

## **Homenaje a Elvira Arnoux**

Estudios de análisis del discurso, glotopolítica  
y pedagogía de la lectura y la escritura  
Tomo II: Glotopolítica

**Roberto Bein, Juan Eduardo Bonnin,  
Mariana di Stefano, Daniela Lauria,  
María Cecilia Pereira (coordinadores)**

## Homenaje a Elvira Arnoux

---



## **Homenaje a Elvira Arnoux**

Estudios de análisis del discurso, glotopolítica  
y pedagogía de la lectura y la escritura  
Tomo II: Glotopolítica

Roberto Bein, Juan Eduardo Bonnin, Mariana di Stefano,  
Daniela Lauria, María Cecilia Pereira (coordinadores)

Autores: Mara Glzman, Lucía A. Golluscio, Rainer Enrique Hamel, Laura Malena Kornfeld, Ana Carina Kosel, Georg Kremnitz, Daniela Lauria, María Pía López, Henrique Monteagudo / Facundo Reyna Muniain, Jorge Nández, Mateo Niro, Andrea Ponte, Gualberto Targino Praxedes, María Florencia Rizzo, Pilar Roca, Darío Rojas, Socorro Cláudia Tavares de Sousa, Alfonso Zamorano Aguilar



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras  
Universidad de Buenos Aires

---

## FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

---

**Decana**  
Graciela Morgade

**Vicedecano**  
Américo Cristófalo

**Secretario General**  
Jorge Gugliotta

**Secretaria Académica**  
Sofía Thisted

**Secretaria de Hacienda  
y Administración**  
Marcela Lamelza

**Secretaria de Extensión  
Universitaria y Bienestar  
Estudiantil**  
Ivanna Petz

**Secretaria de Investigación**  
Cecilia Pérez de Micou

**Secretario de Posgrado**  
Alberto Damiani

**Subsecretaria de Bibliotecas**  
María Rosa Mostaccio

**Subsecretario  
de Transferencia  
y Desarrollo**  
Alejandro Valitutti

**Subsecretaria de Relaciones  
Institucionales e  
Internacionales**  
Silvana Campanini

**Subsecretario  
de Publicaciones**  
Matias Cordo

**Consejo Editor**  
Virginia Manzano  
Flora Hilert  
Marcelo Topuzian  
María Marta García Negroni  
Fernando Rodríguez  
Gustavo Daujotas  
Hernán Inverso  
Raúl Illescas  
Matias Verdecchia  
Jimena Pautasso  
Grisel Azcuy  
Silvia Gattafoni  
Rosa Gómez  
Rosa Graciela Palmas  
Sergio Castelo  
Aylén Suárez

**Directora de imprenta**  
Rosa Gómez

---

### Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Colección Saberes



Coordinación editorial: Paula D'Amico

Edición: Analía Herrera Ruiz

Diseño: Magalí Canale

La diagramación de esta obra fue realizada por Valeria Aguilar, Magalí Tylkovich y Florencia Vanoni en el marco de la Pasantía Profesional en Instituciones Públicas y ONG.

Fotografía de tapa: Magalí Canale

ISBN 978-987-4019-79-0

© Facultad de Filosofía y Letras (UBA) 2017

Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 4432-0606 int. 167 - info.publicaciones@filo.uba.ar

www.filo.uba.ar

Homenaje a Elvira Arnoux : estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura, tomo II : glotopolítica / Lucía Golluscio ... [et al.] ; coordinación general de Roberto Bein ... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2017.

v. 2, 300 p. ; 20 x 14 cm. - (Saberes)

ISBN 978-987-4019-79-0

1. Análisis del Discurso. 2. Educación Superior. I. Golluscio, Lucía II. Bein, Roberto, coord.

CDD 401.410711

# Índice

Combates desde los márgenes Luis C. Pinto en la historia de los debates y saberes sobre la lengua (Argentina, 1940-1956) <i>Mara Gluzman</i>	11
El testigo en la literatura de la frontera: la obra testimonial de Pascual Coña <i>Lucía A. Golluscio</i>	27
La expansión del imperio del inglés: retos para las lenguas súpercentrales <i>Rainer Enrique Hamel</i>	41
Políticas de la neutralidad <i>Laura Malena Kornfeld</i>	67
Las ideas ortográficas en la Argentina: del 37 al Centenario <i>Ana Carina Kosel</i>	83
Constituciones con y sin indicación de lengua oficial Algunos ejemplos y consideraciones <i>Georg Kremnitz</i>	97

Lengua y nación: implicancias glotopolíticas del proyecto del <i>Diccionario de argentinismos</i> de la Academia Argentina de la Lengua (1910) <i>Daniela Lauria</i>	111
<i>Tupí or not tupí</i> . Variaciones sobre las lenguas en América Latina <i>María Pía López</i>	129
La lengua gallega en Argentina <i>Henrique Monteagudo / Facundo Reyna Muniain</i>	143
La política lingüística uruguaya en el marco orgánico de referencia de 2008 de la ANEP <i>Jorge Nández</i>	167
El enigma del jopara. Representaciones y políticas sobre la lengua del Paraguay <i>Mateo Niro</i>	189
El español y lo español: una relación estrecha <i>Andrea Ponte</i>	203
O discurso midiático e as representações linguísticas em torno do <i>Dicionário Aurélio da língua portuguesa</i> <i>Gualberto Targino Praxedes</i>	219
Desplazamientos discursivos en la construcción del "español internacional" en el marco de la política lingüística panhispanica <i>María Florencia Rizzo</i>	233
Una política para legitimar la lengua: las retóricas en castellano entre los siglos XV a XVIII <i>Pilar Roca</i>	251
Notas para una nueva lectura de la historia de la Academia Chilena de la Lengua <i>Darío Rojas</i>	267

A redação do Enem e sua influência no ensino: uma questão de política linguística <i>Socorro Cláudia Tavares de Sousa</i>	283
Incursión en las fuentes de la teoría gramatical latinoamericana (primer tercio del siglo XX): el estatuto canónico de Andrés Bello y la Real Academia Española <i>Alfonso Zamorano Aguilar</i>	299
Los autores	319







## Combates desde los márgenes

Luis C. Pinto en la historia de los debates y saberes sobre la lengua (Argentina, 1940-1956)

*Mara Gluzman*

Luis C. Pinto es, en primera instancia, un nombre, una firma que fue apareciendo en el encabezado de un conjunto de publicaciones y en ejemplares autografiados atesorados en diversas bibliotecas institucionales. En algún sentido, Luis C. Pinto constituye un efecto del trabajo de archivo: es resultado del hallazgo, en un proceso de investigación, de diversos textos que remiten a un mismo y desconocido *autor*. Está, no obstante, en las antípodas del funcionamiento autoral: se ubica lejos de aquellas figuras que se muestran de antemano como objeto de análisis, que escalonan el orden del discurso, escanden un espacio de saber y legitiman modos de circulación de la palabra. A diferencia de Borges, Arlt, Amado Alonso, Américo Castro, Avelino Herrero Mayor o de otros nombres que remiten a cargos jerárquicos en la dirección de instituciones e incluso de Vicente Rossi, cuyos *Folletos lenguaraces* han merecido diversas lecturas (por ejemplo, Korn, 2006; Toscano y García, 2013), la relevancia de los escritos de Pinto no es evidente. Se trata, por ello, de un caso que invita a repensar los criterios de inclusión/exclusión de

autores, instituciones y materiales en la historización de los debates y saberes sobre la lengua.<sup>1</sup>

Entre los textos con los que contamos hasta el momento distinguimos, del período 1940-1956, cuatro grupos: ensayos breves publicados en *La Carreta* (1940-1949), ensayos sobre “tradiciones nacionales” y “cultura popular” (entre ellos, *El gaucho y sus detractores. Defensa de las tradiciones argentinas: reivindicación del gaucho*, 1943, y *El gaucho rioplatense frente a los malos historiadores: refutación a Enrique de Gandía*, 1944); intervenciones vinculadas con las políticas públicas del primer peronismo (*La lengua nativa y el Segundo Plan Quinquenal*, 1953) y ensayos sobre problemas que articulan “purismo idiomático”, “literatura” y “lenguaje popular” (*Crítica del purismo idiomático*, 1955, y *Don Segundo Sombra, sus críticos y el idioma*, 1956). De los producidos luego de 1956 vale destacar *Entre Gauchos y Gaúchos, Argentinismos y brasilanismos, Idioma nacional argentino. (Ensayos lingüísticos*, 1963). Estos textos presentan una regularidad en su forma discursiva: son ensayos polémicos. Hay además, en varios de ellos, una persistente reivindicación de un “idioma nacional” y el rechazo a la injerencia de las instituciones y especialistas españoles.<sup>2</sup> Otro aspecto a subrayar es su

---

1 Hemos incorporado ensayos de Pinto en la antología de los debates sobre la lengua nacional—siglo XX— (Glozman y Lauria, 2012) y en el archivo documental en torno del primer peronismo (Glozman, 2015). En un trabajo de Bordelois y di Tullio (2002) Pinto es mencionado a propósito de su intervención crítica en la revista *La Carreta* sobre La peculiaridad lingüística rioplatense y su sentido histórico (1941), aunque—ausencia sintomática—no aparece citado en las referencias. El folleto *La lengua nativa y el Segundo Plan Quinquenal* participó de la exposición *La incesante publicística. Folletos del primer peronismo (1945-1955)*, realizada en la Biblioteca Nacional argentina entre octubre y diciembre de 2015. Para una descripción del proceso que condujo a la producción de Luis C. Pinto véase Glozman en prensa.

2 El gesto de destacar la relación entre “lengua” y “nación” responde no solo a una descripción de los textos, sino también a las inquietudes de investigación. En este sentido, dar visibilidad a esta cuestión constituye uno de los intereses, epistemológica y políticamente situados, de los estudios glotopolíticos y político-lingüísticos argentinos tal como han sido orientados por Elvira Narvaja de Arnoux y Roberto Bein.

modo de producción: algunas publicaciones formaron parte del catálogo de la conocida editorial El Ateneo (*El gaucho y sus detractores*); en otras (*Crítica del purismo idiomático*), en cambio, no existe mención de editorial y/o imprenta; otras tantas llevan el sello “Editorial Nueva Vida” o “Talleres Nueva Vida”, con sede en Avellaneda, Provincia de Buenos Aires (entre ellas, *La Carreta*, revista del Círculo de Leales y Pampeanos de Avellaneda).

¿Qué valor tienen, pues, para una historia de los debates y saberes sobre la lengua estos materiales, producidos por fuera del gobierno del Estado y de las redes institucionales especializadas (academias, institutos, profesorados, colegios, universidades), por fuera de los ámbitos de sociabilidad del campo intelectual y de los circuitos frecuentes de imprenta, por fuera de la prensa y de los sellos editoriales que posibilitaron —desde fines de la década de 1930— la proliferación en la Argentina de publicaciones sobre temas lingüísticos orientadas a un público amplio, por fuera también de las formas discursivas que tradicionalmente adquiere el saber metalingüístico (diccionarios, gramáticas, manuales, estudios filológicos/lingüísticos)? Formulado de otro modo: ¿qué tipo de trabajo, relevante para una historia de los debates y saberes sobre la lengua, se puede realizar con estos materiales? Esta inquietud puede ser encarada desde distintos puntos de vista y poniendo el foco en diferentes aspectos de las materialidades discursivas.

Una respuesta se sustenta en aquella mirada que traslada a los estudios del discurso el legado estructuralista, más precisamente saussureano, de que el sujeto es ajeno a la lengua en tanto principio de organización; una mirada que desestima el “obstáculo” de la posición marginal de Pinto puesto que hace a un lado el problema del autor como productor. Así, adoptando una perspectiva pecheutiana, el texto se transita desde el punto de vista del interdiscurso, sea este definido

como *el todo complejo de las formaciones discursivas* (Pêcheux y Fuchs, 1975; Pêcheux, 2016) o como cuerpo sociohistórico de trazos (Pêcheux, 2012). No se trata entonces de observar las ideas o posiciones *de* Pinto, sino de describir las relaciones *entre* sus escritos y otros, sus regularidades y discontinuidades respecto de un conjunto más amplio de materiales.

Los textos son mirados, entonces, como componentes de una historia que excede la voluntad adjudicable a un autor y el corte temporal de las fechas de producción/publicación. Tal como nos ha enseñado Elvira Arnoux en su práctica docente y con sus investigaciones, esto implica ingresar a los materiales procurando trazos de un cierto problema cuyo análisis requiere considerar procesos de más larga duración. Así, se observan en escritos de Pinto ecos de los planteos de Sarmiento, Echeverría y Alberdi sobre la relación entre “lengua” e “independencia nacional”, aparecen trazos de las intervenciones de Juan María Gutiérrez del último tercio del siglo XIX y de voces que, en la década de 1920, enunciaban desde Latinoamérica un horizonte lingüístico emancipador (véase, para esto último, Funes, 2006). Incorporar segmentos de Pinto en esta serie conduce a identificar, con un método diacrónico de montaje, la persistencia de cuestiones que atraviesan los cambios coyunturales, situando puntos de (re)emergencia para describir entre ellos —en términos de Orlandi (2013)— relaciones de repetición-paráfrasis; permite, desde otra perspectiva, dar cuenta de las respuestas que en distintos momentos se han dado a ciertos haces de interrogantes.<sup>3</sup>

Esta última apreciación desplaza ligeramente el foco hacia otro modo de trabajo, también interdiscursivo: la noción de

---

3 La expresión “haz de interrogantes” aquí utilizada tiene resonancias de la definición foucaultiana de problematización. Para una caracterización de esta noción en su articulación con un análisis interdiscursivo se puede consultar Aguilar, Glozman, Grondona y Haidar (2014).

*dominio de actualidad* (Courtine, 1981) sienta las bases para analizar los textos de Pinto como componentes de conjuntos de discursos tal como se articulan en un momento determinado. La puesta en serie, en este caso, responde a un tipo de montaje realizado sobre un corte sincrónico. Así, los ensayos *El gaucho y sus detractores. Defensa de las tradiciones argentinas: reivindicación del gaucho y El gaucho rioplatense frente a los malos historiadores: refutación a Enrique de Gandía* participan de un momento de emergencia (1943-1944) de respuestas diversas y antagónicas en torno de la definición de las “tradiciones nacionales”, la cuestión del lenguaje y la cultura populares, las polémicas en torno del “folklore”, el papel de las instituciones y de los especialistas —nacionales e internacionales— en el resguardo del “acervo”, la creciente centralidad del Estado en materia cultural. Estos textos de Pinto intervienen, por consiguiente, en un espacio complejo de disputas en el que se entrecruzan campos de saber, figuras e instituciones (véase, entre otros, Chamosa, 2012; Chein, 2010; Bentivegna, 2013). Estos ensayos entran en relación no solo con diversas producciones de figuras asociadas al saber especializado —como Juan Alfonso Carrizo, quien depositaba las “tradiciones nacionales” en sus cancioneros e imaginaba para las “coplas populares” argentinas un origen hispánico—, sino también con documentos estatales como el decreto N° 15.951/43 (creación del Instituto Nacional de la Tradición), la resolución del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública que instituyó el “Día de la Tradición” (1943), fragmentos del documento final de la Primera Conferencia de Ministros y Directores de Educación de las Repúblicas Americanas (1943) y un conjunto de artículos publicados en el *Boletín de la Academia Argentina de Letras*.

Por su parte, *La lengua nativa y el Segundo Plan Quinquenal*, además de entablar una —evidente— relación de reformu-

lación con segmentos del Capítulo “Cultura” del plan de gobierno aprobado por el Parlamento nacional en diciembre de 1952, forma parte de un mismo dominio junto a un amplio universo de materiales producidos en el período 1952-1955. No obstante, la relación entre el texto de Pinto y el *Segundo Plan Quinquenal* y aquellas que entabla con otros documentos concomitantes resultan de distinto orden. En el caso del *Segundo Plan Quinquenal* se trata de una relación mostrada, dispuesta enunciativamente a través de un despliegue polifónico marcado: citas, referencias y menciones explicitan un —celebrado— acuerdo con el objetivo gubernamental de creación de una Academia Nacional de la Lengua y un Diccionario Nacional autónomos de las instituciones españolas. Las relaciones con otros documentos —a los cuales el texto de Pinto no cita ni alude— son, en cambio, una operación analítica. Esto significa que vale la puesta en serie en tanto permite delimitar un cierto problema y combinaciones que escanden, de manera relativamente regular, materiales genérica y autoralmente heterogéneos. Conforman este dominio, entre otros, dos notas publicadas en el diario *La Prensa* durante el lapso en que fue dirigida por la Confederación Nacional del Trabajo —“El problema de nuestro lenguaje” (Cambours Ocampo, 1952) e “Independencia de nuestro idioma nacional” (Medina Verna, 1953)—, “El lenguaje popular de Perón” (Abregú Virreira, 1952), la “Advertencia” a *El idioma de los argentinos/El idioma de Buenos Aires* (Borges y Clemente, 1952), *Despeñaderos del habla* (Capdevila, 1952), *Lengua y gramática* (Herrero Mayor, 1955) y varias reseñas y notas publicadas en la revista católica *Criterio* en 1953 y 1954.

La conformación de este dominio permite observar dos aspectos. En primer lugar, el modo en que la cuestión de la intervención del Estado y la cuestión de la soberanía nacional (política y económica) —componentes centrales

en los discursos de aquella coyuntura— se articulan con elementos de los debates sobre la lengua precedentes. Esto aparece específicamente en la primera parte de la serie, incluyendo segmentos de la “Advertencia” que presenta una nueva edición de *El idioma de los argentinos*, de Borges. En segundo lugar, con la inclusión de los ensayos de Capdevila y Herrero Mayor, así como de las piezas de *Criterio*, se puede observar la insistencia de discursos que antagonizan con las posiciones gubernamentales de 1952-1955, en los cuales persiste la defensa de la “unidad del español” y de cierto modo de regencia, con diferentes modalidades, de las instituciones e instrumentos lingüísticos peninsulares.

En este dominio interdiscursivo se inscribe *La lengua nativa y el Segundo Plan Quinquenal*, con su despliegue argumental en pos de una “soberanía idiomática”. Este modo de operar propone trascender ciertos lugares comunes que pueden obstaculizar el carácter heurístico del trabajo de archivo: el abordaje aislado del folleto de 1953 en busca de las ideas de un autor, una lectura de *La lengua nativa y el Segundo Plan Quinquenal* en el conjunto de la “obra” de Pinto, un estudio de la relación —certera pero limitada analíticamente— entre las posiciones de Pinto y los objetivos formulados en el plan de gobierno proyectado para la segunda presidencia peronista.

Si bien algunos segmentos de *Crítica del purismo idiomático* (1955) podrían inscribirse, por sus trazos, en el dominio de actualidad 1952-1955, las tensiones que escanden los dos ensayos de 1955-1956 remiten a otro problema: la relación —de antagonismo desigual— entre preceptos académicos, corrección lingüística, prescripción, por un lado, y el lenguaje cotidiano, por el otro. *Fijeza y movimiento, academia y calle, gramática y uso* condensan tensiones para pensar, en perspectiva histórica, una serie diferente de aquella que formulamos para la cuestión del “idioma nacional”. Los

textos de Pinto de 1955-1956 se articulan en otra serie, que podría incluir formulaciones de la reforma ortográfica propuesta por Sarmiento (*cf.* Narvaja de Arnoux, 2008 y Alfón, 2013) —por ejemplo segmentos de su Memoria sobre ortografía americana (1843)—, diversas aguafuertes porteñas de Arlt (1930) que polemizan con el anhelo de “fijeza” y “corrección” lingüística; también podría participar de esta serie el parágrafo del Manual Práctico del 2° Plan Quinquenal (1953) destinado a la lengua, en el cual aparecen formulaciones contra los “moldes académicos” y sus “prejuicios vetustos”.

A diferencia de la serie que articula “lengua” y “nación”, la discusión sobre el “purismo” no se entrama aquí de manera predominante con la cuestión del Estado o de la soberanía nacional; hay, en cambio, una tendencia a debatir sobre las prácticas metalingüísticas académicas y problemas vinculados con el campo literario. En particular esto último condensa en el texto de 1956, que se dedica a intervenir en una “renovada” polémica sobre *Don Segundo Sombra*, reavivando aspectos de las querellas de principios del siglo XX acerca del “criollismo” (véase Prieto, 2006; Rubione, 1983). *Don Segundo Sombra, sus críticos y el idioma* se repliega en la crítica: responde detalladamente a una carta de Manuel Gálvez, publicada en el diario *Noticias Gráficas* en noviembre de 1955, en la cual Gálvez, aprovechando un texto público de Aristóbulo Echegaray (“Don Segundo Sombra, reminiscencia infantil”), se arrepiente de haber celebrado juvenilmente a Güiraldes. El contraste entre este ensayo, sumergido en los pliegues de la crítica nativista, y *La lengua nativa y el Segundo Plan Quinquenal* señala efectivamente una grieta. Incorporando en la comparación el ensayo de 1955 se observa, no obstante, mayor gradualidad: en 1955 se conserva aún algo del tono entusiasta y de la reivindicación de políticas públicas soberanistas que entraman el texto de 1953.

Como hipótesis, cabe poner en relación estas observaciones sobre las textualidades con las transformaciones operadas en la coyuntura política argentina entre 1953, momento de pleno avance de la difusión del *Segundo Plan Quinquenal* —con las banderas de “independencia económica”, “justicia social”, “soberanía política”—, y 1956, momento en el cual no solo ya se había consumado el golpe de Estado que derrocó a Perón; en 1956 el peronismo se encontraba, por un decreto-ley, proscrito. Nuevamente, no es preciso apelar a las ideas o voluntades de un autor: teniendo presentes los documentos que institucionalizaron el anhelo del gobierno de facto de “desperonización” de la ciudadanía —por ejemplo, aquellos contenidos en el *Libro Negro de la Segunda Tiranía*—, el repliegue hacia el campo literario puede verse como efecto del proceso de despolitización que sustentó la prohibición y deslegitimación del peronismo. Esta hipótesis conduce a seguir trabajando conceptos teóricos que han sido en alguna medida desvalorizados en las últimas décadas: en particular, la noción pecheutiana de *formación discursiva*, que resulta productiva —como ha demostrado Narvaja de Arnoux (2006)— para analizar la Argentina de 1955-1956, momento de profundización del antagonismo de clase.

Finalmente, nos detenemos en los textos publicados en *La Carreta*, especialmente en los ensayos de 1940-1941, que intervienen y promueven los debates sobre la lengua, discutiendo con figuras centrales del saber especializado. Se trata de artículos breves en los cuales hay aspectos de diversas cuestiones que ya hemos identificado: tensiones entre *purismo/fijeza/corrección/gramática* y *uso/movimiento/lenguaje cotidiano* (“La pureza en el lenguaje”, “Estancamiento de la lengua”, “El purismo idiomático”, “Rebeldías antiacadémicas”), defensa de la figura del “gaucho” y de la “gauchesca” como parte del debate por las “tradiciones nacionales”

“Intérpretes de Martín Fierro”, “Martín Fierro sin chauvinismo”, “La palabra ‘gaucho’ y la pasión política”), contradicciones entre “idioma nacional” e instituciones españolas/defensores de la “unidad del español”. Esta última cuestión, presente también en los ensayos ya citados, cobra en los textos de 1940-1941 un sentido diferente del que adquiere en otros dominios de actualidad. En efecto, se trata de un momento en el que procesos distintos confluyen en una reemergencia hegemónica de la defensa de la “lengua común”: la institucionalización del franquismo y la consecuente expansión de las políticas de “Hispanidad” (véase Sepúlveda, 2005), la radicación y el desarrollo en Buenos Aires de editoriales vinculadas a emigrados y exiliados españoles —por ejemplo Losada, de la que participaba Amado Alonso (véase Ferrero de Sahab *et al.*, 1993)—, la ampliación del público lector y la proliferación de publicaciones sobre gramática y léxico que apuntaban, con tono cordial y prescriptivo, a las crecientes capas medias urbanas.

Varios de estos ensayos despliegan su dimensión polémica<sup>4</sup> hacia un blanco específico: las políticas de la “Hispanidad” (“Rubén Darío y la Hispanidad”, “Sueño de ‘Imperio Idiomático’”), las publicaciones de difusión sobre gramática y diccionarios de Avelino Herrero Mayor (“Señor gramatiquero”, “El señor Herrero y el valor de las citas”, “Sarmiento en una cita del señor Herrero”), el papel de Amado Alonso entre el Instituto de Filología Hispánica y las políticas editoriales (“Amado Alonso y su idiomilla de coleccionista”), y Américo Castro, especialmente tras la publicación de *La peculiaridad lingüística rioplatense...* (“Américo Castro ‘Corregidor’ de Lengua’...”).

---

4 Tomamos aquí polémica en el sentido que le otorga Cosutta —el despliegue del conflicto en un determinado tiempo y género discursivo— al distinguir este término de “polemismo” y “polemicidad” (véase Maingueneau, 2016).

Cada uno de estos textos conforma un tándem —un *díptico argumentativo* (Plantin, 2005)— con su contrapartida experta: los libros y notas de Herrero Mayor en el diario *La Nación*, los artículos de Alonso publicados en 1940 también en *La Nación* e incluidos luego en *La Argentina y la nivelación del idioma* (1943), el estudio de Américo Castro. A partir de esta observación, los ensayos breves de 1940-1941 pueden ser abordados atendiendo a otro aspecto de las materialidades discursivas: la trama enunciativo-argumentativa de su funcionamiento polémico. Ello implica considerar aquí no solo la heterogeneidad constitutiva de los elementos y relaciones formadas en el Interdiscurso, sino —siguiendo con la distinción de Authier-Revuz (1984)— la dimensión de las heterogeneidades mostradas, es decir, en la línea de Maingueneau (1999), la configuración imaginaria de escenas y participantes. Desde aquí vemos funcionar regularmente un aspecto que está presente también en otros ensayos de Pinto: el texto organiza la escena en torno de una intervención/publicación de cierta figura central, legitimada en un campo específico del saber. En alguna medida —y a contrapelo de las proposiciones deslegitimantes hacia su contrincante— este gesto otorga a la voz principal, la que remite a Pinto, un lugar periférico en las formas del decir, en la disposición de las voces: Pinto no puede sino construir su enunciación a partir y en torno de las figuras ya autorizadas, los nombres que convocan su gesto polémico. No obstante, no todos los textos de *La Carreta* firmados por Pinto entre 1940 y 1941 operan de este modo; hay algunos que intervienen y promueven los debates con un criterio argumental más general: “¿Hispanofobia?”, “Por nuestro idioma nacional”.

Por último, estos ensayos muestran cuáles fueron y cómo se organizaron —en qué instituciones, publicaciones,

medios gráficos— las figuras centrales que intervinieron en la producción y difusión de saberes sobre la lengua en la Argentina de principios de la década de 1940. Señalan con eficacia nombres, tesis, problemas, ámbitos de los diversos campos que se entrecruzaban en el debate “idioma nacional”/“unidad del español”: dimensiones de la política exterior (relaciones con la España franquista, relaciones entre academias), el saber filológico institucionalizado, segmentos del campo editorial, la producción de saberes gramaticales y pedagógicos sobre la lengua, la prensa gráfica dominante como espacio de difusión (de ciertas voces y figuras).

Estas reflexiones incorporan al análisis aspectos que desplazan el foco de las relaciones entre discursos/textos y/o entre voces de un texto. Mirados desde este punto de vista, los materiales de 1940-1941 proporcionan indicios sobre los modos de organización de las prácticas metalingüísticas en un momento histórico determinado, en dos direcciones: las formas discursivas en que las prácticas metalingüísticas se disponen (gramática, ensayo, artículo, nota en la prensa) y aquello que —en un trabajo colectivo (Aguilar, Glozman, Grondona y Haidar, 2014)— hemos especificado como *condiciones de producción* (con minúscula). Esta noción, a diferencia del concepto de Interdiscurso y de la dimensión enunciativa —también de orden discursivo—, refiere a aspectos de las prácticas no discursivas: campos y redes institucionales, datos del proceso material de producción de las publicaciones (como su lugar y modo de edición), elementos de las trayectorias vitales. Algunos de los datos ya presentados y las observaciones introducidas a propósito de los ensayos de 1943-1944 remiten a esta última dimensión analítica, que aporta otro criterio —complementario— para responder la pregunta por el valor general de estos materiales: se introduce, ahora sí, el problema de la *posición* (relativa) de un autor.

En este sentido, los ensayos de Luis C. Pinto, producidos desde lugares periféricos —institucional, espacial, genérica y autoralmente (Pinto/Círculo Tradicional Leales y Pampeanos/Editorial-Talleres Nueva Vida/Avellaneda)—, permiten un acercamiento a los discursos y prácticas meta-lingüísticas dominantes. Desde una posición marginal, la polémica inscribe en los textos de Pinto las voces de figuras e instituciones que tuvieron posiciones hegemónicas en distintas coyunturas: Amado Alonso, Américo Castro, el Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires, Avelino Herrero Mayor —referente de la divulgación del saber gramatical en la Argentina—, Manuel Gálvez, Arturo Capdevila, el Consejo de la Hispanidad, que representó uno de los símbolos de la política cultural del franquismo.

Los escritos de Pinto constituyen, de este modo, un material valioso no solo para analizar los procesos interdiscursivos de formación y (re)emergencia de ciertas cuestiones, enunciados y problemas, sino también para pensar —de manera más amplia— la relación centro-periferia en la historia de los debates y saberes sobre la lengua.

## Bibliografía

- Aguilar, P. Gluzman, M., Grondona, A. y Haidar, V. (2014). "¿Qué es un *corpus*?". En *Entramados y Perspectivas*, núm. 4, pp. 35-64.
- Alfón, F. (2013). *La querella de la lengua en Argentina. Antología*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional (Colección Museo del libro y de la lengua).
- Authier-Revuz, J. (1984). "Hétérogénéité(s) énonciative(s)". En *Langages*, núm. 73, pp. 98-111.
- Bentivegna, D. (2013). "Escuchar, recolectar, configurar: inscripciones de la poesía popular en Juan Alfonso Carrizo y Bernardo Canal Feijóo". En *Otra travessía*, núm. 15, pp. 91-112.

- Bordelois, I. y Di Tullio, Á. (2002). "El idioma de los argentinos: Cultura y Discriminación". En *Cyberletras. Revista de Crítica literaria y de Cultura*, núm. 6. Disponible en: <<http://www.lehman.cuny.edu/ciberletras/v06/bordelois.html>>.
- Chamosa, O. (2012). *Breve historia del folklore argentino 1920-1970: identidad, política y nación*. Buenos Aires: Edhasa.
- Chein, D. (2010). "Provincianos y porteños. La trayectoria de Juan Alfonso Carrizo en el período de emergencia y consolidación del campo nacional de la folklorología (1935-1955)". En *Ese ardiente jardín de la República. Formación y desarticulación de un campo cultural. Tucumán, 1870-1975*. Córdoba: Alción.
- Courtine, J. (1981). "Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours, à propos du discours communiste adressé aux chrétiens". En *Langages*, núm. 62, pp. 9-128.
- Ferrero de Sahab, G. et al. (1993). "Historia de la Editorial Losada, 'Voz' de los exiliados españoles". Ponencia en *Actas del III Congreso Argentino de Hispanistas "España en América y América en España"*, Buenos Aires, 19 al 23 de mayo de 1992, pp. 521-544.
- Funes, P. (2006). *Salvar la nación. Intelectuales, cultura y política en los años veinte latinoamericanos*. Buenos Aires: Prometeo.
- Glozman, M. (2015). *Lengua y peronismo. Políticas y saberes lingüísticos en la Argentina, 1943-1956. Archivo documental*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional (Colección Museo del libro y de la lengua).
- \_\_\_\_\_. (2014-2015). "Luis C. Pinto y el segundo gobierno de Perón: dominios de una problematización en torno de la lengua". En *Cuadernos del Sur (Letras)*, núm. 44-45, pp. 71-93.
- Glozman, M. y Lauria, D. (2012). *Voces y ecos. Una antología de los debates sobre la lengua nacional (Argentina, 1900-2000)*. Buenos Aires: Cabiria/Biblioteca Nacional (Colección Museo del libro y de la lengua).
- Korn, G. (2006). "Vicente Rossi, un porfiado lenguaraz". En *El Ojo Mocho*, núm. 20, pp. 76-79.
- Maigneueau, D. (1999). "Ethos, scénographie, incorporation". En *Images de soi dans le discours. La construction de l'ethos*. Lausanne-Paris: Delachaux et Niestlé.
- \_\_\_\_\_. (2016). "Las dos restricciones de la polémica" [2000]. En *El análisis del discurso polémico. Disputas, querellas y controversias*. Buenos Aires: Prometeo.

- Narvaja de Arnoux, E. (2006). "Los comentarios periodísticos 'oficiales' sobre los bombardeos a Plaza de Mayo de 1955: en torno a la problemática de las formaciones discursivas". En *Análisis del Discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- \_\_\_\_\_. (2008). *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1942-1862). Estudio glotopolítico*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Orlandi, E. P. (2013 [1999]). *Análise de Discurso. Princípios & Procedimentos*. Campinas: Pontes.
- Pêcheux, M. (2016). *Las verdades evidentes. Linguística, semántica, filosofía*. Buenos Aires: Ediciones del CCC. [Traducción de *Les Vérités de La Palice. Linguistique, sémantique, philosophie*. París: Maspero, 1975].
- \_\_\_\_\_. (2012). "Leitura e memória: projeto de pesquisa" [1981]. En *Análisis de Discurso. Textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi*. Campinas: Pontes.
- Pêcheux, M. y Fuchs, C. (1975). "Mises au point et perspectives à propos de l'analyse automatique du discours". En *Langages*, núm. 37, pp. 7-80
- Plantin, C. (2005). *L'argumentation: Histoire, théories et perspectives*. París: Presses Universitaires de France.
- Prieto, A. (2006 [1988]). *El discurso criollista en la formación de la Argentina moderna*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Rubione, A. (1983). *En torno al criollismo*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Sepúlveda, I. (2005). *El sueño de la Madre Patria. Hispanoamericanismo y nacionalismo*. Madrid: Fundación Carolina. Centro de Estudios Hispánicos e Iberoamericanos / Marcial Pons Historia.
- Toscano y García, G. (2013). "Language debates and the institutionalization of philology in Argentina in the first half of the twentieth century". En del Valle, J. (ed.). *A political History of Spanish. The making of a Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

## Materiales

- Abregú Virreira, C. (1952). "El lenguaje popular de Perón". En *Una nación recobrada. Enfoques parciales de la Nueva Argentina*. Buenos Aires: Presidencia de la Nación/ Subsecretaría de Informaciones.

- Borges, J. L. y Clemente, J. E. (1952). *El lenguaje de Buenos Aires*. Buenos Aires: Emecé.
- Cambours Ocampo, A. (1952). "El problema de nuestro lenguaje". En *La Prensa*, 3 de febrero de 1952.
- Capdevila, A. (1952). *Despeñaderos del habla*. Buenos Aires: Losada.
- Castro, A. (1941). *La peculiaridad lingüística rioplatense y su sentido histórico*. Buenos Aires: Losada.
- Herrero Mayor, A. (1955). *Lengua y gramática*. Buenos Aires: Fides.
- Medina Verna, A. (1953). "Independencia de nuestro idioma nacional". En *La Prensa*, 25 de octubre de 1953.
- Pinto, L. C. (1943). *El gaucho y sus detractores. Defensa de las tradiciones argentinas: reivindicación del gaucho*. Buenos Aires: El Ateneo.
- \_\_\_\_\_. (1944). *El gaucho rioplatense frente a los malos historiadores: refutación a Enrique de Gandía*. Buenos Aires: Giordia y Rodríguez.
- \_\_\_\_\_. (1953). *La lengua nativa y el Segundo Plan Quinquenal. Disertación pronunciada en la Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos el 30 de septiembre de 1953*. Buenos Aires: Talleres "Nueva Vida".
- \_\_\_\_\_. (1955). *Crítica del Purismo Idiomático*. Buenos Aires: S/d.
- \_\_\_\_\_. (1956). *'Don Segundo Sombra', sus críticos y el idioma*. Avellaneda: Nueva Vida.
- \_\_\_\_\_. (1963). *Entre gauchos y gaúchos. Argentinismos y brasilerismos. Idioma nacional argentino. (Ensayos lingüísticos)*. Buenos Aires: Editorial Nueva Vida.
- Rossi, V. (1927-1945). *Folleto lingüístico: Río de la Plata [31 folletos de estudios, análisis y crítica sobre Filología rioplatense]*. Córdoba: Imprenta argentina.
- Boletín de la Academia Argentina de Letras*, núm. XIII, 1943.
- Criterio*, núm. 1182, 1953 y núm. 1217, 1954.
- La Carreta*, núm. 97, 98 y 100, 1940; núm. 103, 108, 111, 1941.

# El testigo en la literatura de la frontera: la obra testimonial de Pascual Coña

Lucía A. Golluscio

A Elvira, con cariño y agradecimiento

## Introducción<sup>1</sup>

En 1930 la *Revista Chilena de Historia y Geografía* publica el libro *Vida y costumbres de los indígenas araucanos en la segunda mitad del siglo XIX*, consignado bajo la autoría del sacerdote capuchino alemán Ernesto Wilhelm de Moesbach, El documento publicado es el testimonio del anciano *longko* mapuche Pascual Coña, excelente hablante de la lengua, dictado en mapudungun al padre Moesbach entre 1924 y 1927 en la región del lago Budi (Puerto Domínguez, Chile) y acompañado de su traducción al español producida por el citado misionero. La

---

1 Las reflexiones vertidas en este artículo tienen su motivación en la investigación sobre “La obra testimonial de Pascual Coña: arte verbal, documentación lingüística y cultural, luchas metadiscursivas” cuyos primeros resultados presenté en las Jornadas Internacionales sobre Testimonio y Memoria en la Araucanía “Pascual Coña recuerda...”, que tuvieron lugar entre el 4 y el 6 de septiembre de 2014, en la Universidad Católica de Temuco, Chile. Agradezco los aportes y comentarios de Fernando Wittig y Felipe Hasler y la riquísima interacción con los otros expositores: Margarita Caniu, Susan Foote, Jorge Pavez, Gertrudis Payas y Cristian Vargas, a quienes expreso mi reconocimiento por su generosidad, al entregarme o hacerme llegar copia de sus publicaciones, a las que no había tenido acceso.

obra contó con la colaboración efectiva para la transcripción y traducción al español del lingüista Rodolfo Lenz, quien además escribe el prólogo del libro.

Según el mismo Lenz, se trata de una obra única. Así, afirma en su prólogo: “No he visto nunca una descripción tan detallada de costumbres sudamericanas, dada desde el punto de vista del indígena mismo [...]”. Y continúa: “La obra presentada por el P. Ernesto es de un valor enorme, incalculable para la lingüística araucana, la etnología chilena y la psicología étnica en general”. También pondera su valor lingüístico particular: “el texto mapuche es absolutamente fidedigno y es una feliz casualidad que esté escrito en el mismo dialecto analizado por Fray Félix José” (p. 4).<sup>2</sup>

Sin embargo, la intención de esa publicación no era solo científica. El mismo Lenz lo reconoce en otro pasaje de su prólogo, “la biografía de Coña nos muestra cómo se civiliza un indígena con la ayuda del clero que le enseñó sus primeras letras...” (p. 5). Como afirman varios analistas y críticos de esta obra (Foote, 2012; Pavez, 2016, en prensa, entre otros), su publicación en aquel momento de la historia de Chile responde a una función político-ideológica clara, la de mostrar un modelo a seguir, el “civilizador y asimilacionista” (Caniunqueo, 2014). En ese modelo, no solo el pueblo mapuche, sino su lengua, estaban destinados a desaparecer. Tanto Moesbach como Lenz afirman que la lengua de Chile se desvanecerá como lengua viva a medida que avance y se extienda el modelo civilizatorio. En palabras de Lenz, “la lengua de Chile en algunos decenios solo será hablada por pocos indígenas que viven apartados de los chilenos” (Coña, 1973: 5). El destino que prevén para el mapudungun es el de convertirse

---

2 Se refiere a Félix José de Augusta, misionero capuchino alemán, autor de la Gramática araucana (Valdivia, 1903), las Lecturas araucanas (Padre Las Casas, 1934) y del Diccionario español-araucano (1915) y araucano-español (1966).

en lengua muerta (Voloshinov, 1992 [1929]), signos lingüísticos sin vida social sobre los cuales, como afirma Lenz en su prólogo, se pueda preparar “un estudio gramatical abstracto, puramente filosófico” que se debería llevar a cabo prescindiendo de las categorías del latín (*cfr.* Pavez, 2016, sobre este tema). Por su parte, Moesbach sostuvo su posición pesimista sobre el futuro del mapudungun a lo largo de toda su producción. Veamos un fragmento de su gramática mapuche, ya en la década de 1960, reproducido por Fresia Mellico y Petrona Pereyra en su trabajo titulado “*Zugulekay mapu*” (La tierra todavía sigue hablando). Así afirman las citadas investigadoras-hablantes mapuches:

Desde principios del presente siglo se viene anunciando, por parte de estudiosos e investigadores, la muerte del mapuzungun. [...] El padre Ernesto W. de Moesbach dice en la introducción de su libro *Idioma Mapuche* (1962: 17): “... Nos propusimos dejar de esta maravillosa lengua originaria, condenada ya a una desaparición no muy lejana, una imagen fiel, completa y atrayente para filólogos y estudiosos. Ellos juzgarán si nuestro ‘Idioma Mapuche’ verifica su intento y llena sus esperanzas (Panguipulli, 15 de agosto de 1960)”. (Mellico y Pereyra, 1998)

Es justamente en un marco de confrontación con ese modelo que Mellico y Pereyra proclaman con evidencias de su propia experiencia como hablantes contemporáneas que la lengua sigue viva, “la tierra sigue hablando”...

Frente a esta postura negativa de Lenz y Moesbach quienes, a pesar de que estaban fascinados por la complejidad y perfección de las estructuras de la lengua mapuche y querían no solo aprenderla, sino estudiarla de modo abstracto, no veían futuro en esa lengua, la obra de Coña cobró vida

e historicidad, sufriendo cambios y transformaciones creativas a lo largo de los siglos XX y XXI. Prueba de ese proceso dinámico son las diferentes ediciones que, en distintos momentos históricos de Chile, se fueron publicando durante el siglo pasado y principios de este. Las luchas metadiscursivas y la pugna de acentos que han signado esta obra desde el principio tienen su evidencia material en el devenir del título del libro y del reconocimiento de autorías a lo largo del tiempo, como también los prólogos y estudios de la obra que la preceden (*cf.* Foote, 2012). Yo misma he tenido en mis manos tres ediciones de la obra, que representan distintos hitos de la historia de Chile y de América Latina.

Como dije al comenzar este artículo, en la primera publicación de la obra, en 1930, impulsada por Moesbach y Lenz, su “autor” es el padre Ernesto Wilhelm de Moesbach, y su título, *Vida y costumbres de los indígenas araucanos en la segunda mitad del siglo XIX*. El proceso de producción y publicación de la obra en esas primeras décadas del siglo XX no solo estuvo influido por los ideales “civilizatorios” que impregnaron la fundación de los estados nacionales en esta parte de América, sino que se enmarcan en la teoría del lenguaje como código en la lingüística y una teoría del salvataje en antropología, posiciones ambas cargadas de una ideología que borraba al sujeto social y su capacidad de agencia. Esta postura fue cambiando a lo largo del siglo XX, de la mano de un mayor reconocimiento social y legal de los pueblos originarios de América Latina en general y del pueblo mapuche en particular.

Así, en 1973 el Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria/Proyecto Gobierno de Chile/FAO reedita la obra testimonial de Pascual Coña, reconociendo por primera vez su autoría. En esta edición, precedida de dos nuevos prólogos (del editor y del escritor Ricardo Donoso), el título está solamente en español: *Memorias de un cacique mapuche*. Curiosa marca de época, en el que el acento en la etnicidad se diluye.

Por último, en 1995 y 2000 se reedita esta obra, nuevamente otorgando a Pascual Coña toda la autoría y poniendo el acento sobre su pertenencia al pueblo mapuche. En estas oportunidades el título de la obra es bilingüe, primero en mapudungun, luego en español: *Lonco Pascual Coña ñi tukulpazugun. Testimonio de un cacique mapuche*. En la edición del año 2000 esto se refuerza a través de otros recursos. Por un lado, la selección de la fotografía de la tapa y la presencia del prólogo de Coña (pp. 8-9 de este capítulo) como texto de contratapa.<sup>3</sup> Por otro lado, la obra está precedida de un estudio sobre la obra y la figura de Coña a cargo de José Ancán, poéticamente titulado “Pascual Coña: el hombre tras el muro de palabras” (Ancán, 2000).

## Pascual Coña en su obra

“El hombre que se constituye en sujeto de la enunciación vive sostenido entre dos tiempos que se cruzan, se tocan, se contradicen, estos son: el tiempo cotidiano y el tiempo de la memoria. En el primero circula en las mañanas... se encuentra con el hermano... tropieza con el Otro distinto de él... El otro tiempo es el de la memoria: Tal vez de ahí. Nunca debió haber salido. Es el tiempo que se cuaja en el ser...”.  
(Colipán, 1999: 17-18)

La obra de Pascual Coña ha convocado desde su publicación la atención de especialistas de distintas disciplinas, mapuches y no mapuches, lingüistas, historiadores, teóricos literarios, sociólogos. Su protagonista fue definido como un sujeto bicultural, que a la vez que participaba de la cultura mapuche y

---

3 Cfr. el análisis de Foote sobre el paratexto en las distintas ediciones de esta obra (Foote, 2012: 31-51).

la conocía profundamente, como conocía su lengua, mantenía lazos de amistad, agradecimiento y dependencia con el mundo blanco, ya que había sido educado desde su niñez y convertido al cristianismo por los sacerdotes católicos que habían llegado a su región. El punto es que le tocó vivir un momento histórico particular, el posterior a la así llamada “Pacificación de la Araucanía” en Chile, proceso que se correspondió al este de los Andes con la llamada “Conquista del desierto”. Es el tiempo de la derrota y el avance en la ocupación de las tierras por los colonos y misioneros. Como miembro del pueblo mapuche, su posición ante el dominador es la del subalterno, el vencido. Pero en esa pugna interior permanente que lo acompaña, su socialización lo hace sentirse unido a quienes lo sometieron a él y a su pueblo. Ese dilema sin sutura sella toda su vida y lo convierte en un personaje histórico que se debate entre dos lealtades, a su pueblo y a los blancos que aparentemente le han dado nuevas posibilidades, pero que le hacen pagar por eso con su vida y la valoración de los suyos, un precio muy alto, en realidad, “una libra de carne”.<sup>4</sup> Así, de los mismos relatos que componen la segunda parte de la obra emerge con claridad su desengaño y angustia al tomar consciencia de que los colonos y misioneros se van quedando con todas sus tierras y las de sus vecinos, y que, por un lado, los “otros”, los blancos, lo han usado y descartado y, por otro, los “unos”, los suyos, sus parientes, lo juzgan y lo desprecian, pero también desean despojarlo. Estamos, entonces, ante una vida y una obra complejas, como era complejo el momento histórico en que están situados los sucesos narrados y también el momento histórico en el que Coña ejecuta sus discursos para el

---

4 Acudo a esta metáfora maravillosa que actualiza Agustín Cuzzani en la obra de teatro del mismo nombre (2008 [1954]) para describir el despojo de lo más caro para un hombre: su vida y el respeto propio y de los suyos.

registro de Moesbach. Esta obra es, entonces, un texto construido sobre la base de acentos sociales en pugna y solo puede interpretarse en esa complejidad.

En otro lugar he analizado el libro como totalidad y me he centrado en particular en el examen de los dispares e incluso contradictorios posicionamientos del protagonista a lo largo de la obra y de la historia. Elegí tres contextos de análisis: el contexto situacional, el contexto histórico y el contexto creado por la circulación de la obra a lo largo del tiempo (Golluscio, 2014). En el primero, el de la producción del discurso, analizo especialmente las luchas meta-discursivas que signan la relación entre el misionero y su consultante. Frente a la intención de Moesbach de disciplinamiento y domesticación de su interlocutor, la resistencia de la palabra ejercida por Coña va constituyendo invisiblemente su figura como autor y protagonista de los discursos ejecutados a pedido del misionero. Así, desarrollando prácticas desde el “no poder”, constituye su centralidad como autor de la obra. De Certeau (1996 [1990]) define bien la contraposición de acciones que se crean en una relación de subalternidad:

[Mientras] la táctica es el arte del débil (determinada por la ausencia de poder), la estrategia postula un lugar susceptible de ser circunscripto como algo propio y de ser la base desde donde administrar relaciones [de un sujeto o voluntad de poder] con una exterioridad de metas o amenazas.” (De Certeau 1996: 42)

A continuación, esbozaré algunas reflexiones sobre las tácticas desde el “no poder” puestas en acción por el autor Pascual Coña para resistir la “administración de relaciones” del “sujeto o voluntad de poder” personificado en Moesbach (y Lenz), y sus resultados a la luz de la historia de esta obra testimonial.

## Coña, el testigo: reflexiones finales

"la razón de vivir es que no muera el testigo".  
(Agamben 2000 [1999]: 14)

La figura del *testigo* es un tópico que se ha abordado con frecuencia en la literatura testimonial, en cuanto se liga con la palabra de los grupos subalternos, la voz de los que ya no tienen voz. El sobreviviente.

A la luz de otras lecturas sobre el tema, desde la filosofía (Ricœur 1983 y Agamben 2000 [1999]) y desde el estudio concreto de la obra testimonial de Coña (Fierro y Geeregat 2002, Foote 2012, entre otros) y a partir del reconocimiento de la interacción de múltiples voces en esta obra, deseo centrarme en algunas reflexiones sobre la figura de Coña como testigo.

Desde el campo de la filosofía, Giorgio Agamben, en su trabajo sobre los efectos de los campos de concentración sobre las subjetividades, propone que una de las razones que pueden impulsar a sobrevivir en el horror es convertirse en testigo (Agamben, 2000 [1999]: 13). También argumenta sobre las etimologías relacionadas con el término "testigo". Así afirma: "En latín hay dos palabras para referirse al testigo. La primera, *testis* (de la que deriva nuestro término "testigo") que señala al que actúa como un tercero en un proceso". Pero también se puede ligar al término *superstes*, que "hace referencia al que ha vivido una determinada realidad, ha pasado hasta el final por un acontecimiento y está, pues, en condiciones de ofrecer un testimonio sobre él". Más adelante, agrega: "testigo se dice en griego *martis*, mártir [...] derivado de un verbo que significa "recordar". El superviviente tiene la vocación de la memoria, no puede no recordar" (Agamben 2000 [1999]: 15 y 25-26).

La obra bajo estudio es un testimonio autobiográfico de Pascual Coña. Los textos tradicionales aportados por otros actores, a pedido del padre Moesbach, se integran

armónicamente a su discurso, que ya no es el de un individuo, sino de un pueblo. En la primera parte se despliegan, en pinturas coloridas y vitales, episodios de su infancia y juventud. Edad de Oro donde los blancos están aún ausentes.

La segunda parte, en cambio, ya pertenece a otra época, la de la invasión y guerra de los ejércitos nacionales contra los indígenas y la derrota militar de estos últimos. Se centra en los episodios históricos, en especial el Malón General de 1881, que termina con la derrota, muerte y cautiverio de muchos *longko* a ambos lados de los Andes (Coña, 1973 [1930]). Del relato surge que, por un lado, Coña queda del lado de los “chilenos” en esa reyerta. Por otro, en esa contradicción y confusión permanentes acompaña al cacique Painemilla al este de los Andes con el propósito de visitar a los caciques “argentinos” cautivos y hablar por ellos ante las autoridades de Buenos Aires. Asimismo, luego de la derrota, refiere su participación de buena fe en la entrega de tierras a colonos y misioneros y cómo él mismo va siendo despojado de sus propias tierras. Hasta tal punto que el registro de todo su testimonio para el libro es tomado por Moesbach en la misión del lago Budi, que se yergue sobre las que fueron tierras y propiedades de Pascual. El narrador vive ese dilema con angustia, y esa profunda desazón existencial explota con dolor en su lamento final, del cual transcribo a continuación un fragmento:

<p>“Chumerkeluchi iĩche fentren kutrankawn ñi kuñifalñen?” pilewen, “lanmufuli fei kũmeafui”, piken. Af-dẽju.</p>	<p>“Qué he hecho yo, pobre hombre, para tener que sufrir tanto?” me pregunté yo; “si pudiera morir, ¡Qué bueno sería!” Epílogo*  (Coña 1973: 458)</p>
---	---

\* En realidad, Af-dẽju es una fórmula de cierre de los discursos [af-‘terminar’- dẽju ‘palabra, asunto’] y significa aproximadamente: “palabra (pero también asunto) terminada/o”. No se corresponde a la etimología de la palabra “epílogo” usada por Moesbach-Lenz en la traducción española.

Ese lamento final muestra al ser humano en su más profunda angustia, aquel que no logra penetrar en el sentido de su tragedia personal y la de su cuerpo, pero la vive con su cuerpo y la testimonia con su palabra.

Para Agamben (2000 [1999]), el drama humano profundo es que el verdadero testigo es el que ya no puede hablar, porque fue destruido en la masacre, el genocidio, la matanza. Entonces el que queda puede testimoniar, pero a la vez, lo hace desde la angustia de haber sobrevivido. El testigo Pascual Coña, a la vez, como sugieren Geeregat y Fierro (2002), vive “otra contradicción trágica”, la de que su testimonio es manipulado, intervenido, violentado por los representantes de la sociedad dominadora con el fin de apropiarse de esa lengua y de ese texto y, al apropiarse del texto, apropiarse del ser del testigo (*cf.* Ricoeur, 1983, sobre este punto). Recordemos que estos mismos, el Ejército, los colonos, los misioneros, ya han despojado a Coña y a su comunidad de las tierras, las propiedades, los animales y aun los hijos, apropiándose de ellos, como lo evidencia la propia historia de Coña, replicada en múltiples testimonios a ambos lados de los Andes.

¿Cómo superar ese dilema que destruye su subjetividad, lo enferma y lo lleva a la muerte? Si, como sugiere Ricoeur (1983), el testimonio es acción y el texto es ser, Pascual Coña lograría su permanencia en el tiempo y la valoración de su Pueblo a través de esta obra testimonial. No hay modo de testimoniar que no sea poniendo en palabras su vivencia, su denuncia: se produce así una consustanciación entre el ser que testimonia y su palabra, expresada en el testimonio. En otras palabras, su rol de testigo hecho discurso resulta ser profundamente reparador para Pascual, le permite restañar sus heridas y superar simbólicamente su dolor.

Me gustaría cerrar estas líneas con el prólogo de su autoría que se incorpora al libro luego de concluida su escritura y antes de su publicación. En esa ejecución, desaparece cualquier

índice de ambigüedad existencial, se supera la confusión del momento histórico y el enunciador asume con sus palabras su posicionamiento de profunda pertenencia al pueblo mapuche y define a su obra como un legado. Esa fue, quizá, la vía textual que encontró para dejar un mensaje a la posteridad.

<p>Kuifike mapuche yem chumñechi ñi admoñefel eñn.</p> <p>Kiñe dēñu pian:</p> <p>Deu fūchan iñche, doi pura mari tripanu nielu trokiuwn. Fei tēfachi fentren ñi moñemum kimyepañiñ ñi chumkefel kuifike che yem, kom ñi kakeume admoñefel kimnieeken; kūmeke adñefuiñ, weshake ad ka ñefuiñ.</p> <p>Itrokomp tēfa nūtramafiñ feula: konūmpaiafiñ chumñechi ñi tremmum iñche ka chumñechi ñi moñefum fūtake laku em.</p> <p>Feula kalewetui moñen; tēfachi weche mētewe wiñkatuiñ; allwe ñoimarpuñ taiñ kūpal ñi ñulam ka ñi dēñu; kalli rupape kiñe mufū tripanu, fei meu epe kimwerpulaiai ñi mapu dēñun eñn.</p> <p>Fei meu, dēñulpe tēfachi lifro eñn kiñeke naq rume!</p> <p>Piken mai ta tēfa. Pascual Coña</p>	<p>Vida y costumbres de los antiguos araucanos.</p> <p>Una cosa diré:</p> <p>Estoy viejo ya, creo que tengo más de ochenta años. Durante esta larga vida llegué a conocer bien los modales de la gente de antaño; todas las diversas fases de su vida tengo presentes; tenían buenas costumbres, pero también malas.</p> <p>De todo esto voy a hablar ahora: contaré el desarrollo de mi propia experiencia y también el modo de vivir de los antepasados.</p> <p>En nuestros días la vida ha cambiado; la generación nueva se ha chilenoizado mucho; poco a poco ha ido olvidándose del designio y de la índole de nuestra raza; que pasen unos cuantos años y casi ni sabrán ya hablar su lengua nativa.</p> <p>Entonces ¡que lean algunas veces siquiera este libro!</p> <p>He dicho. Pascual Coña</p> <p>(Coña 1973: 11)</p>
--	--

En síntesis, son el rol de testigo (de una cultura y del horror y la injusticia de una guerra perdida) y su discurso testimonial los hechos que redimen existencialmente al

autor-protagonista ante sí mismo, los suyos y ajenos y la posteridad y abren la posibilidad no solo de la apropiación crítica que han hecho de esta obra las distintas generaciones de mapuches, sino, más profundo simbólicamente, del proceso de identificación metonímica del personaje y autor Pascual Coña con cualquier anciano mapuche, mediante el “recuerdo vivo de infinidad de Coña reales y tangibles, como los abuelos de cualquiera de nosotros, que en desdeñados rincones campesinos o urbanos, de seguro en estos instantes están verbalizando una vez más sus invulnerables evocaciones” (Ancán, 2000: 9; Foote, 2012: 25-26).

## Bibliografía

- Agamben, G. (2000). *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo*. Homo Sacer III [1999]. Valencia: Pre.textos.
- Ancán, J. (2000). “Pascual Coña: el hombre tras el muro de palabras” (Estudio preliminar). En Coña, Pascual. *Lonco Pascual Coña ñi tukulpazugun. Testimonio de un cacique mapuche*. 7ª ed. Santiago: Pehuén, pp. 7-14.
- Augusta, Fr. F. J. (1903). *Gramática araucana*. Valdivia: J. Lampert.
- \_\_\_\_\_. (1934). *Lecturas araucanas*. Padre Las Casas: San Francisco.
- \_\_\_\_\_. (1966). *Diccionario araucano-español y español-araucano* [1915]. Padre Las Casas: San Francisco.
- Caniuqueo, S. (2014). Pascual Coña. Entre el testimonio y las memorias en la instalación de la situación colonial en GuluMapu. Ponencia presentada en “Pascual Coña recuerda...”, *Jornadas Internacionales sobre Testimonio y Memoria en la Araucanía*. Universidad Católica de Temuco, Temuco, 4-6 de septiembre de 2014.
- Colipán, B. (1999). *Pulotre. Testimonios de vida de una comunidad Huilliche*. Santiago: Universidad de Santiago.
- Coña, P. (1973). *Memorias de un cacique mapuche*. Santiago, Chile: ICIRA.

- \_\_\_\_\_. (2000). *Lonco Pascual Coña ñi tukulpazugun. Testimonio de un cacique mapuche*. 7ª ed. Santiago: Pehuén
- Cuzzani, A. (2008 [1954]). *Una libra de carne*. Buenos Aires: Inteatro, Instituto Nacional del Teatro.
- De Certeau, M. (1996 [1990]). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México D.F.: Universidad Iberoamericana.
- Fierro B., J. M. y Geeregat V., O. (2002). "El testimonio de Pascual Coña: testigo, profeta o mártir en un proceso textual. Reflexiones acerca de una modalidad discursiva de la memoria". En *Lengua y Literatura Mapuche*, pp. 119-128.
- Foote, S. (2012). *Pascual Coña: Historias de sobrevivientes. La voz en la letra y la letra en la voz*. Concepción: Universidad de Concepción.
- Geeregat V., O. y Fierro B., J. M. (2002). "Testimonios poéticos del mestizaje mapuche. Memoria y contramemoria en textos de Elicura Chihuailaf, Leonel Lienlaf, Jaime Huenun y Bernardo Colipán". En *Razón y Palabra*, núm. 26, abril-mayo 2002. Disponible en: <<http://www.razonypalabra.org.mx/antecedentes/>>.
- Golluscio, L. (2014). "La obra testimonial de Pascual Coña: arte verbal, documentación lingüística y cultural, luchas metadiscursivas". Ponencia presentada en "Pascual Coña recuerda...", *Jornadas Internacionales sobre Testimonio y Memoria en la Araucanía*. Universidad Católica de Temuco, Temuco, 4-6 de septiembre de 2014.
- Mellico, F. y Pereyra, P. (Equipo de Educación Mapuche). (1998). "Zugulekay Mapu". Ponencia en *Actas de III Jornadas de Lingüística Aborigen*, Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, pp. 407-412.
- Moesbach, E. W. (1930). *Vida y costumbres de los indígenas araucanos en la segunda mitad del siglo XIX*, *Revista Chilena de Historia y Geografía*, 1ª ed. Santiago: Imprenta Cervantes. [1º ed. de Coña 1973].
- \_\_\_\_\_. (1966). *Idioma mapuche*. Santiago.
- Pavez, J. "Etnografía y traducción en el laboratorio lingüístico de Rodolfo Lenz", *CUHSO (Cultura- Hombre - Sociedad)*, vol. 26-1, 2016.
- Ricœur, P. (1983). *Texto, testimonio y narración*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Voloshinov, V. V. (1992 [1929]). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza.



# La expansión del imperio del inglés: retos para las lenguas súpercentrales

*Rainer Enrique Hamel*

## Introducción

Durante los últimos decenios se profundizaron dos grandes tendencias mundiales de cambio lingüístico que emergieron subrepticamente desde comienzos del siglo XX: por un lado, el proceso de desplazamiento y extinción de lenguas minoritarias, que aumentó considerablemente. Por otro lado, se intensificó la expansión del inglés como única lengua hípercentral plenamente mundial que desplaza a las otras lenguas internacionales o súpercentrales<sup>1</sup> como el español, francés, portugués, alemán, ruso y japonés.

---

1 Calvet (1999) y de Swaan (1993, 2001) coinciden en las categorías de sus modelos de jerarquía de lenguas: hay una lengua hípercentral, totalmente globalizada, el inglés; luego existe un pequeño grupo de lenguas súpercentrales, el francés, español, portugués, chino, japonés, alemán, ruso y quizás alguna más que fueron lenguas de imperios coloniales o vivieron otro proceso de expansión como lenguas internacionales; el tercer grupo de unas 100 lenguas centrales contiene lenguas nacionales, oficiales o cooficiales en sus respectivos países, sin mayor proyección como lengua internacional (sueco, danés, holandés, guaraní, quechua, aimara). Como cuarto grupo operan más de 6000 lenguas vernáculas indígenas, por lo general sin estatus oficial.

Las dos tendencias son componentes de la globalización, consecuencia de la cada vez mayor concentración del poder económico y político y de la creciente interconexión comunicativa y mediática de la era digital.

Resumiré muy sucintamente estas tendencias mundiales de la globalización lingüística para volver sobre las bases teóricas y operacionales de las políticas lingüísticas y las relaciones sociales entre tipos de lenguas. Me centraré a continuación en uno de los temas más relevantes de la actualidad, las estrategias de defensa y resistencia que se observan en las grandes comunidades lingüísticas con extensión internacional como lo son la Franco-, la Hispano- y la Lusofonía contra la globalización del inglés, confrontaciones que se expresan con particular nitidez en el continente americano.

Por último, abordaré las relaciones entre lenguas, políticas y poder que se desprenden del análisis anterior al resaltar de qué manera los diferentes actores se posicionan frente a las tendencias observadas y cómo establecen o contravienen los procesos de jerarquización y hegemonización lingüísticas.

Una delimitación clásica del campo de las políticas del lenguaje que se basa en “language policy and planning”, “aménagement” y “management” sería demasiado estrecha para analizar e interpretar esos procesos. En cambio, una conceptualización más amplia, rica y crítica, tal como la formula, propone e impulsa Elvira Narvaja de Arnoux con el concepto de “glotopolítica”, se revela como mucho más adecuada para abarcar y explicar teóricamente estos objetos complejos.

## **Las lenguas del mundo y su dinámica: desplazamiento de lenguas minoritarias y expansión del inglés**

El proceso histórico de desplazamiento y muerte de las lenguas minoritarias se ha acelerado en una curva exponencial

desde mediados del siglo XX. Si continúan operando las actuales tendencias y la dinámica de desplazamiento lingüístico, entre el 70% y el 90% de las lenguas del mundo habrá desaparecido al finalizar el siglo XXI, como sostienen Hale (1992) y Krauss (1992). La desaparición de una lengua afecta de múltiples maneras a quienes la han hablado como lengua materna. Pero concierne también al conocimiento humano en su conjunto, ya que la desaparición de cada una de las lenguas del mundo es considerada por muchos como pérdida irreparable de un conocimiento cultural, cosmogónico e histórico único, no traducible en su totalidad a otras lenguas (Maffi, 2001).

El otro proceso lingüístico que se acelera a lo largo del siglo XX es la globalización del inglés. Se trata del primer caso en la historia de la humanidad en que una lengua se extiende de manera tan masiva, en profundidad y extensión, de modo que adquiere una posición casi monopólica en una serie de campos y amenaza los espacios de muchas otras lenguas. Ni el latín, ni el francés, ni el español ni tampoco el inglés mismo ocuparon jamás en el pasado una posición semejante a la del inglés en los tiempos actuales (Crystal, 1997, Graddol, 1997, 2006). En las relaciones internacionales el inglés va avanzando a pasos agigantados en los decenios recientes. Si bien la mayoría de los grandes organismos internacionales conserva hasta la fecha sus sistemas basados en un multilingüismo restringido a unas pocas lenguas oficiales, la igualdad entre ellas es cada vez más formal, ya que el inglés incrementa su papel de lengua de trabajo, de pivote y de iniciación de las propuestas (Born & Schütte, 1995, Calvet, 2002, Labrie, 1993, Phillipson, 2003). Muchas empresas multinacionales, como el banco suizo UBS, instituyeron el inglés como su *lingua franca* interna de organización. Esto no significa necesariamente una tendencia hacia el monolingüismo, ya que, como

compañía de servicio, UBS reconoce la importancia de operar en la lengua y con los modelos culturales de cada uno de los más de 100 países donde está presente (Harvey, 2009).

El campo científico constituye otro dominio de importancia estratégica (Narvaja de Arnoux, 2016, Hamel, 2006b, 2008, 2013). El uso de las lenguas, sobre todo en las publicaciones y conferencias, está a punto de pasar de un modelo de plurilingüismo restringido con una marcada hegemonía del inglés a una situación de monopolio, especialmente en las ciencias naturales, básicas y las tecnologías, en dos sentidos. De manera creciente, las publicaciones científicas de punta tienen que aparecer en inglés para ser tomadas en cuenta; y, como revés de la moneda, entre los investigadores anglófonos y anglófilos decrece la disposición de leer literatura científica en otras lenguas, lo que incrementa su monolingüismo académico. En las ciencias básicas y naturales, el inglés dominaba ya en 1990 en más del 90% de los artículos publicados en revistas internacionales (Ammon, 1998, Ammon & McConnell, 2002, Durand, 2001). Observamos, sin embargo, distintos focos de resistencia que desarrollan modelos plurilingües para las ciencias y la educación superior, tanto en Europa (Phillipson, 2015, Preisler *et al.*, 2011) como en América Latina (Hamel *et al.*, 2016).

¿Cómo reaccionan los gobiernos, las instituciones y los grupos de la sociedad civil frente a estas dinámicas aceleradas? Acomodar esta diversidad compleja y cambiante en espacios compartidos de polis civilizadas requiere de la formulación de políticas del lenguaje, es decir, de la intervención y participación de varios actores: los Estados nacionales y sus niveles de gobierno, los organismos suprarregionales, el sector privado y también, no en último lugar, los ciudadanos individuales, los grupos étnicos y los pueblos indígenas, así como instituciones y gremios profesionales.

## El punto de partida: las políticas del lenguaje y sus enfoques

El término “políticas del lenguaje” se refiere tanto a un modo de intervención y acción social como a una interdisciplina de estudio de esas intervenciones, dos ámbitos que a menudo se confunden. Las políticas del lenguaje como intervención del Estado forman parte de las políticas públicas, pero se extienden mucho más allá de ellas a diversos ámbitos de acción social.

El campo se constituye de manera explícita durante los procesos de descolonización posteriores a la Segunda Guerra Mundial. Distingue entre *language politics* (política en general), *language policy* (programas o líneas de acción) y *language planning* (planificación). La mayoría de los conceptos básicos proviene de la sociolingüística y sociología estadounidenses y de sus interlocutores internacionales: *language planning* (Haugen, 1959), la distinción entre estatus y corpus de las lenguas (Kloss, 1969) y los principios de territorialidad y personalidad (McRae, 1975; Calvet, 1996; Spolsky, 2004). Los conceptos quebequenses de *aménagement linguistique* (Corbeil, 1980, 1986) y *language management* (Spolsky, 2009) no amplían significativamente la construcción del objeto. Pese a una serie de críticas, estos conceptos siguen teniendo un papel central en las políticas del lenguaje, aunque a veces con una nomenclatura diferente.

Más allá de diferencias secundarias, los conceptos circunscriben su objeto a la intervención explícita del Estado, y a veces de otros actores que ejercen autoridad, para cambiar el curso “natural” de los usos o creencias sobre las lenguas. Este tipo de definición ofrece herramientas precisas para la acción de los Estados y sus organismos, junto con instrumentos jurídicos y lingüísticos de la planificación. En la medida en que estas delimitaciones determinan también los

marcos conceptuales de los estudios que deberán alimentar las intervenciones políticas, sin embargo, surgen dudas sobre la composición y las restricciones autoimpuestas, sobre todo a la luz de muchos fracasos.

Las evaluaciones de las diversas intervenciones y procesos de planeación lingüística señalaron una serie de problemas, efectos no deseados (“efectos perversos”, como los llama Laponce, 1987) y rotundos fracasos que han puesto en duda la adecuación de ciertas teorías y la coherencia entre los marcos conceptuales y programas de intervención. De este modo, aun a más de 50 años de la constitución formal del campo, nos encontramos frente a la necesidad de reexaminar tanto las teorías como las experiencias del pasado, no solo por las posibles deficiencias identificables, sino también por los cambios vertiginosos en muchos parámetros que conlleva la globalización de los últimos decenios.

Nos limitaremos aquí a dos temas centrales interrelacionados: 1. La definición de los conceptos de lenguaje (lengua, discurso); y 2. El concepto de política y la amplitud del objeto: ¿acaso se limita a las intervenciones deliberadas del Estado o incluye también las acciones —conscientes o inconscientes— del conjunto de las fuerzas sociales en una sociedad determinada?

En cuanto al objeto del *aménagement* o planificación, se ha visto que fracasaron muchas intervenciones que se sustentaban en un enfoque que reduce el lenguaje a la lengua como sistema abstracto e idealizado, el corpus finito y cerrado. En los intentos latinoamericanos de introducir las lenguas indígenas, históricamente ágrafas, a los sistemas de educación bilingüe, se vio que no bastaba con una planeación que equiparase a estas lenguas con alfabetos, una estandarización y material escrito para que fueran usadas en las aulas. Había que tomar en cuenta los sistemas asimétricos de comunicación y, sobre todo, a los sujetos y sus relaciones con las lenguas,

sus usos, actitudes y perspectivas, para lograr la creación de una educación bilingüe exitosa (Hamel, 2015). Por esta razón, parece importante no reducir el objeto a la lengua como sistema, sino partir de una conceptualización sociolingüística amplia que incluya tanto a los sujetos como también a las verdaderas formas de existencia de las lenguas en la comunicación, es decir, las prácticas discursivas y los textos.

Consideramos también como problemática una concepción doblemente reducida de la política: primero, de la política a la planificación o “management”, como ocurrió muchas veces en el pasado; y, en segundo lugar, como intervención deliberada del Estado que deja fuera del modelo las intervenciones y acciones de la sociedad civil. Se ha visto una y otra vez que las acciones de planificación, por bien definidas que estuvieran técnicamente, no tuvieron éxito si no contaban con una teoría política y sociolingüística lo suficientemente poderosa para poder explicar los procesos observables, otros más bien ocultos, como también las posibles consecuencias de las intervenciones.

Una definición delimitada como la citada se sustenta en una concepción subyacente que solo los políticos y sus instituciones hacen política. Pensar que sus intervenciones operan sobre el curso “natural” de las dinámicas lingüísticas refleja una visión ilusoria, ya que no considera el carácter eminentemente “social”, no “natural”, del lenguaje y no concibe como político los comportamientos y las actitudes de la sociedad civil. Además, en los últimos años se ha impulsado una descentralización de las actividades políticas de planeación y toma de decisiones a nivel local, de comunidades lingüísticas, escuelas y organizaciones no gubernamentales que intervienen en las políticas lingüísticas y otras que las conciernen. A la política de arriba hacia abajo (*top down*) se le ha opuesto cada vez más una política de abajo hacia arriba (*bottom up*) (Hornberger, 1997, Canagarajah, 2005).

En síntesis, observamos un conjunto de reducciones que, en nuestra opinión, restringen en demasía tanto los procesos bajo estudio como las medidas de intervención política que se deducen de los análisis previos:

1. La reducción de la política a la planificación, entendida como un proceso meramente técnico.
2. La reducción del objeto a las intervenciones explícitas del Estado, sin tomar en cuenta las políticas implícitas y encubiertas, tanto del Estado mismo como de las fuerzas sociales en su conjunto.
3. La reducción de los sistemas multilingües de comunicación a las lenguas como sistemas abstractos, en el sentido estructuralista.
4. La ausencia conceptual de las relaciones de poder como factor central de los procesos lingüísticos.
5. La definición de políticas y planeaciones desde arriba hacia abajo. Esto implica la exclusión y el desempoderamiento de los actores que deberían ser sujetos centrales del proceso.

Frente a estas reducciones poco satisfactorias, adoptamos aquí una conceptualización interdisciplinaria de mayor alcance como objeto de estudio que define las políticas del lenguaje como procesos históricos de cambio social de las constelaciones lingüísticas; intervienen en estos procesos tanto instituciones del Estado como otras instancias y fuerzas de la sociedad civil. Lo anterior no solo implica una transformación de estructuras y usos lingüísticos (estandarización, terminología, difusión, desplazamiento, revitalización, oficialización, etcétera); significa también y fundamentalmente un cambio en las orientaciones ideológicas en las relaciones que los actores establecen entre su lengua propia y las otras lenguas que coexisten en un espacio político

compartido, como parte de las relaciones de poder entre grupos sociales o etnolingüísticos (*cf.* Narvaja de Arnoux, ed. 1995, Hamel, 1988, 1993).

La expansión del inglés representa un proceso de desplazamiento de otras lenguas a nivel internacional que luego penetra también los Estados nacionales. Estos procesos se explican en la literatura sociolingüística con una metáfora espacial como jerarquías entre tipos de lenguas que producen un *bilingüismo vertical* entre lenguas de rango desigual frente a un *bilingüismo horizontal* entre lenguas de igual nivel (Calvet, 1996).

Típicamente, un hablante bilingüe zapoteco-español en México tendrá el zapoteco como lengua materna y así ocurre con las demás lenguas indígenas. El español es la lengua súpercentral y también central que ejerce una atracción gravitatoria sobre las lenguas indígenas (Calvet, 1999, de Swaan, 2001). El sistema puede funcionar en varios niveles. Como en el Istmo de Tehuantepec (Oaxaca) el zapoteco tiene funciones históricas de lengua regional (lengua central), constituye a su vez el centro de gravitación para el huave como lengua vernácula subordinada, de modo que los sujetos bilingües huave-zapoteco serán casi siempre de lengua materna huave.

Como criterio sociolingüístico general podemos establecer que una verticalidad muy pronunciada entre las lenguas dificulta o impide el desarrollo de un plurilingüismo estable en las condiciones de globalización actual. Toda política y planificación del lenguaje que se propone influir en las dinámicas de las lenguas tendrá que intervenir en la verticalidad de prestigio y, lo que se conoce como política y planificación del estatus. Solo al reducir los desniveles entre las lenguas se logrará desarrollar sistemas de bilingüismo y plurilingüismo estables y programas de educación bilingüe exitosos con una orientación de enriquecimiento social y de bilingüismo aditivo.

De mantenerse una pronunciada verticalidad, el bilingüismo social constituirá, muy probablemente, una fase transitoria hacia el monolingüismo en la lengua dominante. Este argumento desempeña un papel importante, aunque controvertido, en la política lingüística de Quebec que se oponía, hasta hace poco, a un bilingüismo masivo francés-inglés a nivel de la sociedad y de sus instituciones. Considera que para la preservación del francés como lengua común de la nación quebequense resulta fundamental mantener espacios lingüísticos e instituciones monolingües en francés, tomando en cuenta la asimetría nacional y regional que existe en América del Norte entre el inglés y el francés (*cf.* Maurais, 1997, Commission des États Généraux, 2001).

## **Estrategias contra la globalización del inglés y el desplazamiento de las lenguas nacionales e internacionales**

Frente a los procesos de jerarquización, desplazamiento de lenguas minoritarias y expansión del inglés como lengua hípercentral, se han desarrollado múltiples movimientos de resistencia. Me centraré aquí en las estrategias de defensa de las grandes comunidades lingüísticas con extensión internacional contra la globalización del inglés.

La mundialización del inglés afecta de manera directa el estatus internacional de las lenguas súpercentrales como el francés, en primer lugar, pero también del alemán, árabe, japonés, ruso e italiano. El español y el portugués atraviesan procesos contradictorios, ya que, por un lado, también sufren una reducción de sus espacios como lenguas especializadas, mientras que al mismo tiempo su expansión como lengua extranjera está creciendo (López García, 2007; Marcos-Marín, 2006). Un caso diferente, difícil de evaluar

en este momento, lo constituye la reciente expansión y promoción internacional del chino, que expresa y acompaña la emergencia de China como potencia mundial (Graddol, 2006; Starr, 2009). En los hechos, las fuerzas y políticas que impulsan el inglés apuntan a transformar el conjunto de lenguas hoy súpercentrales al rango de lenguas centrales, con funciones puramente nacionales, como las que ejercen el holandés, el danés o el polaco.

La propagación del inglés en un mercado de lenguas supuestamente libre de injerencias oculta, sin embargo, que los beneficios no se producen para todos por igual. Aumentan la desigualdad y las ventajas de los ciudadanos angloparlantes en todos los campos, puesto que obligan a sus interlocutores o competidores a realizar grandes inversiones individuales, estatales o empresariales (Grin, 2003, Van Parijs, 2007) para primero aprender el inglés y luego actuar y negociar en terreno ajeno.

En general, las críticas y preocupaciones se centran en dos grandes temas. En primer lugar, resaltan los efectos políticos y sociales negativos, puesto que la globalización del inglés profundiza la desigualdad en todos los terrenos. En segundo lugar, destacan las consecuencias negativas para el desarrollo del pensamiento, las ciencias y otros campos del conocimiento si una sola lengua llegase a ejercer un monopolio, tomando en cuenta la relevancia constitutiva de la diversidad y heterogeneidad cultural para toda sociedad (Durand, 2001, Phillipson, 2008).

Entre las posiciones críticas que se oponen al monopolio del inglés y reivindican un plurilingüismo nacional e internacional, destacan las que defienden las “grandes” lenguas súpercentrales. Según su argumentación, las grandes lenguas de los Estados nacionales poderosos representan el único dique contra la hegemonía total del inglés. Es más, según Calvet (1999, 2002, Calvet & Varela, 2000) y otros,

el inglés no solo puede coexistir con las “pequeñas” lenguas indígenas, sino que, por el contrario, se ve favorecido por los procesos de revitalización de las lenguas vernáculas y la fragmentación de los Estados (Unión Soviética, Yugoslavia, España, etcétera), ya que el fortalecimiento de las lenguas locales debilita las lenguas nacionales (centrales y súper-centrales) que a su vez constituyen un obstáculo para la expansión del inglés. En el caso europeo, el resurgimiento de las lenguas regionales en España contribuye al debilitamiento del español, que mantiene su posición gracias a Hispanoamérica (López-García, 2009). La ampliación reciente de la Unión Europea podría inducir una mutación que transformaría la Unión de su estatus actual como asociación de Estados nacionales a una confederación de nacionalidades regionales. Esto convertiría el inglés en la única lengua de comunicación entre ellas y destruiría el principio de comunicación multilingüe actual, lo que está ocurriendo con la “internacionalización” de la docencia universitaria que pasa cada vez más al inglés para atraer estudiantes internacionales (Ammon y McConnell, 2002).

Desde esta perspectiva, los obstáculos verdaderos a la mundialización del inglés y de las industrias culturales monopólicas no los representan las artesanías de Oaxaca o las lenguas mayas de Chiapas; los grandes contendientes lo son o serán en algún momento la “reserva o excepción cultural” planteada por la Francofonía, las alianzas del español y portugués en la organización del Mercosur (Narvaja de Arnoux, 2008a, 2011, Narvaja de Arnoux y Nothstein, 2013, Bein, 2013, Hamel, 2001), la poderosa industria de telenovelas brasileñas, colombianas y mexicanas, así como la formidable industria cinematográfica de la India concentrada en Bollywood, que produce cada vez más películas en un hindi popular y subestándar.

Esta posición de defensa de las lenguas nacionales y del ideal del monolingüismo estatal cuenta con una amplia

aceptación en los países mayores de la Unión Europea, cuyos habitantes observan con recelo una suerte de operación de pinzas entre la expansión del inglés y el fortalecimiento de las lenguas regionales y de inmigrantes en desmedro de las lenguas nacionales y supranacionales (Oesterreicher, 2009). Reproduce nuevamente, sin embargo, la orientación ideológica de construcción de un estado nacional homogéneo, idealmente monolingüe. En este campo se ubican también los diversos organismos de la Francofonía, de la Hispanidad (Marcos-Marín, 2006, López García-Molins, 2010) y la Lusofonía y los representantes de otras lenguas de gran peso como el alemán (e.g. Ehlich & Schubert, 2002) y el ruso.

## **La globalización cultural y lingüística: actores y procesos en las políticas del lenguaje**

¿Cómo se relacionan estas dinámicas y controversias con nuestra discusión sobre políticas y planificación del lenguaje? Si limitamos la definición del objeto a las intervenciones deliberadas de las instituciones del Estado para modificar el curso “natural” de una constelación lingüística, como lo plantea la concepción restringida que discutimos, muchos de los aspectos más relevantes de las transformaciones sociolingüísticas mundiales quedarían fuera del campo establecido. Para reincorporarlos e interpretarlos desde una perspectiva de las políticas del lenguaje, es necesario identificar los motivos, revelar a los actores muchas veces encubiertos y las acciones implícitas e inconscientes detrás de los fenómenos de cambio lingüístico observables. Este es, sin embargo, un tema altamente controvertido en el debate político y académico. ¿Existen o no agencia, acción y actores identificables en los cambios de mayor envergadura que tenemos enfrente?

El tema de la agencia y sus agentes desempeña un papel central en la interpretación del proceso histórico que llevó al inglés a ocupar su posición hegemónica actual, un tema de controversia fascinante al interior del mundo anglófono. Hay quienes niegan el papel preponderante del poderío económico-militar anglosajón en la difusión del inglés. Argumentan que el inglés se ha independizado de sus raíces e internacionalizado a tal grado que hoy se puede afirmar que no pertenece a nadie y pertenece a todos (“many Englishes”, cfr. Kachru & Nelson, 1996, Brutt-Griffler, 2002, Seidlhofer, 2011). Otros niegan que en la expansión del inglés hayan intervenido agentes y agencias como factor significativo. “(English is) ... a language which has repeatedly found itself in the right place at the right time” (Crystal, 1997: 110). En esta aseveración lapidaria, una suerte de “destino manifiesto” (López García, 2007), se sintetiza la interpretación ideológica de la globalización del inglés como proceso natural que sostienen muchos representantes de la Anglología. Esta interpretación “naturalista” encuentra su refutación en la teoría del “imperialismo lingüístico” de Phillipson (1992, 2009), quien analiza detalladamente la historia colonial y las acciones del Consejo Británico y otras instituciones de difusión del inglés en la era poscolonial. Según él, lo más importante es que el imperialismo lingüístico siempre establece una jerarquización entre las lenguas, independiente de su grado de difusión (ver debate en Hamel, 2006a). La cuestión de la acción para alcanzar el objetivo lingüístico de la hegemonía del inglés se puede ejemplificar magníficamente en las políticas del lenguaje, pero el tema va mucho más allá. Uno de los mayores logros políticos de la globalización como máxima expresión de la era neoliberal reside en su innegable consolidación ideológica. Como la construcción misma del

término “globalización”, que no reconoce la acción dirigida a un cierto objetivo, la hegemonía del modelo estadounidense se presenta como la expresión propia del avance económico, tecnológico y cultural de la humanidad, como proceso inevitable, cuasi-natural, frente al cual no existen alternativas.

Desde nuestro enfoque integrador de las políticas del lenguaje podemos interpretar todas estas dinámicas y su discusión controvertida como políticas de instituciones gubernamentales y fuerzas sociales intervinientes. Construyen el inglés como única lengua hipercentral en las prácticas comunicativas y los imaginarios y alteran la relación que los actores establecen con sus lenguas —hablantes nativos y no nativos del inglés—, al igual que los opositores al monopolio de esta lengua. Se profundiza así la verticalidad del bi- y multilingüismo.

## **Visiones críticas desde América Latina: políticas del lenguaje y glotopolítica**

En América Latina surgieron visiones críticas de los enfoques tradicionales en la política del lenguaje desde por lo menos los años 1980, casi todas ellas posicionadas en el campo progresista. Coincidían en los principales puntos de crítica a los modelos estrechos al plantear la necesidad de incluir en la construcción del objeto de estudio no solo las instituciones del estado, sino también las instancias y fuerzas de la sociedad civil, al enfatizar que se trata siempre de procesos históricos que cambian las constelaciones lingüísticas preexistentes, atravesados por relaciones de poder donde las ideologías lingüísticas juegan un papel central (Narvaja de Arnoux, 2014, Narvaja de Arnoux y del Valle, 2010); y que los cambios inducidos en estas ideologías u

orientaciones lingüísticas a su vez transforman, en un sentido pragmático amplio, las relaciones que los actores establecen con su(s) propia(s) lengua(s) y con las demás en un espacio político y social determinado (Hamel, 1988, 1993).

A este objeto, con un núcleo definitorio básico y unos círculos abiertos a nuevas inclusiones, le corresponde una disciplina de análisis que, igualmente, posea un núcleo y una lista abierta de otras disciplinas que participarán de acuerdo a la particularidad del objeto específico.

En América Latina se añadieron el análisis del discurso (Narvaja de Arnoux, 2008b, Narvaja de Arnoux y Luis, 1992, Orlandi, 1988, 1990, 1993, Orlandi y Souza, 1988) y la historiografía lingüística (Narvaja de Arnoux, 2008b), la lingüística pragmática (*lato sensu*), el estudio de los conflictos diglósicos y desplazamientos que abarca las lenguas, las estructuras discursivas y los modelos culturales en diversos contextos, la sociolingüística del bilingüismo y la educación bilingüe, la etnografía de la educación, la política lingüística “desde abajo” y otros enfoques.

En la mayoría de los contextos se sigue usando el sintagma “política del lenguaje” para designar la disciplina que, según Calvet (2002), debería constituir una suerte de “politología de las políticas del lenguaje”. En América del Sur, Elvira Narvaja de Arnoux, junto con una serie de colegas, decidió adoptar y ampliar el concepto francés de “glotopolítica” para establecer un territorio académico propio. Esto

... llevó a que la escuela argentina adoptara tempranamente el término “glotopolítica”, acuñado por Marcellesi y Guespin (1986), con el objetivo no solo de rotular el área sino también de integrar las intervenciones sobre el habla y los discursos (más allá de las tradicionales referidas al corpus y al estatus

de las lenguas), y ampliar así su alcance. Los autores citados proponen como objetivo el estudio de las diversas formas en que una sociedad actúa sobre el lenguaje, sea o no consciente de ello: tanto sobre la lengua [...] como también sobre el habla [...] o sobre el discurso [...]. Desde nuestra perspectiva incluye, además de las acciones estatales, las de otros colectivos [...] o personas que buscan incidir en el espacio público del lenguaje o los gestos aparentemente individuales pero recurrentes en un sector social (como desdeñar su dialecto en el trato con los hijos en beneficio de la lengua oficial y dominante). No podemos, tampoco, eludir la diversidad de discursos que tematizan el lenguaje y actúan en ese campo ya sea porque integran dispositivos normativos [...] ya sea porque construyen sistemas de representaciones sociolingüísticas que inciden en las decisiones o en las prácticas [...]. (Narvaja de Arnoux, 2014)

Salta a la vista que los conceptos citados que rotulan la glotopolítica en América del Sur coinciden en su núcleo básico con los otros enfoques críticos referidos anteriormente. Estos se pueden resumir esquemáticamente en un conjunto mínimo de postulados que cuentan con un consenso convergente entre especialistas y actores:

1. Las políticas del lenguaje constituyen procesos históricos de cambio social que modifican las constelaciones lingüísticas preexistentes.
2. Como consecuencia, se producen transformaciones de las estructuras y de los usos de las lenguas en su estatus (difusión, desplazamiento, revitalización, oficialización, entre otras) y su corpus (estandarización, creación de terminología, etcétera).

3. El objeto de estudio, por tanto, es el lenguaje en su sentido más amplio, como discurso, texto y también como sistema.
4. El componente fundamental de estos procesos es la inducción de cambios en las orientaciones ideológicas, es decir, en las relaciones que los actores establecen con su(s) propia(s) lengua(s) y con las demás en un espacio político y social determinado. Estos cambios implican transformaciones en las actitudes, valoraciones y en las asociaciones que los actores tienen con las lenguas.
5. Las transformaciones ideológicas pueden funcionar como condición previa para cambios en las prácticas sociales del lenguaje o ambos procesos pueden ocurrir simultáneamente.
6. Los protagonistas de las políticas de lenguaje son tanto las instituciones del Estado, con sus políticas explícitas como implícitas, como las instancias y fuerzas de la sociedad civil.
7. La planeación del estatus y del corpus de las lenguas no constituye actividades meramente técnicas. Posee implicaciones políticas y tiene que subordinarse a las consideraciones y decisiones de política para ser congruentes con ellas.
8. Las relaciones de poder juegan un papel central en todos los procesos de política y planificación del lenguaje. Tendrán que tomarse en cuenta en cada aspecto del análisis y de la intervención.
9. Las políticas del lenguaje tienen pocas perspectivas de éxito si no instituyen relaciones de reciprocidad y colaboración entre las partes involucradas y si no empoderan a los sujetos destinatarios como actores centrales desde el inicio de la conceptualización, la definición de políticas y la planificación. Los sujetos

y destinatarios no pueden ser considerados meros informantes, receptores o ejecutores.

10. Para tener éxito, los procesos de intervención y sus propuestas tienen que adquirir legitimidad entre todos los involucrados, más allá de su calidad y adecuación técnica. Esto casi siempre implica el trabajo colaborativo, la agencia y la coautoría de los destinatarios.

Faltan todavía muchos puntos que desarrollar a través de estudios y debates teórico-empíricos. Según cada caso, se podrá acudir a alguna o a varias de las disciplinas mencionadas anteriormente. Continuarán los estudios que se centran en el análisis discursivo minucioso de textos legislativos y normativos (gramáticas y diccionarios) que ya cuentan con una larga y fructífera tradición (Narvaja de Arnoux, 2015). Otros, desde una perspectiva más sociológica y sociolingüística, colocarán en el centro de su quehacer la relación entre determinadas políticas públicas y su implementación, sus éxitos y fracasos, las políticas encubiertas que acompañan las políticas explícitas y los abismos que se abren típicamente entre conjuntos de leyes y ordenamientos, por un lado, y las prácticas institucionales que deberían ser regidas por las primeras, por el otro. Sin duda, habrá que continuar con la indagación sobre las cambiantes formas de control ideológico, como base para la formulación y puesta en práctica de estrategias antihegemónicas de acción política.

## Bibliografía

- Ammon, U. (1998). *Ist Deutsch noch internationale Wissenschaftssprache? Englisch auch für die Lehre an den deutschsprachigen Hochschulen*. Berlin y New York: de Gruyter.

- Ammon, U. y McConnell, G. (2002). *English as an academic language in Europe*. Francfort/Meno y Berlin: Peter Lang.
- Baldauf Jr., B. y Kaplan, R. B. (2003). "Language policy decisions and power: Who are the actors?". En *Language: Issues of inequality*. Phyllis M., y Terborg, R. (eds.). México: CELE-UNAM, pp. 19-40.
- Bein, R. (2013). "Políticas lingüísticas nacionales y de integración regional". En Narvaja de Arnoux, E. y Nothstein, S. (ed.), (2013), pp. 75-92.
- Born, J. y Schütte, W. (1995). *Eurotexte. Textarbeit in einer Institution der EG*. Tubinga: Narr.
- Bourdieu, P. (2001). *Contre-feux 2. Pour un mouvement social européen*. Paris: Raisons d'agir.
- Brutt-Griffler, J. (2002). *World English. A study of its development*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Calhoun, C. (1992). "The infrastructure of modernity: indirect social relationship, information technology, and social integration". En *Social change in modernity*. Haferkamp, H. y Smelser, N. J. (eds.). Berkeley: University of California Press, pp. 35-52.
- Calvet, L. (1996). *Les politiques linguistiques*. Paris: Presses Universitaires de France.
- \_\_\_\_\_. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris: Plon.
- \_\_\_\_\_. (2002). *Le marché aux langues. Essai de politique linguistique sur la mondialisation*. Paris: Plon.
- Calvet, L. y Varela, L. (2000). "XXIe siècle: le crépuscule des langues? Critique du discours politico-linguistique correct". En *Estudios de Sociolingüística*, vol. 1, núm. 2, pp. 47-64.
- Canagarajah, A. S. (ed.). (2005). *Reclaiming the local in language policy and practice*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec (2001). *Le français, une langue pour tout le monde*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Corbeil, J. (1980). *L'aménagement linguistique du Québec*. Montréal: Guérin.

- \_\_\_\_\_. (1986). *Langues et usages des langues*. Québec: Conseil de la langue française.
- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_. (2000). *Language death*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_. (2009). *The future of language*. London: Routledge.
- De Swann, A. (1993). "The emergent world language system: An introduction". En *International Political Science Review*, vol. 14, núm. 3, pp. 219-226.
- \_\_\_\_\_. (2001). *Words of the world: The global language system*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Durand, C. X. (2001). *La mise en place des monopoles du savoir*. París: L'Harmattan.
- Ehlich, K. y Schubert, V. (2002). *Sprachen und Sprachenpolitik in Europa*. Tübinga: Stauffenburg.
- Graddol, D. (1997). *The future of English?* London: The British Council.
- \_\_\_\_\_. (2006). *English next: Why global English may mean the end of 'English as a foreign language'*. London: The British Council.
- Grin, F. (2003). "Language planning and economics". En *Current Issues in Language Planning*, vol. 4, núm. 1, pp. 1-66.
- Hale, K. (1992). "On endangered languages and the safeguarding of diversity". En *Language*, vol. 68, núm. 1, pp. 1-3.
- Hamel, R. E. (1988). "La política del lenguaje y el conflicto interétnico: Problemas de investigación sociolingüística". En Orlandi, E. P. (ed.), pp. 41-73. *Política lingüística na América Latina*. Campinas: Pontes.
- \_\_\_\_\_. (1993). "Políticas y planificación del lenguaje: una introducción". En Hamel, R. E. (ed.), pp. 5-39. *Políticas del lenguaje en América Latina*. Iztapalapa núm. 29.
- \_\_\_\_\_. (2001). "L'apparition de nouvelles politiques linguistiques dans les blocs régionaux: le cas du Mercosur en Amérique du Sud". En *Les géopolitiques dans le monde. Terminogramme*, núm. 99-100, pp. 129-160.
- \_\_\_\_\_. (2006a). "The development of language empires". En *Sociolinguistics-Sociolingüistik. An International Handbook of the Science of Language and Society*,

- vol. 3, pp. 2240-2258. Ammon, U., Dittmar, N., Mattheier, K. J. y Trudgill, P. (eds.), Berlín, New York: Walter de Gruyter.
- \_\_\_\_\_. (2006b). "Spanish in Science and Higher Education: Perspectives for a Plurilingual Language Policy in the Spanish Speaking World". En *Current Issues in Language Planning*, vol. 7, núm. 1, pp. 95-125.
- \_\_\_\_\_. (2008). "Les langues de la science : Vers un modèle de diglossie gérable". En Maurais, J., Dumont, D., Klinkenberg, J. M., Maurer, B. y Chardenet, P. (eds.). *L'avenir du français*. Paris: AUF, des archives contemporaines, pp. 87-94.
- \_\_\_\_\_. (2013). "El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: Elementos para una política del lenguaje en América Latina". En *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 52, núm. 2, pp. 321-384.
- Canagarajah, A. S., López, E. A. y Carvalhal, T. P., (2016). "Language policy and planning: Challenges for Latin American universities". En *Current Issues in Language Planning*, Thematic issue on "Language planning in universities: education, research and administration", núm 4.
- Harvey, M. C. (2009). "Mehrsprachigkeit in Unternehmen". Ponencia presentada en la Conferencia *Sprachen ohne Grenzen*, 17-19 septiembre, Berlín.
- Haugen, E. (1959). "Language planning in modern Norway". En *Anthropological Linguistics*, vol 1., núm. 3, pp. 8-21.
- Hornberger, N. H. (ed.). (1997). *Indigenous literacies in the Americas: Language planning from the bottom up*. Berlín y New York: Mouton de Gruyter.
- Kachru, B. B. y Nelson, C. L. (1996). "World Englishes". En Mackay, S. L. y Hornberger, N. H. (eds.), *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 71-102.
- Kloss, H. (1969). *Research possibilities on group bilingualism: A report*. Quebec: International Center for Research on Bilingualism.
- Krauss, M. (1992). "The world's languages in crisis". En *Language*, vol. 68, núm. 1, pp. 4-10.
- Labrie, N. (1993). *La construction linguistique de la Communauté européenne*. Paris: Honoré Champion Éditeur.
- Laponce, J. A. (1987). *Languages and their territories*. Toronto: University of Toronto Press.

- López García, Á. (2007). *El boom de la lengua española. Análisis ideológico de un proceso expansivo*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- \_\_\_\_\_. (2009). *La lengua común en la España plurilingüe*. Madrid y Frankfurt: Vervuert.
- \_\_\_\_\_. (2010). *Anglohispanos. La comunidad lingüística iberoamericana y el futuro de Occidente*. Barcelona: Península y El Cobre.
- Maffi, L. (2001). "Introduction. On the interdependence of biological and cultural diversity". En Maffi, L., (ed.), *On biocultural diversity. Linking language, knowledge and the environment*. Washington, D.C.: Smithsonian Institute, pp. 1-50.
- Marcos-Marín, F. A. (2006). *Los retos del español*, Madrid y Frankfurt: Vervuert.
- Maurais, J. (1997). "Regional majority languages, language planning, and linguistic rights". En *International Journal of the Sociology of Language*, núm.127, pp. 135-160.
- Maurais, J., Dumont, P., Klinkenberg, J. M., Maurer, B. y Chardenet, P. (eds.). (2008). *L'avenir du français*, París: Éditions des archives contemporaines y Agence Universitaire de la Francophonie.
- Mcrae, K. D. (1975). The principle of territoriality and the principle of personality in multilingual states. En *Linguistics*, núm. 13, vol. 158, pp. 33-54.
- Narvaja de Arnoux, E. (ed.). (1995). En *Signo y Señal, vol. 4, Políticas lingüísticas*. Buenos Aires, OPFYL.
- \_\_\_\_\_. (2008a). "Reflexiones glotopolíticas: hacia la integración sudamericana". En Narvaja de Arnoux, E. y Bein, R. (eds.), *La regulación política de las prácticas lingüísticas*. Buenos Aires: Eudeba.
- \_\_\_\_\_. (2008b). *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado chileno (1842-1862). Estudio glotopolítico*. Buenos Aires, Santiago: Arcos.
- \_\_\_\_\_. (2011). "Desde Iguazú: mirada glotopolítica sobre la integración regional". En Fanjul, A. y Da Silva Castela, G. (eds.). *Políticas lingüísticas e integração regional*. Cascavel: Universidade Estadual do Oeste de Paraná.
- \_\_\_\_\_. (2014). "Gltopolítica: Delimitación del campo y discusiones actuales con particular referencia a Sudamérica". En Zajicová, L. y Zámec, R. (eds.), *Lengua y política en América Latina: Perspectivas actuales; Actas del II Coloquio Internacional de Estudios Latinoamericanos de Olomouc (CIELO2)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

- \_\_\_\_\_. (2015). "El dispositivo normativo en la Nueva gramática básica de la lengua española". En Narvaja de Arnoux, E. y Bein, R. (eds.), *Políticas lingüísticas y enseñanza de lenguas*, Buenos Aires, Biblos.
- \_\_\_\_\_. (2016). "Minorización lingüística y diversidad en torno al español y al portugués como lenguas científicas." En Rinesi, E. (ed.), *Hombres de una América Libre. Universidad, inclusión social e integración cultural en Latinoamérica*, Universidad de General Sarmiento.
- Narvaja de Arnoux, E. y Del Valle, J. (2010). "Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo". En *Spanish in Context*, vol.7, núm. 1, pp. 1-24.
- Narvaja de Arnoux, E. y Luis, C. (eds.). (1992). En *Signo y Seña*, vol. 1, Discurso/ Historia. Buenos Aires, OPFyL.
- Narvaja de Arnoux, E. y Nothstein, S. (eds.). (2013). *Temas de glotopolítica. Integración regional sudamericana y panhispanismo*. Buenos Aires: Biblos.
- Oesterreicher, W. (2009). "El plurilingüismo europeo y los retos de una jerarquización lingüística". En Bustos Tovar, J. J. y Iglesias Recuero, S. (eds.), *Identidades sociales e identidades lingüísticas*. Madrid: Complutense, pp. 229-254.
- Orlandi, E. P. (ed.). (1988). *Política lingüística na América Latina*. Campinas: Pontes.
- \_\_\_\_\_. (1990). *Terra à vista*. Cortez y Unicamp.
- \_\_\_\_\_. (1993). "La danza de las gramáticas". En Hamel, R. E. (ed.). *Políticas del lenguaje en América Latina*, Iztapalapa, núm. 29, pp. 54-74.
- Orlandi, E. P. y De Souza, T. C. C. (1988). "A língua imaginária e a língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem". En Orlandi, E. P. (ed.), *Políticas lingüísticas na América Latina*. Campinas: Pontes, pp. 27-40.
- Pennycook, A. (1994). *The cultural politics of English as an international language*. London y New York: Longman.
- \_\_\_\_\_. (1998). *English and the discourses of colonialism*. London y New York: Routledge.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- \_\_\_\_\_. (1997). "Realities and myths of linguistic imperialism". En *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 18, núm. 3, pp. 238-247.

- \_\_\_\_\_. (2003). *English-only Europe? Challenging language policy*. London y New York: Routledge, Taylor y Francis.
- \_\_\_\_\_. (2009). *Linguistic imperialism continued*. Hyderabad: Orient BlackSwan.
- \_\_\_\_\_. (2015). "English as a threat or opportunity in European higher education". En Dimova, S., Hultgren, A. K. y Jensen, C. (eds.), *English-medium instruction in European higher education: English in Europe*. Boston: Mouton de Gruyter, pp. 19-42.
- Preisler, B.; Klitgard, I. y Fabricius, A. H. (eds.). (2011). *Language and learning in the international university. From English uniformity to diversity and hybridity*. Bristol: Multilingual Matters.
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a lingua franca: A complete introduction to the theoretical nature and practical implications of English used as a lingua franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education —or worldwide diversity and human rights?* London: Lawrence Erlbaum.
- Spolsky, B. (2004). *Language policy. Key topics in sociolinguistic*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_. (2009). *Language management*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Starr, D. (2009). "Chinese language education in Europe: the Confucius Institutes". En *European Journal of Education*, vol. 44, núm. 1, pp. 65-82.
- Van Parijs, P. (2007). "Tackling the Anglophone free ride: Fair linguistic cooperation with the global lingua franca". En *AILA Review*, núm. 20, pp. 72-86.



## Políticas de la neutralidad

Laura Malena Kornfeld

En su uso cotidiano, el concepto de “neutralidad” suele esgrimirse para esconder, bajo el barniz uniforme de un pretendido sentido común, el conflicto que subyace a la (necesaria) existencia de múltiples perspectivas políticas sobre cualquier tema de interés social. Con una lógica análoga, la neutralidad se aplica a las variedades lingüísticas para obliterar la diversidad intrínseca a cualquier lengua, y mucho más a una que se expande por cuatro continentes y tiene más de 400 millones de hablantes nativos, como es el caso del español. La premisa de “hablar *neutro*” presupone que, en pos de la comprensión interdialectal, los hablantes deberían esconder los acentos, las palabras y las estructuras que caracterizan su manera real de expresarse.

En estas líneas nos ocupamos de una concepción muy diferente de neutralidad: la que aparece involucrada en la etiqueta “argentino *neutro*”, utilizada entre 2007 y 2015 en documentos oficiales del canal *Encuentro*. Aun con los riesgos que implica analizar un pasado demasiado reciente, aspiramos a esbozar algunas pistas dispersas que sirvan para reconstruir las políticas lingüísticas impulsadas por el Estado en el período kirchnerista.

## Panhispanismo y “español *neutro*”

La extensión imperial del español tuvo como correlato una notable diversificación dialectal, impulsada por distintos factores: las lenguas en contacto (indígenas, africanas, de inmigración de distintos continentes) y los sustratos resultantes jugaron un papel central en América. Desde el siglo XIX, la diversidad lingüística suele presentarse, con un tono resignado, temeroso o interesado, como un obstáculo para el desarrollo cultural, político y económico de la región.

Dos políticas transnacionales se esgrimen actualmente como “soluciones” contra la temida “fragmentación”: la que postula al español peninsular como la variedad rectora de las demás y la que propone recurrir a un “español *neutro*”.

En la Argentina, la fobia antiinmigratoria de la Generación del 80 llevó a implementar una política lingüística educativa basada en la norma peninsular (Di Tullio, 2003), pese a que la Generación del 37 o Sarmiento habían expresado un ideario independentista respecto de España en la lengua, al igual que en la política, la economía o la cultura. La adopción de la norma peninsular generó diversas representaciones sociales, casi todas negativas hacia la propia variedad, tal como señalan escritores como Arlt o Borges a partir de la década del 20. La ausencia de obras de referencia nacionales no hizo más que alimentar esas representaciones, que siguen teniendo vigencia, aun entre sectores políticamente progresistas (*cfr.*, por ejemplo, Giardinelli, 2004).

Si bien la supremacía peninsular se encuentra cada vez más discutida, no puede darse por superada, ya que los significativos intereses comerciales de las instituciones españolas de la lengua (como la Real Academia Española o el Instituto Cervantes) han llevado a proponer en la última década un “novedoso” panhispanismo que disfrazo, bajo el

lema de “unidad en la diversidad”, las viejas políticas imperiales (*cf.* Narvaja de Arnoux y Del Valle, 2010; Alfón, 2014).

Del interés comercial por América hispana, un mercado suculento por prepotencia demográfica, surge el concepto de “español *neutro*” (también “español internacional” o “español latino”), que se utiliza sobre todo en traducciones del ámbito tecnológico y audiovisual. El español neutro despliega la utopía de una variedad sin escollos idiomáticos (ni fonológicos ni léxicos ni gramaticales), esto es, una variedad que evite todo lo que “dificulta” la comprensión de los hablantes de otros dialectos. En el caso de la Argentina, por ejemplo, se aconsejará usar el *tú*, suavizar la *ye* y evitar las palabras más locales.

Una dificultad práctica que enfrenta el español neutro es que la determinación de lo particular y lo general está privatizada a través de traductores mal pagos y apurados por tiempos vertiginosos. Esa precariedad favorece la circulación de lugares comunes (no corroborados desde estudios lingüísticos rigurosos) acerca de lo que está o no extendido entre los hispanoparlantes. Así, aunque el español neutro se basa hipotéticamente en las variedades americanas, por (de)formación profesional de los traductores y por la ausencia de obras de referencia propias, a menudo se termina recurriendo a la norma madrileña, que es la mejor establecida.<sup>1</sup> Por otra parte, dentro de las variedades americanas, se advierte un mayor peso específico de México, no solo por su tamaño demográfico, sino por el hecho de que constituye la referencia de la norma del “español latino” para la industria de los EE. UU. Petrella

---

1 Eso puede advertirse en varios de los rasgos (gramaticales y léxicos) del neutro que rescata Petrella (1998), como el uso extensivo del futuro simple (estudiaré vs. voy a estudiar) o el uso intensivo del diminutivo -illo/a (vs. el americano -ito/a), amén de palabras típicas de la variedad peninsular como aparcar, gafas, enfadarse, grifo o patata (en lugar de estacionar, anteojos, enojarse, canilla y papa, respectivamente).

(1998) nota que el español neutro ostenta, además, numerosos calcos del inglés, que es la lengua original predominante.<sup>2</sup>

El resultado de esta combinación frankensteiniana es una variedad artificial que recorta enormemente las posibilidades expresivas de la lengua, que a menudo ocasiona problemas de comprensibilidad en el público y que, crucialmente, ningún hispanoparlante reconocería como propia (mucho menos en Argentina y el resto de los países del Cono Sur, desfavorecidos por los criterios de “neutralidad” que hemos enunciado). En los géneros audiovisuales que se ajustan a un registro formal (como documentales y noticieros), el empleo del español neutro no parece tan conflictivo. Pero en los géneros que recurren al habla espontánea (incluyendo la ficción en sus variados formatos), el uso del español neutro lleva necesariamente a la rigidez, la imposición y la artificialidad de quienes hablan. Además, por el papel modélico que tienen los medios de comunicación, el español *neutro* crea una suerte de falsa norma, asociada con el prejuicio de que los rasgos argentinos que se alejen de esa variedad artificial son incorrectos. En esa lógica, el español peninsular se ve reemplazado en el papel de norma externa (que ejerció durante siglos) por una variedad artificial o inexistente, reemplazo que no representa ningún progreso (más bien al contrario).<sup>3</sup>

- 
- 2 Así, son típicamente mexicanos (a veces compartidos con el Caribe) rasgos gramaticales del “español neutro” como el empleo intensivo del pretérito perfecto compuesto o el peculiar uso de hasta sin negación (Voy a volver hasta que me llame), al igual que algunas formas léxicas: bistec, aguacate, cacahuete, cajuela, coyote, balacera, platicar. En cuanto a la influencia del inglés, se usa a casa en contextos anómalos; abunda el lo hice como respuesta; se ubica al sujeto en posiciones extrañas, particularmente en preguntas (¿Llamó usted?).
  - 3 Al ser el español peninsular una variedad real, quien la habla no pierde la espontaneidad y quien la escucha se expone a una variedad existente. La incoherencia constitutiva del español neutro, en cambio, solo puede llevar a la confusión a quienes no reconozcan su quimérico carácter comercial.

## Español rioplatense, “argentino *neutro*”

Teniendo como horizonte las dos políticas transnacionales que hemos esbozado en el apartado anterior, nos detenemos aquí en el objeto central de este artículo: el análisis de la noción de “argentino *neutro*”. Lo haremos a partir de un corpus de más de 50 documentos: los pliegos de bases y condiciones de convocatorias que el portal educativo Educ.ar publicó entre 2007 y 2015 para la contratación directa a traductores para el doblaje (o el subtítulo) de programas, series y documentales del polo de medios que responden a la órbita del Ministerio de Educación.<sup>4</sup>

Ese polo de medios se inauguró con el canal *Encuentro*, creado por Tristán Bauer en 2006 (durante el ministerio de Daniel Filmus), del cual se desprendieron luego las señales “especializadas” *Pakapaka* (cuyas transmisiones comenzaron en 2010) y  *DeporTV* (2012). Recién a partir de 2012 los pliegos empezaron a incluir *Manuales de Estilo* en dos versiones consistentes, aunque distintas: el de *Encuentro* y el de *Pakapaka*.<sup>5</sup> Por estrictas razones de espacio, aquí centramos nuestro análisis en la versión 2014-2015 del *Manual de Estilo de Encuentro*, haciendo las referencias convenientes a la versión anterior.

A partir de 2012 el objeto de los llamados públicos a contratación para las traducciones o doblajes se refiere al “castellano neutro, según su uso corriente en la Rep. Argentina”. Esta expresión se ve precisada en el *Manual de Estilo*, donde se especifica que el doblaje deberá ser “al castellano, pero respetando su uso corriente en la República Argentina”, es decir (reformula a continuación), “al español rioplatense,

---

4 Pueden encontrarse en el sitio web de Educ.ar (cfr., por ejemplo: <[http://www.educ.ar/archivos/compras/downloadFile?file\\_id=3203](http://www.educ.ar/archivos/compras/downloadFile?file_id=3203)> (consultado el 30/03/2016).

5 Los documentos previos, entre 2006 y 2011, tienen solo algunos comentarios mínimos que figuran como parte de las especificaciones técnicas de las convocatorias.

más conocido como argentino neutro [sic], porque esta es la variedad dialectal del español hablada en la mayor parte del territorio de la República Argentina”.<sup>6</sup> Como se observa, hay cierta proliferación de términos (*español, castellano, argentino, rioplatense*) cuyo carácter problemático se soslaya. Se explicita, en cambio, una situación *de facto*: el hecho de que el español rioplatense ha funcionado históricamente como norma de prestigio de toda la Argentina, pese a que se reconocen (al menos) otras cuatro regiones dialectales con un millón de hablantes o más: Cuyo, Centro, NOA y guaranítica, según el clásico estudio de Vidal de Battini de 1964.

Continúa el *Manual de Estilo*: “Para Canal Encuentro es importante fomentar el correcto uso de nuestra lengua sin dejar de tener en cuenta la jerga que se desarrolla en cada disciplina y las variantes dialectales de nuestro país. Por tal razón, la política de doblaje de Canal Encuentro considera la heterogeneidad y contempla la inclusión de voces de diversas zonas geográficas del país y de América hispanoparlante”.<sup>7</sup>

Este fragmento reconoce las situaciones de diversidad lingüística que cruzan la Argentina y rechaza las dos políticas transnacionales analizadas en el apartado 1. Por un lado, el “argentino” busca su lugar en el concierto de las naciones americanas, más que en la relación con España. Así, el *Manual* muestra la (destacable) iniciativa de negar que el español peninsular deba funcionar como la norma del resto de las variedades (incluida la argentina) por alguna clase de superioridad intrínseca, con la siguiente recomendación expresa: “Privilegio de vocablos argentinos: Si bien la mayoría de los términos utilizados en el español

---

6 Entre 2009 y 2011, los pliegos (que aún no contaban con un Manual de Estilo) incluían dentro de las especificaciones técnicas de la contratación las expresiones “(idioma) español versión argentino neutro”, “español versión argentino”, “argentino neutro”.

7 Esta precisión se incorporó en 2014.

rioplatense son comunes a toda Latinoamérica, hay casos puntuales en los que difieren. Es fundamental utilizar vocablos que sean comunes a América Hispanoparlante y evitar vocablos del castellano Ibérico”.<sup>8</sup>

Por otro lado, tampoco se propone en el *Manual de Estilo* adoptar el español neutro, más allá del uso (poco feliz) del mismo adjetivo. De hecho, exige explícitamente no renunciar a ninguno de los rasgos diferenciales prototípicos del habla rioplatense: “Las adaptaciones de Canal Encuentro tienen como características fundamentales el uso del voseo, su forma particular de yeísmo y un patrón de entonación marcadamente rítmico. Es fundamental para Canal Encuentro hablarle a su audiencia en su mismo idioma, con las entonaciones, modismos y expresiones que le son familiares y con los que se sienten identificados”. En lugar de neutralizar el acento o las expresiones, entonces, se opta por el predominio del rioplatense y la eventual exhibición de la diversidad de otros dialectos argentinos y americanos, siempre empleando variedades “reales” (i.e., no neutralizadas).

Asimismo, el *Manual de Estilo* reconoce la variación interna a la Argentina. Se menciona repetidamente la diversidad dialectal (“Se favorecerá la inclusión de términos específicos a las diferentes regiones geográficas de la Argentina”) y se presta atención a variantes estilísticas o de registro, como el “lenguaje vulgar” o la “jerga”: “Se podrá usar una determinada jerga o un lenguaje vulgar solo para mantener el criterio artístico de determinadas producciones adquiridas. En muchas producciones, especialmente largometrajes, el lenguaje vulgar es la esencia que caracteriza el producto audiovisual; en tales casos se dificulta la adaptación, ya que, si

---

8 Esta última frase se agrega en 2014. La versión 2012-2013 decía: “En estas ocasiones, deberán privilegiarse los vocablos argentinos. Ejemplos: se utilizará ‘valija’ en lugar de ‘maleta’; ‘banana’ en lugar de ‘plátano’; ‘sándwich’ en lugar de ‘emparedado’; ‘auto’ en lugar de ‘carro’, etc.”

no se respeta esa jerga, se estará cambiando el sentido del mensaje”. También el lunfardo (al que podemos considerar parte significativa e identitaria del habla familiar o coloquial de los argentinos) queda contemplado: “Siempre y cuando se considere apropiado al contenido y al personaje, se podrán incluir vocablos específicos a diferentes regiones del país o en lunfardo”.

En cambio, no se mencionan ni directa ni indirectamente los sociolectos, es decir, la variación lingüística por clases económicas, nivel educativo u otras variables sociales. Asumiremos que esa ausencia responde a que se busca evitar el efecto caricaturesco que podría producir el emplear un sociolecto muy marcado en un doblaje o una traducción. La omisión se compensa con la programación producida por las propias señales del Ministerio de Educación (*Encuentro* y *Pakapaka*), seguramente la más multclasista que se haya visto en la historia de la televisión argentina. En programas como *Pequeños Universos*, *Vivo en Argentina*, *Pueblos originarios*, *Escuelas argentinas* aparecen sectores populares con sus variedades geográficas y sociales, no en situación de vulnerabilidad o carencia, sino como dueños de conocimientos valiosos y dignos de ser transmitidos.<sup>9</sup>

Otra parte de las recomendaciones que aparecen en el *Manual de Estilo* puede leerse como una suerte de manifiesto que comprende no solo criterios lingüísticos, sino también estético-estilísticos, políticos, culturales y de contenido. Así, por ejemplo, el pedido de privilegiar “el uso de los términos ‘chica/s’ y ‘chico/s’ para referirse a ‘niña/s’ y ‘niño/s’, sin utilizar nunca “los términos ‘menor’ o ‘menor de edad’” responde a un criterio estético (pero también político): evitar

---

9 Por el contrario, cuando ciertos dialectos y sociolectos se escuchan casi exclusivamente como testigos o protagonistas de hechos policiales (como ocurre en los medios de comunicación privados de la Argentina), se conforman representaciones sociales que son negativas frente a esas variedades y los grupos de hablantes asociados.

la pomposidad y artificialidad que se consideran en la Argentina típicas del “hablar/escribir bien”, ligada históricamente con la adopción artificial de la norma castiza a principios del siglo XX, como ya hemos apuntado en el primer apartado. Se suman a estos criterios estilísticos otros ligados a la corrección política.<sup>10</sup>

Desde un punto de vista cultural, el *Manual de Estilo* privilegia el concepto de “adaptación” en sentido amplio. Se propone cuidar, en particular, “los conceptos, la variedad del vocabulario, los títulos y los nombres de los personajes”, haciendo hincapié en la obligación de no “alterar las posibilidades de comprensión de la audiencia” y al mismo tiempo reforzar todo lo posible la experiencia audiovisual por medio de “un lenguaje preciso, conciso, contemporáneo y rico en palabras para ampliar la comprensión”. Una mención aparte se dedica a los títulos (“deben ser atractivos, aunque varíen del original”) y el humor (“Puede suceder que algunas producciones contengan chistes, dichos o bromas que resultan divertidos en su idioma original, pero que son incomprensibles para la audiencia al adaptarlos. En estos casos se debe alterar el sentido para favorecer la comprensión de ese contenido a fin de buscar una idea similar sin perder de vista el significado de lo que se quiere decir”). De este modo, se explicitan dos criterios que siempre están

---

10 Así lo dejan ver una serie de citas: “Siempre que resulte conveniente, se privilegiará el uso de los sustantivos en femenino y en masculino en vez del masculino genérico”. Igualmente, se desaconseja el uso de las palabras “razas para referirse a seres humanos” (se prefieren “etnias” o “culturas”), “indios” o “aborígenes” (“indígenas” o, preferible, “pueblos originarios”) y se aclara que no se utilizará “persona de color” o “negro/a/s de forma racista o discriminatoria para referirse a personas”, aunque sí “se podrá usar en referencia a personas de piel oscura, dependiendo del contexto y de la temática del material para adaptar”. El Manual aconseja también no incluir “vocablos ni expresiones que puedan derivar en interpretaciones soeces, hirientes, discriminatorias, difamatorias u obscenas” (propone como ejemplos “estúpido”, “idiota”, “gordo” o “petiso” cuando se utilicen con la intención de ofender o discriminar por apariencia física), mientras que los “términos escatológicos” deberían reservarse solo “para denominar procesos corporales naturales”.

en continua tensión en las traducciones (más aún cuando se procura delinear una verdadera política cultural): el respeto al texto original y la adaptación (de las ideas y del lenguaje) al público receptor. Se impone el criterio de la traducción por equivalencia comunicativa o funcional, que toma en cuenta el efecto perlocutivo o pragmático de la obra sobre el espectador, y no tanto los aspectos literales y semánticos del texto (*cfr.* Wotjak, 1995).

## Políticas de la lengua

Los criterios del *Manual de Estilo de Encuentro* que hemos ido presentando, aun con sus vaivenes, van delineando una concepción de la lengua que contradice por igual las dos políticas unitarias esbozadas en el primer apartado: el panhispanismo y el español neutro.

La incorporación de voces de otras variedades latinoamericanas constituye (como puede apreciarse en las notas 7 y 8) el cambio esencial en relación con la versión 2012-2013. Si bien desde un punto de vista político resulta una decisión irrefutable, agrega inconsistencias y vacilaciones lingüísticas, transparentadas en el abandono de ejemplos. Introduce, además, una tensión natural entre el criterio de familiaridad de la lengua empleada y la posibilidad de que aparezca vocabulario “extraño” a la variedad nacional. Esa ampliación, sin embargo, nada tiene que ver con el español neutro: las palabras de otras variedades hispanoamericanas están permitidas, pero no son obligatorias, por lo que conviven siempre con las exclusivamente argentinas.

En ese sentido, el *Manual de Estilo* recupera (pero también transfigura el espíritu de) una vieja ley alfonsinista, la 23.316, discutida y promulgada en 1986, pero reglamentada recién en 2013. Esa Ley apuntaba a generalizar el doblaje

sistemático de televisión y cine con el fin de crear fuentes de trabajo genuinas para los actores argentinos.<sup>11</sup> Es en su artículo 1° que aparece la expresión “idioma castellano *neutro*, según su uso corriente en nuestro país, pero comprensible para todo el público de la América hispano hablante”, que se ve retomada (aunque también resignificada) en el *Manual de Estilo de Encuentro* en los términos que analizamos aquí.

Además de recuperar la Ley 23.316, el empleo del adjetivo “neutro” en ese *Manual* evidentemente apunta también a rediscutir a partir de qué eje evaluar si los fenómenos lingüísticos son generales o locales. Si “lo neutro” es la variedad artificial que hemos descripto en el primer apartado, ciertamente apenas quedará lugar para un puñado de palabras argentinas que se consideren inofensivas a oídos extranjeros. La decisión de adoptar la variedad rioplatense como “lo neutro”, en cambio, permite que puedan tener cabida en la oferta televisiva voces regionales o variantes estilísticas, es decir, peculiaridades mucho más restringidas desde el punto de vista geográfico o social.<sup>12</sup>

Así, el *Manual de Estilo* forma parte de una serie de reglamentaciones relativas a la lengua que pueden llamarse con justicia *políticas lingüísticas*, ya que suponen una intervención en aspectos que regulan el uso de la lengua en una sociedad,

---

11 La Ley 23.316 puede leerse en <<http://www.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/20000-24999/23775/norma.htm>> y su reglamentación en <<http://www.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/215000-219999/217418/norma.htm>> (consultado el 30/3/2016). El tratamiento mediático de la reglamentación (al igual que los comentarios críticos de traductores reflejados en blogs) estuvo marcado por la concepción liberal de que intervenir en los mercados lingüísticos supone recortar las libertades individuales, por lo que no sorprende que la ley haya sido rebautizada por la prensa como la “polémica Ley del Doblaje” (*cf.*, por ejemplo, <<http://www.infobae.com/2013/07/17/720479-sera-obligatorio-el-doblaje-al-espanol-peliculas-y-series-extranjeras>>).

12 Este intento de redefinir el concepto de “lo neutro”, que atraviesa el *Manual*, nos parece significativo pese a que el adjetivo ya está demasiado cargado de connotaciones que resultan contradictorias con un proyecto nacional y que no son modificables por un mero acto de voluntad.

en particular en un campo clave como son las traducciones en los medios de comunicación. Contemplando el carácter modélico de los medios (y, por lo tanto, su dimensión didáctica), crea, además, una tensión entre emplear los usos lingüísticos habituales en la sociedad (lo que el *Manual* llama “hablarle a su audiencia en su mismo idioma”) y, al mismo tiempo, promover valores como la “corrección” o el uso de “un lenguaje preciso, conciso, contemporáneo y rico en palabras para ampliar la comprensión”.<sup>13</sup> Ni negar la realidad ni contentarse con ella, parece ser el lema de ese modelo lingüístico y, ciertamente, político.

Al estar la intervención originada desde el Estado (y explicitada en el *Manual de estilo*), toma el carácter de una política lingüística *in vitro*, entendida como la intervención directa y voluntaria del poder político en el campo lingüístico, para retomar los términos de Calvet (1997). Con esa herramienta, se propone influir en las prácticas lingüísticas (i.e., las políticas *in vivo*), y con ello sobre las actitudes y representaciones sociales sobre la lengua. Contradice, así, la concepción liberal (que predomina en el sentido común de amplios sectores que tienen responsabilidad social en el manejo de la lengua) de que intervenir en los mercados lingüísticos constituye alguna forma de recorte de las libertades individuales. Por si acaso, vale recordar que las representaciones, actitudes y prácticas de los traductores no responden a reflexiones profesionales autónomas, sino que surgen primero de políticas educativas ideológicamente marcadas en su formación,<sup>14</sup> y están

---

13 Ciertamente, resultará más fácil expresar las ambigüedades y contradicciones entre lo existente y lo deseable en géneros más libres y anárquicos/ menos performativos (como el ensayo o incluso el artículo de investigación) que en una reglamentación que debe definir una pauta de conducta, sin perder de vista su carácter instrumental.

14 En la formación de los traductores aparecen instrumentos *in vitro* (recomendaciones, correcciones, listas de palabras “prohibidas”, etc.) y también prácticas que podemos considerar políticas

moldeadas luego por la perspectiva y los intereses comerciales de las empresas para las que trabajan. Algo semejante puede decirse de las opiniones de aquellos espectadores que se sienten incómodos ante los doblajes hechos en la Argentina<sup>15</sup>: no son resultado de un “gusto natural”, sino del acostumbramiento producido por décadas de exposición a determinadas prácticas ideológicamente marcadas.

## Notas finales

Desde ya, este ensayo tan escueto no pretende erigirse como un esbozo completo de las políticas lingüísticas del período kirchnerista, que requeriría analizar en toda su complejidad los discursos explícitos sobre la lengua y las prácticas subyacentes de distintos actores relevantes del Estado.<sup>16</sup> Pero sí consideramos que el *Manual de Estilo*

---

lingüísticas in vivo (que surgen por imitación o resolución espontánea de problemas), siguiendo las distinciones de Calvet (1997), que van “construyendo”, pavlovianamente, un sentido común fuertemente normativista, para el que, por ejemplo, las variedades argentinas y americanas tienen un estatuto inferior al peninsular, que está más respaldado por instituciones y obras de referencia.

- 15 Un caso prototípico es el doblaje del dibujo animado *Los Increíbles*, que, por decisión de los estudios Disney, fue grabado en 2004 en Argentina, con las voces de Juana Molina, Favio Posca, Carolina Peleritti, Rubén Rada y Matías Martín, entre otros. Se ha vuelto un lugar común abominar de ese doblaje (cfr., por ejemplo, <<http://www.hipercritico.com/asesino-serial/5014-por-que-es-insoportable-el-doblaje-argentino-costumbre-irritante.html>>), que sin embargo presenta todas las características relevantes que debe tener una verdadera adaptación cultural desde el punto de vista de la equivalencia comunicativa (cfr. Ponce Márquez, 1997). Más curioso aún, se han levantado quejas contra el “doblaje” de *Metegol*, una producción animada de Juan José Campanella... hablada originalmente en argentino (cfr. <<http://doblajeenargentina.blogspot.com.ar/2013/06/el-doblaje-de-metegol-de-juan-jose.html>>).
- 16 Para dar un listado caprichoso y seguramente incompleto, deberían incluirse el conjunto de los medios públicos (la TV Pública, Radio Nacional, Télam), distintas áreas del Ministerio de Educación (el Consejo Federal de Educación, El Monitor de la Educación Común) y de la Secretaría / el Ministerio de Cultura (con un lugar especial para la Biblioteca Nacional), la secretaria de Derechos Humanos (incluyendo el INADI e Infojus) y la Autoridad Federal de Servicios de Comunicación Audiovisual (AFSCA).

analizado es un ejemplo representativo de un modelo de lengua (no exclusivo ni excluyente) que tuvo vigencia durante los gobiernos kirchneristas y que, con las ambigüedades, desprolijidades y contradicciones propias del período, expresa una voluntad explícita de transformación en la distribución social de capital simbólico en el plano lingüístico (en este caso, mediante la intervención en las prácticas, actitudes y representaciones naturalizadas en el campo de la traducción). Además, ese modelo lingüístico y cultural no se limita solo a caracterizar las políticas lingüísticas relativas a las traducciones de producciones compradas en el exterior (que constituyeron apenas una parte de la programación de *Encuentro*) sino que es consecuente con el que el canal desplegó en sus propias producciones, entre las que ya hemos destacado casos notables como *Pequeños Universos*, *Vivo en Argentina*, *Pueblos originarios* o *Escuelas argentinas*.

Entre 2006 y 2015, *Encuentro* supo construir una alternativa cultural ambiciosa y exigente, con un lenguaje comprensible, sin solemnidades, pero al mismo tiempo diverso y complejo, muy lejano a la pauperización simbólica que predomina en los canales comerciales. El impacto de la propuesta fue innegable, al punto que en un primer momento aun los funcionarios macristas declararon que mantendrían el canal, al igual que *Pakapaka* o *Tecnópolis*.<sup>17</sup> No hay magia ni milagros, sin embargo. Sustener una oferta que aboga por la autonomía cultural y lingüística de la Argentina parece demasiado lejos de los intereses del proyecto político-económico de la derecha que a fines de 2015 asumió democráticamente el control de Estado.

---

17 Cfr. declaraciones de Hernán Lombardi del 24/11/2015: <<http://www.telam.com.ar/notas/201511/128200-cultura-hernan-lombardi-canal-encuentro-tecnopolis-paka-paka.html>>.

## Bibliografía

- Alfón, F. (2014). "Crónica de una soberanía en disputa". En Kornfeld, L. (ed.), *De lenguas, ficciones y patrias*, pp. 35-42. Los Polvorines: UNGS.
- Calvet, L. (1997). *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires: Edicial.
- Di Tullio, Á. (2003). *Políticas lingüísticas e inmigración: el caso argentino*. Buenos Aires: Eudeba.
- Giardinelli, M. (2004). "La lengua de los argentinos: lectura y oralidad". En *III Congreso Internacional de la Lengua Española*, Rosario, 2004.
- Kany, Ch. (1973 [1945]). *Sintaxis hispanoamericana*. Madrid: Gredos.
- Narvaja de Arnoux, E. y Del Valle, J. (2010). "Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo". En *Spanish in Context 7* (número especial sobre "Ideologías lingüísticas"), pp. 1-24.
- Petrella, L. (1998). "El español «neutro» de los doblajes: intenciones y realidades". En Cortés Bargalló, L. (ed.), *La lengua española y los medios de comunicación*, vol. 2, pp. 977-988. Madrid: Siglo XXI.
- Vidal de Battini, B. (1964). *El español de la Argentina*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.
- Wotjak, G. (1995). "Equivalencia semántica, equivalencia comunicativa y equivalencia transléfica". En *Hieronymus Complutensis 1*, enero-junio 1995, pp. 93-112.



## Las ideas ortográficas en la Argentina: del 37 al Centenario

Ana Carina Kosel

La ortografía del español es un sistema de convenciones que, a pesar de su aparente fijeza, se ha modificado repetidas veces, de acuerdo con determinadas situaciones histórico-políticas. Durante el período colonial y buena parte del siglo XIX, a pesar de que en 1780 el rey Carlos III había decretado la enseñanza de la lengua a través de la Gramática de la Real Academia Española (RAE), las personas letradas de América se guiaban por el uso propio de su tierra y por su intuición, tanto en pronunciación como en escritura, ignorando la autoridad académica. En los escritos de José de San Martín, por ejemplo, es normal encontrar *imbación*, *acectar* (aceptar), *adsede* (accede). Belgrano —a pesar de su cultura superior— escribía *hise*, *atensión*, *refuerce*, reflejando el seseo de la pronunciación. Rosas en 1830 escribía *recidentes*, *aparescan*, *situaces*, *consiliaron* (Ramírez Luengo, 2011: 121). María Guadalupe Cuenca de Moreno escribía *gobierno*, *dies*, *estraño* (Ramírez Luengo, 2011: 52-59). En escritos de Rivadavia aparecen *fijesa*, *quisás*, etcétera, así como en textos de Alvear, Paso, Pueyrredón “hay constante vacilación ortográfica entre c (ce, ci), y s” (Rosenblat, 1961: 11).

La generación que siguió a los hombres de la independencia, conocida como Generación del 37, fue la que comenzó a preocuparse por las cuestiones lingüísticas, literarias y culturales. Comenzaba el proceso de conformación del estado-nación, y con él la necesidad de empezar a organizar un sistema educativo centralizado que impartiera los conocimientos en todo el territorio, que permitiera el acceso de la población a la lengua común, a la alfabetización, a los conocimientos básicos para participar en el mercado laboral y que promoviera la identidad, la idea de pertenencia a una misma nación. Es en este contexto que surge el interés por encontrar una lengua y una literatura nacionales y aparecen también reflexiones acerca de la ortografía. Por ejemplo, Alberdi en el *Fragmento Preliminar al estudio del Derecho* se expresa del siguiente modo:

[el autor] ha creído tan injusto imponerse la obligación de escribir a la española, como vestir y proceder en todo a la española, en desprecio del espíritu de su nación [...]. A los que no escribimos a la española se nos dice que no sabemos escribir nuestra lengua [...] Los americanos, pues, que en punto a la legitimidad del estilo invocan a la sanción española, despojan a su patria de una faz de su soberanía: cometen una especie de alta traición. No reconocer la autoridad de los estamentos y soportar la autoridad de la Academia, es continuar siendo medio colonos españoles. (1984: 154-155)

Estas mismas ideas de independencia lingüística esgrimiría Sarmiento desde Chile, donde se hallaba exiliado, al proponer su ortografía americana. Es el único de esta generación que realiza una propuesta de reforma ortográfica

sistemática, cuando ocupaba el cargo de Director de la Escuela Normal en Santiago.

Juan María Gutiérrez, quien en su ancianidad se inclinaba por los mandatos de la RAE, sostenía en su juventud que España y América quedaban aún ligados “por el vínculo fuerte y estrecho del idioma; pero este debe aflojarse de día en día, a medida que vayamos entrando en el movimiento intelectual de los pueblos adelantados de la Europa” (citado en Weinberg, 1977: 154). Por su parte, Esteban Echeverría expresaba que “el único legado que los americanos pueden aceptar y aceptan de buen grado de la España, porque es realmente precioso, es el del idioma; pero lo aceptan a condición de mejora, de transformación progresiva, es decir, de emancipación” (1988: 94).

## **Sarmiento, Marcos Sastre y el camino hacia la ortografía académica**

Marcos Sastre, notable educador y escritor nacido en Montevideo, autor de numerosas obras didácticas, era también un hombre de la generación del 37. En 1855 publicó su *Ortografía Completa*, mientras secundaba a Sarmiento en la Dirección de la Enseñanza Pública (cargo que ocupara este último entre 1855 y 1861). Allí plantea —no sin dudas y reticencias— que deben seguirse las decisiones de la Academia. Once años antes, España había decretado por Real Orden del 25 de abril de 1844 la ortografía de la RAE como ortografía oficial. Esto limitaba sensiblemente el factor “decisión personal” en la materia. La RAE, pues, empezaba a adquirir mayor peso por el apoyo y decisión política de la Corona. Hacia fines del mismo año, la ortografía propuesta por Sarmiento en Chile caía progresiva y definitivamente en el abandono. En este contexto, era natural que

Sastre entendiera que debían seguirse las decisiones de la RAE, más allá de las críticas que realiza:

La autoridad de la Academia Española en materia de ortografía está fundada en un consentimiento universal de todos los pueblos que hablan la lengua castellana [...] y, suya es la culpa, si esta autoridad no es tan respetada como debiera serlo en consideración a la capacidad de los individuos que componen aquella corporación, y a la necesidad de conservar la unidad del idioma y la uniformidad de la ortografía en ambos mundos (1855: 132).

La obra que aquí nos ocupa está compuesta en forma dialogal, para el uso de los estudiantes. Está organizada en dos partes: la primera explica las reglas y principios de la ortografía, dividida, para el autor, en lexicografía (uso del alfabeto) y puntuación (uso de los signos ortográficos). La segunda parte está constituida por un listado de palabras de escritura dudosa, incluyendo nombres propios. La obra cuenta con dos ediciones: la primera, de 1855, lleva el subtítulo “utilísima para todos los que desean escribir correctamente sin necesidad del diccionario”. La segunda edición, de 1859, lleva por subtítulo “que enseña a escribir correctamente sin el conocimiento de la etimología de las palabras ni el uso del diccionario”.

Además, la primera edición —no así la segunda— está encabezada por un epígrafe extraído de la *Memoria sobre ortografía americana* de Sarmiento: “las reglas de la ortografía ó el arte de escribir con propiedad debe estar basado en principios que puedan ponerse al alcance del mayor número” (1855: 1). Ahora bien, para el momento en que Sastre publica su *Ortografía*, poner las reglas al alcance del mayor número de personas ya no significaba simplificar el sistema ortográfico, sino enseñarlo de forma didáctica y ordenada. En el prólogo a la segunda

parte de la obra, afirma que “muchos celosos profesores y otras personas eruditas que han conocido el mal, han querido remediarle proponiendo reformas de la ortografía, sin que ninguno se haya querido tomar el trabajo [...] de formular los cánones de la lexicografía según hoy se usa” (1855: 11). El trabajo de Sastre vendría a llenar un hueco, una necesidad pedagógica insatisfecha hasta el momento.

Sarmiento no figura solo en el epígrafe: aparece en la lista de suscriptores que respaldaron la edición de la obra, dentro de una extensa lista de ciudadanos notables de Rosario, Uruguay y Buenos Aires. Es decir, es más que un apoyo ideológico o intelectual. Si bien rechaza la posibilidad de reforma ortográfica, Sastre toma de Sarmiento la idea de democratización de la escritura. De ahí la necesidad —expresada en los subtítulos de ambas ediciones— de poder aprender la ortografía sin ser un erudito, sin conocer etimologías ni contar con el Diccionario. Aunque no se separa de la RAE, toma de su colega la idea de escribir una obra para los americanos, que contemple sus dificultades particulares. Por eso hace constante referencia a la pronunciación local en comparación a la peninsular, además de desmitificar la supuesta “corrección” de la pronunciación española. En cuanto a z/c, dice que “en España hai muchos que las confunden y trastruecan” (1855: 54), en cuanto a ll, dice que “allá hai algunos que pronuncian bien la ll, y son los castellanos viejos” (1855: 40).

Sastre cita a Quintiliano en las primeras lecciones, para apoyar la importancia de la pronunciación y de la analogía, en detrimento de la etimología. Es decir que, desde el comienzo, se plantea una defensa de la ortografía fonológica. Sin embargo, traiciona de algún modo el subtítulo de su obra al afirmar que

siendo imposible para la generalidad de las personas averiguar el origen de las palabras, sus leyes de

analogía, su recta pronunciación y el uso general de escribirlas, no será buena Ortografía la que no presente allanadas estas dificultades; y á falta de ella se ha de tomar por guía la última edición del Diccionario de la Academia española. (1855: 10)

Si bien para Sastre el uso común y constante es el único árbitro que está por encima de la RAE, reconoce la autoridad académica.

A diferencia de la independencia ortográfica que pregona Sarmiento apenas unos años antes, Marcos Sastre refleja la voluntad de uniformidad, que se hará cada vez más patente. Sin embargo, al igual que el sanjuanino, reconocerá la imposibilidad de reinstaurar modos de pronunciación del pasado. Dice: “los americanos debemos limitarnos al uso de la z y la c dental en la escritura, en obsequio de la uniformidad de la ortografía en ambos mundos ya que es imposible restaurar la articulación perdida” (1855: 26). Es decir, aunque se acepten las diferencias dialectales, la escritura quedaría como nexo común entre las distintas comunidades hispanohablantes. La uniformidad en la escritura es vista como garante de esa unidad lingüística.

Después de las consideraciones generales, Sastre empieza a analizar las normas de uso de los diferentes grafemas. En casi todos los casos aprovecha para deslizar una crítica a la RAE y sugerir una norma o reforma, sin salirse del nivel de la hipótesis, de la sugerencia.

Con respecto al grafema *r*, observa que

se obviarían todas las dificultades de la *r* si la Academia española dictara ó el uso adoptase estas dos reglas: 1ª La erre inicial será siempre sencilla. 2ª En todos los demás casos se escribirá *rr* doble para la articulación fuerte y *r* sencilla para la articulación suave. (1855: 29)

De este modo, Sastre adhiere a la antigua posición de Sarmiento respecto de este grafema. Y es un poco más moderado que el venezolano Andrés Bello, cuya propuesta de 1823 contemplaba el uso de *rr* también a principio de palabra. Acerca de los grafemas *b* y *v*, el autor dice que se pronuncian igual, “con tan raras excepciones, que por mas que tengan de su parte á la Academia española y algunos oradores, no pueden constituir autoridad superior á la del uso general y constante” (1855: 31).

Cuando trata acerca de los grafemas *i*, *y* y *ll*, dado que el yeísmo era ya un fenómeno extendido en América, Marcos Sastre se toma la libertad de ironizar contra la RAE: “la Academia española no ha querido segundar sus esfuerzos [los de quienes intentan suprimir esta confusión en la ortografía], temerosa acaso de que el uso no se sometiese a sus preceptos” (1855: 39). Compara con el caso de *b/v*:

Sucede con la *y* (consonante) y la *ll* lo que con la *v* (consonante) y *b*, que se confunden en la escritura porque se confunden en la pronunciación [...]; ya no es nativa la pronunciación de la *ll*, sino fruto del estudio. Esto sucede, no solo en América sino en España. (1855: 39-40)

En el caso de la oposición *j/g*, Sastre coincide con Bello, Sarmiento y la gran mayoría de los reformistas de Chile y propone una simplificación prudente:

Mucho se simplificaría la ortografía y la enseñanza de la lectura si los sonidos *je*, *ji* se escribiesen siempre con *j*, como lo practican algunos escritores, y la misma Academia española se ha manifestado inclinada á esta reforma; pero mientras no sea suficientemente autorizada, escribiremos con *g* en lugar de *j*. (1855: 48)

Marcos Sastre también se detiene bastante en la oposición *s/c/z*, en tanto se trata de uno de los mayores problemas para los americanos, decididamente seseosos:

Así es que para los hispanoamericanos la *s*, la *z* y la *c* dental son tres caracteres que no representan mas que una sola articulación: de ahí nace la incertidumbre en la escritura de esas letras [...] Ni aquella sabia corporación ni ningun otro gramatico han dado reglas para distinguir los casos en que debe emplearse la *z* ó la *s*. (1855: 54)

Respecto del grafema *x*, el autor se atreve a apoyarse en el uso generalizado, por encima de las decisiones de la RAE, y coincide con la posición sarmientina:

la absoluta carencia de reglas para conocer las voces que hayan de llevarla; la práctica de muchos buenos escritores que la suprimen, y el uso universal y constante de pronunciar *s* en esos casos, nos autorizan para establecer la regla de no usar la *x* sino la *s* antes de consonante, escribiendo extranjero, pretestar, extraño. (1855: 84)

El autor observa que no hay un sonido peculiar a este grafema, sino que representa dos consonantes juntas, que a veces suenan /*ks*/ y a veces /*gs*/. De ahí que más adelante afirme explícitamente: “no habría inconveniente ninguno en excluirla de nuestro alfabeto” (1855: 84-85).

Sobre el grafema *h*, el texto afirma que es “el mayor embarazo de nuestra escritura, porque en gran número de casos hace insuficiente la lei de la pronunciación” (1855:12), y más adelante “el temor de que se confundan los diversos significados de una misma palabra, solo proviene de que á estas se las considera aisladas, y no como debe ser, en el contesto de la frase ú oración” (1855: 87).

En cuanto a los dígrafos *ch* y *ll*, apoya la idea de considerarlas letras independientes del alfabeto. Esta posición coincide con la de la RAE, que desde la edición de 1803 de su Diccionario las colocaba en espacios independientes. Según Marcos Sastre,

la *ch* (*che*) no es una combinación de letras sino una sola letra que no es ni *c* ni *h*; así como la *ll* no es *l* y *l*, sino el signo ó lineamiento que representa, como la *ch*, un sonido simple y peculiar. Por un error indisculpable los impresores no cesan de darnos cartillas y silabarios sin la *ch* en el alfabeto. (1855: 87)

Luego de analizar el uso de estos grafemas (que Sastre diferencia de las ‘letras inequívocas’, es decir, las que guardan una relación biunívoca con un fonema), se explican los signos de puntuación, el silabeo, el uso de mayúsculas y abreviaturas. Pero las críticas a la RAE se reducen, y hasta desaparecen.

En síntesis, siendo Sarmiento director de enseñanza pública en Argentina —unos diez años después de desempeñarse como Director de la Escuela Normal y miembro de la Facultad de Humanidades en Chile— su política de difusión de la escritura será mucho más flexible con respecto a la RAE. De ahí que aparezca apoyando la publicación para uso escolar de un libro como la *Ortografía completa* de Marcos Sastre. En él, la RAE es el referente constante, sin que se deje de lado la problemática específicamente americana y la crítica fundada. Según Arturo Costa Álvarez, a partir de 1862 “acaba por prevalecer la doctrina de la uniformidad, predicada por Marcos Sastre, sobre la teoría de la simplificación, sostenida por Sarmiento” (1927: 206).

Es muy factible que el impulso oficial adquirido por la Academia a partir de 1844, además de la experiencia negativa de la ortografía americana en Chile y el paulatino

afianzamiento de los lazos políticos, económicos y culturales con España hayan creado el contexto apropiado para plantear una posición de este tipo.

## Entre el 80 y el Centenario

El último tramo del siglo XIX es rico para todo aquel que investigue historia de las ideas lingüísticas en la Argentina, ya que a lo largo del mismo se asiste a un notable proceso de cambio ideológico-cultural. En efecto, la élite gobernante irá replanteando sus ideas afrancesadas y su ideal de independencia lingüística, hacia la revaloración de España como raíz de la cultura nacional y como rectora en cuestiones de idioma.

Las polémicas suscitadas en torno al idioma —de las cuales aquí nos limitaremos a analizar un mínimo aspecto, que refiere a la ortografía— deben enmarcarse, pues, en un proceso de consolidación de la ideología nacionalista, que intenta preservar una “esencia argentina” a través de planes educativos, leyes, valores, ante la amenaza de una disgregación: tengamos en cuenta no solo la supuesta anarquía ocasionada por el aluvión inmigratorio, sino también la inminente guerra con Chile en 1898 por problemas fronterizos. En este contexto, la generación del 80, que en general había sido siempre neoclásica, afrancesada, liberal, anticatólica, comenzará a rescatar los valores hispánicos preinmigratorios como forma de recuperar el orden amenazado.

Hacia la década de 1870, existían dos importantes cenáculos: el Círculo Científico Literario, constituido por la fracción más positivista del liberalismo gobernante (Julio Mitre, A. Navarro Viola), más europeístas, amantes del Romanticismo en cuestiones artísticas. Y la Academia Argentina de Ciencias y Letras, de sello localista, católico, constituido por la fracción del liberalismo nacionalista. A la Academia pertenecía

Rafael Obligado, Martín Coronado, Juan Carballido. A pesar de ser menos afrancesados, Obligado, como así también Juan María Gutiérrez, no aceptaban la tutela de España en cuestiones idiomáticas, sino que creían en la existencia de un idioma propiamente local. En un artículo de 1876, así se expresaba Obligado:

nunca he pertenecido al número de los que buscan en el Diccionario de la Academia Española la palabra que debe encarnar su pensamiento: he preferido saber el nombre del más insignificante yuyo de nuestras pampas, apreciar el más humilde giro de nuestro lenguaje nacional, antes que las dicciones más pomposas del extranjero; porque soy de los que creen que la literatura americana tiene y debe tener un sentimiento profundo de independencia, un sello marcado de originalidad. (1876: 255)

Ahora bien, a partir de 1880, con la llegada del grueso de la inmigración, los participantes de estos cenáculos —ya disueltos— trabajaban desde los periódicos, pero más volcados hacia la norma hispánica. Las dos vertientes del liberalismo encuentran en España el nexo de unión frente al inmigrante, visto por ellos como fuente de anarquía y desorden. La clase dirigente necesitaba afirmarse y conservarse inmovible ante las mutaciones propias de la época. Según Alfredo Rubione,

la clase dirigente patricia que era en su mayoría de origen español, encontró en su pasado la vía para controlar el presente. De tal modo impusieron el idioma de su sangre. Por eso desecharon las propuestas argentinizantes, porque a través de ella podía sobrevenir Babel. (1983: 36)

En 1889, la RAE propone la creación de academias americanas correspondientes de ella. Obligado, antiguo defensor del idioma local, apoya esta propuesta, al igual que Ernesto Quesada. La Academia Argentina no llegó a fundarse entonces, pero Obligado aceptó ser académico correspondiente en 1890 y Quesada en 1896. Es decir, hacia fines del siglo XIX, los defensores de la lengua nacional, que se sentían herederos de la generación del 37, terminaban ingresando a la Academia. Mientras que en España los intelectuales de la generación del 98, como Unamuno, tendían al antiacademismo, en Argentina se marchaba en pos de una Academia. El libro que el francés Abeille publica en 1900, *Idioma nacional de los argentinos*, provocó el rechazo absoluto de la élite liberal. En él planteaba que el idioma nacional de los argentinos se terminaría de formar con el aporte inmigratorio. Nada peor que ese momento para dar cabida al inmigrante. Nada peor que ese momento en Argentina para hacer propuestas antiacadémicas.

La hispanofilia que se intensificó en esta época respondía, en síntesis, a una certidumbre de crisis en la élite gobernante, a causa de la inmigración masiva, que reclamaba reivindicaciones obreras nunca antes planteadas, generaba huelgas y manifestaciones. Incluso amenazaban la homogeneidad cultural al proyectar escuelas propias, donde se enseñara la lengua y costumbres de cada colectividad. Además de la crítica situación interna, cabe destacar la inminente guerra con Chile en 1898.

En 1910, en pleno Centenario, se fundará finalmente la Academia Argentina de la Lengua, dirigida por Ernesto Quesada a partir de 1914. De este modo, España se convertía oficialmente en rectora de las cuestiones idiomáticas en nuestro país.

## Bibliografía

- Alberdi, J. B. (1984 [1845]). *Fragmento preliminar al estudio del derecho*. Buenos Aires: Biblos.
- Costa Álvarez, A. (1927). "El castellano en la Argentina". En *Nosotros*, año XXI, número aniversario.
- Echeverría, E. (1988 [1846]). *Dogma Socialista de la Asociación de Mayo precedido de una ojeada retrospectiva sobre el movimiento intelectual en el Plata desde el año 37*. Buenos Aires: Hispamérica.
- Obligado, R. (1876). "Achira (Una noche en las islas del Paraná)". En *La Ondina del Plata*, año II, núm. 21.
- Ramírez Luengo, J. L. (2011). *La lengua que hablaban los próceres*. Buenos Aires: Voces del Sur.
- Rosenblat, Á. (1961). *Las generaciones argentinas del siglo XIX ante el problema de la lengua*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Filología Hispánica.
- Rubione, A. (comp.). (1983). *En torno al criollismo - Textos y polémica*. Buenos Aires: CEAL.
- Sastre, M. (1855). *Ortografía Completa*. Buenos Aires: Imprenta de la Revista.
- Weinberg, F. (1977). *El salón literario de 1837. Con escritos de M. Sastre - J. B. Alberdi - J. M. Gutiérrez - E. Echeverría*. Buenos Aires: Hachette.



# Constituciones con y sin indicación de lengua oficial

Algunos ejemplos y consideraciones

*Georg Kremnitz*

En un coloquio que se celebró en diciembre 2015 en Ferrara (Italia), una colega italiana habló de la situación sociolingüística de la lengua italiana y exigió que la oficialidad de la lengua se incluyera en la Constitución italiana; sin ella, decía, la situación de la lengua sería demasiado débil. Después se desarrolló una discusión sobre esta exigencia; personalmente dudé de su oportunidad. Razón suficiente para observar la situación en algunas Constituciones europeas y sus consecuencias. Aquí me limitaré a describir y comentar cuatro casos bastante diferentes entre sí: Alemania, Italia, España y Francia.

## **Alemania**

La Constitución alemana de 1949 (“Grundgesetz”), igual que las Constituciones alemanas anteriores, no dice nada sobre la lengua oficial. El consenso sobre ella estaba implícito; por eso tampoco mencionan su lengua oficial muchas Constituciones más antiguas de otros países. El único lugar

en el cual se menciona el problema de la lengua es el art. 3.3, que fija el principio de igualdad y dice que nadie tiene que ser perjudicado ni favorecido a causa de su sexo, su origen, su raza, su lengua, etcétera.

Desde hace algunos años hay diputados, sobre todo democristianos, que quieren un cambio de la Constitución en este punto. Pero hasta ahora la mayoría del parlamento no parece inclinada a seguirlos (puede ser que en la situación actual, con el número elevado de personas que pide asilo, eso cambie en el futuro).

Las razones de este silencio son múltiples: el ya mencionado consenso implícito, el hecho de que todo lo que pertenece al dominio de la cultura sea derecho de los Estados federados (“Länder”) y también el hecho de que los autores de la Constitución conocían el abuso que se había hecho de las minorías lingüísticas anteriormente. Además, hay que preguntarse si en el territorio de la antigua República Federal eran visibles las minorías autóctonas para los redactores de la Constitución, que se elaboró en 1948/49.

Hasta hoy, bajo este consenso de la lengua oficial, todos los derechos lingüísticos para minorías se regulan por la legislación de los Estados federados concernidos; solo los derechos de la minoría danesa se fijaron en las Declaraciones de Bonn y Copenhague de 1955 (“Bonn-Kopenhagener Erklärungen”) para delimitar los derechos de las dos minorías fronterizas, la danesa en Alemania y la alemana en Dinamarca, es decir, en declaraciones paralelas de ambos gobiernos.

El único momento en el cual esta situación legal fue objeto de (pocas) discusiones fue el de la unificación alemana en 1990, porque la República Democrática había incluido en su constitución de 1949 el art. 11, que fijaba los derechos de las *partes del pueblo de lengua extranjera* (“Fremdsprachige Volksteile”), sobre todo el del empleo de su lengua materna en la enseñanza, en la administración interna y en la

jurisdicción. La única minoría protegida de esta manera era la soraba (“Sorben”) que vive en Sajonia y en Brandeburgo. Sobre todo en los primeros años de la República esta minoría eslava gozó de cierto prestigio y de la protección de la Unión Soviética y sobre todo de Checoslovaquia, pero no necesariamente de todos los miembros del partido dirigente (como se puede leer en las historias de la minoría, cfr. Elle 2010). A pesar de las observaciones de algunos especialistas (el “lobby” de los sorabos era escaso), se decidió el mantenimiento de la federalización de los derechos de las minorías. Eso funciona hasta cierto punto, aunque el proceso asimilador continúe. El mayor problema es la fijación anual del presupuesto para la minoría; en este asunto los Estados federados pueden decidir bastante libremente.

Un momento importante fue la ratificación de la *Carta Europea de lenguas regionales o minoritarias* por la República Federal (que en Alemania entró en vigor en 1999). Este hecho dio origen a una vivificación de la enseñanza de las lenguas minoritarias autóctonas en sus respectivas áreas, pero no necesariamente a su uso fuera de las escuelas.

Otro problema en la actualidad es el de los conocimientos lingüísticos de los recién inmigrados; una política inteligente trataría de lograr una enseñanza rápida de la lengua oficial en combinación con la creación de estímulos para preservar las lenguas de origen.

La pregunta que queda hoy es la de la posición del alemán frente a “la” lengua extranjera, el inglés. Es evidente que el alemán ha perdido mucho terreno como lengua de la erudición, en la economía y como lengua internacional. Pero en los dominios oficiales por ahora no hay casi ningún retroceso. De todas maneras, la fijación de la lengua en la Constitución no habría cambiado mucho la situación actual.

## Italia

La situación legal en Italia es la siguiente: la Constitución republicana de 1948 no menciona ninguna lengua oficial. El problema de las lenguas se ve implícitamente mencionado en el art. 3., que fija la igualdad ante la ley “senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, etcétera”. El art. 6 establece la protección de las minorías lingüísticas “con apposite norme”. En Italia también hay grupos (todavía minoritarios) que proponen la integración de la lengua oficial en la Constitución.

La situación en Italia era algo diferente de la de Alemania al momento de la proclamación de la Constitución (con solo un año de diferencia), porque existía todavía cierto analfabetismo, y con ello, hablantes de las lenguas minoritarias que no hablaban el italiano. Y muchos italianófonos conocían únicamente sus variedades locales o regionales. Pero la movilidad creciente, la presencia de la radio y un poco más tarde de la televisión, así como la escolarización obligatoria, que funcionaba cada vez mejor, modificaron esta situación en el curso de unas pocas décadas. Hoy la presencia de la lengua italiana es general en Italia (naturalmente si hacemos abstracción de los numerosos inmigrados recientes); casi todos la hablan, aunque muchas veces con acusados rasgos dialectales.

Es curioso constatar que esta república necesitó más de sesenta años para elaborar una ley para las minorías. En 1999, bajo los gobiernos de izquierda de Romano Prodi y Massimo d'Alema, se proclamó la ley 482/1999 *Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche*. Esta ley enumera las doce minorías reconocidas: occitana, franco-provenzal, francesa, friulana, ladina, sarda, catalana, alemana (en diversas variedades), croata, eslovena, albana y griega. Rechaza las meras variedades de la lengua oficial

(eso quiere decir que el piamontés, por ejemplo, queda fuera de los alcances de esta ley) y, como el título lo indica, no se interesa en las lenguas de inmigración antigua (por ejemplo judía) o reciente. La ley deja la iniciativa a los grupos locales concernidos que pueden solicitar subvenciones para su trabajo cultural. Es decir que no prevé una política activa de la parte del Estado. Esta ley se sancionó en previsión de la ratificación de la *Carta* ya mencionada (lo cual hasta la fecha no se ha hecho) y cumple con ciertos de sus contenidos. El problema actual más grave es la escasez creciente del financiamiento puesto a disposición de las minorías a causa de la crisis financiera del Estado italiano.

Con antelación a esta ley se formularon otras normas para algunas de las regiones de régimen especial, sobre todo en el Valle de Aosta, en Friuli-Venecia Julia y en Tirol del Sur (Alto Adige). Las minorías de las tres regiones, de lengua francoprovenzal y francesa en la primera, de eslovena (y friulana y alemana) en la segunda y de alemán (y ladino) en la tercera gozaban y gozan de la protección (relativa) de otros Estados: de Francia, Austria y Yugoslavia (hoy Eslovenia) que, en caso de fricciones, habrían podido exigir la anexión de los territorios en cuestión (Francia y Austria lo hicieron más o menos oficialmente en ciertos momentos). Por eso se concluyeron tratados bilaterales que significaron una cierta tutela para las tres minorías. Dos de ellos funcionan bastante bien, mientras que el de Friuli-Venecia Julia es netamente menos eficaz. Es interesante comprobar que las dos otras regiones de régimen especial, Cerdeña y Sicilia, no tuvieron acceso a tales medidas de tutela cultural (hay que decir que mientras que el sardo está generalmente reconocido como lengua románica independiente, el estatus lingüístico de las variedades sicilianas es todavía poco claro).

No me parece que la no fijación de una lengua oficial en la Constitución italiana haya sido perjudicial para el italiano.

En cambio, esta situación relativamente abierta ha permitido las reglamentaciones para las tres regiones mencionadas. El retroceso del italiano como lengua internacional, de la economía y de las ciencias, comparable en cierto sentido a la del alemán, probablemente no se habría podido frenar con medidas legales.

## España

Se sabe que la Constitución española de 1978 regula, a semejanza de la de la Segunda República de 1931, la situación lingüística bastante detalladamente. El art. 3. tiene tres párrafos que dicen:

El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla.

Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos.

La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección.

La precisión de estos párrafos se explica en parte por la situación de *transición* en la cual la Constitución fue redactada, un compromiso entre las fuerzas franquistas aún presentes y la voluntad popular que se manifestaba. Es curioso constatar que el art. 14. sobre la igualdad ante la ley enumere, a diferencia de los artículos paralelos de las constituciones alemana e italiana, únicamente “por razón

de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión”, pero no por la lengua.

De esta manera se crean tres clases de lenguas en España: la castellana, las “demás” y las “modalidades lingüísticas”. La única lengua mencionada es la castellana; las otras aparecen solamente como tipos de lenguas. Lo menos que se puede decir es que esta disposición no contribuye a evitar discusiones; por otro lado, deja abierto el catálogo de lenguas, lo que quiere decir que si hay grupos que pretenden hablar una lengua no reconocida hasta ahora, podrán conseguirlo con relativa facilidad y sin necesidad de que se modifique la Constitución, aunque las Cortes (el Parlamento) tengan que aceptar esta solución. Hasta la fecha, ninguna “modalidad” del art. 3.3 llegó a ser reconocida como lengua según 3.2. Hay dos “candidatos” serios, el asturiano y el aragonés, pero actualmente su oficialización no parece inminente.

En los primeros decenios, estas disposiciones funcionaron bastante bien. Hay que recordar que en la conciencia colectiva la dictadura franquista seguía muy presente y que (casi) todos los grupos políticos y sociales querían evitar tensiones. La política lingüística de recuperación, sobre todo en Catalunya y Euskadi, pudo desarrollarse sin grandes problemas. Sobre todo el sistema catalán, con una enseñanza (de inmersión) del catalán a todos los niños, consiguió que la parte más joven de la población obtuviera una competencia suficiente en ambas lenguas.

Lo que en 1978 no era previsible era el éxito internacional del castellano, que promovió esta lengua internacionalmente y también al interior del Estado español. Tampoco lo era la inmigración masiva, que contribuyó a disminuir en parte el papel del catalán. Pero el cambio más importante en el clima político fue la renacionalización de la política española bajo la influencia del Partido Popular (que el PSOE imitó rápidamente). Las razones para explicar este cambio de rumbo

son complejas: la renacionalización del concepto europeo después de la implosión del campo del “socialismo realmente existente” y la integración a la Unión Europea de numerosos Estados que no querían renunciar a elementos de su soberanía y entrar en otro sistema supranacional, las diferentes crisis; pero un elemento desempeñó un papel capital, a saber, el hecho de que nunca tuvo lugar una verdadera discusión social sobre el franquismo. Eso permitía recuperar elementos del nacionalismo franquista para gestionar la política actual, política que se materializó, entre otros elementos, en la tendencia a restringir las posibilidades de decisión de las regiones autónomas y a promover las antiguas tendencias a la centralización del Estado, sobre todo después de 2004, en el momento de la votación de la segunda generación de los estatutos de autonomía: casi todas las tendencias a reforzar el poder de las regiones se coartaron en las Cortes españolas (que tenían que aprobar esos estatutos en virtud del centralismo de la Constitución y a pesar de las mayorías autonomistas, algunas veces impresionantes, en los parlamentos regionales). De esta manera, el estatuto catalán de 2006, concebido de parte de los catalanes como última posibilidad de acuerdo entre el centro y la periferia, terminó en fracaso, sobre todo después de los dictámenes del Tribunal Superior de junio de 2010 que, a causa de acciones jurídicas (quejas) del Partido Popular, anuló, después de cuatro años de deliberaciones, algunas disposiciones suplementarias que habían sido aprobadas por las Cortes. A partir de aquel momento la búsqueda de la independencia empezó a ser una opción política seria.

Claro está que se necesitaba voluntad política para llegar a una situación que actualmente parece sin salida. Por otro lado, ni siquiera una inscripción en la Constitución habría sido suficiente para evitarla. Las fórmulas constitucionales eran suficientes para el buen tiempo; en la tormenta se

demostró que no podían impedir la crisis. Si dos socios de peso e importancia diferentes quieren vivir juntos, el más fuerte tiene que respetar al máximo los intereses del más pequeño; de otra manera este se sentirá siempre violado. Es lo que ocurrió en los últimos decenios en España.

El caso español difiere en algunos aspectos de los de los otros Estados mencionados. España comparte la lengua castellana con unos veinte Estados; por eso su peso hoy es más importante que el del alemán o el italiano. Eso es también un elemento clave para explicar el éxito internacional del castellano en los últimos decenios: el auge de los países castellanohablantes confirió a la lengua una importancia creciente. Los antecedentes políticos, sobre todo la dictadura, tuvieron un papel importante en la elaboración de la política lingüística española, pero también en sus vacilaciones. Lo que habría podido resultar un gran éxito, con valor de ejemplo para otros conflictos (no solo) lingüísticos, hoy parece que lamentablemente fracasó. No sabemos qué será de España en el futuro.

## Francia

Inicialmente, la Constitución de la Quinta República francesa de 1958 no decía nada sobre la lengua oficial. Como en las anteriores Constituciones, ese detalle no necesitaba mención, era obvio. La relación entre nación, Estado y lengua (nacional) se remonta a la Revolución Francesa, que en su segunda fase, nacionalista (1793/94), la proclamó, y de esta manera transformó una revolución inicialmente social en nacional. El francés, de lengua del absolutismo, pasó a ser la lengua de la revolución y de la emancipación. La distorsión entre estos conceptos que se creó al mismo tiempo con las nuevas conquistas coloniales del siglo XIX

pasó desapercibida durante más de cien años. El colonialismo y la conciencia de la “misión civilizadora” francesa empezaron a menguar solamente después de la Segunda Guerra Mundial. Era sobre todo en la competencia con el inglés donde el francés andaba perdiendo.

Ya antes de la visión de una pérdida de importancia del francés hubo diversas iniciativas para proteger la lengua. En 1975 fue votada la ley Bas-Lauriol, destinada a evitar el empleo de otra lengua que el francés y de palabras extranjeras en textos públicos (sobre todo en el ámbito laboral); le siguió en 1994 la ley Toubon, con la misma intención. Ninguna de las dos leyes pudo refrenar seriamente los progresos del inglés como lengua internacional ni tampoco la ola de anglicismos que entraba cada día en el francés (pero ambas se utilizaron algunas veces contra las lenguas minorizadas autóctonas). En este contexto general se preparó en 1992 un plebiscito para la aceptación del tratado de Maastricht, que significó sobre todo un pasaje de competencias de los Estados nacionales a la Unión Europea, lo cual requirió de revisiones de la Constitución. Una de ellas, destinada a compensar la pérdida de competencias (y, por ende, a evitar un fracaso en la votación), fue la introducción de una frase en el art. 2 de la Constitución: “La langue de la République est le français”, bajo el título primero: “De la souveraineté”. En aquel momento muchos defensores de las lenguas minorizadas preconizaban una fórmula suplementaria para integrar también estas lenguas en el texto de la Constitución. No lo lograron (aunque el candidato a la presidencia François Mitterrand había declarado en 1981 en Lorient en un discurso electoral famoso: “Nous proclamons le droit à la différence”), pero desde ese momento las presiones para lograr una integración de estas lenguas en la Constitución aumentaron.

Fue finalmente bajo la presidencia de Nicolas Sarkozy, en 2008, que esas lenguas entraron, de cierta manera, en

la Constitución. Sarkozy había preconizado un cierto número de cambios en la Constitución, pero no estaba seguro de obtener la mayoría necesaria en la Asamblea Nacional y en el Senado. Visiblemente para obtener votos decidió integrar una frase sobre estas lenguas. Esta frase cambió algunas veces de lugar; finalmente aterrizó en el título XII “Des collectivités territoriales”, casi al final del texto constitucional. El art. 75-1 dice que “Les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France.” El lugar donde se encuentra esta frase da una impresión de la importancia que tiene. Además, era claro que para que obtuviera un valor práctico se necesitaba una ley de aplicación. Esta ley los defensores de las lenguas siguen esperándola.

El art. 75-1 se necesitaba urgentemente, por lo menos en la perspectiva de las lenguas autóctonas, porque la explicitación del francés como lengua oficial en 1992 había cerrado muchas posibilidades de empleo público de las otras lenguas que hasta entonces habían podido utilizarse en determinadas situaciones. Por cierto, estos actos eran sobre todo testimoniales, pero posibles y simbólicamente importantes. Una boda celebrada en occitano, una alocución en bretón o algún acto público en alemán de Alsacia, aunque raros, no eran ilegales. Pero después de 1992, estas actividades se volvieron cada vez más raras, no solamente en razón de la Constitución, sino también y sobre todo porque el *Conseil Constitutionnel*, órgano supremo para la interpretación de conflictos en este dominio, decidió siempre según una interpretación muy cerrada de los textos. De esta manera disminuyeron, por ejemplo, las posibilidades de enseñanza de estas lenguas en grupos de inmersión y numerosas clases reclamadas no se abrieron.

En el ínterin, el Consejo de Europa había preparado la *Carta Europea de lenguas regionales o minoritarias* ya citada, y los defensores de las lenguas diferentes del francés

esperaban una solución por este lado. El gobierno de izquierdas de Lionel Jospin esperaba poder solucionar el problema mediante la ratificación de la *Carta*. La preparó minuciosamente con diversos informes políticos, jurídicos y también lingüísticos (la lista Cerquiglini de 1999), el ministro socialista Pierre Moscovici signó el texto el 7 de junio de 1999 en Budapest, pero en el mismo momento el presidente conservador Jacques Chirac pidió una interpretación al Consejo Constitucional, y este, pocas semanas más tarde, declaró el texto de la *Carta* incompatible con la Constitución francesa. Desde entonces, la ratificación sigue sin concretarse. Aunque al inicio de la presidencia de François Hollande, en 2012/13, se hicieron gestiones para llegar a su ratificación, si fuera posible, mediante un cambio en la Constitución, o por lo menos mediante una ley de aplicación del art. 75-1 de la Constitución, hasta la fecha no se ha realizado nada. Hay que añadir que al principio de su mandato Hollande disponía de una mayoría en ambas cámaras parlamentarias; en aquel momento parece que no habría sido imposible una clarificación de la situación. Quizás haya que concluir que la situación actual también corresponde a una clarificación, pero en sentido inverso.

La integración tardía del francés como lengua oficial no ha podido impedir la pérdida internacional de importancia de la lengua, ni tampoco la invasión de términos ingleses en la lengua. Pero ha puesto las lenguas autóctonas en una situación peor que antes, y de esta manera ha contribuido a la revitalización de algunos conflictos internos (en Córcega, por ejemplo). La situación actual y sin duda futura, con un número de inmigrantes que aumenta constantemente (aunque Francia hasta la fecha evite albergar nuevos refugiados), necesitará un cambio de política, también bajo este aspecto, si los gobiernos quieren mantener la paz cívica.

## Conclusiones provisionarias

Me parece que la inserción de una lengua como oficial en una Constitución no tiene una importancia enorme para esta lengua; al contrario, puede perjudicar las otras lenguas empleadas en ese Estado; los casos tomados en consideración lo muestran. Es evidente que la situación sería algo diferente si se tratara de lenguas en situación débil en Estados con minorías importantes. Pero en estos Estados (y no solo en estos), no es la declaración de una lengua como oficial lo importante, sino la construcción legal de una *arquitectura de convivencia de lenguas y culturas* que pueda contribuir a una coexistencia pacífica entre grupos. Un monopolio lingüístico en un mundo en movilidad, voluntaria o forzada, parece pertenecer al pasado. Lo que se necesita hoy son reacciones bastante rápidas de los poderes a situaciones nuevas. Y hay que aceptar que el hombre es un ser plurilingüe y hay que desarrollar esta capacidad en cada uno de nosotros lo más consecuentemente posible.

## Bibliografía<sup>1</sup>

Alén Garabato, C. (2013). « De la loi Deixonne à la révision de la Constitution en 2008 : l'impasse idéologique ? ». En *Histoire Sociale des Langues de France*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, pp. 321-337.

Elle, L. (2010). *Die Domowina in der DDR*. Bautzen: Domowina.

Kremnitz, G. (dir.). (2013). *Histoire sociale des langues de France*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

---

1 Para estas reflexiones utilicé los textos de las diferentes constituciones citadas que es encuentran sin problema en internet. Estas consideraciones se apoyan en mis experiencias de ahora casi cincuenta años y las referencias posibles serían muy numerosas, mucho más de lo que se puede enumerar para un artículo de algunas pocas páginas. Por eso me limito a unas pocas indicaciones bibliográficas.

- \_\_\_\_\_. (2015a). Sprachen entstehen und verschwinden wieder. Einigeteilweisenoch  
provisorische Reflexionen“. En *Quo vadis, Romania?*, núm. 45, pp. 7-22.
- \_\_\_\_\_. (2015b). Del compromís de la transició a la confrontació quotidiana. De  
la Constitució de 1978 fins a la sentència del Tribunal Constitucional de 2010”.  
En Sinner, C. y Wieland, K. (eds.), *Norma, ús i actituds lingüístiques. El paper del  
català en la vida quotidiana*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, pp. 11-22.
- Woehrling, J. (2013). « Histoire du droit des langues en France ». En *Histoire Sociale  
des Langues de France*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, pp. 71-88.

# Lengua y nación: implicancias glotopolíticas del proyecto del *Diccionario de argentinismos* de la Academia Argentina de la Lengua (1910)<sup>1</sup>

*Daniela Lauria*

La Argentina del Centenario —vale aclarar que las coordinadas espacio-temporales exceden los meros festejos ocurridos durante el mes de mayo del año 1910, sino que nos referimos al “clima de época” — evidenciaba un Estado eufórico que actuaba en un doble registro: por un lado, exponía su éxito “civilizador” y su considerable prosperidad, cimentados en el progreso conseguido a partir del despliegue y de la profundización del capitalismo que produjo explosivos cambios y contribuyó notablemente al desarrollo del proceso de modernización: aumento de la población, urbanización e incipiente industrialización en las grandes ciudades, particularmente en aquellas del litoral pampeano como Buenos Aires y Rosario (con la construcción de puertos, calzadas, caminos, vías de ferrocarril, comunicaciones, viviendas, alumbrado público). Por el otro, y con proyección hacia afuera, revelaba que

---

1 Este trabajo forma parte de mi tesis doctoral inédita “Continuidades y discontinuidades de la producción lexicográfica del español de la Argentina. Un análisis glotopolítico de los diccionarios publicados en el marco del Centenario y en el del Bicentenario de la Revolución de Mayo” dirigida por Elvira Narvaja de Arnoux y defendida en la Universidad de Buenos Aires en marzo de 2012. Una vez más le agradezco a Elvira su sostenida enseñanza y su generosidad intelectual.

la Argentina era el tercer país productor mundial de trigo y que el modelo agroexportador, base motriz de la economía nacional, no se interrumpiría en su constante crecimiento.

Empero, la conmemoración de los primeros cien años de vida independiente obligaba también a efectuar ciertos balances del proceso modernizador, sobre todo en relación con las transformaciones socioculturales y con la cambiante estructura demográfica derivadas de las políticas inmigratorias instrumentadas desde un par de décadas atrás.<sup>2</sup> Los diagnósticos y las perspectivas no dejaban de señalar los efectos no deseados —y no previstos ni por los “proyectistas” ni por los “ejecutores”, como los llama Onega (1982)— que dichos planes traían aparejados no solo en los aspectos culturales, lingüísticos y étnicos, sino principalmente en cuestiones de índole social, política y económica, que, en paralelo, ya estaban generando un alto nivel de conflictividad social sin precedentes en el país. En ese contexto, ciertos sectores de la clase dirigente, que ya habían comenzado a manifestar, a lo largo de las décadas precedentes, un leve, aunque revelador cambio de rumbo, a partir de lo que ellos veían como “señales de alarma” de las ideas asociadas al tradicional consenso liberal-conservador en la generación anterior, modificaron sustancialmente, salvo algunas excepciones, su percepción de la situación y, progresivamente, renunciaron a las políticas liberales que habían sido dominantes durante la organización del Estado. Se inició, así, un movimiento nacionalista a favor de la defensa de la homogeneidad de la nación, esencialista y excluyente.<sup>3</sup>

---

2 En la primera década del siglo XX se registraron los índices más elevados del saldo inmigratorio.

3 Remitimos al lector a los trabajos de Bertoni (2001) y Devoto (2006) en torno a las distintas formas que adoptó el nacionalismo en la Argentina en las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX.

El Estado se convirtió en el agente principal con capacidad reguladora para construir un imaginario nacional homogéneo que disimulara la densa heterogeneidad de la sociedad, que constituía una traba para la conformación de un mercado económico común. Asimismo, necesitaba optimizar la eficiencia y el funcionamiento administrativo en la gestión. Para ello, implementó una serie de vínculos jurídicos, educativos, culturales, económicos y políticos con el objeto de forjar una ciudadanía para los hijos de inmigrantes. En definitiva, se procuró realizar un proceso de homogeneización de un espacio nacional clausurado que permitiera la integración sobre la base de una historia, una geografía, una literatura, una lengua y un conjunto variado de producciones simbólicas de sentido entendido como experiencias compartidas capaces de aglutinar las diferencias. Esas políticas tenían una doble finalidad: por un lado, modelar las subjetividades, controlando las conductas de los ciudadanos en el plano político (derechos y obligaciones) y convertirlos en sujetos productivos en el plano económico. Por otro, disciplinar la sociedad: controlar y prevenir la emergencia de un conflicto social más violento. El espacio-tiempo del Centenario fue el principal momento de construcción, desde el Estado, de mecanismos de nacionalización de masas. Para las clases dirigentes, la afirmación de la identidad nacional se convirtió en la prioridad para resolver los problemas sociales y políticos de la mano, fundamentalmente, de recursos simbólicos. En esa área, la cultura y la lengua ocuparon espacios decisivos.

La Academia Argentina de la Lengua fue fundada en calidad de correspondiente de la de Madrid en mayo de 1910, como consecuencia de la intervención conjunta —y directa— de la monarquía española y de la Real Academia Española (RAE), en concordancia con un sector de la intelectualidad nacional fuertemente hispanófilo y en relación directa con

el Estado, en el marco de los festejos por el Centenario y en un contexto de marcada visibilidad de emergencia de posiciones hispanistas (Altamirano y Sarlo, 1983). El proyecto principal fue la elaboración de un *Diccionario de argentinismos* que pudiera aportar materiales para confeccionar un *Vocabulario hispanoamericano* junto con las restantes academias y para actualizar y enriquecer el repertorio léxico del diccionario académico.

En el fundador y vasto programa de investigación teórico-metodológico de Elvira Narvaja de Arnoux desde el enfoque glotopolítico, atento al estudio de las intervenciones en el espacio público del lenguaje, que participan en la reproducción o transformación de las sociedades, y a las ideologías lingüísticas asociadas con ellas, se destaca el abordaje de instrumentos lingüísticos (Narvaja de Arnoux, 2008, 2012 y 2016). Esas intervenciones son expresiones de procesos económicos, sociales, políticos, educativos, tecnológicos y demográficos sobre los que, además, dichas acciones dialécticamente actúan desde determinadas posiciones que el análisis busca identificar, vinculando las ideologías lingüísticas con sistemas ideológicos más amplios.

En este trabajo, abordaremos primeramente la fundación de la Academia Argentina de la Lengua. Luego, consideraremos el *Diccionario de argentinismos*. Nuestro punto de partida es que los instrumentos lingüísticos diccionarios monolingües son artefactos que, al desplegar ideas sobre la lengua (en los dominios que componen el discurso lexicográfico: componente programático, nomenclatura y microestructura), delinean la construcción de determinados proyectos ideológicos y, por extensión, la conformación de determinados imaginarios de la nación y del universo social en su conjunto. Operan como instrumentos al servicio de la representación de la identidad nacional, a la vez que forjan un imaginario tanto de la lengua (monolingüe y

monoglósico) como de la nación (homogénea). Finalmente, nos detendremos en mostrar, a partir del dispositivo lexicográfico, la construcción del objeto discursivo *argentinismo* con el fin de develar el sentido histórico de la obra.

## La Academia Argentina de la Lengua (AAL)

Con motivo de los festejos del Centenario de la Revolución de Mayo, arribó al país, en carácter de representante del gobierno español, la infanta Isabel de Borbón. Entre sus acompañantes se encontraba el marqués Eugenio Sellés, quien era miembro de la RAE y traía como misión fundar una academia correspondiente.<sup>4</sup> La Argentina era uno de los pocos países americanos en donde no había logrado instalarse una filial. Fueron sus miembros fundadores aquellos intelectuales que habían recibido (y aceptado) el diploma de académicos correspondientes. Según el acta de constitución del día 30 de mayo de 1910,<sup>5</sup> la Academia quedó conformada del siguiente modo: Vicente G. Quesada (director), Calixto Oyuela (secretario), Estanislao S. Zeballos, Joaquín V. González, Rafael Obligado, Ernesto Quesada, Pastor S. Obligado y Belisario Roldán (hijo).<sup>6</sup> Los académicos

---

4 La primera propuesta de fundar una academia correspondiente partió de Rafael Obligado en 1889 y la segunda de Estanislao Zeballos en 1903. Ambas iniciativas fallidas generaron intensos debates en el interior del campo intelectual argentino.

5 La fundación de la Academia tuvo lugar dos días antes, el 28 de mayo, en la legación de España en Buenos Aires.

6 No nos detenemos en las repercusiones que generó en 1900 la publicación en París del libro del profesor francés Lucien Abeille, *El idioma nacional de los argentinos*. El autor, inmerso en un nacionalismo de matriz romántica, postulaba la constitución de un idioma nacional en formación distinto del español, ya que veía en la lengua la expresión de la nación argentina. Esta idea generó una polémica de largo aliento en el campo intelectual local. Muchos de los fundadores de la Academia fueron serios detractores del libro. Entre ellos, Ernesto Quesada, quien publicó *El problema del idioma nacional (1900)*, donde declaraba la necesidad de la unidad de la lengua

firmaron el acta que proclamaba que la acción realizada se orientaba “en provecho y lustre de nuestra lengua común” (Zeballos, 1912: 178) así como que el acontecimiento era “grato á ambas naciones hermanas en la raza y en la lengua” (Zeballos, 1912: 179).<sup>7</sup> La institución tuvo, sin embargo, una vida efímera ya que se disolvió al año siguiente de su fundación. De acuerdo con lo expresado en Quesada (1922), los intentos de reactivarla en 1914 fracasaron debido a varios motivos: el fallecimiento de varios de sus miembros más activos, la no asunción de académicos electos, la falta de asignación de recursos y financiamiento por parte del Estado para poder hacer frente a gastos vinculados con temas edilicios y de publicaciones. Estimamos que en el contexto del Centenario todavía no estaban dadas las condiciones para la instalación de una academia con estas características: pese a que una de las vertientes nacionalistas era hispanista, la tradición antiacadémicista (de cuño romántico) que había teñido los debates sobre la lengua en la Argentina desde la proclamación de la independencia política parecía tener aún cierta vigencia (Contursi et al., 2008).

## El proyecto del *Diccionario de argentinismos*

El proyecto fue una iniciativa de Rafael Obligado. Se presentó en la sesión inaugural y fue aprobado por unanimidad. El plan de trabajo, por su parte, fue desplegado por Zeballos y también fue aceptado por todos los miembros y sin reparos: incluía estudiar las voces marcadas como argentinismos en la decimotercera edición del *Diccionario de*

---

castellana en Hispanoamérica y El criollismo en la literatura argentina (1902) en contra de la literatura popular. V. Rubione (1983), Di Tullio (2003), Ennis (2008) y Gluzman y Lauria (2012).

7 En adelante, respetamos la ortografía y la puntuación de los textos originales.

*la lengua castellana* de la RAE (DRAE, 1899) con el fin de depurarlos, criticarlos o aumentarlos, “contribuyendo así á la perfección del léxico general” (Zeballos, 1912: 180).

La propuesta completa de Obligado (1912: 227) estipulaba las siguientes proposiciones, que debían ser informadas a la RAE a través de una nota razonada:

1ª Que invite á las correspondientes de América á coleccionar y definir las voces y locuciones regionales, para publicarlas en conjunto, é independientemente del léxico castellano, con el objeto de iniciar la formación de un vocabulario hispanoamericano;

2ª Que la academia central se encargue de la coordinación de las papeletas lexicográficas, de mencionar los países de que provienen, los diversos significados ó acepciones comunes en ellos, y si la voz es también usada en España;

3ª Que el objeto principal del vocabulario es ofrecerlo á la Academia, para que tome de él las palabras que juzgue conveniente incluir en su diccionario;

4ª Que se llevará a cabo la publicación de la obra cuando á juicio de aquel cuerpo, se le haya enviado material bastante para una primera edición del vocabulario;

5ª Que la Academia argentina de la lengua propondrá oportunamente la forma de costear la impresión del vocabulario hispano-americano, de modo que no sea gravosa para la Academia Española.

Como se puede observar, esperaba cumplir con dos objetivos: por un lado, coleccionar y definir las voces locales

para contribuir a la conformación del léxico considerado general representado por el DRAE. Por otro, promover una acción conjunta con la red de academias correspondientes bajo la órbita de la academia matritense.

En cuanto al plan de trabajo respecto del léxico local, Zeballos (1912: 180) planteaba:

... hacer el inventario de los argentinismos que contiene el Diccionario oficial de la Academia; criticar sus definiciones, mejorarlas, eliminarlas y sustituirlas por otras más eficaces, y establecer la geografía de las voces para deslindar lo que son *argentinismos* de los que son *americanismos*. [...] En fin, cada una de las observaciones á que se prestara un argentinismo debería ir acompañada de un estudio bibliográfico para fundar las críticas y nuevas acepciones.

Esta tarea se realizaría tomando como fuentes de consulta obras lexicográficas anteriores y contemporáneas que registraban el léxico local. Obligado (1912: 228) explicaba:

Libertada así nuestra labor de toda ingerencia extraña, será fácil y agradable, porque disponemos de elementos valiosos, aunque dispersos. El Vocabulario rioplatense de don Daniel Granada; el Tesoro de Catamarqueñismos del doctor Lafone Quevedo; los apuntamientos sobre el lenguaje de don Manuel Ricardo Trelles; los argentinismos de la extinguida Academia argentina, inéditos y existentes en mi poder;<sup>8</sup> el diccionario del señor Segovia, cuya publicación

---

8 Obligado se refiere a las fichas lexicográficas confeccionadas en el marco del proyecto de elaboración del Diccionario de argentinismos de la Academia Argentina de Ciencias y Letras (1873-1879) bajo su dirección. Como analizamos en otro trabajo (Lauria, 2012), la tradición cultural puesta en juego se basó en la expresión del nativismo, del paisaje idealizado del campo y de la vida pampeana.

inmediata se anuncia; los vocabularios explicativos de los términos usados en muchas obras nacionales; y hasta el mismo Diccionario argentino de don Tobías Garzón, que es por lo menos una copiosa lista de palabras locales, etc. son elementos que nos están ofreciendo casi hecho el trabajo, el cual en realidad será más de selección que de investigación primaria.

No obstante, dichos repertorios eran asimismo blanco de críticas por parte de los académicos. Las objeciones apuntaban fundamentalmente a la ausencia de criterios sistemáticos en la conformación de la nomenclatura, la cual, según lo formulado por Zeballos y Quesada hijo en el informe que firmaron para justificar la propuesta de Obligado, incluía “idiotismos”, “barbarismos” y muestras del vocabulario de la lengua popular:

Pero esas academias regionales no han podido arraigarse con la lozana vida que sería menester; de modo que permanecen en la liza los escritores aislados, especie de guerrilleros de la lexicografía, los que forman y proponen vocabularios locales, aceptando voces é idiotismos con arreglo al criterio individual y sin preocuparse mayormente de su definición, de su discusión lingüística ni de probar su consagración por el uso, mediante textos escogidos de autoridades literarias. (Quesada y Zeballos, 1912: 247)

Considera [la Academia Argentina de la Lengua] que tal temperamento puede proponerse á la Academia de Madrid, pues, si ella la aceptara, trazaría un plan general con reglas de criterio determinadas para que cada corporación correspondiente trabajara, con cierta unidad de método, en preparar los materiales

lexicográficos especiales. Precisamente el defecto principal de la bibliografía americana sobre el particular es que cada uno de los que se han ocupado de la materia lo ha hecho con criterio diverso y con una preparación muy desigual, de modo que, desde las *Apuntaciones críticas* de Cuervo hasta el *Diccionario argentino* de Garzón, hay libros y opúsculos para todos los gustos: es ese, pues, un amontonamiento de trabajos heterogéneos, que pueden servir únicamente como materia prima ó como elemento coadyuvante á las academias americanas en su tarea de preparar y tamizar sus respectivos regionalismos. Así, cada corporación correspondiente presentaría un vocabulario ya depurado, de modo que la matritense no tendría sino que cotejarlos y pesarlos fielmente, para á su vez separar con el cedazo lo legítimo de lo que no lo sea. (Quesada y Zeballos, 1912: 264)

Emprender la labor de confeccionar un diccionario de argentinismos era necesario debido a las fallas y faltas que exhibía el “diccionario oficial” en torno a la recopilación de voces regionales. Obligado (1912: 225) era, en este punto, muy crítico:

El encargo de la Academia española, hecho á sus correspondientes, de enviarle palabras regionales para incluirlas, previa su sanción, en el léxico castellano, es á todas luces ineficaz, como el tiempo lo ha probado, y hasta contraproducente para la confraternidad hispano-americana. Conoció á la Academia de Madrid una colección de peruanismos, concienzuda ó ligeramente estudiada, y que recibió de aquélla el más soberano rechazo de que hay memoria. Furioso el portavoz del Perú [Ricardo Palma], la emprendió

contra la Academia y contra España toda, y esta es la hora en que aún vibra en América esa nota ingrata. Más de una academia correspondiente, sin hacer tanta bulla, pero en caso análogo, ha suspendido sus relaciones con la corporación central, y encerrándose en desdeñoso silencio.

A pesar de los cuestionamientos a la representación insuficiente, escasa y, en algunos casos, errónea del léxico americano que hacía visible el DRAE, la orientación argumentativa del texto de Obligado terminaba reconociendo y aceptando la autoridad idiomática que ostentaba, desde siglos atrás, la Academia en lo que atañe a la codificación de la lengua castellana. La defensa de la unidad de la lengua se manifiesta mediante el sintagma cristalizado “nuestra lengua”: “Por mi parte, confieso que si la Academia no se reservara esa autoridad, me apresuraría a concedérsela, sólo para preservar la eufonía de nuestra lengua de la algarabía de los no bien precisados americanismos” (Obligado, 1912: 226).

En la segunda sesión, el 14 de septiembre de 1910, una vez que se habían precisado los lineamientos programáticos (teóricos y metodológicos) para el diccionario, se dio lugar a los aspectos más prácticos. A cada académico le tocó una letra: la a para Rafael Obligado, la b para Ernesto Quesada, la c para Estanislao Zeballos, la ch para Pastor Obligado, la d para Oyuela, la e para Vicente Quesada, la f para Carlos G. Spano, la g para Joaquín V. González, la h para Belisario Roldán, la i para Carlos María Ocantos y la j para Eduardo Wilde.

## **El discurso lexicográfico: los argentinismos**

Observamos, a continuación, cómo se definen los contornos del objeto discursivo argentinismo: su alcance, su

limitación, qué se incluye y qué se excluye. En cuanto a los neologismos, se destaca la introducción de reflexiones que polemizan con lo planteado en los diccionarios de barbarismos hegemónicos en la última década del siglo XIX y los primeros años del XX:<sup>9</sup> en efecto, no se acordaba con la calificación como “disparates” de algunos y “necesarios” vocablos que no estaban consignados en “el diccionario oficial”. Se defiende la pureza sin menoscabo de la incorporación de términos nuevos o de índole regional:

Sin negar que la Academia española tiene perfecto derecho de insertar ó no en su diccionario los neologismos que se le envíen; sin desconocer la legítima é inapelable autoridad de su sentencia, en resguardo de la pureza y propiedad de una lengua que es ante todo suya y de cuya conservación está oficialmente encargada: sin negar nada de esto, nosotros, los correspondientes americanos, debemos decirle que mal podemos emprender con el ahínco necesario una tarea tan difícil, penosa y anónima, sin estímulo alguno, ni siquiera aquel que nace de la seguridad de su eficacia”. (Obligado, 1912: 226)

La posición sobre los barbarismos, en cambio, es de rechazo categórico. En este aspecto, estaban polemizando con los diccionarios de argentinismos del Centenario,<sup>10</sup> que coincidían en desplegar un criterio amplio en la inclusión

---

9 Nos referimos a: Diccionario de barbarismos cotidianos de Juan Seijas (1890), Diccionario de barbarismos argentinos y otros excesos de la misma nacionalidad de Juan Turdera (1896), Voces y frases viciosas de Enrique Sánchez (1901) y Notas al castellano en la Argentina de Ricardo Monner Sans (1903). En Lauria (2011) analizamos estos materiales desde la perspectiva glotopolítica.

10 Nos referimos a: Diccionario argentino de Tobías Garzón (1910), Diccionario de argentinismos, neologismos y barbarismos de Lisandro Segovia (1911) y Vocabulario argentino de Diego Díaz Salazar (1911). En Lauria (2011) analizamos estos materiales desde la perspectiva glotopolítica.

de voces. Dichas obras obedecen, a su modo, a los imperativos del momento caracterizado por el movimiento migratorio y el crecimiento urbano acelerado, así como los incipientes desarrollos industriales. Los académicos se oponían a la sanción del uso como criterio de legitimación para la inclusión de voces:

Sin salir de los nuestros ¿quién podría soportar sin inquina que se incluyeran en el léxico general esos mil verbos, todos de la primera conjugación, que aquí pululan, con el martilleo de su infinitivo y el más incómodo de los gerundios? ¿Para qué oído culto no serían inarmónicas las mil palabras acentuadas en la última sílaba; y otras tantas ásperas, no pulidas aún por el cincel literario, «bárbaras», como dirían los griegos? (Obligado, 1912: 226)

En nuestra época el principio de autoridad, si no ha desaparecido, está por lo menos grandemente debilitado: todo se discute, y á nada se asiente sin previo examen; por desdicha, basta con frecuencia que la autoridad afirme, para que la muchedumbre niegue. Cierto que en materia literaria el triunfo es casi siempre de la Academia, porque rara vez pronuncia fallo que muy fundado no sea; pero cierto también que no son pocas las ocasiones que ha tenido que rendirse al uso, y que consagra con la sanción más de un vocablo y de un modismo á que, con razón de sobra, comenzó por oponerse. Y si tal sucede aún dentro de casa, es evidente que más es de temer á la distancia de su esfera de acción y donde no tiene más derecho á que se la escuche que aquel que la razón lleva á todas partes consigo. Verdad es que cada uno de nuestros ilustrados y celosos correspondientes de América procura y

seguirá procurando, sin duda, en el lugar de su residencia, propagar y arraigar las buenas doctrinas de la Academia respecto á la lengua; pero no cabe tampoco desconocer que los esfuerzos individuales, por grandes y útiles que los supongamos, serán insuficientes al fin deseado... (Quesada y Zeballos, 1912: 230)

Dos datos significativos muestran que el proyecto pretende definir como *argentinismos* principalmente *ruralismos*, esto es, voces vinculadas con el mundo del campo. El primero es la idea de Obligado de volcar las fichas del *Diccionario de argentinismos* de la Academia Argentina de Ciencias y Letras que estaba compuesto mayoritariamente por vocablos asociados a la vida y a las prácticas del mundo rural (agrario y ganadero).<sup>11</sup> El segundo es la presentación, como modelo a seguir, que efectúa Zeballos de un artículo lexicográfico:

Voces del diccionario: Caballo Recelador. Argentinismos conexos: a) Caballo retajado, b) Retajo, c) Caballo Retajo, d) Manada de retajo, e) Retajar. Crítica y definiciones. La voz *recelador* y su definición son insuficientes para las necesidades y hechos de la vida argentina y de los países ganaderos del Plata. Llámase en la República Argentina *retajo* ó *caballo de retajo*, al operado con un corte que se hace en la parte media del miembro, suficientemente abierto para que la evacuación del semen se produzca allí, sin tocar la yegua. El caballo de *retajo*, ó simplemente el *retajo*, es siempre de raza y calidades inferiores á los de la cría que se fomenta. La yegua tratada por el *retajo* queda en condiciones fisiológicas de recibir al padre que le está

---

11 V. nota a pie de página número 8.

destinado. No usando antes el retajo las yeguas frías dan coces y estropean al buen padre, y la monta suele también fracasar. Se emplea especialmente el retajo en la cría de mulas. Este mantiene siempre reunida la manada y prepara las yeguas para recibir el burro, que es al principio muy resistido. Manada de retajo. El hato de yeguas servidas por el retajo y por un burro, para la cría de mulas. El diccionario sólo destina á cubrir las yeguas los «asnos grandes» ó garañones; pero los pequeños asnos se desempeñan muy bien como padres. Retajar. Operar el caballo en la forma descrita: nueva aceptación del verbo castellano retajar. [...] Estas voces son originarias de la República Argentina, cuna de la ganadería de la cuenca del Plata. De ella emigraron con los ganados al Paraguay, Uruguay y sur de Brasil, donde se aclimataron por ser comarcas principalmente ganaderas. Los que hemos recorrido esas campañas hemos escuchado las voces en las poblaciones rurales. Los escritores que se han ocupado de palabras locales no han vivido generalmente en las campañas y por eso ignoraban la existencia de las que estudio. [...] Comprobado así el uso de las voces limitado á la cuenca del Plata, les atribuyo sin vacilar el carácter de argentinismos. (Zeballos, 1912: 182)

La concepción de argentinismo que recorta nuestro instrumento lingüístico se asocia fuertemente a los ruralismos y se inscribe, así, en la tradición nativista de orientación hispanófila. El sentido histórico que asume la obra reivindica lo rural, el culto a la tierra y a sus tradiciones nativas (y nativistas) como representación de lo genuina y auténticamente nacional. En términos glotopolíticos, esto implica la configuración de un determinado imaginario de país —forjado por la clase dominante terrateniente que desea

reproducir la estructura de clase—, de nación agrícola-ganadera, signado por el campo en detrimento de la ciudad, de lo urbano, de lo cosmopolita con las transformaciones de distinta índole que conllevan.

## Observaciones finales

Las consecuencias no previstas de la inmigración provocaron que en la élite operara un giro ideológico definitivo respecto de la concepción dominante de formación de una nación liberal y cosmopolita. En la medida en que ya se habían establecido los principios de la unidad del Estado y frente al panorama reinante de heterogeneidad social sin precedentes en el país, solo quedaba pendiente realizar, de manera urgente para evitar el desorden, conservar la estabilidad social y asegurar la hegemonía política y económica, la construcción de la nación a partir de la definición de una serie de rasgos comunes de la nacionalidad. El clima ideológico del Centenario esgrimía, así, como tópico central el problema de la definición de la identidad nacional. La “cuestión de la lengua” formó parte constitutiva de ese proceso.

El proyecto de *Diccionario de argentinismos* de la AAL se inscribe más cerca de la vertiente nacionalista conservadora. Afín a un hispanismo con peso cada vez más fuerte, considera pernicioso tanto el cosmopolitismo como las nuevas manifestaciones lingüísticas criollo-inmigratorias, privilegiando un sistema de valores tradicionales, que ancla en una concepción esencialista de la nación y, sobre todo, excluyente de la heterogeneidad.

## Bibliografía

- Altamirano, C. y Sarlo, B. (1983). "La Argentina del Centenario: campo intelectual, vida literaria y temas ideológicos", en *Ensayos argentinos. De Sarmiento a la vanguardia*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, pp. 69-105.
- Bertoni, L. A. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Contursi, E., Glzman, M., Lauria, D. y Rizzo, M. F. (2008). "Políticas del hispanismo en perspectiva histórica: la creación de la Academia Argentina de Letras (1931)", ponencia, en *Actas del XV Congreso Internacional de la ALFAL*. Montevideo: Universidad de la República. Publicación en CD.
- Devoto, F. (2006). *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina Moderna*. México: Siglo XXI.
- Di Tullio, Á. (2003). *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ennis, J. A. (2008). *Decir la lengua. Debates ideológico-lingüísticos en Argentina desde 1837*. Fráncfort/Meno: Peter Lang.
- Glzman, M. y Lauria, D. (2012). *Voces y ecos. Una antología de los debates sobre la lengua nacional (Argentina, 1900-2000)*. Buenos Aires: Cabiria/Biblioteca Nacional.
- Lauria, D. (2011). "Apuntes para una historia de la producción lexicográfica monolingüe en la Argentina: etapas del proceso de diccionarización y modalidades diccionarísticas entre 1870 y 1910", *Boletín de Filología*, N° 1, t. XLVI, pp. 105-151.
- \_\_\_\_\_. (2012). La Academia Argentina de Ciencias y Letras y su posición sobre la lengua nacional (1873-1879)", *PRISMAS. Revista de Historia Intelectual*, vol. 16, pp. 171-174.
- Narvaja de Arnoux, E. de (2008). *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1862). Estudio glotopolítico*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- \_\_\_\_\_. (2012). "Los estudios del discurso y la glotopolítica. Entrevista a Elvira Narvaja de Arnoux", en Oscar Londoño Zapata. *Los estudios del discurso: miradas latinoamericanas I*. Ibagué: Universidad de Ibagué, pp. 149-175.
- \_\_\_\_\_. (2016). "La perspectiva glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológicos", *Matraga*, pp. 18-42.

Onega, G. (1982). *La inmigración en la literatura argentina (1880-1910)*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Quesada, E. (1922). *La evolución del idioma nacional*. Buenos Aires: Imprenta Mercatali.

Rubione, A. (1983). *En torno al criollismo*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

## Materiales de análisis

Obligado, R. (1912). "Academia argentina de la lengua", *Revista de Derecho, Historia y Letras*, t. li, pp. 224-228.

Obligado, R. y Zeballos, E. (1912). "A la Academia argentina de la lengua", *Revista de Derecho, Historia y Letras*, t. li, pp. 228-265.

Zeballos, E. (1912). "Fundación de la Academia Argentina de la Lengua", *Revista de Derecho, Historia y Letras*, t. li, pp. 177-182.

# Tupí or not tupí. Variaciones sobre las lenguas en América Latina<sup>1</sup>

María Pía López

"Me revolcaría como sangre frenética sobre la lenta corriente del ojo de las palabras, en caballos locos, en niños tiernos, en toques de queda en vestigios de templo, en piedras preciosas, lo bastante lejos como para descorazonar a los mineros. Quien no me comprenda no comprenderá el rugido del tigre".  
Aimé Césaire, *Cuaderno de retorno al país natal*.

El modernista Lugones se burlaba de las vanguardias de comienzos del siglo XX: tratan, decía, de pintar un silbido en una pared. Representar lo irrepresentable. El movimiento de Césaire sugiere lo mismo en la lengua: volver a decir río, huracán, tempestad, pero decirlo en el hueco en el que una palabra abandona su sentido naturalizado para encontrar su verdad metafórica y expresiva. El rugido del tigre. Salir del orden de la lengua para encontrar la poética del lenguaje.

En Césaire eso no puede ser escindido de la idea de ruptura del orden colonial, de estallido de la lengua con la cual se forjó una conquista de tierras y cuerpos. En la reescritura que hace de *La tempestad* de Shakespeare, traducción anti-colonial de una obra que no cesó de ser reinterpretada por

---

1 Hace un par de años, con un grupo de escritores e intelectuales pergeñamos un "Manifiesto por la soberanía idiomática". En una de las reuniones, Elvira Narvaja de Arnoux cuestionó que se pensara la lengua como una cuestión nacional y no, en una coyuntura propicia para ello, desde una perspectiva regional. Dijo allí que había que pensar las grandes lenguas de la región: el castellano, el portugués, el quechua, el guaraní. En este libro de homenaje a su tenaz y lúcida obra, quise pensar el vínculo entre esas lenguas en la literatura de la región.

el ensayo latinoamericano —desde el *Ariel* de Rodó hasta la apología de *Calibán* de Fernández Retamar—, se detiene en la cuestión de la lengua:

PRÓSPERO: Dado que manejas tan bien la invectiva, podrías por lo menos agradecerme el haberte enseñado a hablar. ¡Un bárbaro! ¡Una bestia bruta que yo eduqué, formé, que yo saqué de la animalidad que todavía se manifiesta todo el tiempo!

CALIBÁN: Desde ya eso no es verdad. No me enseñaste nada de nada. Salvo, por supuesto a chapurrear tu lengua para comprender tus órdenes... (Césaire, 2011)<sup>2</sup>

La lengua —señalan Rocco Carbone y Leonardo Eiff en el prólogo a *Una tempestad*— es instrumento de pasaje entre la animalidad y la humanidad. La lengua del colonizador, no cualquier lengua. Porque el idioma del colonizado es sonido incomprensible, onomatopeya bárbara. Calibán responde con la idea de que el pasaje habilitado es otro: no hacia la humanidad, sino a la esclavitud, la sumisión y apropiación del trabajo. Es lengua enseñada para comprender órdenes. La reversión es fuga, ida hacia el quilombo, el mocambo, el palenque. Disidencia frente al mandato del trabajo, volver a decir al país natal, aun en ese regreso imposible porque la única lengua con la que se cuenta es la del colonizador. La fuerza del grito en el primer libro de Césaire se entiende como pasaje a la pura performatividad de la lengua: decir es hacer —“Diría árbol, mejorarían todas las lluvias, me humedecerían todos

---

2 Aimé Césaire, *Una tempestad*, El 8vo. Loco, Buenos Aires, 2011. Es una edición bilingüe, traducida por Ana Ojeda y prologada por Rocco Carbone y Leonardo Eiff. Ellos se detienen en esta cita para señalar la lengua como el pasaje —desde el imaginario del colonizador— entre la animalidad y la humanidad.

los rocíos”—; decir es producir un tajo en el orden de la lengua, un rugido que roza lo incomprensible al revertir el pasaje prometido por el colonizador de lo animal a lo humano y entonces la palabra se reconoce como sonoridad animal. Rugido del tigre.

En 1968 João Guimarães Rosa publica el cuento “Mi tío el jaguareté”. Un monólogo de un narrador, Macuncozo, que va mutando, cuya lengua va siendo habitada por otra o por sonidos que no se podrían atribuir a un idioma, espacio de mixtura y violación de las convenciones, amenaza de una violencia inminente. Pasaje de lo humano a lo animal porque el pasaje que hay que revertir —me permito insistir— es el que llamaba humanidad a la obediencia, civilización a la subordinación. Su novela *Grande sertão: veredas* también tenía la estructura de un monólogo: el de un jagunzo convertido en estanciero que relataba sus aventuras, reflexiones y amores, a un médico de la ciudad. Pocos textos son menos monológicos que estos monólogos: por el contrario, cada uno se establece en un lenguaje que desestabiliza la lengua, cumpliendo el programa de Derrida —tal como recuerda Gayatri Spivak (2011) — de “volver delirante esa voz interior que es la voz del otro en nosotros”. El otro, presente como suspensión del sentido y alteración de la sintaxis, habita cada uno de los monólogos de Guimarães.

*Grande sertão* comienza con una palabra inventada: “Nonada”. Y termina así: “Nonada. ¡Diablo no hay! Es lo que digo, si hubiese... Lo que existe es el hombre humano. Travesía”. Neologismo y condensación, la lengua humaniza, pero en tanto se deja fabular, es amparo para la creación, materia de una experiencia poética, en tanto se permite el “exilio del lenguaje común”.<sup>3</sup> Garramuño y Aguilar, autores

---

3 Guimarães Rosa, João: *Gran sertón: Veredas*, Adriana Hidalgo, Buenos Aires, 2009. Traducción de Florencia Garramuño y Gonzalo Aguilar. En el prólogo, los traductores citan un pequeño poema

de la más reciente traducción al castellano de esa obra, reseñan los debates acerca de las fuentes de la heteroglosia del lenguaje de la novela. Si Ángel Crespo, su primer traductor, lo consideró un gesto vanguardista y cosmopolita; Ángel Rama, uno de sus más precisos críticos, lo interpretó como radicalización del regionalismo. ¿Por qué elegir uno u otro?, se preguntan, si la obra crea su propio territorio, suspendiendo las clasificaciones previas. Y en cierto sentido, esa idea recuerda mucho la de Henri Meschonnic (2009) de que son las obras las que afectan a la lengua, no su producto epistémico: la Biblia, dirá, crea el hebreo o lo biblicifica. Los traductores argentinos de *Gran sertón* escriben:

... todas esas operaciones se manifiestan también —y primordialmente— en un lenguaje rosiano característico y único en el que los regionalismos se conjugan con neologismos transformando la propia lengua portuguesa. Se trata de neologismos contruidos sobre la base de muchas otras lenguas — alemán, inglés, español, italiano—, arcaísmos típicos del hablar sertanero e intervenciones exclusivas del propio escritor... (Garramuño y Aguilar, 2009)

Guimarães, el hombre de las muchas lenguas, escribe una novela en la que la voz del narrador hila al mismo tiempo una reflexión sobre el arte de contar, sobre los modos en que los acontecimientos del pasado se presentan a la memoria y requieren su lugar entre lo dicho, las palabras que se les ajustan, las imágenes que los hacen presentes. Sertón es nombre de la experiencia —“los días que son pasados van yendo en fila hacia el sertón. Vuelven, como los caballos: los

---

de Carlos Drummond de Andrade sobre Guimarães: “¿João era fabulista? / ¿fabuloso? / ¿fábula? / ¿Sertón místico disparando / en el exilio del lenguaje común?”

jinetes en la madrugada...” —, sustrato de la narración pero a la vez solo existe como ficción pura, diseño literario, acontecimiento contado: “lo que vi, siempre, es que toda acción comienza exactamente por una palabra pensada. Palabra que acertada, dada o guardada, va abriendo el rumbo”. *Nonada* abre rumbo, funda, imagina. Una Comala o una Santamaría. Un sertón.

Haroldo de Campos, en “A linguagem do Iauareté”, escribe que en el cuento de Guimarães —el otro monólogo, allí donde se transita de la humanidad a la animalidad—, se crea una lengua interjectiva, onomatopéyica, gutural, “como el rugido del jaguar”. Valquiria Wey (2001), traductora de ese cuento al castellano, agrega una hipótesis: el escritor compone un idioma —el que se asemeja al rugido— a partir de la mezcla del portugués con otras lenguas: “en realidad las interjecciones y onomatopeyas eran expresiones plenas de significado, generalmente, en guaraní, lengua extinta hace más de un siglo en Brasil y en la cuenca del Río de la Plata” (anoto la extrañeza: el guaraní es una lengua viva, hablada en un amplio territorio, con variedades dialectales y producción literaria propia: ¿los fragmentos de lenguas muertas se remiten a un dialecto guaraní extinto o es desconocimiento de la intérprete?) Y, con mayor presencia en el cuento aún, aparece el tupí. Wey remite al *Diccionario da Língua Tupí. Chamada Língua Geral dos Índigenas do Brasil (Tupí-Português)*, de Antônio Gonçalves Dias. Hacia atrás, el tupí. Hacia adelante, lo que funda la obra. Nilce Sant’Anna Martins escribió *O léxico de Guimarães Rosa*, una compilación de alrededor de ocho mil vocablos que están en la obra del diplomático mineiro y no están diccionarizados.

Hay lectores de diccionarios, pero también escritores que lo estrujan. Cuando escribió *La guerra gaucha*, Leopoldo Lugones quiso usar todo el español. No la lengua del presente ni la de la variedad, quería hundirse en las zonas más

arcaicas para mostrar que la independencia del territorio surgía no de la díscola barbarie, sino de una fidelidad profunda a la tradición europea, negada por la España oscurantista. En todo lenguaje hay una hipótesis política y una política de la lengua. Lo sabían Borges y Guimarães. Lo sabía el Guimarães que funda un diccionario de la fabulación literaria y el que lee el léxico tupí. El que cava e inventa para evitar el lugar común, porque “los clichés son pedazos de carne corroída, son pecados contra el Espíritu Santo, son taperas en el territorio del idioma”.<sup>4</sup>

Eduardo Viveiros de Castro compara “Mi tío el jaguareté” con *La metamorfosis*. Si Gregorio Samsa se despertó ya insecto, lo interesante del narrador de Guimarães es que se va convirtiendo y a la vez se mantiene en el monstruoso terreno de la indefinición:

Macuncozo se va volviendo jaguar a medida que va conversando; se va volviendo jaguar en la lengua. Su lenguaje se va ajaguareando, cosa que se indica por medio de la invasión progresiva en su discurso por palabras, frases, interjecciones en tupí-guaraní, como si su forma de hablar fuese perdiendo capas, desnudando sus raíces tupí; al final se vuelve un gruñido de jaguar; la raíz se funde con el suelo. (2013, 179)

Para Viveiros, Macuncozo es “el único indio de verdad” de la literatura brasileña: un “mestizo de blanco y de india, de nombre africanado”. No habría que confundir esa verdad con un elogio de la síntesis étnica nacional, al modo en que lo hizo un Vasconcelos en el México de la década de 1920: porque mientras que el intelectual mexicano pensaba que la mixigenación daba lugar a una más profunda

---

4 Carta de João Guimaraes Rosa a João Conde publicada en Sagarana (2007, 21).

occidentalización, lo que le interesa a Viveiros es la aparición de un lenguaje que pone de manifiesto su condición corporal, su estar hundido, de modo inescindible, en la experiencia del hombre en la naturaleza y como naturaleza. ¿No viene de allí la oscilación de los críticos del cuento entre encontrar onomatopeyas y rugidos, y detectar en esas interjecciones las palabras del viejo tupí?

La literatura brasileña ya había tenido su *Iracema* — de José Alencar— y su *Macunaima*, de Mario de Andrade. Buceos por el mar de una literatura indigenista, preguntas por la posibilidad de hablar *entre* lenguas y a la vez postulación de ficciones nacionales de fondo tupí. A diferencia de lo que ocurrió en el resto de América Latina, donde no se crearon lenguas generales artificiales, sino que se normalizaron para su uso general el quechua y el guaraní; en Brasil los jesuitas construyeron dos *linguas gerais*:

La língua geral del sur, de la región de Sao Paulo, basada en el tupí y hablada por los bandeirantes (pioneros), tuvo amplio dominio en los siglos XVI y XVII, y después de 1700 cedió el paso al portugués, con la inmigración minera y la urbanización. Otra, basada en el tupinambá, se desarrolló al norte, en el siglo XVII y llegó a ser la lengua de penetración para las tropas y los misioneros a lo largo del Amazonas, y alcanzó a llegar más allá del territorio de la familia lingüística tupí-guaraní. (Morse, 1995, 61)<sup>5</sup>

---

5 En Resonancias del Nuevo Mundo, Morse tiene un precioso capítulo dedicado a las lenguas en América. Una de las hipótesis sobre las peculiaridades de las variedades americanas de los idiomas europeos es la influencia de la experiencia marítima: “En la experiencia de todo inmigrante, el papel central lo desempeñó el océano, que ahora ha dejado de ser el confín último para convertirse en la conexión arterial con las fuentes de la civilización. Dada la convivencia de los pioneros con el mar y la preeminencia del comercio marítimo, las expresiones del habla marinera llegaron a ser moneda corriente... En el español de América, amarrar adoptó el sentido más amplio de ‘atar’,”

Mientras que Viveiros de Castro piensa *contra* Brasil — es decir, buscando el intersticio en el que lo indio puede resultar subversivo respecto de un orden nacional que lo convierte en subalterno—, Gilberto Freyre (1977) había pensado las lenguas como parte de la amalgama de la nación y recorría para hacerlo dos momentos: el de la *língua geral* y el del portugués brasileño. La primera, amasada por los jesuitas en alianza con los niños indios: “el indiecito tornóse cómplice del invasor en la obra de quitar a la cultura nativa hueso tras hueso, para mejor asimilación de la parte blanda de los modelos de la moral católica y de la vida europea”. El colonizador adopta para comunicarse el tupí-guaraní y cuando es finalmente el portugués el que se impone como lengua general “había perdido ya su rancidez o su dureza originaria; se había ablandado en un portugués sin erres y sin eses; se había infantilizado, casi, en habla de niño” (1977: 159).

Las hipótesis lingüísticas y culturales de Freyre son corporales, siempre llevan a lo blando o lo duro, lo comestible, el dulzor del azúcar que se deshace en la boca o el de la sangre paladeada por el castigo esclavista. Los idiomas surgen, para él, de esos contactos cuerpo a cuerpo que implican complicidades, goces, alianzas, castigos. El tupí estaría en el sustrato del portugués brasileño. Pero este surge también de otras bocas: las de las esclavas que sirven en las casas grandes y que “muchas veces hizo con las palabras lo que con la comida: machucólas, les quitó las espinas, los huesos, las durezas, dejando solamente para la boca del niño blanco las sílabas blandas”. Masticación que implica

---

flete llegó a significar tanto ‘caballo’ como el precio de cualquier pasaje; rancho, una vivienda o propiedad rural, y playa, un tramo de terreno al aire libre. Los términos náuticos se hicieron extensivos al habla de los ferrocarriles, de modo que el carro del equipaje se volvió bodega en lugar de furgón; los porteros pasaron a ser camareros y en lugar de subirse al tren uno se embarca.”

una alianza: “Amas y mucamas, aliadas a los niños, a las niñas, a las jóvenes blancas de las casas-grandes, crearon un portugués diferente del rígido y gramatical que los jesuitas intentaron enseñar.” (309)

Dos veces lo mismo pero para distintos fenómenos: tanto el *tupí-língua geral* como el portugués de Brasil se constituyen en la boca de los pequeños o para los pequeños, como si fueran alimentos que requieren volverse papillas. Freyre busca la sonoridad cantarina, la elisión de las consonantes al final, la suavidad de la lengua nacional y la encuentra en la maceración que las esclavas regalaron a los niños de todo color. Aunque su nordeste sea tan distinto al de Guimarães<sup>6</sup>, las lenguas en las que este escribe están atravesadas por esas sedimentaciones, por esa circulación de boca en boca, en la complicidad de las cocinas o en el patio de los juegos. Macuncozo puede ser el “único indio de verdad” porque no es sólo indio, es mestizo, es jaguar, es africanado.

Personaje que cumple el programa insinuado en el *Manifesto antropológico* de Oswald de Andrade. 1922: *Tupí or not tupí: that is the question* funciona como grito de guerra. Comer Europa se dirá, y muchas décadas después Adriana Calcanhoto canta: vamos a comer Caetano. Insistencia de la metáfora de la deglución gozosa del enemigo o del tótem, el canibalismo como acto de guerra y a la vez amoroso. Gregorio Samsa no puede sino espantar con su presencia

---

6 Uno es el del quieto dualismo esclavista, el de la casa grande y la senzala; el otro el de los jagunzos que atraviesan en bandadas los territorios. Y tendríamos que agregar un tercer nordeste, el de la naturaleza atormentada y de la sequía o la gran inundación, el de Euclides Da Cunha, autor de *Os sertões*. Cada uno tiene su lenguaje y quizás en algún trabajo futuro se pueda establecer el vínculo entre la sintaxis de cada escritor y el nordeste que imaginan, porque sus territorios ficcionales tienen una idea de la naturaleza y sus expresiones, que intentan materializar en la escritura misma. Richard Morse, en el libro que ya citamos, remite a la idea de Edward Brathwaite acerca de la necesidad de un “inglés del Caribe”: “el huracán no ruje en pentámetros. Ése es el problema: cómo lograr un ritmo que se aproxime a la experiencia natural, a la experiencia del ambiente”.

anómala en la familia burguesa, Macuncozo atemoriza por su participación en dos especies, su vaivén o su devenir —¿cazador de jaguares, jaguar él mismo, cazador de humanos? —, pero finalmente el pasaje humano-animal, necesario para salir de la lengua como orden que permite dar órdenes y al subordinado comprenderlas, es sancionado con la muerte. No hay banquete para Macuncozo, no el banquete anunciado en el Manifiesto que se relamía con el obispo Sardinha.

Quizás el barroco latinoamericano haya sido esa expansión del paladeo, menos onomatopeya que derroche. En los diarios incluidos en *El zorro de arriba y el zorro de abajo*, José María Arguedas escribe:

Lezama Lima se regodea con la esencia de las palabras. Lo vi comer en La Habana como a un injerto de picaflor con hipopótamo. Abría la boca; se rociaba líquido antiasmático en la laringe y seguía comiendo. ¡Gordo fabuloso, Cuba que ha devorado y transfigurado la miel y hiel de Europa! (1975, 17)

La imagen de Arguedas exhibe el amor por una escritura muy distante de la suya. Esos diarios gustan de la controversia y en particular arremeten contra los escritores centrales del boom, aquellos que se piensan como profesionales de la literatura. Guimarães Rosa, por el contrario, es pensado fraternalmente, como aquel que puede comprender la tragedia de una muerte vivida como inminente: “hay cierta dureza en el cuerpo de mis ojos, un dolor difuso, como de sueño maligno, de muerte temida y no de la deseada”. Arguedas se suicida sin terminar ese libro, tramado en el desgarrar de una vida que se agosta y una voluntad que solo se sostiene si el día da una posibilidad de escritura. Escribir es preciso, vivir no es preciso.

El escritor y antropólogo peruano había pensado los límites y la necesidad de una literatura indigenista. Más precisamente: supo que la habría no en la construcción de una narración sobre indios —ni siquiera aquella que los tome para denunciar las condiciones de explotación—, sino en la trama de una lengua en la que la experiencia india sea dicha y comprendida. Cuando recibe el premio Inca Garcilaso de la Vega, en 1968, explica su proyecto:

Contagiado para siempre de los cantos y los mitos, llevado por la fortuna hasta la Universidad de San Marcos, hablando por vida el quechua, bien incorporado al mundo de los cercadores, visitante feliz de grandes ciudades extranjeras, intenté convertir en lenguaje escrito lo que era como individuo: un vínculo vivo, fuerte, capaz de universalizarse, de la gran nación cercada y la parte generosa, humana, de los opresores. (1975, 281)

Esto es: dirigirse al lector que puede comprender otra cultura, tratando de ser fiel a ese mundo original. El problema es el de toda traducción: ¿cómo dar cuenta en otra lengua de una cosmovisión que se materializa en un idioma y que es radicalmente distinta en sus modos de nombrar y comprender el mundo? Arguedas crea una lengua artificial, literaria, intermedia entre el quechua y el castellano. Una suerte de artefacto mixto, que incluye léxico en ambos idiomas, que realiza traducciones internas al español para que cualquier lector de este idioma pueda comprenderlo, pero mantiene la sintaxis del quechua. Indianizar el castellano: aunque lo presente como un programa de conciliación no deja de ser un sueño guerrero, el de la transculturación como procedimiento por el cual bajo los símbolos de la cultura

dominante trasunta el pensamiento de los subalternos. El Cuzco de los conquistadores hecho por las manos de los indios sigue siendo el centro del imperio incaico, respira quechuismo por doquier. Del mismo modo, para Lezama Lima la expresión americana surge de una suerte de hospitalidad clandestina, la que producen los grandes arquitectos barrocos, el Alejaidinho —en Ouro Preto— o Condorcanqui —en Potosí— cuando en las fachadas de las iglesias incrustan símbolos ajenos al cristianismo.

Lo indio aparece así como objeto de una yuxtaposición, una operación secreta y una traducción. Wey dice que “Mi tío el jagureté” es el intento de Guimarães de producir un relato indigenista, bajo el impacto de *Hombres de maíz* de Miguel Ángel Asturias. Imagino más su vínculo con Arguedas, con esa violencia ejercida sobre la lengua, hasta el punto de devenir otra, una invención que hace evidente que en las sociedades coloniales la traducción es necesaria y, a la vez, fracasada. El relato termina: “Yo- Macuncozo... No haga eso, no lo haga... Ñeñeñén... ¡Heeé!... He... Aar-rrá... Aaah... Usté me arahoou... Remuací... Reiucaanacé... Araaa... Uhm... Ui...Ui...Uh... Uh... eeee... ee... e... e...” (2001, 454) Alarido final, agónico, como la carta del suicida con la que termina *El zorro de arriba, el zorro de abajo*.

La muerte como cierre de la traducción o como sanción de una traducción imposible, la que están obligadas a intentar las sociedades que surgen del hecho colonial y cuyo fracaso constituye a las mismas sociedades. El pasaje humano/animal de Macuncozo no funda una nueva comunidad —con sus redescubiertos parientes—, sino que se plantea más bien como abolición de la idea de comunidad y su sustitución por alianzas episódicas o minúsculas: el cazador deja de serlo cuando se amiga o enamora con la jaguar María-María y excluye de su alimentación de jaguar —o sea, de su actividad de

cazador de personas— a la mujer María Quirinea, capaz de hablarle de su madre. En el doble uso del nombre María —una hacia el mundo animal, la otra hacia una humanidad que no distingue indio de no indio— aparece conjugada una posibilidad de traducción. No tan diferente a la de las cocinas en las que transita la infancia de Arguedas o la casa grande de Freyre. Como en el barroco, en estas ficciones y en sus lenguajes, es posible encontrar a la vez lo que se afirma y lo que irrumpe, lo que piensa la posibilidad y lo que muestra su fracaso. Obligan a pensar la experiencia cultural y la trama lingüística menos como una herencia soberana que como una tragedia a habitar.

## Bibliografía

- Arguedas, J. M. (1975). *El zorro de arriba y el zorro de abajo*. Avellaneda: Losada.
- Césaire, A. (2011). *Una tempestad*. Traducción de Ojeda, A., Buenos Aires: El 8vo. Loco.
- Freyre, G. (1977). *Casa-grande y senzala*. Traducción de De Garay, B. y Manduca, L., Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Guimarães Rosa, J. (2001). *Campo general y otros relatos*. Selección y prólogo de Wey, V., México: FCE.
- \_\_\_\_\_. (2009). *Gran Sertón: Veredas*. Traducción y prólogo de Garramuño, F. y Aguilar, G., Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- \_\_\_\_\_. (2007). *Sagarana*. Traducción de Toledo de Almeida, A., Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Meschonnic, H. (2009). *Ética y política del traducir*. Traducción de Savino, H. Buenos Aires, Leviatán.
- Morse, R. M. (1995). *Resonancias del Nuevo Mundo. Cultura e ideología en América Latina*. Traducción de Brash, J., México: Vuelta.

Spivak, G. (2011). *¿Puede hablar el subalterno?* Traducción de Amícola, J. y Topuzian, M. Buenos Aires: El cuenco de plata.

Viveiros de Castro, Eduardo (2013) *La mirada del jaguar. Introducción al perspectivismo amerindio. Entrevistas*. Buenos Aires: Tinta Limón.

# La lengua gallega en Argentina

*Henrique Monteagudo / Facundo Reyna Muniain*

## Introducción

Históricamente, Galicia se caracterizó por un notable excedente demográfico. Así, a partir de mediados del siglo XIX, como el país quedó en una posición periférica en el proceso de desarrollo capitalista y en una situación dependiente de un estado centralista que desatendía sus intereses, una buena parte de la población gallega se vio obligada a emigrar (Villares, 2014: 338-346). Este flujo tomó a América como destino preferente: desde 1850 hasta 1960, entre un millón y medio y dos millones de gallegos se desplazaron a tierras americanas. La emigración gallega se expandió por todo el continente, pero se dirigió de una manera especialmente intensa a dos focos: Cuba, que fue el principal destino hasta comienzos del siglo XX, y el Río de la Plata, que sustituiría a Cuba como destino principal a medida que avanzaban las tres primeras décadas del siglo XX, con una nueva oleada que comenzó en la posguerra y duró hasta 1960 aproximadamente. Más de la mitad de los dos millones de españoles que emigraron a Argentina entre 1857 y 1930 eran de origen gallego, y estos

se instalaron de forma preferente en Buenos Aires y sus alrededores, de manera que en 1936 aproximadamente el 10 por ciento de los 2,4 millones de habitantes de la capital eran gallegos (Villares, 2014: 475-476).

Para calibrar la dimensión del éxodo hay que tener en cuenta que la población actual de Galicia está por debajo de los tres millones de personas<sup>1</sup>. Ahora bien, la práctica totalidad de los emigrantes que salieron de Galicia era de origen rural, siendo que durante el período de auge del fenómeno migratorio a América el predominio del monolingüismo en lengua gallega en el campo era abrumador: los y las emigrantes fueron sobre todo campesinos/as gallegohablantes y mayoritariamente analfabetos/as (Monteagudo, 1999: 330). Por lo tanto, es obvio que la lengua predominante de los inmigrantes gallegos a su llegada a América era el gallego. Ahora bien, a pesar de su origen mayoritariamente rural, la emigración gallega a América prefirió establecerse en el medio urbano. Esta es claramente la pauta en el caso de Argentina, como acabamos de señalar.

El carácter masivo de la emigración gallega y su radicación urbana, concretamente en el Gran Buenos Aires y en la propia capital, constituyeron un factor propiciatorio para el establecimiento de un denso tejido asociativo, que, unido a la fuerte endogamia, contribuyó decisivamente al mantenimiento de una marcada identidad etnocultural (Villares, 2014: 479-484), a pesar de que existió una fuerte tendencia a encubrirla (Lojo, 2015: 22). Además, el gallego es el segundo grupo de inmigrantes en número y extensión detrás del italiano, lo que le podría haber dado a su idioma una posición de gran relevancia entre las lenguas de migración (Gugenberger, 2000: 43). Sin embargo, a pesar

---

1 *cf.* <http://www.ige.eu/web/index.jsp?paxina=001&idioma=gl>.

de la fortaleza de su tejido asociativo y en contraste con el relativo mantenimiento de la identidad etnocultural, la masiva presencia de gallegos en el Río de la Plata no tuvo un impacto proporcional en el mantenimiento ni en la presencia pública de la lengua gallega (Barrios, 1997: 55).

Por otra parte, la tradición de estudio de las lenguas y las comunidades lingüísticas de inmigración en el continente americano, y concretamente en Argentina, es notable. Sin embargo, aunque ya se realizaron algunos estudios de gran interés sobre los procesos de mantenimiento o asimilación lingüístico-cultural de los emigrantes gallegos en varios países sudamericanos, principalmente en Uruguay, Brasil y Argentina (Barrios, 1997; Gugenberger, 2000, 2001, 2011, Gugenberger y Soto Andión, 2002), hasta hoy la colectividad gallega en Argentina no ha recibido la atención que merece. Los prejuicios contra los emigrantes gallegos no fueron más marcados que los que sufrieron otros colectivos como judíos e italianos (Núñez Seixas, 2002: 102, Lojo, 2008 y 2015), no obstante, estos han sido objeto de mucha mayor atención en investigaciones científicas.

Trabajos de valor inestimable como los desarrollados por Fontanella de Weinberg y equipo (1979 y 1991) tratan casos como la comunidad italiana, o incluso de otras como los alemanes del Volga o la comunidad danesa, de peso cuantitativamente muy inferior al de los gallegos en Argentina. La desatención a la colectividad gallega no solo sería consecuencia de la minorización de su lengua y cultura, sino que podría estar en relación con la propia ocultación de la identidad de origen por parte de los emigrantes gallegos, replegada bajo una identidad española más prestigiosa, por causa de un deseo de integración y de ascenso social en la sociedad de destino, plasmado en estrategias de asimilación lingüístico-cultural lo más rápida y completa posible (Lojo, 2015).

En este sentido, se podría decir que existe un contraste entre la comunidad de origen gallego y las comunidades catalana y vasca, debido al mayor prestigio social de estas dos comunidades. De modo que, como indica Núñez Seixas (2014), mientras para los vascos estratégicamente era mucho más positivo mantener una identidad propia distante y distinta de la española, por el contrario, para los gallegos la estrategia más favorable parecía no ser identificados como gallegos sino como españoles. En el caso de los vascos, además de contar con un fuerte prestigio en la sociedad argentina, presentan una larga tradición de mantenimiento y valoración de la lengua patrimonial como signo identitario. Ahora bien, en los últimos tiempos se percibe la multiplicación de esfuerzos de mantenimiento y revitalización de la etnicidad gallega en Argentina y concretamente en la capital porteña, protagonizados fundamentalmente por gallego-descendientes de tercera generación, con una notable presencia de jóvenes plenamente integrados en la sociedad argentina, dotados de estudios universitarios y con perfiles profesionales de tipo *white collar*, bien distintos a los de los emigrantes gallegos pobres, analfabetos o poco letrados y dedicados a trabajos manuales en la hostelería, el comercio o el transporte (Núñez Seixas, 2007, Reyna Muniain, 2015).

No es nuestro propósito desarrollar en esta ocasión un análisis comparativo de los procesos de integración y retención identitarias de la comunidad gallega en Argentina con otras. En realidad, la presente aportación abriga una pretensión más modesta: llamar la atención sobre la importancia de la colectividad gallego-descendiente en la ciudad de Buenos Aires, sobre el interés académico del estudio de los procesos de asimilación a la lengua e identidad de acogida y de mantenimiento o recuperación de la lengua e identidad de origen, y, al hilo de esto, sobre

la necesidad de ofrecer visibilidad y reconocimiento a dicha comunidad, con su lengua e identidad específicas. Se trata más bien de presentar un panorámico estado de la cuestión, de un estudio preliminar que esperamos resulte de utilidad para ulteriores avances.

## El gallego, de la minorización a la normalización

Para comenzar, procede evocar la doble condición del gallego como idioma minorizado, regional, o autóctono en Europa, pero también como idioma minoritario de inmigración en América. A lo largo de su historia el gallego ha mantenido un estrecho contacto, en una relación de diglosia funcional y social con su vecino castellano, lengua del poder, las clases dominantes y la cultura en Galicia desde el siglo XVI (Monteagudo, 1999). A la vista de esto, no es de extrañar que el gallego haya sido considerado desde el punto de vista lingüístico dialecto o variedad de la familia portuguesa y desde el punto de vista sociolingüístico dialecto o variedad subordinada del castellano. Ahora bien, a pesar de su historia secular de marginación, el gallego es, entre las lenguas regionales o minorizadas de Europa, una de las que mayores índices de vitalidad presenta (Nelde, 1996).

Después de experimentar una pujante emergencia como lengua escrita y literaria a partir del siglo XIII, a partir del siglo XV, el gallego fue expulsado de la escritura, de los ámbitos del poder y de la alta cultura. Sin embargo desde el siglo XIX comenzó un proceso de revitalización, primero como lengua poética y literaria y luego también como idioma público y político. La obra *Cantares Gallegos*, de la poeta Rosalía de Castro, publicada en 1863, marcó el final de los *séculos oscuros* y el arranque del *Rexurdimento*

(Monteagudo, 1999). La lengua gallega fue duramente perseguida en sus manifestaciones públicas durante los casi cuarenta años de dictadura franquista (1936-1975). Desde 1981, es reconocida como lengua co-oficial en el propio Estatuto de Autonomía de Galicia, y desde entonces ha sido promovido por el gobierno y las instituciones autónomas gallegas.

Según los datos más recientes, el gallego es la lengua inicial o materna de aproximadamente dos tercios de los habitantes de la comunidad autónoma y usada como lengua habitual por algo más de la mitad de esta.<sup>2</sup> Esto significa que el gallego tiene, en la propia Galicia, aproximadamente dos millones de hablantes habituales. El proceso de institucionalización de la lengua puesto en marcha con el desarrollo de la autonomía implicó un indudable reforzamiento de la identidad etnocultural gallega y relativa mejora del prestigio de la lengua, con efectos también en las colectividades emigrantes.

## **La cultura gallega en Argentina. Su importancia para la Galicia metropolitana**

Como hemos indicado, la importancia demográfica de la emigración gallega en el Río de la Plata es indiscutible: al final del ciclo migratorio, se alcanzó la cifra de los 600.000 residentes gallegos en Argentina, lo que significa el 17% de todos los inmigrantes europeos (Farías, 2010a: 1). Ante estas cifras, resulta obvio que la sociedad rioplatense actual no sería como es sin el aporte gallego (Farías, 2007, Núñez Seixas, 2001, Samuelle Lamela, 2000). Para apreciar gráficamente la relevancia de esa emigración solo hace falta revisar la presencia de apellidos gallegos

---

2 [http://www.ige.eu/web/mostrar\\_actividade\\_estadistica.jsp?idioma=gl&codigo=0206004](http://www.ige.eu/web/mostrar_actividade_estadistica.jsp?idioma=gl&codigo=0206004).

entre las figuras más destacadas de la historia, cultura y política latinoamericanas.<sup>3</sup>

La dinámica asociativa de la comunidad gallega en el Plata viene de viejo. Tras la experiencia del primer Centro Gallego de Buenos Aires (1879-1892), en 1907 se fundó con el mismo nombre la institución que es referencia indiscutible del asociacionismo gallego en América (Vázquez Villanueva, 1993). El Centro Gallego combinó su rol comunitario, funcionando como hospital, mutual y farmacia, con una notable (por momentos febril) actividad cultural. En los siguientes años se constituyeron numerosas sociedades recreativas, benéficas y políticas. La expansión fue de tal envergadura que para 1930 ya funcionaban cerca de 400 entidades gallegas en la urbe porteña (Tilve Rouco, 2007: 29), buena parte de ellas asociadas en la Federación de Sociedades Gallegas (Díaz, 2007).

Por otra parte, las comunidades emigrantes también jugaron un importante papel modernizador de la sociedad gallega y, en particular, en la reivindicación de su lengua e identidad específica. Así, las acciones impulsadas por los emigrantes gallegos en América propiciaron la transformación socio-económica y la modernización cultural, educativa sindical y política de Galicia (Núñez Seixas, 1998, Caglio Vila, 1999, Villares, 2014: 342-46, 498-504). Tal es el caso de iniciativas extraordinarias, admiradas por los estudiosos del fenómeno migratorio, como la fundación de escuelas para la población campesina en Galicia (Peña Saavedra, 1991 y 2013). El apoyo de las comunidades emigrantes también resultó decisivo en la reivindicación de la lengua y la cultura gallegas desde el siglo XIX (Monteagudo, 2001: 117-118). Basta con recordar la publicación

---

3 Para América en general, véase VV. AA. 1993, pp. 72-129; para Argentina específicamente, véase ídem, pp. 164-171 y Vilanova 1966. Para Buenos Aires en particular, Pérez Prado 1973.

de obras como *Follas Novas*, de la ya citada Rosalía de Castro, considerada una de las cumbres de la literatura gallega y de las más significativas del *Rexurdimento*,<sup>4</sup> que se publica en La Habana en 1880, sufragada por una asociación de emigrantes. Se cuentan por docenas las publicaciones periódicas en gallego aparecidas en América desde finales del siglo XIX (Peña Saavedra y Fernández Santiago, 1998). La misma fundación de la Real Academia Gallega, en 1905 se debe al apoyo moral y económico de las colectividades emigrantes. Testimonio de ello son la creación primero en la Habana y pocos años después en Buenos Aires de la *Asociación Protectora de la Real Academia Gallega* conformadas por las personalidades más significativas de la comunidad gallega residente en dichas capitales latinoamericanas (Barreiro Fernández y Villares, 2007, López Varela, 2001).

Sin embargo, quizás fue en los años posteriores al alzamiento militar de Francisco Franco y su régimen dictatorial (1939-1975) cuando la comunidad gallega en Buenos Aires cobró cabal relevancia histórica. En las décadas del cuarenta, cincuenta y sesenta del siglo pasado, la metrópoli porteña ocupó un rol clave para la historia de la lengua y cultura gallegas al tomar el testigo en la defensa de las libertades y de la lengua y cultura gallegas (Maceira Fernández, 1995, Villares, 2014: 485-497).

El exilio masivo de intelectuales gallegos por causa de la guerra civil (1936-39) y la consiguiente instauración de la dictadura fascista en España en 1939 vino a introducir una inflexión en la colectividad gallega del Plata. El apoyo al gobierno de la República durante la contienda y la llegada masiva de exiliados políticos en los años de la guerra y de la inmediata posguerra supuso un revulsivo político

---

4 Se denomina *Rexurdimento* ("Resurgimiento") el movimiento de reivindicación de la lengua y la identidad gallegas que se inicia en la mitad del siglo XIX. Véase Monteagudo 1999.

y cultural para aquella (Díaz, 2007, Núñez Seixas, 1993, Villares, 2014; 486-493), al igual que ocurrió en Montevideo y México. Iniciativas precursoras como el Instituto Argentino de Cultura Gallega sirvieron para el desarrollo de una actividad cultural y política muy importante, permitiendo la difusión en lengua gallega en prácticamente la totalidad de las creaciones literarias y de investigación, ensayos políticos, obras clásicas y traducciones durante este período (Reyna Muniain, 2014). La producción cultural originada por el colectivo gallego se incrementó en cantidad, variedad y calidad, desde programas de radio en gallego y conferencias académicas hasta publicaciones de libros o revistas. Todo esto no solo fue importante para la divulgación de la cultura y la lengua de Galicia, sino para su posicionamiento dentro del espacio cultural argentino y latinoamericano (Villares, 2014: 486-498). Como cuenta uno de los protagonistas “cando en Galicia, debido á censura, apenas se podían publicar libros en lingua galega, foi en América e de xeito fundamental en Buenos Aires, onde continuou o labor editorial” (Neira Vilas, 2001: 23).

En Buenos Aires se encontraba lo más granado del mundo político y cultural de Galicia. Fue en esta misma ciudad donde constituyó su sede del *Consello de Galiza*, suerte de gobierno gallego en el exilio. También allí en 1956 se dio cita el *Primer Congreso da Emigración Galega*, hito histórico que reunió las dos Galicias, “a Galicia territorial e a do desterro; entre os que tiñan ideas afíns nunha e outra banda do Atlántico” (Neira Vilas, 2001: 14, Fernández Santiago, 2006). En Buenos Aires también vivió sus últimos años Alfonso Castelao, artista e intelectual líder del galleguismo progresista, que desarrolló un intenso activismo político en el exilio y estrenó en 1941 su obra teatral en gallego *Os vellos non deben de namorarse* (Monteagudo, 2015). También en esta misma ciudad, el

pintor, editor e intelectual multifacético Luis Seoane desarrolló numerosas iniciativas culturales en lengua gallega en conexión con las personalidades más brillantes de la intelectualidad de Argentina y Galicia (Alonso Montero, 2002, Tilve Rouco, 2007). Todos estos hechos, sumados al florecimiento de cientos de agrupaciones e instituciones gallegas y la inmensa cantidad de gallegos residentes, como indicamos anteriormente, constituyeron a Buenos Aires como la capital de facto de la *Galicia libre*. En resumidas cuentas, en el Plata la lengua y cultura gallegas hallaron refugio de la barbarie fascista que las acosaba en su país de origen. Esto favoreció un cambio de las representaciones de la lengua y la identidad gallega, en un sentido reivindicativo y revalorizador, que de hecho ya se había iniciado en décadas anteriores como consecuencia del auge del nacionalismo gallego en Galicia y su notable impacto en sectores de la colectividad emigrante del Río de la Plata (Farías, 2010b, Díaz, 2007).

Fue probablemente gracias al carácter cosmopolita y multilingüe adquirido por la capital de Argentina en ese período que la lengua gallega logró no solo escapar de la persecución que sufría en la Galicia territorial, sino también alcanzar incluso un prestigio superior que le permitió un desarrollo más amplio. Testimonio de esto es la descripción del ambiente cultural gallego-porteño en 1950 que nos brinda de primera mano Xosé Neira Vilas, él mismo emigrante llegado a Argentina al comienzo de la década de los '50:

En Buenos Aires, nos anos cincuenta, os galegos sabían que accedían a unhas liberdades que non tiñan no seu país de orixe, entre elas a de poder ler revistas e xornais nos que aparecían traballos, ás veces de contido político, escritos en lingua galega; oían galego

na radio, vían representacións teatrais e utilizaban a fala herdada cos paisanos. Nunha cidade onde se falaba italiano, alemán, árabe, quechua, guaraní... era un idioma máis, un dos tantos que circulaban nesa babel étnica e lingüística. Ninguén se burlaba de ninguén porque prescindise do castelán oficial (Neira Vilas, 2001: 19).

En la segunda mitad del siglo XX también la segunda generación de inmigrantes en Buenos Aires jugó un rol importante para la presencia la lengua y cultura de Galicia en los diversos ámbitos culturales argentinos. Testimonio de ello es la intensa labor de Maruxa Boga, quien junto con Fernando “Tacholas” Iglesias constituyó una compañía de teatro principalmente dedicada a temas gallegos e iniciou las emisiones radiales de *Recordando a Galicia*. Boga coincidió con Manuel Cordeiro, Elsa Fernández o Antonio Pérez Prado otros emprendimientos culturales comprometidos con el desarrollo de la lengua y cultura de Galicia como AGUEA (Asociación Gallega de Universitarios, Escritores y Artistas, activa entre 1956 y 1959) o la *Asociación Argentina de Hijos de Gallegos*, fundada en 1959 con el fin de agrupar a la segunda generación de gallegos residentes en la Argentina (Pérez Prado, 1973) . Entre las actividades organizadas por esta asociación destacan los cursos de gallego dictados por Eduardo Blanco Amor, un seminario de estudio sobre *Sempre en Galiza de Castelao*, la edición en castellano del libro de Ramón Piñeiro *Dos ensayos sobre la saudade*, y la publicación de la revista *Alén Mar*. Los miembros de la asociación a su vez generaron publicaciones como *Lume Novo* impulsados por Manuel Cordeiro Monteagudo y Victoria Besada.

## Lengua e identidad de la colectividad inmigrante: retroceso y revitalización

Hemos dicho que la inmensa mayoría de la población que emigró de Galicia a América era gallego-hablante. Además de los testimonios de la época, podemos aducir los datos de las encuestas sociolingüísticas realizadas en Galicia en las últimas décadas. A partir de los datos recogidos en el Mapa Sociolingüístico de Galicia de 1992, se calculó que en gallego era la lengua habitual única del 88,5% de los nacidos en 1877 y del 71,6% de los nacidos 1924 (Fernández Rodríguez y Rodríguez Neira, 1995: 53). Aún en el momento de recogida de los datos (1992), el 87,2% de los habitantes del medio rural declaraba ser hablante único o predominante del gallego (ídem, 65). Ya observaba Amado Alonso que muchos de los miles de gallegos que pululaban en Buenos Aires “vinieron a aprender el español aquí” ya que “solo lo conocían, al llegar, de modo deficiente” (*El problema de la lengua*, 1935, citado apud Lojo, 2015: 24).

Por lo tanto, la presencia de la lengua gallega en Argentina y especialmente en Buenos Aires es antigua y continua hasta nuestros días. Como antes señalamos, el gallego es el segundo grupo de inmigrantes en número y extensión detrás del italiano (Gugenberger, 2000: 43), sin embargo, la masiva presencia de gallegos en el Río de la Plata no tuvo un impacto proporcional en el mantenimiento y presencia pública de la lengua gallega (Barrios, 1997: 55). Entre los factores que propiciaron el abandono de la lengua en el Plata se ha considerado central la propia condición previa del gallego como lengua estigmatizada y minorizada (Samuelle Lamela, 2000: 370-373, Gugenberger, 2000: 47 y 2011: 128-129, Lojo, 2015), a la que se asocian la procedencia rural y el nivel socio-educacional bajo de los hablantes de gallego. En este contexto, el castellano

rioplatense se presentó como lengua de progreso social y cultural para los inmigrantes, expuestos ya a este tipo de mensajes (referidos al castellano peninsular) en su país de origen (Barrios, 1997: 54, Samuelle Lamela, 2000: 370-373, Lojo, 2015: 24-25). La actitud desdeñosa de los nativos hacia los gallegos era sentida por estos como “unha prolongación da síndrome de aldraxe” sufrido en la tierra de origen (Lojo, 2015: 27; Núñez Seixas, 2002: 126-131).

En definitiva, a pesar de que pretendió brindar un ámbito propicio al uso de la lengua, el mismo tejido asociativo articulado por los inmigrantes que contribuyó decisivamente al mantenimiento de una identidad etnocultural distintiva —aunque frecuentemente *enmascarada* (Lojo, 2015: 22-23)—, no fue efectivo para asegurar su mantenimiento: “El movimiento intelectual galleguista no logró cambiar la actitud de la masa de los migrantes, ni de los ya residentes en Buenos Aires, ni de los que llegaron en los años 50, huidos de la miseria de la posguerra y marcados por el sistema represivo del franquismo” (Gugenberger: 2011, 129).

Habiendo cesado el movimiento migratorio desde los comienzos de la década de los 60, apagándose inexorablemente la llama de un exilio que se estaba extinguiendo biológicamente, en las décadas finales del pasado siglo parecía que la suerte estaba echada para la supervivencia de la lengua y de la identidad de la comunidad gallego-descendiente en Argentina. Pero, como antes señalamos, el final del franquismo y la instauración de la democracia en España propiciaron la aprobación del Estatuto de Autonomía de Galicia (1980),<sup>5</sup> con el establecimiento de un gobierno (Xunta de Galicia) y un parlamento autónomos

---

5 Durante la II República, se había elaborado un Estatuto de Autonomía de Galicia (1932), pero su aprobación mediante plebiscito popular ocurrió el 28 de Junio de 1936, justo en las vísperas del alzamiento militar-falangista (18 de Julio de 1936), que triunfó inmediatamente en Galicia, impidiendo su puesta en práctica.

y el reconocimiento de la cooficialidad del idioma gallego. Aunque lenta y azarosamente, el proceso autonómico acabó robusteciendo la identidad gallega y prestigiando el idioma, ahora utilizado en la vida pública y en los centros de enseñanza. Y este fenómeno, reforzado por una cierta acción exterior del gobierno gallego (con especial impacto en las comunidades de la emigración) no dejó de tener consecuencias en la propia Argentina. Sin duda, ha contribuido a este impacto la mayor facilidad para la comunicación entre uno y otro lado del Atlántico (y entre los dos hemisferios)<sup>6</sup> y, en los últimos tiempos, el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: la omnipresente red (Campos, 2007).

Actualmente, los focos de difusión de la lengua gallega en la ciudad porteña se encuentran por una parte, en los centros gallegos que cuentan con cursos de lengua, pero también en nuevas instituciones como el colegio Santiago Apóstol, fundado en 1998, cuyo Departamento de Lingua e Literatura Galegas, dirigido por el Profesor Carlos Rodríguez Brandeiro, imparte clases en lengua gallega en los cursos tanto de nivel primario como secundario (Rodríguez Brandeiro, 2015). Hasta la llegada de los recortes en la inversión pública provocados por la crisis económica mundial se dictaban clases en la delegación de la Xunta de Galicia en Buenos Aires, donde también se brindaba una convocatoria de exámenes para la obtención de la certificación oficial de lengua gallega según el marco europeo de las lenguas, el CELGA. Además, las universidades Buenos Aires desde 1995 y de Belgrano desde 1989 cuentan con convenios, financiados por la Xunta de Galicia para la difusión de la lengua y cultura de Galicia. En la UB el Profesor Adolfo Lozano

---

6 El viaje en barco, único medio de transporte hasta la década de 1960, llevaba alrededor de 17 días entre Buenos Aires y los puertos gallegos de Vigo o A Coruña.

dirigió el Instituto Universitario de Estudios Galegos con un enfoque cultural (Lozano, 2007) y la UBA acoge la Cátedra libre de estudios gallegos Alfonso Castelao bajo la dirección de la Dra. Graciana Vázquez Villanueva, con un marcado perfil sociolingüístico (Vázquez Villanueva, 2009). Por esta última han pasado varias camadas de investigadores que luego llevarían adelante nuevas iniciativas como el grupo de *Lectores Galegos en Bos Aires* coordinados por la docente y periodista Debora Campos, el colectivo *Tira-lingua* coordinado por Susana Blanco, el Departamento de Lengua e Investigación de la *Fundación Xeito Novo de Cultura Gallega* dirigido por Luz Marchio, Facundo Reyna Muniain y Agustina Weler, quienes organizaron los congresos de Lenguas Minorizadas o el Museo de la Emigración Gallega (MEGA) cuyo responsable del Área de Investigación, Ruy Farías, también fue colaborador de la cátedra Castelao (Campos, 2007; Marchio, Reyna Muniain y Weller, 2011; Reyna Muniain, 2015a, Ruy Farías y Chilotegui, 2015).

En el último tiempo, a partir de un renovado interés por sus raíces familiares, muchos descendientes de gallegos se identifican y se interesan por la lengua de sus mayores. Estos nietos y bisnietos de gallegos, a diferencia de sus ancestros inmigrantes (en su mayor parte semianalfabetos o analfabetos), alcanzan un cierto nivel de formación y en algunos casos acceden a los estudios superiores y dominio de una o dos lenguas extranjeras. Particularmente en el campo de la revitalización lingüística del gallego en Buenos Aires además en los últimos años a colectivos como, *Herbas de Prata* o *Os Gromos*, se ha sumado *O Terzo da Fala* conformado por ex alumnos de los cursos de gallego que fueron dictados en la delegación de la Xunta de Galicia en Buenos Aires (O Terzo da Fala, 2015). Este grupo al ver discontinuada la oferta docente se organizó para continuar el aprendizaje de la lengua gallega en parte autodidácticamente y en

parte con el soporte del equipo docente del Colegio Gallego Santiago Apóstol dirigido por Carlos Brandeiro. Al constituirse como asociaciones han establecido vínculos con instituciones ya existentes en la colectividad gallega con las que comparten actividades como el Centro Lalín o Centro Betanzos. Un ejemplo de esta estrecha colaboración son los actos conmemorativos del *Día das letras galegas* realizados en la sede del Centro Betanzos y organizados por el *Terzo da Fala* acompañado por *Herbas da Prata* y el grupo musical *Herbadaboa* de la *Fundación Xeito Novo*, cuyo presidente Gustavo Fernández ha afirmado el compromiso de la institución con el gallego (Fernández, 2007).

Todos estos activistas de la lengua gallega también participaron activamente en manifestaciones organizadas desde la Galicia territorial a favor de la lengua gallega como la plataforma *Queremos Galego* y del mismo modo que ya lo habían hecho los miembros de otras asociaciones gallegas en Buenos Aires han participado de los cursos de gallego para extranjeros organizados por el Instituto da Lingua Galega (ILG) en colaboración con la Real Academia Galega (RAG) y la Secretaria Xeral de Política Lingüística de Galicia en Santiago de Compostela. Además, han entablado contacto con cada una de las personalidades de la vida cultural de Galicia que visitaron Argentina, organizando encuentros con escritores como Víctor Freixanes, Manuel Rivas o Luís González Tosar, músicos como Guadi Galego y Xabier Díaz, o investigadores como Rosario Álvarez o Ernesto González Seoane.

Estas iniciativas colectivas, autoconvocadas y voluntarias interesadas en la revitalización del gallego y la activación de la cultura, salen del esquema folclorista e institucional frecuentes en la colectividad gallega en las últimas décadas y son llevadas adelante por las terceras y cuartas generaciones de argentinos de origen gallego o incluso en más de un

caso sin vinculación étnica con Galicia. De lo que se trata no es tanto de un retorno a las raíces, cuanto de la recuperación de memorias enterradas, el rescate de historias silenciadas, la reivindicación de unas señas de identidad previamente reprimidas y estigmatizadas en el proceso de imposición de una identidad estado-nacional estandarizada, rígida y monolítica —y últimamente, internacional y despersonalizadora (Reyna Muniain, 2015a y 2015b). La revalorización de la etnicidad gallega específica no tiene solo —o no tanto— un sentido de reparación de una injusticia histórica ni es una reacción de replegamiento y clausura, sino que tiene también —o más bien— tiene un sentido proyectivo, de búsqueda de trazos singularizadores en los que apoyar la afirmación del valor de la diversidad y el respeto de la diferencia, que son presupuestos de la igualdad. Las nuevas identidades se recrean y se enriquecen reconociéndose como plurales, lábiles, híbridas y mutantes

A identidade etnocultural galega parece condenada á marxinalidade desde a súa orixe: unha dobre marxinalización, dos propios e dos alleos, que moitos outros colectivos non sufriron [...] Con todo, algunhas cousas mudaron e poden seguir mudando na construción dos imaxinarios, na medida en que a mesma visión de identidades nacionais homoxéneas está en crise e en tanto ningunha identidade, marxinal ou central, permanece estática [...] A nosa identidade galego-arxentina é creativamente mestiza [...] Se hai unha Arxentina galega, non será nunca unha sucursal de Galicia. Os mesmos sentidos de centro e periferia deixaron de ter sentido. Somos o noso propio centro, aínda que poidamos falar galego e mesmo escribir nesa lingua. (Lojo, 2015, 30)

## A modo de conclusión. Perspectivas de futuro

Para la República Argentina, el proceso de integración del Mercosur ofrece una oportunidad excepcional a la hora de abordar el rol de la diversidad lingüística en la construcción nacional, ya que aunque siempre se pretendió dar la imagen de que Argentina era un país monolingüe en el que todas las comunidades de habla originarias e inmigrantes habían sido rápida y completamente “asimiladas”, se trata de un país multilingüe donde aún se conservan cuanto menos trece lenguas indígenas y veinte lenguas vernáculas producto de la inmigración europea y asiática.

Urge plantear una alternativa al modelo imperante, donde el castellano es la única lengua oficial y públicamente reconocida del país. Un modelo que reconozca la diversidad e incluso la estimule como riqueza y patrimonio de todos los argentinos. Un modelo que además de las medidas a favor de la educación intercultural bilingüe dirigidas a estimular el aprendizaje del castellano en Brasil y del portugués brasileño en el resto de los países, articule acciones glotopolíticas para lenguas como el guaraní en la provincia de Corrientes o el mapuche en la Patagonia, tendiendo puentes con los países limítrofes donde se hablan variedades de estas lenguas. En pocas palabras: un cambio de paradigma para asumir la pluralidad, para sumar en vez de restar.

El nuevo escenario que plantea el proceso de integración del Mercosur favorece iniciativas a favor de la diversidad, pero es de vital importancia que el discurso a favor de la diversidad no caiga en una retórica vacía. El cambio de paradigma no debe ser solo superficial sino profundo para poder significar un cambio real. De lo contrario, se desperdiciaría una oportunidad única para la construcción de un modelo más incluyente, justo e enriquecedor. Es obvio que en el proyecto de construir una ciudadanía

sudamericana están llamadas a jugar el papel central las dos lenguas más habladas y oficialmente reconocidas por los estados actores de dicho proceso de integración, es decir el castellano y el portugués brasileño. Si lo pensamos desde este punto de vista, será pertinente también subrayar la peculiar posición del gallego, situado entre las variedades europeas de estas mismas lenguas. En efecto, por su origen el gallego mantiene un íntimo parentesco con el portugués, al punto que la lingüista portuguesa María Helena Mira Matéus se ha referido a ambas como “lenguas gemelas”; Marcos Bagno (2011) prefiere decir, no sin razón, que el portugués procede del gallego. La funcionalidad especial que la lengua gallega presenta para Sudamérica ya fue apreciada anteriormente. Entre otros por un político gallego emigrado a Buenos Aires, Moisés da Presa, quien en 1920 la definió como un “puente para el aprendizaje de las lenguas de más amplia difusión en América” (Núñez Seixas, 2002: 242). Razón de más para que los esfuerzos por la revitalización de la lengua gallega realizados por sectores de la gallego-descendientes de segunda o tercera generación reciban el reconocimiento y apoyo que merecen.

## Bibliografía

- Alonso Montero, X. (2002). *As palabras no exilio*. Biografía intelectual de Luís Seoane. Vigo: Xerais.
- Barrios, G. y Rivero, R. (1997). “El proceso de asimilación lingüística en los inmigrantes gallegos residentes en Montevideo”. En *Anuario del Centro de Estudios Gallegos* (Montevideo), pp. 45-73.
- Cagiao Vila, P. (comp.) (1999). *Galegos en América e americanos en Galicia. As colectividade inmigrantes en América e a súa impronta na sociedade galega. Séculos XIX-XX*. Santiago de Compostela: Secretaría Xeral de Relacións coas Comunidades Galegas, Xunta de Galicia.

- Campos, D. (2007). "Los blogs como espacio de construcción de una identidad gallega en la diáspora. Tres blogs escritos desde Buenos Aires". En Farías, R. (comp.), pp. 323-342.
- Díaz, H. M. (2007). *Historia de la Federación de Sociedades Gallegas. Identidades políticas y prácticas militantes*. Santiago de Compostela/Buenos Aires: Fundación Sotelo Blanco/Biblos.
- Farías, R. (comp.) (2007). *Buenos Aires gallega. Inmigración, pasado y presente*. Buenos Aires: Comisión para la Preservación del Patrimonio Cultural de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_. (2010a). "Los fondos documentales de la FAGA-MEGA y el estudio de la integración de los gallegos en la Argentina". En *5º Encuentro de Bibliotecas de Colectividades*. Disponible en: <<http://www.bn.gov.ar/descargas/recursos/colectividades/1-farias.pdf>> (Consulta: 10-6-13).
- \_\_\_\_\_. (2010b). "Viejos estereotipos y nuevos discursos: la visión de Galicia y de los gallegos en una fracción de la élite galaicoporteña a mediados de la década de 1940", *Madrygal*, 13, pp. 51-61.
- \_\_\_\_\_. y Chilotegui, L. (2015). "O Museo de la Emigración Gallega en Argentina. Historia, memoria e identidade galaica na quinta provincia", *Grial*, 206, pp. 46-55.
- Fernández, C. (2007). "Reinventar la música gallega. La experiencia de Xeito Novo". En Farías, R. (comp.), pp. 313-322.
- Fernández Rodríguez, M. y Rodríguez Neira, M. (coords.) (1995). *Usos lingüísticos en Galicia*. [A Coruña,]: Real Academia Galega.
- Fernández Santiago, M. X. (2001). "Asociacionismo gallego en Buenos Aires (1936-1960)", en Núñez Seixas (ed.), pp. 181-201.
- \_\_\_\_\_. (2006). "Introducción". En *Primeiro Congreso da Emigración Galega (1956)*. Santiago: Consello da Cultura Galega, VII-XIII [ed. facsimilar de la primeira, Buenos Aires, Nós, 1959].
- Fontanella de Weinberg, M. B. (1979). *La asimilación lingüística de los inmigrantes: mantenimiento y cambio de lengua en el sudoeste bonaerense*. Bahía Blanca: Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Sur.
- \_\_\_\_\_. (1991). *Lengua e inmigración: mantenimiento y cambio de lenguas inmigratorias*. Bahía Blanca: Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur.

- Gugenberger, E. (2000). "Lengua y emigración: dos factores aceleradores del desplazamiento de la lengua gallega en Buenos Aires", *Iberoamericana: Lateinamerika, Spanien, Portugal* (Frankfurt am Main) 24.4 (80), pp. 43-67.
- \_\_\_\_\_. (2001). "Identidad, conflicto lingüístico y asimilación: observaciones acerca de la lengua gallega en Buenos Aires", en Núñez Seixas (ed.), pp. 251-277.
- \_\_\_\_\_. (2011). "¿Existe un cocoliche gallego? La inmigración gallega y sus implicaciones lingüísticas". En Di Tullio, Á. y Kailuweit, R. (eds.), *El español rioplatense. Lengua, literatura, expresiones culturales*, pp. 124-135. Madrid: Iberoamericana/Vervuert.
- Gugenberger, E. y Soto Andión, X. (2002). "Aspectos lingüísticos e sociolingüísticos do contacto entre galego e castelán en Bos Aires", *Estudios migratorios*, 13/14, pp. 247-288.
- Lojo, M. R. (dir.) (2008). *Los "gallegos" en el imaginario argentino. Literatura, sainete, prensa*. A Coruña: Fundación Barrié de la Maza.
- \_\_\_\_\_. (2015). "A excentricidade galega e a nosa Galicia mestiza", *Grial*, 206, pp. 21-31.
- López Varela, E. (2001). *Unha casa para a lingua. A Real Academia Galega baixo a presidencia de Manuel Murguía (1905-1923)*. A Coruña: Espiral Maior.
- Lozano Bravo, A. J. (2007). "La transmisión de la Cultura gallega en el ámbito educativo". En Farías, R. (comp.), pp. 359-372.
- Maceira Fernández, X. M. (1995) *A literatura galega no exilio: consciencia e continuidade cultural*. Vigo: Cumio.
- Marchio, M. L., Reyna Muniain, F. y Weler, A. (2011). "Xeito Novo e a lingua en Buenos Aires", *Grial*, 191, pp. 148-151.
- Monteagudo, H. (ed.) (1995). *Estudios de Sociolingüística Galega. Sobre a norma do galego culto*. Vigo: Galaxia.
- \_\_\_\_\_. (1999). *Historia social da lingua galega. Idioma, sociedade e cultura a través do tempo*. Vigo: Galaxia.€
- \_\_\_\_\_. (2001). "El idioma". En Victor Freixanes (ed.), *Galicia, una luz en el Atlántico*. Vigo: Xerais, pp. 108-131.
- \_\_\_\_\_. (2012). "A invenção do monolingüismo e da lingua nacional", *Gragoatá*, 32, pp. 43-52.

- \_\_\_\_\_. (2015). "Castelao en Buenos Aires (1940-1950) I y II", *Grial* 207, pp. 124-131, pp. 134-141 y p. 208.
- Neira Vilas, X. (2001). *A Cultura Galega en Buenos Aires: 1950-1960*. A Coruña: Real Academia Galega.
- Nelde, P. (ed.) (1996). *Euromosaic. Producción y reproducción de los grupos lingüísticos minoritarios de la UE*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Núñez Seixas, X. M. (1993). "Compromiso político e galeguismo na diáspora, 1879-1950". En Vicente Peña Saavedra (coord.), *Galicia-América: relacións históricas e retos de futuro*. Santiago de Compostela: Presidencia da Xunta, Secretaría Xeral para as Relacións coas Comunidades Galegas, pp. 45-79.
- \_\_\_\_\_. (1998). *Emigrantes, caciques e indios. O influxo sociopolítico da emigración transoceánica en Galicia (1900-1930)*. Vigo: Xerais.
- \_\_\_\_\_. (2002). *O inmigrante imaxinario*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- \_\_\_\_\_. (2007). "Un panorama social de la inmigración gallega en Buenos Aires, 1750-1930". En Ruy Farías (ed.), pp. 25-44.
- \_\_\_\_\_. (2014). *Las Patrias ausentes. Estudios sobre historia y memoria de las migraciones ibéricas (1830-1960)*. Oviedo: Genuève.
- \_\_\_\_\_. (ed.) (2001). *La Galicia austral: la inmigración gallega en la Argentina*. Buenos Aires: Biblos.
- O Terzo da Fala (2015). "Testemuño directo. A lingua dos avós con cadencia porteña", *Grial* 206, pp. 56-59.
- Peña Saavedra, V. (1991). *Éxodo, organización comunitaria e intervención escolar. La impronta educativa de la emigración transoceánica en Galicia*, 2 vols. Santiago: Xunta de Galicia.
- \_\_\_\_\_. (dir.)/Fernández Santiago, M. (coord.) (1998). *Repertorio de prensa galega da emigración*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.
- \_\_\_\_\_. (coord.) (2013<sup>2</sup>). *Luces de alén mar. As escolas de americanos en Galicia*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega / Xunta de Galicia
- Pérez Prado, A. (1973). *Los gallegos y Buenos Aires*. Buenos Aires: La Bastilla

- Reyna Muniain, F. (2014). "Políticas culturais no exilio galego. Centro Gallego de Buenos Aires", *Grial*, 201, pp. 122-127.
- \_\_\_\_\_. (2015a). "Lingua, cultura e identidade. Estratexias de aculturación e reculturación na colectividade galega en Buenos Aires", *Grial*, 206, pp. 38-45.
- \_\_\_\_\_. (2015b). "La diáspora e identidade nacional argentina: los jóvenes de las colectividades extranjeras de la uniformidad a la diversidad". En Aliaga Sáez. F. y Basulto Gallegos, Ó. *Diálogos sobre juventud en Iberoamérica*. Santiago: Universidade de Santiago de Compostela, pp. 91-110.
- Rodríguez Brandeiro, C. (2015). "Instituto Santiago Apóstol. Un proyecto integral para a educación dende Galicia no mundo", *Grial*, 206, pp. 60-69.
- Samuelle Lamela, C. (2000). *La emigración gallega al Río de la Plata*. Santiago de Compostela: Secretaría Xeral de Relacións coas Comunidades Galegas - Xunta de Galicia.
- Sixirei Paredes, C.; Campos, X. R. y Fernández, E. (2001). *Asociacionismo Galego no exterior*. Tomo I. Santiago de Compostela: Secretaría Xeral de Relacións coas Comunidades Galegas, Xunta de Galicia.
- Tilve Rouco, M. (2007). *El despertar de la conciencia gallega en Buenos Aires. Luis Seoane y Galicia emigrante*. Buenos Aires: A Grileira - Fundación Xeito Novo de Cultura Gallega.
- VV. AA. (1993) *Galicia & América. Cinco siglos de historia*. Santiago: Xunta de Galicia/ Consello da Cultura Galega.
- Vázquez Villanueva, G. (1993). *Medio siglo en la historia del Centro Gallego de Buenos Aires*. Santiago de Compostela: Secretaría Xeral para as Relacións coas Comunidades Galegas.
- \_\_\_\_\_. (ed.) (2009). *Discursos, lengua, imáxenes. La cultura gallega en paradigmas plurales*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires/Xunta de Galicia.
- Vilanova, A. (1966). *Los gallegos en la Argentina*, 2 vols. Buenos Aires: Galicia.
- Villares, R. (2014). *Historia de Galicia*. Vigo: Galaxia.



# La política lingüística uruguaya en el marco orgánico de referencia de 2008 de la ANEP

Jorge Náñez

## Introducción

El presente trabajo se propone reflexionar sobre los posibles lineamientos —a modo de *prospecciones*— de la política lingüística en Uruguay a partir de los *Principios Rectores* incluidos en el *Documento 1 - Marco orgánico de referencia de las políticas lingüísticas en la Educación Pública* elaborado por la Comisión de Políticas Lingüísticas del Educación Pública de Administración Nacional de Educación Pública del Uruguay (ANEP) en el marco de la presentación de los documentos que explicitan los lineamientos institucionales de la política lingüística del sistema educativo nacional.

Es, en la vida institucional de Uruguay, una instancia innovadora —más no necesariamente inesperada en los ámbitos académicos y de enseñanza— que se aborde desde un organismo central de la educación la formulación explícita de las políticas lingüísticas con sentido de tendencia estratégica. Lo singular ha sido la conversión en objeto de análisis y documentación de los lineamientos rectores de la enseñanza lingüística pública nacional. Cabe

recordar que ANEP es un organismo autónomo respecto del Poder Ejecutivo y, por lo tanto, no está en relación de dependencia con el Ministerio de Educación y Cultura.

El trabajo que se presenta aspira a considerar los enfoques y las implicancias que los *Principios* representan y la alternativa de proyección que se les puede adjudicar.

## Los principios rectores de la enseñanza lingüística

### El objeto de análisis

El Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública, por resolución del 18 de diciembre de 2006, creó la *Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública* (CPL) que funcionó desde esa fecha hasta el mes de noviembre de 2007. En el mes de diciembre del mismo año el Consejo Directivo Central aprobó los documentos y los apéndices producidos por la Comisión.

La CPL estuvo integrada por seis miembros titulares: el Coordinador, y miembros representantes del CODICEN (1), Consejo de Educación Inicial y Primaria (2), Consejo de Educación Secundaria (1) y Consejo de Educación Técnico-Profesional (1).

La CPL contó con el asesoramiento de académicos especialistas y docentes de trayectoria que fueron consultados sin que se dejara constancia de sus opiniones en la documentación definitiva. Los documentos versan sobre:

- » *Documento 1: Marco Orgánico de Referencia de las políticas lingüísticas en la Educación Pública.*
- » *Documento 2: Propuesta de Reestructura de los Componentes Curriculares y \*Extracurriculares del Dominio Lingüístico de los tres Subsistemas.*

- » *Recomendaciones referidas a la Formación Docente para el Dominio Lingüístico*
- » *Documento 4: Aspectos Complementarios. (ANEP 2008: p. 7).*

Los *Principios Rectores* integran el *Documento 1 - Marco orgánico de referencia de las políticas lingüísticas en la Educación Pública* que, junto a los otros documentos, fueron publicados bajo el nombre de *Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. La CPL acordó establecer estos ocho principios como “*un sistema paramétrico de naturaleza preceptiva para el establecimiento de las Políticas Lingüísticas en el ámbito de la Educación Pública*”.

La Comisión los documentó como se transcriben seguidamente.

La Comisión ha acordado establecer los siguientes ocho *Principios Rectores*, entendidos en su conjunto como un sistema paramétrico de naturaleza preceptiva para el establecimiento de las Políticas Lingüísticas en el ámbito de la Educación Pública.

1. Se debe promover que la experiencia de los alumnos y los docentes en relación a la dimensión lingüística de la educación propenda al ejercicio de la libertad, en tanto sujetos sociales integrados a comunidades, ciudadanos abiertos al conocimiento e individuos singulares.

2. En el marco de referencia de la Modernidad, los sistemas educativos jerarquizaron la lengua escrita como centro de los procesos de enseñanza. La lengua escrita y las variedades lingüísticas a ella asociadas deben seguir considerándose como objetivos centrales en el proceso de enseñanza. Para el individuo, este proceso ocurre a lo largo de toda su expe-

riencia en el sistema educativo. Por lo tanto, en cada nivel educativo deberán incluirse líneas y diseños curriculares para la actividad con la lengua escrita y las variedades lingüísticas a ellas asociadas.

3. Independientemente de que la enseñanza deba satisfacer los objetivos planteados en el Principio 2, se debe reconocer y respetar la condición de docentes y alumnos en tanto hablantes y el vínculo singular con las variedades lingüísticas que cada uno trae consigo.

4. En el proceso de enseñanza es necesario establecer la distinción entre, por un lado, el uso de la lengua oral y escrita y, por otro, las lenguas como objeto de análisis y conocimiento metalingüístico. Ambas dimensiones de trabajo con lo lingüístico deben tener lugar en ese proceso.

5. Más allá de las asignaturas específicamente lingüísticas, se considera que el lenguaje es el soporte y el articulador transversal de la producción y la enseñanza del conocimiento en cualquier área.

6. La investigación de los últimos cincuenta años ha demostrado que es necesario tener en cuenta que las normas lingüísticas del Español en el Uruguay (por ejemplo, una norma rioplatense en el sur, otra “litoraleña” en el oeste y otra en contexto de bilingüismo con el portugués en el nordeste), son disímiles entre sí y con respecto a las del español peninsular o a la de un posible español panhispanico o general. También es necesario considerar la existencia de variedades lingüísticas no españolas, entre las cuales se destacan el portugués del

Uruguay hablado en el nordeste y la Lengua de Señas Uruguaya (LSU) propia de las comunidades sordas, que tienen el carácter de lengua materna para determinados grupos humanos considerables. Todos estos factores de diversidad lingüística, y otros que puedan colegirse en el futuro, deben ser tenidos en cuenta particularmente al trazar políticas educativas y de organización curricular.

7. Las segundas lenguas y las lenguas extranjeras constituyen un componente fundamental en la formación del individuo, en virtud de sus potenciales papeles en la ampliación del acceso a la información, de la participación social y cultural y de su contribución al desarrollo cognitivo. La oferta plurilingüe, con las modalidades y flexibilidades que cada subsistema permita, es la que se considera deseable, tomando en cuenta la variedad de situaciones, regiones, grupos humanos e intereses.

8. El sistema educativo deberá asegurar la articulación y la coherencia de los principios rectores de la educación lingüística a lo largo de todo el proceso formativo.

## Una cuestión de encuadre

El enfoque de la glotopolítica escogido para echar esta mirada, como señala Elvira N. de Arnoux, es entendido como:

El estudio de las intervenciones en el espacio público del lenguaje y de las ideologías lingüísticas que ellas activan, asociándolas con posiciones sociales e indagando en los modos en que participan en la

instauración, reproducción o transformación de entidades políticas, relaciones sociales y estructuras de poder tanto en el ámbito local o nacional como regional o planetario. Este campo de estudio comporta una dimensión aplicada, un hacer experto, el “planeamiento lingüístico”, tendiente a incidir en el espacio social del lenguaje respondiendo a distintas demandas y convocando la participación de las instancias sociales involucradas (Narvaja de Arnoux, 2008a: 18).

Por su parte, José del Valle (2007: 14), delimita, a su modo el concepto:

La etiqueta que adopto, *glotopolítica*, afirma, obviamente, un interés por las dimensiones del fenómeno (el lenguaje) que se manifiestan (y por lo tanto se han de interpretar) en el terreno de lo político.

Concepto que se amplía con otra observación del mismo autor:

Situar el lenguaje en un ámbito de acción colectiva como es el de la política tiene inevitablemente consecuencias para su estudio. Por ejemplo, el poder, la autoridad y la legitimidad pasan a ser, de inmediato, categorías centrales para el análisis de su funcionamiento, y el lenguaje mismo, en tanto que acción política, exige ser definido como *fenómeno ideológico-discursivo*, es decir, como entidad dinámica en constante relación dialógica con el contexto [...]. (Del Valle 2007: 14. El destacado es del original)

Woolard (2012), citando a Raymond Williams, señala que “una definición de la lengua es siempre, implícita o explícitamente, una definición de los seres humanos y su

mundo”. A partir de este concepto, delimita las “ideologías lingüísticas” como representaciones interpretativas de la relación entre la lengua y el hombre en su interacción social. Desde una perspectiva antropológica, las ideologías de la lengua procuran percibir, las relaciones de la lengua con la identidad, la estética, la moralidad y la epistemología. El análisis de estos vínculos arroja una visión sobre las formas y los usos lingüísticos, así como la noción de persona y grupo social e instituciones sociales como la enseñanza y la ley, la relación estado-nación, los rituales religiosos, las relaciones de género, la socialización infantil. No obstante, no existe, según la postura de distintos autores, un ajustado encuadre en torno a la definición de “ideologías lingüísticas” o ideologías de la lengua. Algunos investigadores proponen una definición referente a un cuerpo compartido de nociones de sentido común sobre la naturaleza de la lengua en el mundo. Silverstein (1979) las define como “un conjunto de creencias sobre la lengua, articuladas por los hablantes como una racionalización o justificación de la estructura y del uso de la lengua percibida” (Woolard, 2012: 20).

Por otra parte, destacando la faceta social Heath (1989) define la ideología de la lengua como “las ideas y objetivos autoevidentes que son sustentados por un grupo en relación a los papeles desempeñados por la lengua en la experiencia social de sus miembros, en tanto que estos contribuyen a la expresión del grupo”. Por su parte, Irvine (1989: 255) señala que constituye “un sistema cultural de ideas sobre las relaciones sociales y lingüísticas y su consiguiente carga de intereses políticos y morales”.

El término “*ideologema*” en el sentido en que lo define Arnoux (2008b): “Término introducido por Marc Angenot [...] para referirse a un tipo de ‘lugares comunes’ que

integran los sistemas ideológicos. Son postulados o máximas que funcionan como presupuestos del discurso y que pueden realizarse o no en superficie”.

## El análisis

### Una cuestión de principios

La lectura de los documentos emanados de CPL habilitan, al menos, dos interrogantes básicos: ¿por qué las autoridades explicitan mediante un documento la política lingüística? Y una más esencial, ¿por qué se formulan estos principios lingüísticos? Pregunta que habilita a una subsidiaria, ¿qué posibilitó la generación del documento?

El *Marco Orgánico de Referencia* del documento puede officar como delimitación conceptual y teórica que adopta la CPL y que dimensiona con mejor ajuste los *Principios Rectores* en cuestión. A saber, se identifican seis parámetros orientadores del trabajo encaminado:

1. Pretende ser un marco de referencia, o sea un conjunto de definiciones y postulados generales básicos. Estos no se refieren al estudio descriptivo de la realidad lingüística del sistema de Educación Pública, aunque de este estudio se partió, sino que se presenta mediante la modalidad preceptiva, de propuesta o sugerencia pedagógico-política.

2. Pretende ser orgánico, es decir, se concentra en la formulación de las cuestiones fundamentales propias del campo de las políticas lingüísticas en la educación, presentadas como guías organizadas sistemáticamente, que luego permitirían abordar las cuestiones

específicas a cada ámbito del dominio lingüístico de la educación, área de conocimiento o nivel educativo. Para esto se ha instaurado la técnica del establecimiento de Principios Rectores.

3. Hace referencia a las políticas lingüísticas, como las operadas en un dominio específico en el conjunto de los dominios de la educación, aunque, como obvio, sin suponer una autonomía total o un desentendimiento de aquellas cuestiones pedagógicas que se fusionan con las lingüísticas.

4. Hace referencia al Dominio Lingüístico de la Educación Pública, entendido como el conjunto de las disciplinas prácticas, asignaturas y componentes curriculares en sentido que refieren al lenguaje, y las relaciones transversales que se le asignan al lenguaje en la estructuración pedagógico-didáctica de la malla curricular.

5. No hace referencia a las *políticas lingüísticas tomadas como un todo* en el contexto social o estatal, que sean externas al ámbito de la educación formal, excepto cuando guardan relación con lo educativo. Esta opción no fue hecha por la Comisión, ya que esta se instaló en el ámbito de ANEP, y no en el del MEC o del Parlamento, con el cometido de abordar el ámbito de influencia de ANEP.

6. Hace referencia a las cuestiones propias de la Políticas Lingüísticas, aunque en un campo específico, concluyendo interdisciplinariamente un tratamiento de lo que denominamos *Sentidos Pedagógicos*, sin avanzar en cuestiones de naturaleza didáctica o de diseño curricular. (ANEP 2008: 12- 13).

Los documentos que enmarcan los *Principios Rectores* no evidencian que la CPL, una vez constituida, hubiese debido atenerse a lineamientos brindados por las autoridades convocantes. En tal sentido, de la lectura resulta que la CPL tuvo libertad de iniciativa y de decisión, más allá del destino que pudiera dársele al corpus de propuestas que, en rigor, CODICEN terminó aprobando y publicando.

El poder político delegó en los técnicos especialistas la definición de las líneas de política lingüística. La constitución de la CPL por parte de ANEP representó una opción y un giro hacia la academia a la que se le concedió potestades de decisión y responsabilidad para la investigación. La cualidad de técnicos, especialistas universitarios y docentes de las tres ramas de la enseñanza con la especialidad en lengua, posibilitó que las orientaciones ideológicas, los análisis y las propuestas se asentaran en investigaciones científicas de enfoque general y específicas de estudios en las distintas zonas del Uruguay. Este enfoque se manifiesta en las fundamentaciones, paradigmas y propuestas originadas en el ámbito de la universidad.<sup>1</sup>

En materia de lineamientos lingüísticos e iniciativas de decisión en el país existe al menos una experiencia como antecedente que no prosperó y quedó trunca. En 1967, la profesora Eloísa García Etchegoyen de Lorenzo respaldándose en las investigaciones realizadas por la Universidad, presentó un proyecto destinado a la zona de frontera norte con Brasil. Los docentes de la zona fronteriza se integraron al proceso de elaboración del proyecto. Sin embargo, cuando el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal

---

1 Conviene recordar que la ANEP, como ente autónomo, está dirigido por autoridades designadas por el poder político a través de la propuesta que hace el Poder Ejecutivo y que vota el Parlamento de la República. En el momento en que se aprobaron los documentos en estudio no había sido aprobada la última Ley de Educación por la cual se determinó que uno de los tres consejeros de ANEP es elegido con voto secreto por los docentes.

presentó el proyecto el Parlamento lo objetó por considerar que la enseñanza en y de una lengua extranjera —en el contexto de frontera— lesionaba la soberanía nacional. La visión subyacente de los políticos proyectaba la concepción de que el portugués se impone como consecuencia de un dominio cultural brasileño que debe frenarse fortaleciendo el uso del español.

Años más tarde, en la década de los setenta, la dictadura militar gobernante persistió en sostener y promover una percepción reduccionista materializada en el uso correcto de la lengua. A tales efectos, desde Ministerio de Educación y Cultura se organizaron campañas mediáticas educativas para fomentar la corrección idiomática (*'no se dice...; debe decirse...'*). Y, subsidiariamente, en relación con el “problema fronterizo” se continuó con una visión excluyente y confrontativa que se conceptualizaba en términos de la “penetración del portugués” y la “defensa del Idioma Nacional”. Esta postura *nacionalista* expresaba en modo exponencial una perspectiva conservadora latente y presente en el espectro de las esferas cultas y educativas como un imaginario de lo político. De hecho, en las prácticas educativas, hasta alcanzado el año 1985, año del advenimiento democrático, en los centros de enseñanza (primaria y media) se exigía el tuteo y se censuraba el voseo en el aula, así como se corregía el yeísmo<sup>2</sup> en la lectura (aún hoy se escuchan versiones grabadas del himno nacional en las que los cantantes evitan la articulación rioplatense de los fonemas referidos).

Uruguay no tenía establecidas en su normativa jurídico-legal y administrativa políticas o planificación de Estado acerca de la lengua o las lenguas que se hablan en el país. Esta ausencia no significaba que no hubiese existido, de

---

2 En el español del Río de la Plata el yeísmo con rehilamiento cuando los fonemas palatales /j/, /ʎ/ aparecen como una fricativa, [ç] o [ʝ].

hecho, política lingüística. La existencia tácita no implica ausencia, obviamente. Normativas restrictivas en ámbitos públicos determinaban y determinan que la lengua “oficial” es el español. Así está encomendado para los documentos oficiales públicos, legalizaciones, diseños curriculares de la enseñanza pública.

Sin embargo, subyacente a esta imagen en la que el español parece ser la evidencia de una unidad nacional de un país monolingüe, se constata la existencia de una variedad lingüística que se contrapone a esa percepción. Según los estudios, al menos se registran tres variantes de español en Uruguay: español “rioplatense” hablado en el sur, el español del litoral (marcado por la relación con las provincias argentinas) y el español del nordeste desarrollado en las zonas fronterizas con Brasil. A esto debe sumarse la presencia de colonias inmigrantes afincadas en distintas regiones: rusos, alemanes, italianos e incluso colectividades que no están radicadas en zonas exclusivas pero que mantienen su lengua materna y sus hábitos culturales. Tal la situación de armenios, judíos. En los últimos años se ha acrecentado la vinculación con asiáticos (chinos, coreanos, indios) aunque no ha sido objeto de investigaciones que hayan alcanzado entidad pública.

Uruguay vivió un proceso de reconfiguraciones ideológicas y sociales que, entrados en el siglo XXI, vino a concretarse con el acceso del partido Frente Amplio al gobierno. Por primera vez en la historia, una organización de izquierdas (son varias corrientes y organizaciones reunidas en torno a una estructura programática) accede al gobierno. La propia constitución de la organización y la extracción social que la nutre recogen aspiraciones económicas, políticas, sociales, educativas, culturales de los sectores populares, de capas sociales bajas y medias fundamentalmente.

La convergencia del movimiento obrero, trabajadores, asalariados, sectores empresariales y rurales en una propuesta política constituye una expresión de diversidad y pluralidad que se sustancia en una práctica política democrática y participativa. Estas condiciones adquieren relevancia en el terreno de la educación, en particular las políticas lingüísticas. Esto es, los distintos sectores sociales y culturales tienen acceso a las instancias de poder y cuentan con instrumentos para sostener la validez de las posturas, visiones, valores. En el sistema educativo formal que, desde el punto de vista técnico, progresa a pesar de las posibles trabas burocráticas y políticas, se crean posibilidades de debate a través de la institucionalización de organismos y la participación de la representación docente en los consejos directivos. La Ley General de Educación 18437, promulgada el 12 de diciembre de 2008, establece un conjunto de preceptos que vienen a innovar el panorama histórico del país en asuntos de políticas lingüísticas. En efecto, en el artículo 13 (Fines), ítems D, E y F se establece:

D) Propender al desarrollo de la identidad nacional desde una perspectiva democrática, sobre la base del reconocimiento de la diversidad de aportes que han contribuido a su desarrollo, a partir de la presencia indígena y criolla, la inmigración europea y afrodescendiente, así como la pluralidad de expresiones culturales que enriquecen su permanente evolución.

E) Promover la búsqueda de soluciones alternativas en la resolución de conflictos y una cultura de paz y de tolerancia, entendida como el respeto a los demás y la no discriminación.

F) Fomentar diferentes formas de expresión, promoviendo la diversidad cultural y el desarrollo de las potencialidades de cada persona.

La misma Ley en el capítulo 6, artículo 40 estipula:

5) La educación lingüística tendrá como propósito el desarrollo de las competencias comunicativas de las personas, el dominio de la lengua escrita, el respeto de las variedades lingüísticas, la reflexión sobre la lengua, la consideración de las diferentes lenguas maternas existentes en el país (español del Uruguay, portugués del Uruguay, Lengua de Señas Uruguaya) y la formación plurilingüe a través de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras.

## Por qué estos principios

Los acuerdos provienen de posturas ideológicas que, al menos básicamente, conciben la sociedad, la convivencia, la cultura como una interacción de fuerzas e intereses de orígenes diversos que, en la coexistencia, preservan sus derechos. En otros términos, aflora en el plano documental la visión de un movimiento social que desplaza la ideología hegemónica de los sectores sociales económicamente más pudientes que han ejercido el poder. Los *ideologemas* de nación, Estado, sociedad, libertad, economía, integración, lengua, cultura se delimitaban a partir de necesidades e intereses de esos sectores sociales dominantes, esto es, la remisión de intereses, como privilegio, hacia un sector de clases. El cambio de gobierno no es el cambio en el poder, pero, desde las estructuras democráticas, se encauzan otros paradigmas, esta vez inclusivos. La propia

conformación social heterogénea de la fuerza política que asume el gobierno promueve la integración de los representantes gremiales (no necesariamente sindicales) a las órbitas del Poder Ejecutivo. Si bien este proceso de inclusión representativa no se resolvió de manera inmediata, ha avanzado porque constituyó una premisa de carácter programática de la organización.

Los *Principios Rectores*, en alguna medida, proceden de esta convergencia ideológica y la expresan. El primero de ellos reconoce que la dimensión lingüística es factor de ejercicio de libertad. En tal sentido, se postula al alumno y al docente, —ciudadanos, a la postre— como sujetos sociales, que participan de una cultura diversa, con derechos y obligaciones. Puede inferirse, sin violentar la interpretación, la existencia de una perspectiva multicultural de amparo democrático. La libertad no puede concebirse como un universal en tanto concepción única y de idéntica praxis. Las ideologías políticas, económicas repercuten en la matriz de libertad promovida y sustentada por una clase social. Por lo pronto, en el encuadre de los principios, la libertad se asocia al respeto de derechos y deberes y al reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural.

Uruguay establece la obligatoriedad de la enseñanza primaria a fines del siglo XIX (Decreto-Ley de Educación Común, 1877) con lo que inicia un proceso de sistematización de la educación formal. Casi cien años después, el 3 de enero de 1973 —meses antes del golpe de Estado— el Poder Legislativo promulga la ley 14101 en cuyo artículo cinco se establece la obligatoriedad de la enseñanza media básica (tres años siguientes a los seis de primaria). Con el advenimiento del ordenamiento democrático, se promulga la ley 15739 del 28 de marzo de 1985 que no modifica los años obligatorios de enseñanza. En 2005, la coalición de izquierda asume el gobierno. Tres años después, la Ley

General de Educación 18437, en el artículo 6 establece la obligatoriedad de la educación inicial para niños de cuatro y cinco años de edad, la educación primaria y la educación media básica y superior. Este sumario permite apreciar que Uruguay se pliega a una tendencia mundial de incrementar los años de la educación sistemática a partir de los cambios políticos que vivió el país desde 2005.

El tercer *Principio* se vincula con el primero en tanto reitera la condición de ciudadanía con derechos de los estudiantes y los docentes en tanto hablantes. El reconocimiento de los derechos incluye la variedad lingüística y la diversidad. En tanto sujetos, gozan de los derechos universales que suponen la identidad lingüística. Si no desaparece, se atenúa desde lo declarativo, al menos, la visión panhispanista y el iberocentrismo.<sup>3</sup> La obligatoriedad. Las manifestaciones empíricas de esta postura se han evidenciado en programas de Segundas Lenguas del Consejo de Educación Primaria habilitando la formación de docentes en español como segunda lengua para trabajar en las escuelas de frontera donde la lengua materna de los niños es el dialecto portugués del Uruguay. Al mismo tiempo, y en otro ámbito, Uruguay ha apoyado en el MERCOSUR la postura de que Brasil adopte en la enseñanza obligatoria del español, la norma de la región y no la peninsular. Como fundamento, en ambas situaciones, han mediado

---

3 Puede evocarse el pensamiento de Andrés Bello que decía: "No se crea que recomendando la conservación del castellano sea mi ánimo tachar de vicioso y espurio todo lo que es peculiar de los americanos. Hay locuciones castizas que en la Península pasan por anticuadas, y que subsisten tradicionalmente en Hispanoamérica; ¿por qué razón hemos de preferir la que caprichosamente haya prevalecido en Castilla? Si de raíces castellanas hemos formado vocablos nuevos según los procedimientos ordinarios de derivación que el castellano reconoce, y de qué se ha servido y se sirve continuamente para aumentar su caudal, ¿qué motivos hay para que nos avergoncemos de usarlos? Chile y Venezuela tienen tanto derecho como Aragón y Andalucía para que se toleren sus accidentales divergencias, cuando las patrocina la costumbre uniforme y auténtica de la gente educada" (Bello, 1958: 23).

—al menos, coincido— los enfoques considerados en estos principios.

Vinculado con lo referido, el sexto *Principio* explicita la existencia de una variedad lingüística en el país que permite, según los estudios, reconocer tres normas diferentes entre sí y diferentes respecto del español peninsular o un panhispanico (rioplatense, litoraleña y el bilingüismo con el portugués en la zona nordeste de frontera) que deben ser tenidas en cuenta. Esta circunstancia demanda la atención del sistema educativo y en las órbitas de toma de decisiones culturales. Y esta atención implica una apertura conceptual que habilite el reconocimiento de la variedad y la validez de las normas regionales en contraposición a una postura unitaria, centralista y hegemónica de las lenguas. Se suele incluir en la descripción del Uruguay señalando que su lengua oficial es el español. Y lo es de facto, no por asunción explícita necesaria de los órganos de autoridad política y académica. No existe una población indígena, las comunidades de inmigrantes no han generado variaciones lingüísticas. En la zona de la frontera norte, aparece la variedad más acendrada.

Por otra parte, se plantea validar la Lengua de Señas del Uruguay que cuenta con experiencias previas recientes. En efecto, la Ley 17378, aprobada en julio del 2001, reconoció la LSU como la lengua natural de las personas sordas y de sus comunidades en todo el territorio uruguayo y obliga al estado a contratar intérpretes LSU/español en todos los lugares públicos (Educación Secundaria, Universidad de la República, Poder Judicial, TV, entre otros). En la década de los noventa, la comunidad sorda (unas treinta mil personas aproximadamente) había logrado que se eliminara la denominación *sordomudos*. En 1996, se puso en marcha la primera experiencia nacional para incluir estudiantes sordos e hipoacúsicos en la educación pública media. La Primaria ya contaba con escuelas especializadas —una en

Montevideo, otra en Salto—. En efecto, en el Liceo N° 32 Guayabo de Montevideo se incorporó la Lengua de Señas Uruguaya al programa educativo de educación media básica, con jornadas especiales de adolescentes sordos y oyentes. A partir de entonces, las clases estuvieron orientadas por un docente especializado y un intérprete de lengua de señas. El español se propone como segunda lengua y el inglés como lengua extranjera, apoyándose para la oralidad en LSU y para la escritura en el español. Los alumnos que finalizan la enseñanza media básica tienen la posibilidad de continuar con bachillerato en el instituto IAVA (Liceo N° 35). Más recientemente, utilizando como uno de los fundamentos este mismo principio estudiado, el Consejo de Educación Secundaria emitió una resolución (Exp. 2056/12 del 2 de julio de 2013) mediante la cual estableció que “... a partir del año 2014 se implementarán, en la órbita del Programa Centros de Lenguas Extranjeras, cursos de Lengua de Señas del Uruguay y Español Segunda Lengua para estudiantes sordos...”.

En los *Principios* dos, cuatro, cinco y ocho si bien los tópicos son distintos, el hilo conceptual es la educación. En el segundo se destaca la relevancia de la lengua escrita como “*centro de los procesos de enseñanza*”. El reconocimiento de la relevancia y la función de la lengua escrita requiere la enseñanza sistemática en todos los niveles de educación, inclusive el universitario en el que, como se aprecia en los diseños curriculares, se incorpora como objeto de estudio la escritura académica. Ya no es la escuela la única responsable de enseñar a leer y escribir. Se reconoce que las prácticas de escritura trascienden el acto básico de escribir y leer porque las condiciones socio culturales —a pesar de las contradicciones— imponen un nivel mayor de desempeño y competencia en esta área. Además, nuevamente se insiste en la variedad lingüística.

El cuarto acuerdo, parte de un posicionamiento pedagógico y metodológico que distingue el uso de la lengua y la lengua como objeto de estudio. Tal diferenciación proveniente de la academia proyecta las dimensiones normativa y descriptiva que ingresan al mundo de la enseñanza a través de encuadres metodológicos. Favorecer estas perspectivas parece ser un modo de crear condiciones para promover en los alumnos un desempeño competente y crítico en el uso de la lengua. El estudio metacognitivo respalda el uso de la lengua. Si bien la enseñanza y la metacognición son procesos que focalizan las asignaturas de lengua y literatura en el currículo escolar, todos los conocimientos y valores promovidos por las asignaturas están atravesados por la lengua. La lengua es transversal —a esto refiere el quinto *Principio*— y está en la base del ejercicio didáctico. Ahora bien, no por conocido, repetido y divulgado, el concepto de “*todos los docentes son docentes de lengua*” es una realidad contrastable. En verdad, circula como un “axioma” y opera como un concepto estructurado, imperante que en la práctica no tiene exactamente definido su alcance y significado. Más bien ha ido convirtiéndose en una fórmula “plurisignificante”. No obstante, se convierte en este documento en un acuerdo rector que, por el contexto en el que se lo presenta recupera una dimensión más precisa.

El octavo de los principios refiere a las políticas educativas y cuestiones relativas a la planificación estratégica de la enseñanza. En Uruguay, los encuadres de cada nivel de enseñanza (primaria, secundaria, técnico profesional y universitaria) se han desarrollado sin que existiera solución de continuidad. Más bien, y más allá de los esmeros formales, la incongruencia y los reclamos al estadio anterior de enseñanza parecen ser una lógica sin cambios. El *Principio* aboga por la consistencia y la coherencia de continuidad que debe tener un sistema nacional de enseñanza específicamente en

lo relativo a la educación lingüística. El reclamo no es una peculiaridad del sistema educativo uruguayo pero la advertencia para investigar y promover la coherencia del sistema es un objetivo de cualquier política estratégica.

El plurilingüismo en el marco de una visión multicultural, señalado en el séptimo *Principio*, apuntala el desarrollo de las potencialidades del sujeto social y entrama la red de relaciones de las naciones. El enfoque, que no necesariamente se identifica con la globalización de la economía de mercado, se inspira —a juzgar por el contexto político en que se pronuncia— en la promoción de un sentido democratizador y de integración universal.<sup>4</sup> La consideración de que “La oferta plurilingüe, con las modalidades y flexibilidades que cada subsistema permita, es la que se considera deseable, tomando en cuenta la variedad de situaciones, regiones, grupos humanos e intereses” no deja de ser una voluntad académicamente política que requiere de procesos complejos para una efectiva instrumentación.

## A modo de conclusión

El documento analizado no irrumpe intempestivamente en el panorama educativo, cultural y social del país. Es resultado de un proceso en el que intervienen factores diversos y disímiles. Por una parte, en el terreno político, fue acentuándose la incidencia de los sectores populares integrados políticamente que alcanzó el gobierno en el año 2005. La composición ideológica heterogénea, la unidad

---

4 Para una organización política de izquierda se redime, de alguna manera, la voluntad del lema decimonónico proclamado por Marx “Proletarios del mundo, uníos”. La invocación de esta frase requiere de precisiones pues sus implicancias más profundas enfocaban la lucha de clases pero, en alguna dimensión de esta real, metafórica o “idealista” voluntad de unidad está implicada la dimensión lingüística y cultural.

gestada a partir de un programa político que reunía intereses de los sectores sindicalizados, organizaciones y partidos políticos de izquierda de cuño diferente, grupos sociales y culturales habilitaron a sostener y promover el concepto de unidad en la diversidad. De hecho, la organización política se aut caracterizó como corriente y movimiento. Fueron estas condiciones las que llevaron a que, a nivel de gobierno, se instrumentaran planes y medidas focalizadas en la promoción de la justicia social y la igualdad: mejora de salarios, baja del índice de pobreza, creación de empleos, expansión de la cobertura médica a toda la población, inversión en educación y cultura. En este marco de acciones políticas, en la educación prosperó un proceso de posibilidades de concreción de reivindicaciones aspiradas por los sectores populares, por los gremios y también por la academia.

Dentro de una secuencia de continuidad democrática el país presenta un reposicionamiento general y específicamente cultural. En el campo educativo, el documento elaborado por la CPL, que incluye los principios tratados en el presente trabajo, es una manifestación que exhibe un modo de concebir y procurar incidir en su estructura. Como documento plantea puntos de referencia en torno a una aspiración de avance en la constitución y convivencia social. La correspondencia con el marco político se justifica en virtud de la convergencia de la noción de diversidad e integración en el terreno político y lingüístico respectivamente.

No obstante, en el ámbito de la política de lenguas, en la actualidad, esta circunstancia de haber anudado en una síntesis potenciadora bases para un desarrollo de políticas consistentes no es garantía de continuidad saludable. Las contradicciones se reagrupan y se reformulan al ritmo de las tensiones que la historia depara. En particular, a nivel de la macro política del país y de la política educativa se busca, con vacilaciones, el rumbo para orientar procesos relativos

a las lenguas de origen o extranjeras. Un ejemplo ilustrativo en este aspecto ha sido la temática abordada por organismos como MERCOSUR<sup>5</sup> —Sector Educativo—, sobre la situación de las lenguas oficiales de los países integrantes del acuerdo.

## Bibliografía

- Administración Nacional de Educación Pública (2008). *Documento de la comisión de políticas lingüísticas en la Educación Pública*. Montevideo: ANEP.
- Bello, A. y Cuervo, R. J. ([1847] 1958). *Gramática de la lengua castellana*. Buenos Aires: Sopena.
- Del Valle, J. (2007). "Glotopolítica, ideología y discurso: categorías para el estudio del estatus simbólico del español", en Valle, J. del (ed.) *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. pp. 13-29. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert
- Heath, S. B. (1989) "Language ideology", *International Encyclopedia of Communication*, 2, pp. 393-395. Nueva York: Oxford University Press.
- Irvine, J. T. (1989). "When talk isn't cheap: language and political economy", *American Ethnologist*, 16, pp. 248-267.
- Ministerio de Educación y Cultura (2009). *Ley General de Educación. Ley 18437*. Montevideo: Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales, IMPO.
- Narvaja de Arnoux, E. (2008a). *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1862)*. *Estudio glotopolítico*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- \_\_\_\_\_. (2008b). "'La lengua es la patria', 'nuestra lengua es mestiza' y 'el español es americano': desplazamientos significativos en el III Congreso de la Lengua Española", en Hoffmann, S. (ed.), *Más allá de la nación*. Berlín: Tranvía, pp. 17-39.
- Woolard, K. (2012) "Las ideologías lingüísticas como campo de investigación", en Schieffelin, B. B., Woolard, K.A. & Kroskrity, P. V. (eds.), *Ideologías lingüísticas. Práctica y teoría*. pp. 19-69. Madrid: Catarata.

---

5 PASEM (2015). Español y portugués. Vectores de integración regional. Buenos Aires: Teseo.

# El enigma del jopara. Representaciones y políticas sobre la lengua del Paraguay

Mateo Niro

En estos años, con la guía de Elvira Arnoux, nos hemos centrado en el estudio del Paraguay como *caso* (Jolles, 1971 y Narvaja de Arnoux, 2009) para los estudios glotopolíticos. Para este breve texto de su libro de homenaje, tomaremos un aspecto del *caso paraguayo* que parece funcionar como cifra y que, de alguna manera, condensa su riqueza y su complejidad: el jopara. ¿De qué se trata? Parece sencilla y trivial, pero de esta pregunta deriva la primera de las complicaciones: esto que también fue llamado como eufemismo “tercera lengua” (distinta al castellano y al guaraní) o “lengua viva” (en contraposición a ¿lengua muerta?), no goza de una definición unívoca. Zajícová (2009: 77), en su libro sobre el bilingüismo paraguayo, aborda esta indefinición del jopara y dice que

es justamente difícil hablar de homogeneidad alguna. Tampoco hay un consenso de la comunidad de que se trate de una variedad diastrática baja. La forma de hablar mezclando, por más que sea rechazada a nivel de creencias, a nivel de uso es una forma de comunicación corriente, en algunas situaciones hasta preferida, y eso por todos los estratos sociales. (2009: 77)

El jopara, en su realidad sociolingüística mayoritaria, en sus escurridizas teorizaciones y en sus descalificaciones oficiales, exhibe, como pocos, las distancias que existen entre el dicho y el hecho, porque mientras se exalta al guaraní como estandarte nacional e instrumento de inclusión y cohesión, en el mismo movimiento se le resiste a la boca que lo habla como lo habla.

Jolles (1971), en su teoría de las formas simples, da cuenta de que el *caso* expresa una particularidad para alcanzar la generalidad, pero, a diferencia del ejemplo, no ya como garantía de la regularidad del conjunto, sino más bien como provocación de la misma. Así, si el bilingüismo paraguayo funciona como *caso* para la glotopolítica, el jopara funciona como caso para el Paraguay.

Abordaremos en estas páginas la problemática del llamado “jopara” y, para esto, recorreremos algunos de sus intentos de definición; el impacto de la oficialización y la ideología del estándar; y, por último, las implicancias de tres tópicos que resultan centrales para la cuestión: el sentimiento, la identidad y la inclusión.

## Definición de lo inasible

Hedy Penner, en su libro *Guaraní aquí. Jopara allá*, le dedica un capítulo completo a la problemática de las definiciones para concluir que “en el fervor de catalogar lo que el hablante llama *jopara* y lo que los gramáticos han contribuido en hacer existir, las imprecisiones terminológicas son tan frecuentes como reiterativas” (2014: 146). Veamos algunas aproximaciones a estas definiciones, descripciones y consideraciones del jopara de las últimas décadas.

Ramiro Domínguez, en un artículo publicado originalmente en el *Suplemento Antropológico* de la Universidad

## Católica “Nuestra Señora de la Asunción” en 1978, más bien desestima al jopara como

lengua cristalizada y uniforme, o como “tercera lengua” a la que acuden los paraguayos para expresarse con más fluidez y espontaneidad que en las lenguas madres. Apenas hoy la veríamos como proto-lengua o núcleo de una lengua en gestación que acusa continuos síntomas de progresión, derivación lingüística o regresión, según el índice de movilidad social, identidad cultural, coherencia interna o desestructuración de los grupos humanos en áreas rurales.(1982: 614)

Una de los más reconocidos estudios sobre el jopara lo realizó Wolf Lustig. Allí lo considera como *mezcla de lenguas* (de hecho, en guaraní significa “mezcla” en general y designa también un guiso rústico hecho de maíz, porotos, carne seca y otros ingredientes) más que como *lengua mezclada*. “El jopara, dice Lustig, se nos presenta como una zona de interferencia de borrosos límites, difícil de captar y de describir, entre el guaraní paraguayo y el español paraguayo, que también ha integrado muchos rasgos —incluso estructurales— del guaraní” (1997a: 32).

En trabajos más próximos, como el ya citado de Lenka Zakíová, se opta por la utilización del término “yopará” (de esta manera se hispaniza la denominación) para “designar el uso de los hablantes bilingües, para el ‘hablar mezclando’, sin concederle, no obstante, el valor de un término unívoco, preciso y bien definido” (2009: 93).

Podemos confirmar en este breve *racconto* que lo que prima en las definiciones es el titubeo sobre aquello a lo que el nombre “jopara” refiere y su rotunda imposibilidad de asirlo.

Pero debemos decir también que en todas ellas sí se esbozan algunas seguridades. Las distintas aproximaciones

teóricas dan cuenta de manera categórica que el jopara *no es* el guaraní (a secas, con los adjetivos “verdadero” o “puro” u opuesto al nombre “*guaraniete*”). Y también que, sea lo que sea, *eso* llamado “jopara” es lo que usa la mayoría de los paraguayos para comunicarse.

Aunque en los últimos años, ligado al fervor de la oficialización de la lengua guaraní, el tema fue puesto en foco tanto a nivel burocrático, escolar y académico, el jopara como realidad sociolingüística no resulta una novedad. Melià (1993) refiere que ya en el siglo XVIII existía esa distinción entre el guaraní de los jesuitas y el guaraní de quienes estaban por fuera de las reducciones. Así lo representan los documentos de la época: “Todo el vulgo, aun las mujeres de rango, niños y niñas, hablan guaraní como su lengua natal, aunque los más hablen bastante bien el español. A decir verdad, mezclan ambas lenguas y no entienden bien ninguna” (Melià, 1993: 60). Asimismo, en las publicaciones populares que circularon durante las grandes guerras que enfrentó Paraguay en los siglos XIX y XX, el jopara tuvo el uso mayoritario (Lustig, 1997b).

La imposibilidad de arribar a una descripción estable del jopara se encuentra, quizás, en esa variedad amplísima de repertorios y elecciones individuales que dispone, más próximo a lo que Roa Bastos llamaba *poética de las versiones* que a la fijación, limpieza y esplendor de las lenguas bien consideradas.

## La reforma y el deber ser

A partir de la cooficialización del guaraní junto con el español en la reforma constitucional de 1992, se redactaron diversas normativas relacionadas con esta lengua (Ley de Educación, Ley de Lenguas, entre otras), material

bibliográfico y documentos prescriptivos, descriptivos y evaluativos sobre prácticas pedagógicas. Es en esos mismos documentos oficiales donde se explicita el valor del jopara como “problema”. Veamos solo dos ejemplos, entre tantos, de estos documentos:

La complejidad del análisis es mayor cuando se trata del habla, es decir sobre la lengua de uso cotidiano, conocida también como jopara, guarañol, lengua viva, guaraní paraguayo o como quiera se llame a la mezcla de ambos sistemas lingüísticos causantes de sus mutuas interferencias, transferencias, préstamos, etc. las que por su tipo y frecuencia se convierten en los mayores obstáculos para diseñar e implementar materiales educativos que ayuden al/a docente a analizar las diferencias y las similitudes necesarias para el ejercicio del uso aceptable de una y otra lengua. (Corvalán, 2003: 61)

Con relación al grado de coherencia y pertinencia del programa de educación bilingüe puesto en ejecución, se identificaron factores propios de la realidad social y socio-lingüística que dificultaron la aplicación del programa, probablemente por no haberse previsto su eventual influencia en la ejecución de dicho programa. Una de tales interferencias reconocida como crucial sigue siendo la existencia del jopará. (Galeano, 2006: 51)

El ingreso del guaraní a la escuela forjó el deber de transformar lo que resultaba inquieto, maleable y dinámico en estándar y norma. Asimismo, la purgación de lo *turbio*. “El purismo idiomático, dice Graciela Barrios (2009: 15),

es el correlato ideológico de las políticas lingüísticas prescriptivas que sostienen la lengua estándar”. Una nueva reducción de la lengua, según Bartomeu Melià (1993).

A propósito de esto último, resulta muy interesante y productivo para los estudios glotopolíticos este concepto de “reducción”. Aunque se trata de una categoría ligada a un proceso social y político determinado, el de las misiones jesuitas, está emparentado también a un modelo general de transformación de prácticas a través de instrumentos específicos. ¿A qué se puede llamar “guaraní reducido”? Refrendando lo ya expuesto, a la fragmentación y traducción a otras categorías de la lengua. Quizá una de las más significativas de este proceso es la que dieron los jesuitas de las misiones a la estandarización y la escritura.

La escritura, a que fue reducida la lengua guaraní, las gramáticas, los diccionarios, los catecismos y sermonarios, así como la práctica epistolar, fueron instrumento para una estandarización de los dialectos guaraní que entraron dentro de la reducción y también para una cierta manipulación por parte de los jesuitas. La reducción a escritura, la reducción gramatical y la reducción cultural también transformaban la lengua guaraní. (Melià, 1993: 112)

Pero no fue la única. Para Melià, el proceso por el que la lengua guaraní pasa de la oralidad a la escritura modifica profundamente el sistema de comunicación para el cual había servido y se puede caracterizar a varios momentos del proceso colonial paraguayo:

- » La reducción hispana.
- » La reducción jesuita.
- » La reducción nacional-indigenista.

- » La reducción antropológica.
- » La reducción escolar.

Esta última reducción, que atraviesa fundamentalmente los últimos años, empujó a una disociación entre el uso cotidiano y el llamado “guaraní escolar” o “guaraní científico”. A este Melià lo llamará “la lengua sin la lengua, sin cultura, sin tradición, sin memoria y, por lo tanto, sin futuro”.

Por los siglos de contacto entre el guaraní y el español, el préstamo es uno de los elementos centrales en la problemática de cualquier diseño de estandarización de la lengua y, en esto, la planificación del corpus. Uno de los trabajos clásicos sobre este tema es el que llevó adelante Marcos Morínigo (1989):

El guaraní paraguayo se vio necesariamente obligado a tomar en préstamo del español una masa léxica necesaria para la expresión de las nuevas formas de vida, de las actividades antes desconocidas que fueron adoptadas por la presencia del español. (Morínigo, 1989: 85)

El criterio sobre el hispanismo es clave en la confección de los instrumentos lingüísticos del guaraní, ya que se debe asumir decisiones que involucran no solo cuestiones operativas sino también cuestiones ligadas a la propia idea de *lengua*. Para situar posiciones antagónicas, podemos señalar que la ideología purista no acepta el hispanismo como parte de la lengua vernácula y promueve, en consecuencia, el neologismo a partir de morfemas autóctonos, mientras que la postura más heterodoxa acepta (y, en muchos casos, celebra) el préstamo.

Con respecto a esta última posición, José María Rodrigues, uno de los autores del *Diccionario Trilingüe del Mercosur* (2010) plantea que

Los préstamos lingüísticos, transferencias e interferencias ocurridos entre la lengua autóctona y el idioma de los colonizadores, han permitido la supervivencia del guaraní, o sea, han ayudado a traer de la mano una lengua primitiva a la modernidad, y al contrario de lo que algunos piensan, todavía constituyen factores positivos, ya que está asegurando el futuro de la lengua guaraní en una sociedad moderna, veloz y lingüísticamente flexible. (2011: 134)

Por el lado del purismo, sustentada en la esencialización de la lengua, aparece la idealización del guaraní ligado a valores *auténticos* de la cultura, por medio de lo cual se mantiene la tradición del pueblo originario. Al ser reflejo y continuidad de ese pasado, se torna indispensable velar por su pureza, que no puede contaminarse a través del préstamo ni cambiar. Como refiere Lara (2007), el *purismo* se entiende como la edad de oro de la lengua, corresponde siempre al tiempo pasado y, como consecuencia de eso, reniega de la introducción de elementos exógenos y de toda novedad puesto que es sinónimo de corrupción y deterioro. La lengua es un bien inalterado e inalterable que debe preservarse de todo cambio y contaminación.

## La lengua nuestra

*El guaraní es un sentimiento* es uno de esos condensados ideológicos que funcionan en el discurso corriente, de los medios de comunicación, de la burocracia e, inclusive, de la educación, y se emparenta en sus orígenes a la etapa de la “reducción nacionalista/indigenista”, según las categorías de Melià citadas en el apartado anterior. Las representaciones que operan sobre la lengua guaraní

la circunscriben al “corazón” y los valores tradicionales, mientras que el castellano está ligado, obviamente, a la razón y a la modernidad, como ya fue largamente analizado por clásicos trabajos sociolingüísticos como el de Joan Rubin, de 1974, entre tantos otros.

El otro ideograma, *El guaraní es el Paraguay*, apela más bien a la cuestión identitaria que liga lengua/nación. Esta, heredada tardíamente del romanticismo alemán, sostiene que la lengua es un aspecto fundamental de la definición étnica de nación y aquello que permite reconocerla. Pero esto lleva consigo una problemática fundamental: ¿de qué guaraní estamos hablando? Porque esa lengua esencializada requiere a partir de la escolarización de ciertas precisiones y, para esto, decisiones sobre la lengua, los usos y las normas. Como dijimos, la oficialización de la lengua implica la transformación de la misma y se trata del deber ajustar ese *espejo del espíritu*.

El último de los ideogramas, *El guaraní es la lengua nuestra*, se constituye a partir de un elemento enunciativo que en castellano es ambiguo y en guaraní es determinante: *ñandé* (nosotros inclusivo) frente al *oré* (nosotros exclusivo). La pregunta que cabe hacerse en esto es: ¿quién es “nosotros”? Porque, a propósito de esto, llama la atención cómo en el Paraguay, aun en aquellos discursos *inclusivos* y a favor de *la identidad y la autenticidad*, se esgrimen calificaciones de lo más virulentas sobre el jopará:

esa jerigonza lamentable que habla nuestro pueblo por el abandono de la lengua guaraní por parte de Estado y por falta de reconocimiento y asunción del bilingüismo paraguayo por quienes tienen el deber de asumirlo. (Tadeo Zarratea 2011: 42)

Tadeo Zarratea fue un intelectual y político que fue clave para la sanción de la Ley de Lenguas. Entonces, más bien,

podemos conferirle la vacuidad del estereotipo (Amossy, 2001) o provocar la desambiguación con la pregunta: cuándo dicen que el guaraní la lengua “nuestra”, ¿es *ñandé* o es *oré*?

La problemática que trae consigo la preeminencia sobre los aspectos identitarios de la lengua (guaraní, en este caso) es doble. No solo esta lengua oficial, como propone Bourdieu (2008: 19), “se convierte en la norma teórica con que se miden objetivamente todas las prácticas lingüísticas”, sino que ese prototipo cuestiona al hablante real también —y fundamentalmente— en relación con el *sujeto ideal paraguayo*. Es a partir de este rasgo identitario (sumado a la constelación de valores categóricos que lo cargan) que podemos trazar, con Zucolillo (2002), una línea divisoria entre la lengua guaraní que se reivindica y los sujetos guaraní-hablantes que no. La esencialización del guaraní puede medir incómunamente aquello que separa de ese guaraní ideal al sujeto de a pie. Es desde allí que se logra evaluar al sujeto como reflejo —*más o menos espurio, más o menos impropio, mucho, poco o nada auténtico*— del paraguayo ideal.

En suma, la lengua guaraní puede ser una lengua *muy expresiva y maravillosa*, pero lo que hablan los hablantes (el jopara) no necesariamente es considerado como algo valioso que se debe velar. Porque asignarle al jopara el estatus de lengua oficial, como dice Zucolillo (2002), “implicaría renunciar a una lengua maravillosa, ancestral... y aceptar la lengua popular tal cual es”.

## Conclusión

Uno de los principales *problemas* con los que debió enfrentarse la oficialización del guaraní durante las últimas décadas no se dio tanto con el español, sino más bien con el jopara. Esto, en medio de discursos, propuestas y políticas

lingüísticas que *a priori* se fundamentaban en valores ligados a la *autenticidad*, la *identidad* y la *inclusión*. Pero la estandarización revela ideologías, pide el trazado de límites fijos y exige compromisos para el presente y, sobre todo, para el futuro. A todo esto, el jopara parece escurrírsele entre indefiniciones y movibilidades y provocarle desconciertos.

Elvira Narvaja de Arnoux (2000), en un trabajo en el que traza el recorrido histórico por la disciplina glotopolítica, describe a así la situación actual: “La Glotopolítica interviene ahora para definir situaciones y encontrar formas de convivencia. Pero también para embrollar todo y contribuir a la parálisis general, lo que es también una política lingüística”.

Decíamos al comienzo que el jopara representaba la cifra del caso paraguayo, que viene a tensar los discursos sobre las lenguas, las ideologías lingüísticas y los estereotipos y clichés sobre identidades e idealizaciones. Como dice Hedy Penner, hay un espectro que flota sobre las ideas lingüísticas, las políticas lingüísticas y los estudios lingüísticos: ese fantasma se denomina “jopara” y actúa como caso del caso. Porque no viene a confirmar regularidades, sino a tensarlas, a problematizarlas, o como hacen los fantasmas en los cuentos de niños, a llenarlas de espanto.

## Bibliografía

- Amossy, R. y Herschberg Pierrot, A. (2001). *Estereotipos y clichés*. Buenos Aires: Eudeba.
- Barrios, G. (2009). “Repertorios lingüísticos, estándares minoritarios y planificación: el purismo idiomático en situaciones de contacto lingüístico”, en Hipperdinger, Y. (comp.), *Varietades y elecciones lingüísticas*. Bahía Blanca: EdiUNS.
- Bourdieu, P. (2008). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.

- Corvalán, G. (2003). *Las políticas lingüísticas el Paraguay: rol del Estado*. Asunción: Consejo Nacional de Educación y Cultura.
- Domínguez, R. (1982). "Glosario del jopara", en Corvalán, G. y de Granda, G. *Sociedad y lengua: bilingüismo en el Paraguay*. Asunción: Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos.
- Galeano, L. (2006). *Estudio sobre política social, educación y pobreza*. Asunción: Consejo Nacional de Educación y Cultura.
- Jolles, A. (1971). *Las formas simples*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Lara, L. F. (2007). "Por una reconstrucción de la idea de la lengua española", en del Valle, José (ed.), *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*, pp. 163-181. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.
- Lustig, W. (1997a). "Guaraní y jopara en el Paraguay", en *Ñemity*, p. 33.
- \_\_\_\_\_. (1997b). "Literatura popular e identidad nacional en el Paraguay", en *Ñemity*, p. 35.
- Melià, B. (1993). *El guaraní conquistado y reducido. Ensayos de etno-historia*, Asunción, Centro de Estudios Antropológicos. Universidad Católica de Asunción.
- Morínigo, M. (1989). *Raíz y destino del guaraní*. Asunción: Universidad Católica "Nuestra Señora de la Asunción".
- Narvaja de Arnoux, E. (2000). "La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario", en *Lenguajes: teorías y prácticas*, pp. 3-27. Buenos Aires: GCBA, Secretaría de Educación, Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González".
- \_\_\_\_\_. (2009). "Ejemplo ilustrativo y caso: recorridos destinados a la formación académica y profesional", en *Actas del II Congreso Nacional de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura*, Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile, 5 de octubre.
- Penner, H. (2014). *Guaraní aquí. Jopara allá. Reflexiones sobre la (socio)lingüística paraguaya*. Berna: Peter Lang.
- Rodríguez, J. M. (2011). "La recopilación de diccionarios a partir de corpus lingüísticos. DRAC: *Diccionario de referencia del Guaraní Contemporáneo*", en Marchio, L.; Munian, F. y Weler, A. (orgs.) *Lenguas minorizadas: identidad y vitalidad (Vol. 1)*. *Actas del II Congreso de Lenguas Minorizadas* Buenos Aires: Fundación Xeito Novo de Cultura Gallega, pp. 127-147.

- Rubin, J. (1974). *Bilingüismo nacional en el Paraguay*. México: Instituto indigenista interamericano.
- Zajícová, L. (2009). *El bilingüismo paraguayo. Usos y actitudes hacia el guaraní y el castellano*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.
- Zarratea, T. (2011). *La ley de lenguas del Paraguay*. Asunción: Servilibro.
- Zucolillo, G. (2002) "Lengua y nación: el rol de las élites morales en la oficialización del guaraní (Paraguay 1992)", en *Suplemento antropológico (Revista del Centro de Estudios Antropológicos)*, vol. XXXVII, nro. 2. Asunción: Universidad Católica.



# El español y lo español: una relación estrecha<sup>1</sup>

*Andrea Ponte*

Al final de la década de los 90 del siglo XX surge, en el seno de la institución tal vez más celebrada del ámbito lingüístico hispánico, la política lingüística panhispánica. Desde entonces, dicha política se convierte en la marca promocional de la Real Academia Española (RAE) y consecuentemente de la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE), y pasa a estar presente en todos los discursos relacionados a la lengua gestionada por esas instituciones y en todas las obras producidas por ellas.

El panhispanismo abraza la idea de democracia lingüística exenta de componentes políticos e insiste en la actuación equilibrada, conjunta y mancomunada de toda la comunidad hispánica en los asuntos relacionados a la lengua española. Se observa, a lo largo de los años, que la ASALE poco a poco pasa a protagonizar la autoría de obras académicas al lado de la RAE y deja atrás el lugar

---

1 Este capítulo es parte de la tesis doctoral "General, globalizada, neutra, panhispánica e transnacional: la lengua, muitos nomes, un produto", presentada en la Universidade de São Paulo en 2013. Disponible en: <<http://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-14032014-101129/pt-br.php>>.

totalmente periférico que ocupó durante tantas décadas. Cabe destacar que todo sigue siendo organizado, decidido y legitimado por la RAE, como se verá más adelante. Sin embargo, desde los noventa, todas las presentaciones de las obras académicas hacen hincapié en la labor codo a codo de la RAE y la ASALE:

La Real Academia Española y las veintiuna Academias que con ella integran la Asociación de Academias de la Lengua Española *trabajan mancomunadamente al servicio de la unidad del idioma* tratando de mejorar y actualizar un diccionario de carácter panhispánico. (*Diccionario de la RAE*, “Presentación”, 2001)

Los detallados informes de las distintas Academias han permitido lograr una *Ortografía* verdaderamente panhispánica. (*Ortografía*, “Prólogo”, 1999: XIII)

El panhispanismo también trata de llevar a los hispanohablantes hacia la toma de conciencia de que pertenecen a una comunidad lingüística de prestigio: un esfuerzo de autopromoción lingüística con el fin de hacer que la comunidad iberoamericana se vea en un lugar destacado dentro del mundo globalizado. Para ello, es fundamental fortalecer la creencia en una excepcional capacidad comunicativa de la lengua española.

Según Lagares (2010), la marca panhispánica opera como una suerte de reformulación de las ideas de Menéndez Pidal: el castellano posee características que lo hacen una lengua más apta que las demás desde el punto de vista comunicativo. Así, en cuanto síntesis de diversidad, se impone naturalmente.

José del Valle (2007) detecta en ese espacio glotopolítico del español una ideología lingüística denominada hispanofonía, que se fundamenta en la idea de que existe materializada en

la lengua una cultura de raíz común que constituye la base de una entidad política y económica. El autor afirma:

Es más bien una comunidad imaginada [...] sobre la base de una lengua común -imaginada también-; una lengua común que une, formando un vínculo afectivo, a todos ellos que se sienten en posesión de la misma y que comparten un sentimiento de lealtad hacia ella. La hispanofonía es, por lo tanto, una ideología lingüística [...], un sistema de ideas, o mejor, de ideologemas, en torno al español históricamente localizado que concibe el idioma como la materialización de un orden colectivo en el cual España desempeña un papel central. (Del Valle, 2007: 37-38)

El vínculo afectivo y la idea de comunidad mencionados por el autor aparecen explícitamente en los principios del panhispanismo, como se observa en la definición de Víctor García de la Concha:<sup>2</sup>

Panhispanico es aquella acción que emprendemos todos cuantos hablamos español. Y entonces yo pienso, si todos los que hablamos español nos uniéramos para defender nuestra lengua, su unidad, para propagarla, para enriquecerla con nuestra expresión, para hacerla cada vez más nuestra, para hacer que lo que es lenguaje materno sea efectivamente matriz de todas nuestras acciones, de nuestro pensamiento, de nuestras expresiones, nos encontraríamos con lo que llamamos la comunidad iberoamericana de naciones sería una realidad, sería una verdadera comunidad trabada, tejida, cohesionada por la lengua, por eso yo

---

2 Director de la RAE desde 1999 a 2010 y director del Instituto Cervantes desde 2012.

soy eminentemente panhispánico y animo a todos a ser panhispánicos, es decir, abiertos a la colaboración con todos cuantos hablamos español.<sup>3</sup>

Se puede afirmar que la política lingüística panhispánica es una política explícita y declarada, promocionada por instituciones que forman parte del complejo engranaje que mueve el proyecto político lingüístico español y su aplicación. También se puede afirmar que, dada su aceptabilidad, se extiende —o se procura extender— a otras instituciones que conforman el mismo engranaje, como por ejemplo el Instituto Cervantes (IC).

Sin embargo, para un análisis más preciso es necesario mirar más allá de lo aparente y en el caso de un análisis de políticas y planificaciones lingüísticas, es necesario acercarse a cuestiones que están más allá de los asuntos o supuestos problemas lingüísticos, y establecer un eje entre las acciones sobre la lengua y su participación directa en relaciones de poder. Como afirma Robert Cooper (1997), un proceso de planificación lingüística tiene como objetivo influenciar comportamientos lingüísticos con el fin de alcanzar determinados intereses dentro de determinadas relaciones de poder.

En el caso panhispánico, más precisamente en lo que se refiere a sus obras prescriptivas, hay estudios que demuestran incongruencias en los instrumentos normativos. Podemos mencionar brevemente los estudios de Moreno Cabrera (2011) y Narvaja de Arnoux (2012), que evidencian un tratamiento diferenciado destinado a la variedad considerada central (peninsular castellana) y periférica (todas las demás), que muestra un desvío de la propia definición de panhispanismo, según la cual las Academias actúan “desde

---

3 Disponible en: <<http://www.youtube.com/watch?v=6zjB3VWht6M>>. Acceso 29/03/16.

la conciencia de que la norma del español no tiene un eje único, sino que su carácter es policéntrico” (RAE, La política lingüística panhispánica).<sup>4</sup> Esas investigaciones y otras de la misma naturaleza dejan evidente el papel central ocupado por la variedad lingüística promovida por España y sacan a la luz la contraposición central–periférico en la que lo periférico nunca corresponde a lo español.

No es objetivo de este capítulo analizar el contenido de los instrumentos normativos producidos por la RAE y demás academias y apuntar incongruencias entre los discursos panhispánicos y sus productos. Lo que sí se propone aquí es observar la estrecha relación construida entre el español y lo español y sus desdoblamientos.

Para ello, vale retomar las marcas de la lengua española según la hispanofonía: concordia, universalismo, rentabilidad (Del Valle, 2007). Ya se ha visto que las ideas de lengua en cuanto lugar de encuentro y vínculo de fraternidad y de lengua de comunicación están claramente presentes en los discursos panhispánicos. No obstante, un aspecto muy destacado —la rentabilidad— apenas se menciona dentro de las Academias y se reserva para agentes como la prensa o el Instituto Cervantes, quienes alardean todas las cifras posibles al hablar del español. Ya en el ámbito académico, aunque no se menciona mucho, lo económico ha ganado fuerza en las últimas décadas y se muestra cada vez más presente.

En 2003, un artículo publicado por la revista *El Exportador*<sup>5</sup> afirma que durante el II Congreso Internacional de la Lengua Española realizado en Valladolid en 2001, economistas y empresarios españoles e hispanoamericanos calificaron el español como “nuestro petróleo”, “...

---

4 Disponible en <[http://www.rae.es/sites/default/files/Dossier\\_Diccionario\\_Americanismos.pdf](http://www.rae.es/sites/default/files/Dossier_Diccionario_Americanismos.pdf)>. Acceso 27/03/16.

5 Revista do ICEX – España Exportación e Inversiones (Instituto Español de Comercio Exterior).

condenando irremediabilmente a la lengua y a la economía a un entendimiento mutuo”. Dicho entendimiento sitúa la política lingüística española en el contexto mercantil en el que se viene desarrollando desde la última década del siglo XX. De hecho, por los menos en los espacios en los que circula, dicho entendimiento parece funcionar bien. Según la prensa internacional, por ejemplo, la lengua española y el dinero son grandes amigos. Además de figurar en la prensa, esa buena relación y sus reflejos también se dejan ver en otros lugares del espacio glotopolítico del español. Por ejemplo, en junio de 2012, dos economistas competían por un lugar en la RAE. José Luis García Delgado, director del proyecto “El valor económico del español”, serie de diez tomos publicada por la Fundación Telefónica, todos dedicados a la importancia de la lengua española para la economía; y José Terceiro Lomba, especialista en la revolución digital; se postularon para el sillón f, vacío desde 2011 debido al fallecimiento de otro académico (Luis Ángel Rojo, también economista). El vencedor fue Terceiro Lomba, que celebró afirmando “Ahora veo colmadas todas mis aspiraciones con el ingreso en la que considero una de las instituciones más importantes y de la que me gusta, especialmente su apellido: española”.<sup>6</sup>

Aparte de la intimidad con la que el mundo de la economía circula por los pasillos de una institución cuyo carácter es, al menos en teoría, puramente lingüístico, la exaltación nacionalista de Terceiro Lomba incita el análisis del despertar de la relación que España establece entre *su* lengua y *su* economía. Y para entender mejor dicha relación, es necesario un breve recorrido por la economía española. Gran parte de las informaciones presentadas aquí se han

---

6 Disponible en: <<http://www.abc.es/20120614/cultura/abci-terceiro-201206142037.html>>. Acceso 27/03/16.

extraído del artículo “Una, grande y esencialmente uniforme. La RAE en la conformación y expansión de la lengua común” de Silvia Senz (2011) cuya lectura es muy esclarecedora para comprender, en una expresión muy coloquial, por dónde van los tiros.

Según la autora, las últimas décadas están marcadas por un programa expansivo del español que, entre otras medidas, trata de identificar las áreas que definen el atractivo de la lengua en los mercados mundiales de la era global, como peso demográfico, extensión territorial, número de hablantes nativos y no nativos, peso económico, producción y difusión culturales, equipamientos lingüísticos, presencia en la diplomacia y en la comunicación internacional, presencia en la educación, etcétera. Tras identificar esas áreas, es necesario analizar la presencia del español en ellas y la capacidad de España de penetrarlas o de incrementar su posición. Tal programa de expansión lingüística está directamente relacionado al trayecto político y económico de ese país a partir de la década del ochenta. Programa y trayecto muestran, según Senz, la constancia de la vieja certeza de que España puede no solo recuperar sino ampliar sus posiciones en el mundo con base en su pasado expansivo.

Al final de la década de 1980, tras la transición hacia el gobierno democrático, tanto la imagen internacional de España, como su perfil político-económico, cambian radicalmente. A pesar de la persistencia de conflictos internos, ya es posible emprender la expansión lingüística del español. En esa misma década, España ingresa en estructuras supranacionales —OTAN, 1982 y Unión Europea (UE), 1986— lo cual la saca del aislamiento del período franquista y la coloca nuevamente en el escenario internacional.

Su relación con las antiguas colonias vive un período de poca vitalidad, pero a pesar de ello es esta relación —los lazos con América Latina— la que fundamenta los

argumentos para el ingreso en la UE: España afirmaba que podría ser el puente entre América Latina y Europa. Había, no obstante, obstáculos significativos como la ausencia de vínculos de carácter económico y político institucional que podrían impedir que España desempeñara el papel que se había propuesto. Al final de la década de 1980, tiene inicio en España el proceso de internacionalización que permitirá su inserción, con condiciones competitivas, en el contexto económico mundial y consecuentemente en la comunidad europea. En el inicio de los noventa, España le dedica atención al que sigue considerando su mercado natural: América Latina. Un pequeño grupo de empresas españolas y algunos grupos bancarios, todos con el apoyo del Estado, apuestan en una estrategia de inversiones directas en América que, más tarde permitiría su liderazgo en sus respectivos sectores de actividades. Así, surgen en el horizonte hispanoamericano Repsol, Telefónica, Iberia, Mapfre, Iberdrola, Editorial Santillana, Grupo Planeta, Banco Santander, BBVA y otros.

El balance de las inversiones en América Latina es positivo para las empresas y para la economía española. En su momento la expansión fortaleció la economía. En 2008, por ejemplo, la inversión en América Latina supuso aproximadamente una tercera parte de la inversión exterior de España. Para las corporaciones que se lanzaron a la aventura transatlántica, las inversiones en América se convirtieron en elemento esencial para el proceso de internacionalización: la experiencia americana les ha permitido adquirir conocimiento y estructura para ampliar la expansión internacional.

Naturalmente la evaluación de la contrapartida para los países hispanoamericanos no es tan positiva, en muchos casos se evalúa la presencia española como un movimiento de recolonización que conlleva injerencia en asuntos

estatales regionales, explotación de fuerza de trabajo local y oferta de productos y servicios de calidad muchas veces cuestionable.

Desde el punto de vista lingüístico, la presencia de empresas españolas en América Latina es un hecho muy significativo. Senz señala al respecto:

Teniendo en cuenta que parte del negocio desarrollado por las transnacionales españolas se valía, además, del elemento común que es el castellano, calibrar el potencial del mercado lingüístico que se les presentaba fue una prioridad [...]. (2011:6)

Y esa prioridad se manifiesta por medio de una amplia serie de acciones. Una de ellas es el surgimiento de una línea de investigación con incontables publicaciones que tratan de explicar didácticamente el papel de la lengua en el desarrollo económico y en el fortalecimiento de la política exterior. Vale retomar, como ejemplo, el proyecto de José Luis García Delgado patrocinado por la Fundación Telefónica.<sup>7</sup> García Delgado es el autor, al lado de José Antonio Alonso y Juan Carlos Jiménez, del segundo volumen de la colección: *Economía del español. Una Introducción* (2007). En esta obra los autores explican que una lengua facilita las relaciones internacionales y que su dimensión económica se incrementa gracias al avance de la globalización y a una mayor demanda de productos culturales.

---

7 La colección "El valor económico del español" cuenta con los siguientes volúmenes: El español en las relaciones internacionales (2012); El español en los flujos económicos internacionales (2011); Economía de las industrias culturales en español (2011); Lengua y Tecnologías de la Información y las comunicaciones (2010); El español en la red (2010); Emigración y lengua. El papel del español en las migraciones internacionales (2010); Las Cuentas del Español (2009); La economía de la enseñanza del español como lengua extranjera (2009); Economía del español. Una introducción (2007); Atlas de la lengua española en el mundo (2007).

Es el caso del español, que gracias a todo ello, ha visto incrementarse la investigación acerca de su relación con la economía. Según los autores, el español, como lengua de comunicación internacional, tiene su relación con la economía marcada por las siguientes circunstancias: el rápido crecimiento del número de hablantes; el actual episodio de internacionalización de la lengua dentro de la perspectiva de la mundialización y de la información, en este caso, la apertura de las economías iberoamericanas y la internacionalización de las empresas españolas; España y los demás países hispanohablantes ingresan al siglo XXI con un contexto que une democracia y crecimiento económico; el papel vertebrador de la lengua española en la comunidad hispánica de naciones y el déficit del español como lengua técnica, que puede resultar un factor positivo en el sentido de concentrar esfuerzos para solucionarlo.

De una manera general, es posible observar, en las explicaciones de los autores, que el trayecto económico español en América se explica por medio de la lengua. Al establecer esa relación la presencia española en América Latina se transforma —de forma conveniente— en algo no solo natural, sino también inevitable. Al final, todo se explica y se justifica en la lengua y por la lengua. Queda claro que la política lingüística y la política de relaciones exteriores, ambas políticas de Estado de España, se relacionan de forma intrínseca. Y esa relación, actual realidad de la lengua, en algunos casos le da nueva vida a antiguas imágenes relacionadas al español y, en otros casos, produce nuevas imágenes de la lengua directamente relacionadas a las condiciones contemporáneas de las sociedades en las que ella cumple una importante función comunicativa, económica y política, como afirma José del Valle (2007).

Dentro de esa misma acción, que incrementa una línea de investigación relacionando lengua y economía, se observa

la masiva inserción de asuntos económicos en los Congresos Internacionales de la Lengua Española<sup>8</sup> (CILE), promovidos por el Instituto Cervantes y por las Academias. A pesar de contar siempre con grandes nombres del mundo lingüístico y literario, los CILE no tienen como objetivo presentar investigaciones relacionadas a las ciencias del lenguaje, sino que pretenden ser un evento de propaganda que, con el apoyo de la prensa, difunde representaciones de la lengua marcadas por cualidades inimaginables.

En esa perspectiva, es muy representativo el ya mencionado II Congreso Internacional de la Lengua Española (Valladolid, 2001), que contó con cuarenta presentaciones<sup>9</sup> —entre ponencias, conferencias y plenarias— que se referían a la relación entre lengua y economía, muchas de ellas con un carácter marcadamente didáctico. Ello se explica: es necesario crear un ambiente propicio, desde el punto de vista teórico, para la propagación y consecuente aceptación de una determinada ideología lingüística. El mismo García Delgado, en su presentación en ese congreso afirma: “[...] la lengua es la más poderosa y eficaz imagen de marca de un colectivo” y aquí se detecta nuevamente la idea que se ha venido usando como uno de los pilares de la hispanofonía —la lengua como patria común— que promete un desarrollo conjunto e igualitario para todos los miembros de la comunidad. Sin embargo, al trasladarse al mundo de las cifras, la hispanofonía, igual que la política lingüística panhispánica, tienen que enfrentarse a paradojas de difícil transposición. El discurso de la inclusión sufre bajas muy significativas cuando se aplica al mundo del dinero.

---

8 Los Congresos Internacionales de la Lengua Española no permiten inscripciones para presentación de trabajos, la única posibilidad es la participación como oyente. Solo presentan sus trabajos los invitados por la organización del evento.

9 Los títulos están disponibles en <<http://congresosdelengua.es/valladolid/default.htm>>. Acceso 25/03/16.

Pero no se trata, cabe destacar, únicamente de dinero. Hay también otros intereses, en la explotación del mercado lingüístico, como ocupar un lugar de influencia en ámbitos políticos, culturales y educativos en diferentes lugares del mundo.

La promoción y expansión de la lengua española —el español— que ya no es solamente una lengua, sino un sector que representa una marca de identidad, llevará a la expansión de otros sectores que se relacionan con ella —lo español— en un mayor número de mercados. Es decir, la internacionalización de empresas españolas está directamente relacionada al aumento de su influencia en diferentes áreas y a la expansión de su lengua y de su cultura.

El contacto y la adquisición del español llevan a la formación de una imagen positiva de todo lo español, lo que supone la entrada de inúmeros productos y servicios en inúmeros mercados. En el marco de este contexto surge la Marca España como estrategia que involucra instituciones de prestigio (como la Corona) y celebridades internacionales en un movimiento que trata de elevar la imagen española no solo en el exterior sino también internamente. Según su sitio oficial:

Marca España es una *política de Estado*, cuya eficacia reside en el largo plazo. La garantía de la continuidad del proyecto Marca España es que nazca y se desarrolle fruto del *consenso*, por encima de cambios políticos.

Su objetivo es *mejorar la imagen de nuestro país*, tanto en el interior como más allá de nuestras fronteras, en beneficio del bien común. En un mundo global, una *buena imagen-país* es un activo que sirve para respaldar la posición internacional de un Estado política, económica, cultural, social, científica y tecnológicamente.<sup>10</sup>

---

10 Disponible en <<http://marcaespana.es/es/quienes-somos/que-es-marca-espana.php>>. Acceso 30/5/2013.

El mismo sitio se refiere a la lengua como una gran familia. En esa perspectiva, la lengua adquiere un papel crucial y una enorme responsabilidad una vez que según la ideología propagada todo se concentra en ella. Según Senz (2011), es fundamental establecer una relación entre la Marca España —lo español— y la lengua —el español— en cuanto concepto globalizador, ya que el prestigio mundial que se quiere alcanzar se encuentra con más facilidad en el patrimonio histórico y cultural que en la realidad empresarial, que se proyecta por medio de ese patrimonio. Eso explica el empeño, según la autora, de sucesivos gobiernos en fomentar una política de proyección exterior fundamentada en la lengua.

España se esfuerza por hacer que América se sienta efectivamente incluida en la expansión lingüística. Un claro ejemplo son los convenios firmados entre el IC e instituciones americanas, o la participación de la ASALE en la elaboración de las obras prescriptivas, o incluso el nombramiento del actual director del IC, Víctor García de la Concha, que en su momento puso en marcha la política lingüística panhispánica como director de la RAE y ahora asume el IC con el objetivo de panhispanizarlo: “Llegué al Cervantes precisamente para realizar esta tarea, para hacerlo panhispánico”.<sup>11</sup> Como en la relación entre la RAE y la ASALE, es necesario que América se sienta también protagonista y (lo más importante) que el papel de gestión y liderazgo de España se naturalice.

Con el panorama presentado queda claro que hay una suerte de abismo insuperable entre los ideales panhispánicos y los intereses que mueven la planificación lingüística española. Si bien se propaga la idea de comunidad y

---

11 Disponible en <[http://www.cervantes.es/sobre\\_instituto\\_cervantes/prensa/2012/noticias/nota-telefonica-valor-ecomomico-espa%C3%B1ol.htm](http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2012/noticias/nota-telefonica-valor-ecomomico-espa%C3%B1ol.htm)> Acceso 22/08/2012.

fraternidad, al final nos encontramos con un único destinatario de lucros, influencias y toda clase de ganancias. Ello supone una profunda grieta en la ideología lingüística propagada que puede, quizás, hacer peligrar su mantenimiento.

Si el panhispanismo se siguiera al pie de la letra, se combatirían prejuicios lingüísticos, se discutirían jerarquías internas del español, se viviría la diversidad como hecho constitutivo y, consecuentemente, el mercado lingüístico funcionaría —al menos en teoría— como la elaboración de los diccionarios académicos: en pie de igualdad.

El análisis realizado demuestra que el lucro económico y el fortalecimiento de posiciones políticas son el motor real de la política lingüística española. Para comprender la planificación lingüística es necesario comprender los cambios sociales que la impelen (Cooper, 1997), así, este capítulo trata de situar el contexto social en que se inscribe la planificación lingüística española. No se trata, y es importante destacarlo, de caracterizar a España como “el malvado” y victimizar a los demás países que tienen el español como lengua oficial, sino de situar la política lingüística española en el marco que la dirige. Las marcas de esta política no son inéditas.

... la colaboración entre empresa y agencias de política lingüística y cultural no es exclusiva de la España contemporánea. La política exterior y la propaganda cultural han estado siempre estrechamente vinculadas y su uso combinado forma parte del modus operandi de cualquier gobierno que sienta la necesidad y posea los recursos para adoptar medidas oportunas. (Del Valle y Villa, 2007: 127)

El análisis de la relación entre lengua, política y economía es fundamental para entender la ideología lingüística

propagada por la expansión del español y el espacio glotopolítico en el que se mueve.

## Bibliografía

- Cooper, R. (1997). *La planificación lingüística y el cambio social* [1989], trad. Perazzo, J. M. España: Cambridge University Press.
- García Delgado, J. L.; Alonso, J. A. y Jiménez, J. C. (2008). *Economía del español. Una introducción*. Madrid: Ariel/Fundación Telefónica.
- Lagares, X. C. (2010). "A ideologia do panhispanismo e o ensino de espanhol no Brasil", *Revista de Políticas Lingüísticas*, vol. 2, octubre, pp. 85-110.
- Moreno Cabrera, J. C. (2011). "«Unifica, limpia y fija.» La RAE y los mitos del nacionalismo lingüístico español", en Senz, S. y Alberte, M. (eds.) *El dardo en la Academia. Esencia y vigencia de las academias de la lengua española*. Vol. 1, pp. 157-314. Barcelona: Melusina.
- Narvaja de Arnoux, E. (2012). "El dispositivo normativo en la *Nueva gramática básica de la lengua española*", en Narvaja de Arnoux, E. y Bein, R. (eds.) *Política lingüística y enseñanza de lenguas*, pp. 243-268. Buenos Aires: Biblos.
- Real Academia Española, Diccionario de la lengua española: <[http://www.rae.es/sites/default/files/Dossier\\_Diccionario\\_Americanismos.pdf](http://www.rae.es/sites/default/files/Dossier_Diccionario_Americanismos.pdf)>(Consulta: 27/03/16).
- Senz, S. (2011). "Una, grande y (esencialmente) uniforme. La RAE en la conformación y expansión de la «lengua común»", en Senz, S. y Alberte, M. (eds.), *El dardo en la Academia. Esencia y vigencia de las academias de la lengua española*. Vol. 2, pp. 9-302. Barcelona: Melusina.
- Valle, J. Del (2007) "La lengua, patria común: la *hispanofonía* y el nacionalismo panhispánico", en Valle, J. del (ed.) *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*, pp. 31-56. Madrid/Frankfurt: Vervuert/Iberoamericana.
- Valle, J. Del y Villa, L. (2007). "La lengua como recurso económico: español S. A. y sus operaciones en Brasil", en Valle, J. del (ed.), *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*, pp. 97-127. Madrid/Frankfurt: Vervuert/Iberoamericana.



# O discurso midiático e as representações linguísticas em torno do *Dicionário Aurélio da língua portuguesa*

Gualberto Targino Praxedes

## Introdução

Inicialmente é necessário que se contextualize o ensejo que deu iniciativa a essa investigação: após a compra de um livro, numa livraria qualquer da cidade onde vivo, percebi que na sacola na qual me foi entregue o exemplar de minha compra, vinha a propaganda do Dicionário Aurélio.

De início julguei o conteúdo da propaganda pouco importante, mas, após uma segunda análise, comecei a refletir sobre seu teor.

Não era minha surpresa ler que o dicionário em questão era famoso entre os brasileiros. O que me fez curioso foi o fato de a propaganda, que imitava o sistema de entradas típico de um dicionário, conceituar o termo “Aurélio” como “*o dicionário oficial dos*



Figura 1

*brasileiros*” e como “*nome próprio que é sinônimo de dicionário no Brasil*”.

Tudo isso somado a um *design* apelativo, que se utilizava da separação silábica, conforme sistema fonético, levando a entender que se tratava de uma cópia da página do aludido dicionário, assim como podemos observar na imagem.

Desse contexto, nasceu a curiosidade de indagar aos nossos compatriotas brasileiros sobre a afirmativa propagandística, o que rendeu os resultados da investigação que ora apresento. Como metodologia, elaborei uma enquête do tipo “*top of mind*”<sup>1</sup> com a seguinte indagação: Quando se fala em Dicionário da Língua Portuguesa, qual o primeiro nome que lhe vem à mente? Foram consideradas a idade, o gênero, a profissão/área de conhecimento e a origem dos entrevistados. A enquête foi realizada em vários ambientes, incluindo escolas, universidades, locais de trabalho e residências. Os entrevistados não tinham acesso à visualização das respostas dos demais colaboradores. Os dados foram tratados e catalogados em uma tabela disponível na análise.

Sem adentrar aos muitos pormenores que tenham elevado o dicionário em questão a manter-se no *status* de dicionário oficial do brasileiro, a enquête ratifica a surpreendente hipótese de que o *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* ocupa um lugar de destaque no imaginário sociolinguístico do povo brasileiro, a partir do peso social que lhe é dispensado pelos recursos midiáticos, podendo, como veremos, conformar percepções ou crenças, ou ainda, políticas percebidas.

---

1 Conforme o AllWords.com, a definição para Top of Mind é: “a porcentagem de entrevistados que, sem indução, nomeiam uma marca ou produto específico primeiramente, ao serem perguntados sobre as propagandas que se recordam de certa categoria de produtos pelos 30 dias passados”. Cf. <http://www.allwords.com/word-top-of-mind+awareness.html>. [Último acesso em 30-03-2016].

## Recorrido histórico do uso de dicionário no Brasil

Não existe, na verdade, um dicionário editado oficialmente por qualquer órgão competente do governo brasileiro, assim como também não existe qualquer gramática oficial ou oficializada. No entanto, existem os vários decretos-leis que legislam sobre a ortografia do português brasileiro, todos eles frutos dos muitos acordos ortográficos entre Brasil e Portugal. É relevante esclarecer, primeiramente, que os dicionários monolíngues (como é o caso do *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*) só surgiram muito tempo depois dos dicionários bilíngues ou multilíngues, conforme nos explica Lara (1997):

Los más antiguos diccionarios conocidos son bilíngües o multilingües. En realidad, anteceden por cientos de años a los diccionarios. Este hecho tiene su origen en una necesidad objetiva de los pueblos de distintas lenguas que entran en contacto: necesitan una clave que les permita comprender el discurso comercial, guerrero, diplomático o religioso del otro pueblo” (Lara, 1997: 21).<sup>2</sup>

Deste modo, dada a distância no tempo, é lógico imaginarmos que os antepassados dos dicionários da língua portuguesa no Brasil percorreram os mesmos percalços históricos com objetivos bem específicos, até chegarem à forma como os concebemos hoje. Inclusive, vale recordar as investidas dos Jesuítas na época da “colonização” brasileira e o seu

---

2 Em português: Os dicionários antigos mais conhecidos são bilíngues ou multilíngues. Na realidade, antecendem por centenas de anos os dicionários monolíngues. Este fato tem sua origem na necessidade objetiva dos povos de línguas distintas entrarem em contato: necessitam de uma chave que lhes permitam compreender o discurso comercial, guerreiro, diplomático ou religioso do outro povo.

trato para com as línguas locais, a exemplo do “Vocabulário na língua brasileira” (Ayrosa, 1938) e o “Dicionário Português-Brasileiro e Português-Brasileiro” (Edelweiss, 1969), ambos de autoria desconhecida, dentre outros. Esses instrumentos bilíngues deram o acesso necessário para a convivência com os povos locais na época do “descobrimento”.

Na atual conjuntura, após as várias tentativas de implementação do Novo Acordo Ortográfico de 1990, temos hoje o VOC – Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa,<sup>3</sup> que passa a ser adotado, além de Portugal e Brasil, também pelos demais países-membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe), e, também, o VOLP – Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa, sendo este, editado pela Academia Brasileira de Letras, em consonância com o novo Acordo Ortográfico.

Ao contrário do que muitos imaginam, nem todos os países do mundo têm uma língua oficializada por seus governos. Talvez o caso mais emblemático seja o do inglês nos Estados Unidos e na Inglaterra. Ambos os países não têm o inglês como língua oficializada em seus documentos de Estado. Por outro lado, países como Índia e Austrália têm essa língua (o inglês) oficializada por atos governamentais.

Provavelmente tenha sido o advento do conceito de Estado-nação o que tenha levado alguns países a pensarem na oficialização dos seus idiomas. Neste sentido, a mudança de *status* da língua requer o seu aparelhamento que se dá de várias formas, sendo uma delas a elaboração de instrumentos linguísticos, como o dicionário.

O Brasil é um dos poucos países do mundo que oficializou seu idioma, tendo, recentemente, cooficializado a

---

3 Cf. Portal da CPLP. Disponível em: <http://voc.cplp.org/>. [Último acesso 06-08-2015].

língua brasileira de sinais<sup>4</sup> da comunidade surda, e, ao mesmo tempo, legitimado algumas línguas indígenas.<sup>5</sup> A oficialidade do idioma nacional aconteceu porque a Constituição Federal de 1988 (Capítulo III, que trata da nacionalidade), determina, em seu artigo 13, que “A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil”,<sup>6</sup> um detalhe, deveras, importante que acaba criando, no imaginário internacional, uma homogeneidade linguística passiva de muitas críticas.

Não há maiores incursões políticas sobre a língua portuguesa feitas pelo governo brasileiro, além desse dispositivo constitucional e dos mencionados decretos que cuidam dos acordos ortográficos. No entanto, é importante perceber e ressaltar que algumas políticas que dizem respeito direto à língua portuguesa estão presentes hoje nas discussões internacionais, talvez porque o Brasil se veja inserido em um cenário sócio-econômico de destaque, o que deixa evidente mais uma vez o binômio “língua *versus* poder”.

Assim, uma vez que a Constituição de 1988 garantiu à língua portuguesa o *status* de língua nacional, oficializando-a em todo no território brasileiro, os instrumentos linguísticos como o dicionário e a gramática chegam cada vez mais às mãos dos brasileiros, significando uma maior expressividade da brasilidade da língua.

Num pequeno recorrido histórico, vale relatar que a ascensão do dicionário monolíngue se deveu “ao valor simbólico que este adquiriu a partir do século XVI, consolidando-se com a criação dos Estados Nacionais” (Lara, 1997: 24),

---

4 Cf. Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

5 Em São Gabriel da Cachoeira - AM, por exemplo, já vigora uma lei que cooficializa as línguas Nheengatu, Tukano e Baniwa: a lei 145/2002, aprovada no dia 22/11/2002, foi proposta pelo vereador indígena Camico Baniwa. Disponível em: <http://www.novomilenio.inf.br/idioma/20021211.htm>. [Último acesso 17-12-2015].

6 Cf. Constituição Federal de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) [Último acesso em 06-08-2015].

o que também rendeu às línguas vernáculas modernas um novo valor simbólico, “a partir das representações sociais e linguísticas que estas passam a adquirir em seus contextos de uso” (Lara, 1997: 25-26). Sobre isso, o autor (1997) considera:

La necesidad de los diccionarios monolingües se vino preparando desde mucho tiempo antes, pero recibió su impulso definitivo a partir del siglo XVI. En este siglo, la formación de las grandes patrias y de los imperios modernos sirvió para definir un nuevo tipo de diccionario, ya no en términos de la utilidad informativa que había dado origen a los diccionarios multilingües, sino en un sentido ante todo simbólico [...] (Lara, 1997:24).<sup>7</sup>

É claro que no caso específico da língua portuguesa do Brasil, o processo mencionado por Lara (1997) se dá tardiamente, assim como vamos observar até hoje com os Estados que reivindicam sua liberdade, ou com comunidades que requerem sua inclusão em determinada sociedade, como é o caso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS em relação à comunidade ouvinte de língua portuguesa do Brasil.

É muito importante lembrar também que a consolidação e a produção de dicionários e gramáticas que se conjecturaram com a criação dos Estados Nacionais tiveram o aval das academias de letras de seus Estados (por exemplo, Espanha, França e Itália), o que poderia ser apontado como um diferencial em relação aos dicionários brasileiros, que passaram por um

---

7 Em português: A necessidade dos dicionários monolíngues há muito se destaca, mas recebeu seu impulso definitivo a partir do século XVI. Neste século, a formação das grandes pátrias e dos impérios modernos serviu para definir um novo tipo de dicionário, não mais em termos de utilidade informativa que havia dado origem aos dicionários multilingües, mas num sentido, sobretudo, simbólico [...].

período de transição, no qual dicionários de origem lusitana e os de “brasileirismos” conviveram lado a lado, o chamado “período de complementação”, que vai de 1901 a 1937, vindo, logo após, o período de separação e consolidação da língua nacional (1938-1960), seguido do período de expansão (1960-1999), conforme verificou Nunes (2004).

## O Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa e sua relação com o Brasil

O *Dicionário Aurélio* é editado pela primeira vez em 1975, pela Editora Nova Fronteira, período em que os dicionários brasileiros passam a ser mais utilizados que os portugueses e em que há um predomínio da linguística sincrônica e da introdução da literatura brasileira nos verbetes. Esse período é fortemente influenciado pela “mídia e pela internacionalização do português” (Nunes, 2004: 4). Esses dois últimos fatores podem ser o motivo pelo qual o *Dicionário Aurélio* tenha obtido esse título de reconhecimento pelo público que o consome.

Some-se a isso o fato de o Brasil não ter um órgão de Estado que tratasse exclusivamente do tema “língua”, como as Academias de França e Espanha, por exemplo. Não se deve considerar, neste caso, a Academia Brasileira de Letras – ABL, no mesmo sentido, uma vez que esta se constitui uma entidade privada. Logo, é razoável entender o porquê de as iniciativas de edições de dicionários brasileiros terem ocorrido sempre dentro do setor privado, compreendendo-se, portanto, que a *merchandise/marketing* dos produtos seja um dos fortes elementos para a distribuição e compra dos dicionários, assim como também, por muitos dos ideogramas criados e aceitos dentro da sociedade brasileira.

A mídia, indubitavelmente, por meio dos seus fortes apelos propagandísticos, atrai a atenção do público. Não à toa, o

*Dicionário Aurélio* teve uma de suas edições atrelada à Folha de São Paulo (*Novo Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa*, 1988), o que talvez tenha, de vez, condicionado o público a interpretá-lo como o “dicionário oficial do Brasileiro”, notadamente pela forte influência que este veículo midiático detém sobre os demais no país. De modo que, acaba imperando a hegemonia de um estado e de um órgão sobre os demais.

Dispensa maiores explicações sobre o poder que o Estado de São Paulo exerce sobre o Brasil, especialmente, no campo das publicações de materiais didáticos e da homogeneização destes em todas as regiões da Federação. Estes materiais, e, particularmente, os dicionários, se convertem, por sua vez, em “instrumentos linguísticos que podem, também, adquirir sua autoridade, a partir do peso social dos meios de comunicação, caracterizando-se, portanto, como intervenções nas ideologias linguísticas de um determinado povo” (Arnoux, 2013: 2), e podem, por assim dizer, transformarem-se em percepções ou crenças, ou ainda, em “políticas percebidas”, no dizer de Bonacina-Pugh (2012: 214). Esta autora, citando a Spolsky (2004), esclarece que:

It [Language policy] may be discovered in the linguistic behaviour (language practices) of the individual or group. It may also be discovered in the ideology or beliefs about language of the individual or group. Finally, it may be made explicit in the formal language management or planning decisions of an authorised body. (Bonacina-Pugh apud Spolsky, 2004: 217)<sup>8</sup>

---

8 Em português: Política linguística pode ser descoberta no comportamento linguístico (práticas linguísticas) do indivíduo ou grupo. Pode também ser descoberta na ideologia ou crenças sobre a língua do indivíduo ou grupo. Finalmente, pode ser explicitada no planejamento linguístico formal ou nas decisões de planejamento de determinado órgão.

Assim, o *Dicionário Aurélio* não cai no gosto popular despretensiosamente, senão que, eivado de “ideologemas e ideologias” (Angenot, 2004: 3), que resultam em “representações sobre a sociedade e sua língua” (Gueunier, 2003: 41). Marc Angenot (2004), esclarece que:

All discourses and languages are ideological, means that whatever may be registered and identified in them bears the marks of ways of knowing and representing the known world, that are not a matter of course, not necessarily universal, but that conceal specific social values, express more or less indirectly social interests, occupy a given position in the economy of discourses of a given time. (Angenot, 2004: 3)<sup>9</sup>

Desta forma, por compreender que tudo no discurso da língua está atravessado por representações que “escondem esses valores sociais” e linguísticos, e, para demonstrar como age o poder dessas representações criadas pelo viés midiático, que indicam a suposta oficialidade do *Dicionário Aurélio*, foi que elaborei uma enquete do tipo “*top of mind*” com a seguinte indagação: Quando se fala em *Dicionário da Língua Portuguesa*, qual o primeiro nome que lhe vem à mente?

Na enquete considerou-se a idade, o gênero, a profissão/ área de conhecimento e a origem dos entrevistados. As entrevistas, que não duravam mais que alguns minutos, foram realizadas nas cidades de João Pessoa - PB, Bananeiras - PB e Solânea - PB, incluindo a zona rural dessas duas cidades do interior da Paraíba. Os locais de coleta dos dados foram os

---

9 Em português: Todos os discursos e línguas são ideológicos, isso significa que tudo o que for registrado e identificado em ambos traz em si as marcas do conhecimento e da representação do mundo, que não são, por assim dizer necessariamente universais, mas que escondem valores sociais específicos, expressam mais ou menos indiretamente interesses sociais, ocupam uma dada posição na economia dos discursos num dado tempo.

campi universitários I e III, localizados em João Pessoa - PB e Bananeiras – PB respectivamente; além das entrevistas também realizadas nas residências locais, alguns dados foram coletados de transeuntes que simplesmente passavam pela rua.

Vale ressaltar que as entrevistas realizadas no Campus I tiveram como palco o Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, e o Centro de Ciências Jurídicas. No Campus III, o cenário foi o Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias e o Colégio Agrícola Vidal de Negreiros, onde foram coletados dados, indistintamente, entre professores e alunos do ensino técnico e universitário.

Os dados coletados, depois de tratados, evidenciaram o seguinte:

Dicionário	Aurélio	Houaiss	Michaelis	Outros
	85%	7%	3%	5%

Idade	De 15 a 20 anos	De 20 a 30 anos	Acima de 30
	10%	60%	30%

Gênero	Masculino	Feminino
	35%	65%

Profissão/ Área de Conhecimento	Estudante	Professor	Área de ciências Humanas	Área de ciências jurídicas
	65%	13%	9%	13%

Origem	João Pessoa – PB	Interior PB
	80%	20%

Tabela 1.

Uma breve análise dos dados coletados diz muito sobre o poder das representações sociais e linguísticas criadas por instrumentos linguísticos e reforçadas pelas mídias, especialmente se considerarmos que instrumentos como o *Dicionário Aurélio* partiram de iniciativas de editoras privadas, sem o aval do poder público, dependendo, por assim dizer, das forças de particulares para sua subsistência, dependência essa que mais representa o fôlego tomado para romper de vez com os ditames linguísticos lusitanos.

Deste modo, o instrumento, então particular, entra em campo, e, portanto, assume as funções sociais antes desempenhadas por outras instituições, “construindo uma representação de si mesmo, e, constituindo-se como uma instituição responsável por um magistério moral e linguístico” (Arnoux, Blanco y di Stefano, 1999: 177).

Sendo assim, como estratégia da editorial, cria-se um *Dicionário Aurélio* oriundo desse novo cenário social e linguístico, que prima pelo uso da língua vernácula do brasileiro, apresentando-a como “viva”, a partir da elaboração de um léxico centrado em cronistas, na literatura brasileira e “[n]a língua dos jornais e revistas, do teatro, do rádio e televisão, o falar do povo, os linguajares diversos: regionais, jocosos, depreciativos, profissionais, giriescos”, (Nunes, 2004: 809), para naturalizar o ideograma “Aurélio sinônimo de dicionário no Brasil”, que visa a cristalizar ideologias que “tendem a controlar outros meios gráficos e a posicionarem-se como cabeças de grupos midiáticos”. (Arnoux, Blanco y di Stefano, 1999: 177).

À guisa de conclusão, compreendo que os dicionários, enquanto intervenções desempenhadas a partir de um lugar de autoridade, que se constroem sob o peso social dos meios de comunicação, reforçados pela mídia, e, em muitos casos, apoiados pela própria academia, podem constituir-se instrumentos linguísticos que conformam políticas

linguísticas percebidas (Spolsky, 2004; Bonacina-Pugh, 2012) que, por sua vez, tornam-se políticas praticadas pela população que as reconhece como legítimas.

Reconheço que a mídia, intermediada pelas campanhas publicitárias, bem como a distribuição de exemplares do *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* por parte do governo brasileiro para as escolas em todo o território nacional contribuíram para que os ideogramas que conformam o “Aurélio” como o *dicionário oficial para os brasileiros* dentro das crenças que acabam por legitimar as ideologias que subjazem aos discursos midiáticos.

## Bibliografia

- Angenot, M. (2004). “Social discourse analysis: outlines of a research project”, *The Yale Journal of Criticism*, nº 2, pp. 199-215.
- Ayrosa, P. (1938). “Vocabulário na Língua Brasília: manuscrito do português-tupi do século XVII”, Coleção Departamento de Cultura, São Paulo: vol. XX. Disponível em: <<http://www.etnolinguistica.org/biblio:anonimo-1938-vocabulario>> (Consulta:17-12-2015).
- Bonacina-Pugh, F. (2012). “Researching ‘practiced language policies’: insights from conversation analysis”, *Language Policy*, 3, pp. 213-234.
- Edelweiss, F. (1969). “O Dicionário Português-Brasiliense e Brasiliense Português. *Estudos Tupis e Tupi-Guaranis: confrontos e revisões*” Rio de Janeiro: Livraria Brasileira Editora. Disponível em: Biblioteca Digital Curt Nimuendajú: <<http://biblio.etnolinguistica.org>> (Consulta: 17-12-2015).
- Gueunier, N. (2003). “Attitudes and representations in sociolinguistics: theories and practice”, *International Journal Sociologie of Language*, 160, pp. 41-62.
- Lara, L. F. (1997). *Teoría del diccionario monolingüe*. México: El Colegio de México.
- Narvaja de Arnoux, E. (2015). “Los manuales de estilo periodísticos para las versiones on line: las representaciones del lector y su incidencia en la regulación de discursos y prácticas”, *Circula*, 2, pp. 138-160.

- Narvaja de Arnoux, E. Blanco. M. I. y Di Stefano, M. (1999). "Las representaciones de la lengua y de la prensa en los manuales de estilo periodísticos argentinos", en Narvaja de Arnoux, E. y Bein, R. (comps.), *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba, pp. 175-190.
- Nunes, J. H. (2004). "Levantamento bibliográfico de dicionários brasileiros de língua portuguesa: uma interpretação discursiva", ponencia em *Actas do Primer Seminário do Gel*, Taubaté, 2003, pp. 805-810.
- Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.



# Desplazamientos discursivos en la construcción del “español internacional” en el marco de la política lingüística panhispanica<sup>1</sup>

*María Florencia Rizzo*

Hacia fines del siglo XX, ciertos factores que contribuyeron a la globalización económica y cultural, como el avance de los medios de comunicación por fuera de los límites estatales, el incremento de la movilidad de personas, el desarrollo científico y tecnológico, el aumento de organismos internacionales, el auge de las multinacionales y la creciente vinculación de los Estados en integraciones regionales, brindaron un escenario propicio para instalar en la agenda glotopolítica del español —así como de otras lenguas— la necesidad de reflexionar sobre su estatuto simbólico como lengua internacional, de proponer líneas de acción orientadas a dotarla de una imagen determinada y, como parte de este proceso, de debatir o determinar la conformación de una variedad común de alcance planetario.

Este proceso de ampliación de las funciones del español en el escenario mundial (en distintas áreas como la ciencia, la tecnología, los negocios, como lengua de trabajo en organismos internacionales, como idioma usado en países

---

1 En estas páginas están presentes algunos de los valiosos aportes de los trabajos de Elvira Arnoux en mi investigación, así como las huellas de su acompañamiento como directora de tesis y becas.

extranjeros) se ha designado, con frecuencia, con el nombre de “internacionalización”. Además de la consideración obligada del desempeño del idioma en distintos ámbitos de la vida social, resulta imprescindible en ese desarrollo atender a su posicionamiento entre otras lenguas mayores, en especial el inglés. Es evidente que el carácter internacional de una lengua no es una condición natural o una virtud intrínseca que se tiene o no, sino que supone un trabajo de construcción y, por lo tanto, la intervención de agentes específicos implicados en esa tarea. En este sentido se orienta la reflexión de M. Fernández (2002) sobre la condición internacional de las lenguas: “Son lenguas internacionales las que se perciben como tales, y son percibidas como tales aquellas en torno a las cuales ha habido un esfuerzo de construcción social (en el que participan numerosos agentes, y no solo hablantes de esas lenguas) que apunta en esa dirección”. Dado que se trata de un proceso glotopolítico, la dimensión política de las acciones estará fuertemente involucrada y será necesaria la actuación de múltiples participantes: desde funcionarios del Estado hasta academias, instituciones lingüísticas y culturales, prensa gráfica, fundaciones, escritores, investigadores, etcétera. Este “esfuerzo de construcción social” es llevado adelante, por lo general, por los países y las entidades que cuentan con el poder político y económico necesario para realizarlo.

En el caso del ámbito hispánico, el proceso ha sido liderado mayormente por los agentes de la política de área idiomática —designada oficialmente como “panhispánica” en el año 2004— desplegada por el Estado español junto con otros actores sociales, como la Real Academia Española (RAE) y el Instituto Cervantes. La dimensión ideológica de esta política, que se ha propuesto estar al frente de la gestión democrática de la lengua compartida en el área hispánica (Narvaja de Arnoux, 2008), ha sido objeto de numerosos estudios (Senz

y Alberte, 2011; Paffey, 2012; Del Valle, 2014, entre los más recientes), al igual que sus principales pilares de desarrollo y difusión: la producción de instrumentos lingüísticos (Lauria y López García, 2009; Del Valle y Villa, 2012; Lauria, 2013; Narvaja de Arnoux, 2014 y 2015a y b), la enseñanza y certificación de español como lengua extranjera (Del Valle y Villa, 2007; Rizzo, 2014a) y la realización de los Congresos Internacionales de la Lengua Española (CILE) (Narvaja de Arnoux, 2008; Rizzo, 2014a y b; Marimón Llorca, 2015). En particular, estos encuentros operan como espacios significativos de difusión pública de proyectos y obras panhispánicas<sup>2</sup> y de consolidación de representaciones sobre la lengua que sostienen los discursos oficiales, así como las decisiones programáticas plasmadas en aquellos trabajos.

En el marco del estudio de los CILE como parte del dispositivo discursivo de la política panhispánica (Rizzo, 2014b), la propuesta de este capítulo es analizar en estos acontecimientos la construcción de una de las dimensiones del objeto discursivo<sup>3</sup> “lengua española” —esto es, como lengua internacional— en los intentos por definir una variedad de comunicación mundial, que pueda circular dentro y fuera del área hispánica. Los movimientos discursivos localizados, que examinaremos en lo que sigue, dan cuenta de la acentuación de ciertos rasgos del objeto de acuerdo con requerimientos glotopolíticos.

---

2 Así lo demuestra el último CILE, realizado en marzo de 2016 en Puerto Rico, donde se presentó el SIELE (Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española), un nuevo certificado “panhispánico” que acredita el nivel de español por medio de un examen realizado por Internet.

3 Foucault (1969 [2002]) señala que los discursos son prácticas que forman simultáneamente los objetos de los que hablan. Desde esta perspectiva, la emergencia de objetos discursivos —en nuestro caso se trata de la construcción de una de las dimensiones del objeto— está sujeta a condiciones de aparición histórica en una coyuntura dada, que definen sus transformaciones así como su desaparición, la coexistencia, las rupturas o los desplazamientos que se producen entre los objetos a través del tiempo.

## El español como lengua internacional en los congresos

La cuestión de si el español es o puede ser una lengua internacional ha ido recorriendo, en distinta medida, los CILE. Ahora bien, ¿qué significa o implica esto? ¿Supone una condición para una lengua que cumple con ciertos “requisitos” basados en datos cuantitativos, como superar un determinado número de hablantes o ser oficial en una cantidad estipulada de países? ¿Depende de la ampliación de las funciones comunicativas de un idioma, por ejemplo, operar como variedad de intercambio transnacional en ámbitos específicos como la ciencia y la tecnología? ¿Se refiere a una variedad de circulación mundial, ya existente o creada, que puede ser equivalente al llamado “español neutro” o al “español estándar”? Como podemos apreciar a partir de estas preguntas —entre otras posibles—, el tema abre diversas aristas desde las cuales puede ser abordado.

A grandes rasgos, los discursos de los congresos considerados exhiben dos modos de aproximación a la cuestión, que son complementarios: quienes tratan el tema del español internacional en tanto proceso que consiste en dotar a una lengua de determinadas funciones, posicionarla en distintos campos del escenario mundial; y aquellos que se preguntan por las condiciones o características de la variedad de lengua que debe circular a nivel internacional, principalmente en los medios de comunicación. De estos abordajes posibles —que implican, a nuestro entender, la adopción de una perspectiva más amplia o más específica del asunto, respectivamente—, indagaremos el segundo en este trabajo. Para ello, teniendo en cuenta que adoptamos un enfoque glotopolítico, que privilegia el análisis discursivo de materiales de archivo (Narvaja de Arnoux, 2015b), intentaremos precisar los sentidos asignados al español como lengua

internacional<sup>4</sup> en un conjunto de exposiciones de los CILE a partir del relevamiento de los entornos lingüísticos de la expresión “español” o “lengua española”, en especial, donde aparezca el atributo “internacional” o formas alternativas.<sup>5</sup>

## Del “español neutro” al “español internacional”

Los discursos del I CILE, que se realizó en la ciudad de Zacatecas en 1997, no aluden al español internacional en los términos que estamos planteando. Al contrario, si bien el encuentro se centra en el papel de la lengua en los medios de comunicación, persiste la preocupación por sus aspectos normativos y predominan posiciones de defensa idiomática ante una supuesta invasión de extranjerismos —provenientes mayormente del inglés, lengua construida en términos de “amenaza”— que la estarían “contaminando” como consecuencia del uso —“incorrecto”— del español por parte de los medios de comunicación y de la influencia de la cultura anglosajona en el mundo hispánico (Rizzo, 2014b). Asimismo, en este encuentro la lengua todavía aparece asociada a lo territorial (Narvaja de Arnoux, 2008), rasgo vinculado al tradicional Estado nación, del que se irá despojando en los años siguientes. Como vemos, en este primer encuentro no están dadas aún las

---

4 Esta selección supone como tal un recorte, es decir, la inclusión de una de las miradas posibles del objeto y la consecuente exclusión de otras. Algunas de estas últimas han sido trabajadas en Rizzo (2014a) —como lengua panhispánica, pluricéntrica y común— así como el análisis del primer abordaje mencionado.

5 También identificamos los términos “universal”, “total”, “mundial” y “global”, a veces precedidos por el sintagma “de comunicación” pero, dado que no hemos encontrado diferencias significativas entre ellos, los consideramos, a los fines de este trabajo, como formas alternativas de “internacional”. En los últimos años, el atributo “global” ha adquirido un nuevo sentido para hacer referencia al español que circula por Internet.

condiciones para la emergencia de esa dimensión del objeto, como variedad de divulgación mundial. En cambio, la atención se dirige hacia el sintagma “español neutro” en tanto variedad artificial creada con fines comerciales para ser utilizada en el cine y en la televisión de circulación internacional:

1. Y esos conflictos [lingüísticos entre nuestras comunidades] se pusieron de relieve muy especialmente con la aparición de la televisión y con los deseos de Hollywood de generar una oferta unitaria hacia un mercado único del español. A la hora de doblar al castellano las películas y las series de televisión que producían, decidieron la elaboración de lo que se llama, en los medios audiovisuales, “el español neutro”. Es decir, un idioma creado en el laboratorio, con unas normas de dicción, sintácticas, gramaticales, y un índice de palabras, prohibidas o no, que podría, según suponían los magos de Hollywood, ser aceptado tanto en México como en Argentina, tanto en Chile como en España.

El español neutro terminó por ser ningún español, y este idioma de laboratorio terminó por ser ningún idioma. (Cebrián, 1997)<sup>6</sup>

2. El español neutro, como dijimos, fue creado con un propósito comercial, y para conseguirlo se procuró sistematizar un conjunto de rasgos lingüísticos en los distintos niveles. Pero éstos no responden a una sola norma, sino a diferentes normas dialectales

---

6 Las citas de los CILE se han extraído de la página oficial de los congresos: [www.congresosdelenguas.es](http://www.congresosdelenguas.es).

yuxtapuestas que no se atienen al uso, es decir, no contemplan la difusión de los fenómenos lingüísticos en áreas mayores con una norma panamericana subyacente. A estos problemas lingüísticos hay que sumarles los de la traducción mencionados.

Por otro lado, si el español «neutro» se emplea en películas de ficción, nos encontramos con su aspecto más *objetable*: la neutralización de los planos semántico y pragmático. (Petrella, 1997)

En los fragmentos citados se destacan dos aspectos que construyen de modo negativo la expresión “español neutro”. Por un lado, en los intentos de conformación de una variedad no marcada regionalmente a partir de la adopción de rasgos lingüísticos de los diferentes niveles que responden a normas distintas, el resultado fue, en definitiva, un “idioma de laboratorio” que “terminó por ser ningún idioma”, “un nuevo y extraño español” fabricado. El discurso de la profesora de la Universidad de Buenos Aires, Lila Petrella, menciona problemas lingüísticos —y de traducción— que acarrea el uso de esta variedad comercial: en lo que concierne al cine de ficción, “la neutralización de los planos semántico y pragmático” anula matices significativos. En segundo lugar, se desvaloriza esta modalidad artificial del español en la medida en que no es consecuencia de acciones por parte de agentes de la comunidad hispánica, sino que ha sido, de algún modo, “impuesta” por el mercado audiovisual norteamericano para el doblaje de películas, por los “deseos de Hollywood”; se trataría, así, de “un caso de poderosos intereses comerciales ocultos y poco respetuosos”.

El congreso que continuó al de Zacatecas, realizado en el año 2001 en la ciudad española de Valladolid, se aleja

del “fantasma” de la disgregación lingüística del pasado y, en su lugar, las exposiciones se centran en el “futuro” del español, interpretado mayormente en términos de desarrollo de su potencial económico. Allí se produce un cambio en la medida en que se instala el sintagma “español internacional” para hacer referencia a una supuesta variedad consensuada de difusión mundial en los medios de comunicación o, a partir del encuentro siguiente, también en organismos internacionales y en el campo científico. Así, la expresión “español internacional” va desplazando a “español neutro”, connotada cada vez más de modo negativo, como una modalidad artificial, que suprime cualquier diferencia o matiz:

3. Luego, cabe cuestionar el pobre —o nulo— valor de ese habitual *español neutro* que provee una comprensión de los contenidos, pero nada hace por el goce y el enriquecimiento del idioma. (Morelli, 2001)

4. Tanto les preocupa la existencia de un mercado en español que están dispuestos a hacer cine de Hollywood *en español* siempre y cuando sea en ese español neutro, sin origen, sin cara, sin alma. Un español eunuco, castrado. (Garcíadiego, 2001)

Como se desprende de las citas, el entorno lingüístico que rodea al sintagma “español neutro” está marcado por la falta, por la carencia: “nulo”, “pobre”, “nada”, “sin”, “eunuco”, “castrado”, así como por la puesta en distancia por parte del locutor a partir del demostrativo “ese”. De este modo, las referencias al “español neutro” van disminuyendo, son aisladas, en tanto pasa a ser una expresión desprestigiada.

## ¿Qué es el “español internacional”?

En el III CILE, acontecimiento convocado en Rosario en 2004 donde tuvo lugar –recordemos– la presentación oficial de la política lingüística panhispanica, la cuestión del estatuto del español como lengua internacional ocupó un espacio muy importante; de hecho, hubo una sección específica destinada a ello: “Español internacional e internacionalización del español”. Creemos que este título sintetiza los dos modos de abordaje del tema –ya comentados– que despliegan los congresos: la primera parte se identifica más con las reflexiones sobre las características de la variedad, perspectiva que estamos analizando, mientras que la segunda alude a las acciones sobre las funciones de la lengua. En esta última dirección, cabe destacar que la relación del español con el inglés —y en menor medida con el portugués— adquirió relevancia en este encuentro (*cf.* Narvaja de Arnoux, 2008; Rizzo, 2014a), alentada por el crecimiento de la comunidad hispana de los Estados Unidos.

Como hemos adelantado, desde el II CILE aparece la expresión “español internacional” connotada positivamente para referir a la variedad que circula o debería circular a nivel mundial. Desde la perspectiva de quienes se sitúan en esta dirección, la principal diferencia que presenta respecto del “español neutro” consiste en que es resultado de un acuerdo producido al interior de la comunidad hispanica. En este sentido se habla de “español de todos”, “consensuado”, “acuerdo general”:

5. Los medios no tienen por qué usar un lenguaje limitado o empobrecido. El español de todos, el que he llamado internacional, debe nutrirse de los usos nacionales y regionales. Pidamos a los medios que los difundan y que, si es necesario, los expliquen. De esta

manera se mantendrá la unidad pero se evitará la uniformidad. Así nos enriqueceremos todos con las palabras de todos. (Ávila, 2001)

6. Pero sobre todo es un trabajo para que los países atiendan a sus naciones en sentido étnico para incorporar su riqueza de manera ordenada. En ello el *Diccionario Panhispánico de Dudas* puede desempeñar un papel señero de amable puerta de entrada al inevitable código más o menos común que supone toda lengua [...]

Por allí llegamos a una versión del español internacional: aquel que sea capaz de abrazar a las múltiples naciones que pugnan por su identidad pero que corren el peligro de caer en el soliloquio [...]. (Reyes Heróles, 2004)

7. Y esta palabra, *globalización*, ya es parte de ese español total que se nutre de un aporte variado a través de las academias nacionales sobre los usos —no solo de términos vernáculos de las áreas tradicionales de influencia del español— sino también de la adopción principalmente de anglicismos así como de otros neologismos.

Lo cual me lleva a la consideración de nuestro español como lengua de comunicación universal, particularmente desde la perspectiva de la necesidad que tienen los medios de comunicación internacionales y mundiales de brindar un mensaje claro que sea comprendido cabalmente en todas las áreas a las que llegan. (Durand, 2007)

8. Pues bien, en el Cervantes sabemos que si el español se ha convertido en la segunda lengua de relación internacional es precisamente porque aún diversidad e identidad, porque quien la estudia está seguro de que se hará entender por igual en Madrid, Buenos Aires, México y Valparaíso. (Caffarel, 2010)

En los textos citados se expone como condición esencial del español internacional la incorporación de rasgos lingüísticos de las distintas zonas del área hispánica: así, el español “debe nutrirse de los usos nacionales y regionales”, de “un aporte variado”, evitar “la uniformidad”, “abrazar a las múltiples naciones que pugnan por su identidad aunar “diversidad e identidad”.

Esta representación del español internacional lleva a formularse ciertas preguntas relativas a la conformación de esa variedad, por ejemplo: ¿Quién determina las formas que integran ese estándar y las que quedan excluidas? ¿Qué criterios de selección operan en la incorporación de “la diversidad”? Algunos discursos, como el de Federico Reyes Heróles antes citado y los que presentamos a continuación, sugieren una respuesta:

9. Una pieza fundamental para alcanzar la correcta y creciente implantación del español que es deseable, es precisamente, la existencia de un español pujante, dinámico, con capacidad de expandirse, adaptarse a las nuevas tecnologías, y ocupar los distintos ámbitos de la comunicación y el intercambio de conocimientos, un español internacional. El *Diccionario Panhispánico de Dudas* supone un importantísimo avance en la internacionalización del español y en la consolidación de un español internacional. (De Bergia, 2004)

10. Son muchos los que avistan el peligro de una incontrolable fuerza uniformadora que amenaza con borrar las diferencias que nos individualizan y que conforman nuestra plural identidad. [...] Desde el punto de vista lingüístico parece claro que ese mismo fenómeno globalizador puede permitir al español en su creciente expansión consolidarse como lengua de comunicación internacional.

Facilita sin dudas este hecho esa robusta unidad en nuestra lengua que se orienta y expresa en la variedad. Un ejemplo de ello es el *Diccionario Panhispánico de Dudas* [...]. Esta hora sirve de preludio a otras muchas; entre ellas, la más importante será sin dudas la nueva gramática del español que por primera vez lo será del español total diverso y único, desde México a la Patagonia o a Bogotá o el Cuzco. (Rey Juan Carlos, 2004)

De este modo, observamos una operación de identificación del español internacional con el que es resultado de la codificación de los instrumentos lingüísticos elaborados por la RAE y la ASALE en el marco de la política panhispánica, como el *Diccionario Panhispánico de Dudas* (DPD) (2005), la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (NGLE) (2009) o el manual *El buen uso del español* (2013). En este sentido, no parece fortuito que los textos citados correspondan al Rey Juan Carlos y a un directivo de una empresa como Telefónica, es decir, a agentes muy representativos de esta política.

La cuestión del español en tanto variedad de difusión mundial perdió interés luego del IV CILE, que tuvo lugar en Cartagena de Indias en 2007, lo cual nos lleva a pensar en el papel determinante que la producción de las obras académicas de los últimos diez años ha tenido en la consolidación de esta representación de lengua.

Sin embargo, este no parece ser el único modo de concebir el español internacional. En efecto, encontramos discursos que entienden que el resultado del “consenso” al que hemos aludido antes pasa por la selección de un elemento lingüístico, por lo general, del plano del léxico —perteneciente a alguna de las zonas del área hispánica— por sobre otros, a fin de que pueda ser comprendido unívocamente a nivel mundial. Desde esta perspectiva, el objetivo es lograr que “un término consensuado se use en todos esos países [hispanohablantes de América] para la comunicación internacional” (Segura, 2001), “encontrar una expresión que permita, a los medios de comunicación, informar a todos de una sola vez” (Gómez Font, 2004); “evitar las palabras distintas, las palabras no comunes, como es el caso de los principales canales de televisión del mundo hispanohablante” (Bryce Echenique, 2004). De acuerdo con las dos últimas frases, el español internacional es aquel que circula en los medios de comunicación de alcance global, en particular en la prensa escrita. En efecto, se ha reiterado a lo largo de los congresos la necesidad de unificar criterios sobre el uso de la lengua como vehículo de comunicación universal—por ejemplo, respecto de la adopción o adaptación de extranjerismos, la designación de nuevas realidades o la unificación de terminología del área hispánica— de cara a un posicionamiento estratégico en el mercado global de las comunicaciones. Como sabemos, los medios —pertenecientes en su mayoría a grupos empresariales de prensa y agencias de noticias del área hispánica— tienen una presencia significativa en los CILE, sobre todo en los primeros, y cumplen un papel importante en la legitimación de la política panhispánica (Rizzo, 2014a; Marimón Llorca, 2015). La publicación del *Diccionario Panhispánico de Dudas*, obra que contó con la colaboración de los medios de comunicación, ha sido un gesto significativo en esta dirección. No obstante,

el “modelo” de lengua que se reclama desde y para este sector no parece coincidir, al menos completamente, con el de las renovadas obras panhispánicas. En relación con el español internacional que utilizan los medios, E. Bravo García señala que “las necesidades para desarrollar esta modalidad van más allá de lo que puede ofrecer la consulta de las obras académicas” (2008: 35-36). Las palabras de A. Gómez Font en el Congreso de Rosario van en la misma línea:

11. En Zacatecas, hace siete años, presentamos el proyecto que luego se convertiría en el *Diccionario panhispánico de dudas* y que ha arribado felizmente a puerto aquí en los viejos muelles de Rosario. Y también aquí, en Rosario, yo propongo que arranque un nuevo proyecto, y les invito a todos a sumarse a él: trabajemos juntos, todos los responsables de los libros de estilo de los medios de comunicación hispanohablantes, colaboremos con la Asociación de Academias de la Lengua Española y con el Instituto Cervantes, con los organismos y las instituciones que se dedican al estudio del español, y con los investigadores sobre el léxico propio de la norma culta en las distintas capitales hispanas; trabajemos todos juntos, como pares, y guiemos el proceso de nacimiento y de crecimiento de ese español internacional.

Creemos que en este “nuevo proyecto” cumple un papel significativo una institución como la Fundación del Español Urgente (Fundéu), vinculada estrechamente a la RAE desde su creación en el año 2005, en la medida en que busca convertirse en referente de los medios de comunicación a partir del ofrecimiento de servicios de recomendación lingüística siguiendo criterios uniformes de uso del español para esas áreas. Así, por ejem-

plo, en la página de esta entidad se recomienda, para “potenciar la proyección global de un texto” que circula en Internet, “recurrir a un español neutro y sin localismos” (Górriz de la Cal, 2013). Aquí vemos la asociación del español a lo “global” y que el rasgo “neutro” es revalorizado. Siguiendo un estudio reciente de Narvaja de Arnoux (2015a), en los instrumentos que regulan los medios digitales se apela a un “español global” atento a una representación minorizada del lector y de la prosa informativa que, con la finalidad de llegar a “todo el mundo”, anula las diferencias. Se despliega, de este modo, otro imaginario de español internacional, que privilegia criterios que tienden a la uniformidad, destinado a ciertos ámbitos de los medios de comunicación, como es la prensa que circula en Internet.

## Observaciones finales

El objeto discursivo “lengua española” se va construyendo y redefiniendo constantemente en función de requerimientos glotopolíticos vinculados con la regulación del idioma, de acuerdo a los cuales se busca proyectar determinada imagen de lengua. En este recorrido, algunas dimensiones del objeto coexisten mientras que otras son desplazadas por nuevas designaciones. En cualquier caso, estos movimientos expresan la tensión entre orientaciones que responden a distintos intereses en el escenario glotopolítico del área hispánica. En este trabajo solo hemos querido mostrar algunos de esos movimientos vinculados con la consideración del español como lengua internacional en el marco de la política panhispánica.

El pasaje del “español neutro” al “español internacional” —analizado en la primera parte— da cuenta de los intentos

por posicionar al español como variedad de difusión internacional en los inicios de aquella política. En esta etapa es importante construir una imagen de lengua “propia”, que sea resultado de la gestión compartida del área hispánica, y que, por esto mismo, contemple las diferencias de las distintas zonas que la integran. De este modo, el sintagma “español neutro” —reservado para ámbitos específicos como el de la traducción y el doblaje audiovisual— pierde fuerza en los discursos sobre el panhispanismo y, en su lugar, cobra relevancia la designación “español internacional”.

En la segunda parte del capítulo vimos que este anclaje del objeto es representado de dos modos diferentes. Por un lado, se identifica con el español codificado a partir de la renovación de los instrumentos lingüísticos en la última década; estos, en tanto “productos” panhispánicos por excelencia, postulan una lengua de carácter policéntrico donde las normas cultas de cada región presentan diferencias frente a las de otras regiones sin que esto afecte la lengua común: “La muy notable cohesión del español es compatible con el hecho de que la valoración social de algunas construcciones pueda no coincidir en áreas lingüísticas diferentes” (NGLE, 2009: XLII). Los discursos actuales en torno a la política panhispánica continúan en esta dirección: así, en la mesa redonda “Nuevos retos de la política lingüística panhispánica” que tuvo lugar el último CILE realizado en Puerto Rico, el académico de la RAE, Salvador Gutiérrez Ordóñez, destacó entre los acuerdos logrados en el marco de esta política, que “la lengua española es una suma de variedades” y que “no existe una norma única que emerge de los pagos castellanos para imponerse en los territorios ultramarinos”.

Por otro lado, la voluntad de intervención en otros espacios de proyección internacional —principalmente en los medios de comunicación y, de modo más acentuado por la

expansión de los recursos digitales, en Internet— pone en evidencia la necesidad de elaborar dispositivos normativos específicos para esos ámbitos y, para ello, proyectar una imagen de español que valore la uniformidad. Si bien esta representación se distancia, en parte, de la que es construida en los instrumentos lingüísticos —la cual debe continuar siendo guiada por el lema “unidad en la diversidad” para seguir “garantizando” la gestión compartida de la lengua común—, no es del todo ajena a la política panhispánica, en la medida en que ha circulado no solo en los CILE, sino también en espacios que articulan el papel de los medios en la regulación idiomática con las instituciones oficiales de dicha política, como la Fundéu.

## Bibliografía

CILE <[www.congresosdelalengua.es](http://www.congresosdelalengua.es)>.

Fernández, M. (2002). “Algunas reflexiones sobre la internacionalidad de las lenguas (a propósito del español)”, en *Estudios de lingüística del español*, vol. 16. Disponible en: <[elies.rediris.es/elies16/Mauro.html](http://elies.rediris.es/elies16/Mauro.html)> (Consulta: 1-3-16).

Foucault, M. ([1969] 2002). *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI.

Górriz de la Cal, C. (2013) “10 claves para comunicarnos”. Disponible en: <<http://www.fundeu.es/escribirenternet/10-claves-para-comunicarnos/>> (Consulta: 1-3-16).

Lauria, D. (2013). “Consideraciones glotopolíticas en torno a los diccionarios escolares del español”, *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, Año 5, vol. 7, pp. 7-47.

Lauria, D. y López García, M. (2009). “Instrumentos lingüísticos académicos y norma estándar del español: ¿una nueva política lingüística panhispánica?”, *Lexis*, vol. 33, n° 1, pp. 49-89.

Marimón Llorca, C. (2015). “Ideologías lingüísticas del español: la dimensión política del panhispanismo en los Congresos Internacionales de la Lengua Española”, *Circula. Revue d'idéologies linguistiques*, n° 1, pp. 110-129.

- Narvaja de Arnoux, E. (2008). "‘La lengua es la patria’, ‘nuestra lengua es mestiza’ y ‘el español es americano’: desplazamientos significativos en el III Congreso de la Lengua Española", en Hofmann, S. (ed.), *Más allá de la nación. Medios, espacios comunicativos y nuevas comunidades imaginadas*, pp. 17-39. Berlín: Edition Tranvía.
- \_\_\_\_\_. (2014) "En torno a la Nueva gramática de la lengua española", en Narvaja de Arnoux, E. y Nothstein, S. (eds.), *Temas de Glotopolítica: integración regional y panhispanismo*, pp. 245-270. Buenos Aires: Biblos.
- \_\_\_\_\_. (2015a) "El español global y la regulación de la discursividad en línea como piezas del dispositivo glotopolítico hispánico", en Roca, M. y Tavares de Sousa, S. (orgs.) *Políticas lingüísticas declaradas, practicadas e percebidas*. João Pessoa: UFPB, pp. 35-68.
- \_\_\_\_\_. (2015b) "El dispositivo normativo en la Nueva gramática básica de la lengua española", en Narvaja de Arnoux, E. y Bein, R. (eds.), *Políticas lingüísticas y enseñanza de lenguas*. Buenos Aires: Biblos. Bravo García, Eva (2008) *El español internacional*, pp. 243-268. Madrid: Arco/Libros.
- Paffey, D. (2012). *Language ideologies and the globalization of ‘standard’ Spanish*. London/New York: Bloomsbury.
- Rizzo, M. F. (2014a). *Los discursos de los Congresos Internacionales de la Lengua Española (1997-2007): perspectiva glotopolítica*. Tesis de Doctorado, FFyL, UBA.
- \_\_\_\_\_. (2014b) "Antecedentes de la política lingüística panhispánica: los Congresos Internacionales de la Lengua Española", en Narvaja de Arnoux, E. y Nothstein, S. (eds.) *Temas de Glotopolítica: integración regional y panhispanismo*, pp. 191-220. Buenos Aires: Biblos.
- Senz, S. y Alberte, M. (eds.) (2011). *El dardo en la Academia. Esencia y vigencia de las academias de la lengua española*, vols. I-II. Barcelona: Melusina.
- Valle, José del (2014). "Lo político del lenguaje y los límites de la política lingüística panhispánica", *Boletín de Filología*, n° 2, XLIV, pp. 87-112.
- Valle, José del y Villa, L. (2007). "La lengua como recurso económico: «español S.A.» y sus operaciones en Brasil", en Valle, José del (ed.), *La lengua, ¿Patria común? Ideas e ideologías del español*, pp. 97-127. Madrid: Vervuert/Iberoamericana.
- \_\_\_\_\_. (2012) "La disputada autoridad de las academias: debate lingüístico-ideológico en torno a la Ortografía de 2010", *RILF*, vol. X, n° 10, pp. 29-53.

# Una política para legitimar la lengua: las retóricas en castellano entre los siglos XV a XVIII

*Pilar Roca*

## Las referencias en el proceso de gramatización del castellano

Hablar de retóricas nos lleva a hacerlo de pensamiento gramatical o de las ideas sobre el lenguaje que se encontraban vigentes y se expandieron en las respectivas épocas en las que se inscriben sus manuales. Desde Antonio de Nebrija (1441-1522), la retórica abrió sus puertas a las lenguas vernáculas al diferenciar teoría de práctica. Identificar un núcleo duro en la disciplina la independizaba, en teoría, no solo de la lengua que debería ser usada, sino también de las autoridades que en ella escribieron, es decir, las grecolatinas, lo que le supuso un giro liberador y facilitaba el ingreso de otras nuevas y patrimoniales, permitiendo una innovación de los principios del discurso. Al menos, como decimos, en teoría.

En la práctica, sin embargo, no fue ese un proceso rápido ni inmediato. Deberían entrar en juego sólidos argumentos de tenor político, nacidos del proceso de formación del Estado nacional, para que las autoridades en castellano fueran legitimadas y con ello franqueado el empleo de la

lengua. A la falta, o a la espera, de ese argumento poderoso, los escritores de gramáticas y retóricas en general no aplicaban el recado que no solo Nebrija sino muchos otros latinistas de la época, como Juan Lorenzo Palmireno (1524-1579) estaban pregonando a voces, como era que el latín y las reglas del discurso deberían ser enseñados en la lengua nativa.

Muy al contrario, en la práctica, la enseñanza de la gramática y de la retórica era casi sin discusión en latín. Siendo pocas las excepciones durante el XVI, que traeremos a este breve ensayo, suponemos que o bien esas recomendaciones no se entendieron o bien hubo una desorientación generalizada sobre el *modus operandi* que tradujese en una acción pedagógica eficaz, coherente y coordinada los consejos educativos de los gramáticos más destacados del siglo XV y XVI. O tal vez estaba faltando un argumento poderoso para que la lengua vernácula no se presentase como subsidiaria del latín, teniendo el autor que pedir permiso cada vez que la utilizaba o justificarse, como le ocurre al fraile Jerónimo Miguel de Salinas (?- 1577) en la que es la primera *Rhetórica en lengua castellana* (1541).

Permitir la entrada de la lengua vernácula en el ámbito del discurso escrito era un anatema, porque suponía una devaluación de la calidad del pensamiento y, sobre todo, un intento temerario de hacer que capas de la población no especializada participaran en asuntos cuyo dominio, era ese el sentir de la cúpula eclesiástica, solo correspondía a una élite intelectual para ello preparada. Eso era una realidad en las retóricas tanto jurídica como eclesiástica cuyo ámbito natural era el latín y su reducto la universidad o los tribunales. Sin embargo, no era el caso de la retórica sacra, que ya había tomado otros rumbos porque, a diferencia de las dos anteriores, debía lidiar con un público variado y sin dominio de términos cultos. Se concebía para proferirse

desde los púlpitos durante las homilías o durante los festejos religiosos en las plazas públicas, que tenían como protagonista central el sermón y como audiencia una sociedad que se movía exclusivamente en castellano.

Será entonces esta última la que abrirá las puertas de la retórica a la lengua castellana, pero no sin serios obstáculos y dilaciones. El primero que debemos hacer notar es que aunque el sermón o la homilía se profiriesen en castellano había que escribirlos en latín, de otro modo no se publicaba o, si se hacía, el autor, al igual que Salinas, debía hacer un largo *captatio benevolentiae* para explicarse. El ejemplo más claro del primer caso es el Maestro de Ávila (1499-1569), cuyos sermones, eficaces piezas de oratoria sacra en lengua castellana, congregaban personas de los lugares más distantes pero que al no haber una traducción al latín —como era obligado—, nunca fueron publicados en vida. El segundo caso, también perteneciente al círculo de la Universidad de Baeza que tanto defendió la integración social a partir del uso de la lengua común (Roca, 2014a), es el de Gaspar Salcedo de Aguirre (1545-1632) que como excepción, presionado por su alta calidad literaria y con previo pedido de disculpas, publica sin traducir el sermón proferido durante las exequias del rey Felipe II.

Pero sobre todo, lo que más parecía preocupar en el inquietante paso hacia la lengua castellana en los manuales del periodo que nos ocupa, aunque no de una manera clara y evidente, era el problema de querer explicar la lengua por vía de la razón y la lógica, como marcaba la tradición cultural europea desde Petrus Ramos (1515-1572), quien la reestructura desde principios lógicos, dotándola de una deseada objetividad y haciéndola viable como instrumento de investigación y comunicación científica del mundo letrado europeo, aunque fuera a costa de eliminar de ella todo trazo histórico, característica esencial de las lenguas naturales vivas.

A finales del siglo XV e inicios del XVI, por tanto, la tradición letrada se orienta hacia la formación de una lengua que hermanase el continente europeo cristalizando en un proyecto de regularización y adaptación del discurso escrito de las lenguas vernáculas mediante la producción de instrumentos lingüísticos como diccionarios y gramáticas principalmente, un proceso de gramatización en el que la lengua castellana fue pionera con la pragmática iniciativa nebrijense, pero agravando no pocos de los problemas que se querían resolver.

El principal escollo era que, siendo histórica, en la lengua viva, como indica Juan de Valdés (1504-1541) en su *Diálogo de la lengua* (1535) [1736], el uso es inmanente y se aprende por experiencia, mientras que la lengua latina se aprende por instrucción. Nebrija había transferido al castellano los valores del latín. Una lengua sin comunidad de hablantes natural tenía como referente o los textos literarios —que basaban su autoridad en valores previamente modelados dentro de los cauces de la razón, o de lo que se consideraba como razón en la época— o la lógica, que más tarde se identificará con la razón, un binomio que está en la base del pensamiento iluminista del XVIII, período en que, no por casualidad, culmina el proceso de instrumentalización de las lenguas romances. Sin embargo, en la carrera por la legitimación de la lengua vernácula en las reglas del discurso escrito hay que considerar que en el cauce histórico y sobre todo social en el que está sumergida la lengua viva, no es suficiente tener autoridades sino tenerlas actualizadas.

Ese era el problema que Valdés también trae en su reflexión sobre la enseñanza de la lengua. Su pensamiento entendía el peso del uso como la verdadera guía y autoridad del estilo, pero también entendía que en la enseñanza de la lengua los ejemplos eran centrales y para ello las autoridades se hacían indispensables. El castellano, según él mismo

reconoce, cuenta en la primera mitad del siglo XVI con pocas referencias literarias que tengan su aprobación, por eso prefiere los refranes populares, porque a diferencia de los proverbios los ha creado el “vulgo”. Con esa elección está anunciando una nueva comprensión de la autoridad que ya no viene tan determinada por la lógica, sino que se constituye históricamente por la inmanencia del uso. No se trata del imperio de la razón o la ley sino de la atención a los sentidos que emanan de un principio de convivencia que va asentando las costumbres.

En las trabas al castellano para ser adoptado en las retóricas aparecen, por tanto, dos problemas básicos que deben ser resueltos. El primero es el referente y el segundo, íntimamente relacionado, es el de las autoridades. Los pioneros del uso de la lengua castellana en la oratoria y en la retórica, como son el mencionado Maestro de Ávila y su mejor discípulo Fray Luis de Granada (1504-1588) se valían de la lengua vernácula como un camino para la integración social, aunque no dejasen de llevar en cuenta las referencias literarias y siguiesen a los rétores canónicos. Sin embargo, no eran ellos los que representaban la práctica más generalizada, aunque fuera la más eficaz, ni dejaron de recibir fuertes críticas por sus intentos de querer enseñar al pueblo en castellano. Así, a pesar de que desde el Concilio de Tours (813) la retórica sacra se desenvolvía a través de las lenguas neolatinas, era difícil encontrar emprendimientos didácticos sobre el aprendizaje y dominio de las reglas del discurso que pusiesen en práctica las recomendaciones de los latinistas del siglo XV y XVI español, a no ser el mencionado caso aislado de Salinas.

Así las cosas, el castellano, a pesar de su histórico cargado de pragmatismos desde que se iniciase su empleo como lengua administrativa en la Castilla el siglo XIII, en su calidad de lengua romance no podía ocultar la inferioridad

histórica y filológica frente a la latina. Ilustrar a partir de ella conceptos o presentar piezas ejemplares del discurso con la carencia de densidad de sentidos que se le achacaba a la lengua vernácula debido a la supuesta superficialidad que llevaba aparejado el registro oral en el que discurría, podría poner en riesgo la pureza del pensamiento jurídico y el teológico, deteriorando ámbitos del conocimiento esenciales para la identidad nacional y católica salvaguardados en el empleo del latín. Ese era el argumento de teólogos como Melchor Cano (1509-1560) cuando critica de manera virulenta los intentos de los intelectuales de la universidad de Baeza por valerse de la lengua castellana para hacer partícipes a todos los creyentes de los misterios de la fe, una iniciativa que, a pesar de todo, va concretándose en diferentes versiones hasta el final de la vida de Fray Luis de Granada con obras como *Guía de pecadores* [1556-1557] (1587, 1588) e *Introducción al Símbolo de la fe* [1587].

En el campo de la política, el uso de la lengua fue bastante más pragmático e inclusive anterior al de la estructuración pedagógica de la retórica. Ya Alfonso de Cartagena (1384- 1456) había defendido capitalizar ese conocimiento y a petición del rey Juan II de Trastámara, dado su éxito diplomático en la defensa de las Islas Canarias para Castilla frente a Portugal, durante el primer trienio del siglo XV (ca.1422) traduce al castellano la retórica de Cicerón, *De inventione*. La principal causa por la que Cartagena defiende la madurez de la lengua castellana para las lides políticas es la de contar con autoridades de la talla del marqués de Santillana. Por tanto, ya entonces era esencial para poder instrumentalizar el discurso políticamente contar con autoridades bien dotadas y legitimadas en la lengua específica de destino.

Para entender las relaciones con el argumento político y jurídico que se va potenciar a inicios del siglo XVII nos

parece importante subrayar aquí que ambas iniciativas, tanto la política como el primer manual que apoya en la enseñanza de la retórica el uso de la lengua romance, nacen dentro del círculo próximo al rey. Si Cartagena es diplomático de la corona de Castilla, la orden de los jerónimos a la que pertenece Salinas, la fundan Pedro Fernández Pecha y Fernando Yáñez de Figueroa, nobles de la cámara de Alfonso XI. Las iniciativas que unen lengua y política a la cámara del rey continuaran durante los próximos siglos, como veremos más adelante.

## **Hacia un argumento político que sustente la práctica lingüística**

En España la situación evoluciona a finales del siglo XVI y principios del XVII, cuando el romance madura discursivamente como proyecto glotopolítico, aunque lo haga por razones muy diferentes a las de los mencionados rétores sacros del XVI. Como Valdés, los partidarios del empleo de la lengua romance comprenden la autoridad como una fuerza integradora que emana del uso y buscan la reorganización social incluyendo a todos los que forman parte de esa comunidad de sentidos. Sin embargo, a finales del siglo XVI lo que culmina es el proyecto de expansión y consolidación territorial que unía una identidad política a un concepto de lengua y nación salvaguardado por la figura del rey que representaba la unidad, el derecho y la justicia.

Una larga lista de monarcas lo sustenta. En la Castilla del siglo XIII se había hecho claro que el uso de la lengua romance facilitaba el proceso de expansión y cristalización del ambicioso proyecto de expansión y unificación territorial desde Fernando III hasta Sancho IV, pero especialmente con Alfonso X. Eso explica que mientras otras lenguas

neolatinas peninsulares, como el galaico portugués o el francés, crecían a través del lenguaje poético, Castilla lo hacía desde la prosa, cultivando géneros atravesados por lo político cuya función era estructurar y consolidar el estado. Los tratados sobre astrología, piedras, juegos, medicina, leyes y crónicas, que mezclaban mitología e historia, estaban dirigidos a comprender la índole de lo humano en su vertiente social y organizaban la memoria colectiva en torno a un plan común que unificaría con el tiempo conceptos como lengua y territorio en un símbolo representado por el rey como parte de una acción política que venía a concretar un proyecto de origen espiritual.

Así, la fuerza del romance como lengua administrativa ayudó a cimentar el proyecto de unificación territorial que, aunque se valiese de medios militares, tenía una ambición política que expresaba un plan divino en el cual el rey era una pieza clave de articulación entre los dos mundos y cargaba responsabilidades morales. Es en ese triángulo entre lo lingüístico, lo político y lo territorial donde situamos las consideraciones que aquí recogemos sobre las retóricas en castellano en el periodo de sus tres primeros siglos.

Ya fuese la elección del referente la lógica, ya fuese la del uso, mientras que el castellano no estuviese tan legitimado como el latín para pergeñar los territorios del conocimiento en paridad de prestigio, el discurso en castellano siempre estaría ocupando un lugar de segunda categoría y en ese mediocre puesto, su proyecto político no ganaba la altura deseada. En un proyecto glotopolítico, lengua y nación van unidas y ambas deben formar una unidad preponderante sobre las otras que se encuentran en litigio en el juego de las hegemonías naciones. Durante el siglo XVI, el empuje por formar Estados nacionales enfrenta a Europa, especialmente a Francia y a España, lo que implicaba también una discusión sobre la supremacía de sus lenguas.

La necesaria legitimación política determinada por vía jurídica, puede obtenerse o por consenso, es decir por una aceptación generalizada mediante el reconocimiento de hábitos y costumbres institucionalizadas a través de la praxis, o por tradición, lo que remite necesariamente al pasado y, más en concreto, a los orígenes que se encuentran en las fuentes. La manera en cómo haya sido contada la historia hasta el momento pesa más que su verdad científica, sobre todo porque la historia no se define como ciencia hasta el siglo XVIII. Hasta entonces no hay una clara diferencia entre mitología y realidad —inclusive para los antropólogos del siglo XX, como Eliade, continúa sin haberla—. Hay casos en los que, como señala Hobsbawm, las tradiciones se reinventan. A veces, añadimos aquí, el pasado se define, encuentra su sentido y sus argumentos a partir de los objetivos del presente. Ese es el caso de Gregorio López Madera (1562-1649).

## **La operación ideológica de Gregorio López Madera**

En López Madera cristaliza un pensamiento jurídico plagado de afirmaciones políticas sobre el lenguaje dirigido a apoyar el largo proyecto de formación de un estado nacional hegemónico en Europa. Hijo de funcionario real que actuó en la corte de Carlos V y Felipe II como protomédico y él mismo jurista al servicio de la organización del estado durante los reinados de Felipe III y Felipe IV, escribió sobre política y derecho con especial interés por las cuestiones lingüísticas, y se caracterizaba por adoptar visiones osadas o innovadoras que permitieran repensar las autoridades. En su *Animadversiones* [1586], deja muy clara su posición frente a las autoridades fustigando

el vicio de repetir y amontonar opiniones y se muestra opuesto a seguir sin más la *communis opinio*, para él mucha veces falsa y abiertamente repugnante al Derecho, no menos que culpable de la falta de originalidad de los que se limitan a cultivar a los maestros. López Madera, de modo distinto, es partidario de utilizar directamente las fuentes y no teme a la innovación, aun a riesgo de equivocarse, o de que le acusen de brevedad, to que todo respecto a todos desean. Siervos dediticios, o cautivos, llega a llamar a aquellos que no se atreven a cambiar o innovar, pero ni siquiera perfeccionar, algunas de las innumerables sentencias de los maestros, cuando según su parecer puede y debe hacerse muchas veces. (De Dios: 315)

Su recomendación de acudir a las fuentes se debe a la convicción de que, para manejar las autoridades sin repetirse, hay que partir de un propósito. Autor de numerosos libros de derecho, se interesaba también por la historia y dedicó largas páginas de sus libros a reflexiones sobre la lengua desde una perspectiva histórica buscando fundamentos jurídicos sobre las formas de gobierno. Entre sus opiniones se cuenta la de entender las monarquías como divisiones naturales de las familias descendientes de Noé y de considerar a este el primer rey de la historia, afirmación que se desprende de las funciones políticas que ejercía. Así lo afirma en su *Excelencias de la Monarquía*

Noé, es a mi juicio, el que se puede llamar, y contar, por el primer Rey del mundo, y por tal le pone Mirsilo Lesbio, y otros autores antiguos [...] el oficio que Noé tuvo después del Diluvio, de regir, y gobernar todos los hombres que había, y de repartirles las tierras, y hacer que las poblasen, juntándola con su

natural precedencia por ser padre de todos los de aquel siglo nos da bien a entender que sería el que primero fundase Reino. [1597, f. 5-6]

El hecho de recurrir al texto bíblico, una práctica poco frecuentada y que había sido siempre recomendada por figuras descollantes de la exégesis bíblica peninsular, como Fray Luis de León, le permite encontrar el argumento necesario para fortalecer la lengua española frente, no ya al latín, sino al francés, que es en el fondo lo que busca en su *Excelencias de la Monarquía*. Partiendo de San Agustín afirma que el castellano no descende de la lengua del Lacio, sino que es contemporánea a ella y una de las 72 lenguas que se hablaban antes de la desmembración de Babel, correspondiente a los hijos de Noé. Los parecidos entre las lenguas, continúa ya deduciendo, se explican porque son naciones regidas por los mismos reyes y las diferencias por préstamos, pero no por deterioro de la lengua ni por descomposición, algo propio del latín y nunca del castellano. La distancia que López Madera marca con la lengua del Lacio es tal que para explicar el origen de “hijo” prefiere acudir al “iyos” griego que al vocablo latino “filius”. Para el jurista, el español es anterior a la llegada del latín a la península y se mantiene incólume desde entonces, apenas enriquecido por los naturales préstamos entre lenguas. Y este aspecto es tan relevante que sobre él volverá en sus *De las certidumbres de las reliquias descubiertas en Granada desde el año 1588* [1601] y en la segunda edición ampliada de *Excelencias*, publicada en 1625.

Podríamos pensar que López Madera no es latinista y que no domina el tema, pero en realidad lo que ocurre es que “ese juego de desplazamientos es propio del trabajo de la ideología” (Narvaja de Arnoux, 2013: 293) y está en el ambiente de la época cuando verificamos el mismo

movimiento en latinistas como Gonzalo Correa en su *Arte grande de la de la lengua castellana* [1626] (1903), como observa Arnoux (2013), o en el autor de la *Eloquencia castellana en arte* (1604), Bartolomé Jiménez Patón, tan solo tres años después de publicarse los mencionados *Discursos* [1601] en los que López Madera había dedicado un largo capítulo de la segunda parte a la defensa del carácter fundacional de la lengua castellana. Las ideas lingüísticas del jurista no caen en saco roto, sino que tienen un impacto decisivo en el estímulo de las retóricas en castellano que viene a unirse a una tendencia general del periodo.

## La repercusión en la retórica

A finales del XVI e inicios del XVII se va formando un clima letrado propicio a la aceptación de la lengua vernácula. En 1599 Antonio Vélez traduce al portugués las autoridades elegidas por Nebrija y en 1601 Juan Luis de la Cerda lo hace al castellano (Roca, 2014b: 27). En 1604, solo tres años después de la publicación de los *Discursos* de López Madera, la recién publicada *Eloquencia castellana en arte* será consultada por numerosos alumnos de La Mancha y Andalucía, con ejemplos extraídos de autores de los siglos XVI y XVII español. La obra de Jiménez Patón se fundamenta de manera explícita en las ideas políticas sobre el lenguaje de López Madera:

Confieso que dejándome llevar por el parecer de muchos avia errado en tener nuestra lengua por latín corrompido mas e visto estos días con más atención al agudo y doctísimo discurso que sobre esto haze el Doctor Gregorio López Madrea [sic], del Consejo de su Magestad, [...]. Me e sugetado a su verdad y podre

dezir lo que Horacio, que Dios a alumbrado mis sentidos. Dize pues que qualquier nación y provincia que se poblo en tiempo de Noe, tubo su lengua distincta. Y los Españoles antiguos tuvieron la suya propia distincta de la Latina, que nunca la latina fue la vulgar de España, que como todas las demás naciones procuran conservar su lengua. (Jiménez Patón, 1604: 9)

Con estas palabras, la retórica no solo declara la teoría en castellano, sino que los ejemplos que la ilustran están tomados de los originales en la lengua española, sin traducción. Jiménez Patón planea sobre las ideas de López Madera durante todo el razonamiento lingüístico del español como lengua nacional que, a partir del argumento esgrimido por el jurista, encuentra espacio para desplegarse, ya legitimada en paridad con el latín, y se eleva como una lengua general que alberga en su seno diferentes dialectos o variantes sin comprometer su unidad.

El siglo XVIII escogerá la lengua castellana para las retóricas ya por expresa vía legal, al ordenarlo así un decreto real de Carlos III en 1768, aunque sabemos que era una política que se venía realizando ya de praxis porque cuatro años antes, en 1764, se había publicado *Rhetorica castellana*, de Alonso Pabon Guerrero, un manual en castellano expresamente concebido para la enseñanza de los pupilos de la Real Casa de los Caballeros Pajes, Casa que albergaba un proyecto educativo derivado del Real Seminario, fundado en 1725 por Felipe V que tanto captó el interés de los principales intelectuales del XVIII español.

Por otro lado, la expansión de las retóricas escolares da sus frutos también dirigiéndose a otra camada de la población menos privilegiada al salir a la luz de la mano del padre escolapio Calixto Hornedo en 1777 *Elementos de retórica*. En su prólogo, se declara un propósito legal, “cumplir

la voluntad del Monarca”, y otro pedagógico, tomado por la practicidad pedagógica que ya había aducido Salinas, se enfatiza la conveniencia de que los niños aprendan a producir textos en español porque “si se les manda escribir una Carta, o razonamiento en lengua vulgar, no atinan [...] Pues todo eso se remedia, a mi corto entender, con una Retórica en romance”. [Hornedo, 1777:11-12]

No obstante, lo más relevante de estas dos últimas retóricas es que evidencian el proceso para legitimar autoridades patrimoniales eligiendo teóricos europeos, que escribieron en lengua latina, respetados y considerados como autoridades teóricas en paridad con los grecolatinos. Nos referimos a Scaligero (1484 –1558) y, el que más no interesa en nuestra argumentación, a Fray Luis de Granada, que se legitiman al presentar una copiosa reflexión teórica que si bien escrita en latín, en el caso de este último el pensamiento, como indicamos arriba, no se agotaba en él, sino que se había expresado también en lengua vernácula tomado por una voluntad social de integración. Siendo este último una autoridad patrimonial, su producción en lengua castellana se valida y con él los contemporáneos como Fray Luis de León, Teresa de Jesús o el Maestro de Ávila. Así, con los últimos movimientos de una política para la lengua, el campo de la retórica para el español ya tiene sus autoridades legitimadas y abierto su propio camino para recorrer.

## Bibliografía

Dios, S. de (1997). “La doctrina sobre el poder del príncipe en Gregorio López Madera” *Anuario de Historia del Derecho Español*, nº LXVII, enero, pp. 309-330.

Hornedo, C. [1777]. *Elementos de retórica*. Valencia: Benito Monfort.

Jiménez Patón, B. [1604]. *Eloquencia Española en Arte*. Toledo: Tomás de Guzmán.

López Madera, G. [1597] (1625). *Excellencias de la Monarchia y Reyno de España*. Valladolid: Diego Fernández de Cordova.

\_\_\_\_\_. [1601]. *Discursos de las certidumbres de las reliquias descubiertas en Granada desde el año 1588*. Granada: Sebastián de Mena.

Narvaja de Arnoux, E. (2013). "Esbozos de un archivo de la diversidad lingüística en dos textos gramaticales renacentistas: el *Diálogo de la lengua* de Juan de Valdés y el *Arte grande de la lengua castellana* de Gonzalo Correas", en Narvaja de Arnoux, E. y Roca, M. (eds.), *Del Español y el portugués: lenguas, discurso y enseñanza*, pp. 285-326. João Pessoa: UFPB.

Pabon Guerrero, A. [1764]. *Rhetorica Castellana*, Madrid: Joaquín Ibarra.

Roca, M. (2014a). "La lengua común en el Maestro de Ávila y los judeoconversos contemporáneos", en Rincón González, M. D. y Manchón Gómez, R. (Orgs.) *El Maestro de Ávila (1500?-1569). Un exponente del Humanismo reformista*. Madrid: Fundación Universitaria española (FUE), v. 1, pp. 417-438.

\_\_\_\_\_. (2014b). "Del Renacimiento a la Ilustración española: La instrumentalización de la lengua en los manuales de retórica", *Linguas e Instrumentos Lingüísticos*, v. 33, pp. 9-46.

Salinas, Fr. M. de [1541] (1999). *Rhetórica en lengua castellana*. [Edición y notas de Encarnación Sánchez García]. Nápoles: C.S.I.C.S.F.

Valdés, J. [1736] (2003). *Diálogo de la lengua*. Madrid: Cátedra.



# Notas para una nueva lectura de la historia de la Academia Chilena de la Lengua

Darío Rojas

## Introducción<sup>1</sup>

En este breve trabajo desarrollaré un par de apuntes sobre la historia de la Academia Chilena de la Lengua, que deben entenderse como primeros asomos a algunos problemas que merecen exploraciones más extensas y mejor documentadas. La perspectiva que adopto se adscribe a la historiografía de las academias de la lengua española (y de otras instituciones similares) que pone en un lugar central la dimensión política de la intervención institucional en el campo de la lengua. Me refiero a las aproximaciones ejemplificadas por los trabajos de Asencio (2004), Cifuentes (2013), Contursi *et al.* (2008), Da Rosa (2014), Del Valle (2013), Glozman (2013), Medina (2013), Süsselbeck (2014), Villa (2013) o Von der Walde (1997), entre otros.

Nuestra homenajeada, Elvira Narvaja de Arnoux, puso una de las piedras fundamentales de la glotopolítica

---

1 Este trabajo contó con el apoyo económico del proyecto de investigación FONDECYT 1150127, CONICYT (Chile), y del Concurso de Pasantías de Investigación 2013, Dirección Académica, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile. Agradezco a Daniela Lauria y a José del Valle por indicarme algunos datos bibliográficos relevantes para mi estudio.

histórica hispanoamericana con su estudio sobre la comunidad hispanohablante chilena del periodo 1842-1862 (Narvaja de Arnoux, 2008), estudio ejemplar en muchos aspectos. El presente trabajo, ciertamente, se inspira en aquel, pero se adentra en un periodo (la segunda mitad del siglo XIX y las primeras décadas del XX) que no ha gozado de la misma atención que la primera mitad del siglo XIX. Uno de los hitos clave del periodo posterior a 1862, a saber, la fundación en 1885 de la Academia Chilena correspondiente de la Española, ha sido casi por completo desatendido en cuanto suceso glotopolítico. Con esta investigación (que está todavía en una etapa inicial, como podrá verse), me propongo remediar en alguna medida dicha falta.

Este interés, por otra parte, se enmarca en un estudio más amplio sobre la historia de las ideas lingüísticas en Chile entre 1875 y 1927, que tiene por marco más general el estudio de la segunda mitad del siglo XIX. Según mi interpretación (Rojas, 2015), en este periodo se consolida a nivel local una comunidad discursiva (en el sentido de Watts, 2008) que sostuvo una serie de interacciones mediadas principalmente por varios tipos de discursos metalingüísticos (principalmente diccionarios prescriptivos y otras obras de corrección idiomática). En estas intervenciones discursivas, los miembros de esta comunidad reprodujeron y transmitieron una versión históricamente circunstanciada de la ideología de la lengua estándar (Milroy y Milroy, 1999), aplicada a la lengua española. Esta ideología se despliega en el escenario del proceso político de consolidación del Estado-nación de Chile, iniciado en la primera mitad del siglo. Mi idea es que la Academia Chilena de la Lengua tiene como antecedente a esta comunidad discursiva, la que representa su etapa “protointitucional”, por decirlo de algún modo, y que constituye un factor facilitador para su institucionalización. Puede hablarse, de este modo, de una especie de “infraestructura”

intelectual gestada en Chile durante la segunda mitad del siglo XIX, que es aprovechada y cooptada hacia fines de siglo por la Academia Española en su intento de crear su red de corporaciones correspondientes. Es decir, la iniciativa española entra en una relación de sinergia con la infraestructura lingüístico-ideológica de la intelectualidad chilena.

A continuación enunciaré dos apuntaciones que han surgido de algunas indagaciones preliminares acerca de este asunto. Debo advertir, antes de empezar, que estas reflexiones tienen una índole más bien metahistoriográfica, por lo cual no me detendré con profundidad en los datos históricos propiamente tales, para los cuales pueden consultarse los textos historiográficos canónicos (Amunátegui Reyes, 1937, 1943; Araneda Bravo, 1976; también véase Valdés, 2015), a pesar de que mi intención es, precisamente, cuestionar su fiabilidad.

La historia de la Academia Chilena solo ha sido abordada con perspectiva conmemorativa y propagandística. Esto me parece relevante porque sugiere que los relatos existentes pueden adolecer de parcialidad o de la condición de historias “Whig”, como suele suceder con las historias hechas desde dentro de estas mismas instituciones (véase, a modo de ejemplo, García de la Concha, 2014). Creo que esto puede sospecharse sobre todo de los libros de Amunátegui Reyes (1937) y de Araneda Bravo (1976), el primero de los cuales será mi foco de atención en esta oportunidad.<sup>2</sup>

La primera obra sobre la historia de la corporación chilena fue publicada en 1937 por Miguel Luis Amunátegui Reyes

---

2 En el caso de la obra de Araneda Bravo (1976), el carácter publicitario es más obvio porque queda declarado en el proemio. Ese año, del 13 al 23 de noviembre, se celebró en Santiago el VII Congreso de la Asociación de Academias de la Lengua Española: “Con la presente publicación hemos querido contribuir a la ilustración sobre nuestra Academia de los señores académicos extranjeros, que son nuestros huéspedes, con motivo del VII Congreso, y los habituales lectores del Boletín Oficial” (Araneda Bravo, 1976: p. 7).

(1862-1949), hijo de Gregorio Víctor Amunátegui Aldunate y sobrino de Miguel Luis Amunátegui Aldunate, discípulos estos dos últimos de Andrés Bello. La biografía intelectual de Amunátegui Reyes, abogado y parlamentario, revela un marcado interés por los asuntos del idioma castellano (Silva Castro, 1957). Este personaje firma la obra en cuestión en su condición de director de la Academia Chilena, cargo que ostentaría desde 1931 hasta su muerte en 1949. El texto tiene, en consecuencia, un decidido carácter institucional.

La ocasión de celebración asociada a dicha publicación corresponde al quincuagésimo aniversario de la institución, lo cual queda topicalizado en el título de la obra: *La Academia Chilena en el cincuentenario de su fundación*. Cabe reseñar muy brevemente que la Academia, fundada en 1885, entró en un prolongado periodo de inactividad alrededor de 1888. Este cesó tan solo en 1914, año en que hubo una especie de “refundación”, impulsada por la propia RAE y que tuvo como acontecimiento principal la visita de Ramón Menéndez Pidal. El primer director de esta nueva etapa (sucesor de José Victorino Lastarria, muerto en 1888) fue Crescente Errázuriz Valdivieso, arzobispo de Santiago, quien ocupó el cargo por más de 15 años. Amunátegui Reyes debe haber escrito alguna versión inicial de su relato (quizá en formato de discurso) en 1935, cuando cumplía solo 4 años al mando de la Academia. Su mirada hacia el pasado, por tanto, puede interpretarse como el ejercicio de quien inaugura una nueva etapa, relatando y evaluando los logros previos. Procede fundamentalmente a través del relato de los hechos registrados en actas de reuniones de la institución; de ahí proviene su marcado tono discursivo “oficial”. Por supuesto, el detalle con que se relatan los sucesos del mandato Amunátegui es mucho mayor que aquel con que se abordan los sucesos de años anteriores.

Al relatar, en la segunda parte del texto, los trabajos de los académicos, Amunátegui señala: “Toca ahora hacer algunas reflexiones sobre la labor realizada i la que podría llevar a cabo en otras condiciones” (1937: 75). Su impresión general es que, si bien los académicos han realizado a título individual numerosos trabajos lexicográficos, gramaticales, ortográficos y literarios, y que el cultivo de las letras ha tenido una historia sostenida en el país, lo que hace falta, lo que se podría hacer “en otras condiciones” (en este punto su discurso tiene algo de programático), es fortalecer el trabajo corporativo, que daría como fruto el incremento de las publicaciones firmadas por la institución. Esas “otras condiciones”, al parecer, son las que podrían ofrecerle a la Academia Chilena el tener un apoyo económico más decidido del Estado o de otras fuentes, así como un incremento del número de miembros (limitado entonces a 18 por los estatutos, a su vez determinados por la RAE). En ambas cuestiones, a menudo Amunátegui compara la relativamente acomodada situación de la RAE (habla incluso de los “lujos” que puede darse esta) con la desmejorada de su “hija” chilena. E incluso adopta un tono de reproche implícito hacia la “madre” española, como cuando señala: “se me ocurre que [la RAE] podría cultivar en forma más eficaz las cordiales relaciones que deberían existir entre ella i sus hijas de América” (1937: 110), y esto no obstante de que la mayor parte del tiempo no le dedica más que palabras halagadoras. Creo que hay aquí huellas de las tensiones provocadas por el desencuentro entre los deseos de participación, consideración y reconocimiento que movían a los académicos chilenos y una percibida falta de atención y de cooperación por parte de los pares españoles.

Pero no es este el único papel que desempeña la referencia a la RAE en la retórica de Amunátegui. No es un dato menor que su relato comience con una sección de seis

páginas dedicadas al “Oríjen, progreso e importancia de la Academia Española”, en cuyo inicio declara:

Si al bosquejar la vida de un personaje es costumbre recordar a los que fueron sus padres, no estimo fuera de camino que, al historiar la fundación de la Academia Chilena, recuerde algunos antecedentes tocantes a la benemérita Corporación española que creó la nuestra. (1937: 1)

La presentación que de dicha historia hace nuestro autor sugiere que la creación de la RAE salvó providencialmente a la lengua española de la decadencia en que había caído al entrar al siglo XVIII. No ahorra encomios para todo lo asociado a su actividad inicial: “Tal fue el *dorado y venerable nido* en que se incubó la Real Academia Española” (1937: 1), “[el Marqués de Villena] concibió *la luminosa idea* de consagrarse con sus amigos a la defensa del rico tesoro de la lengua castellana” (1937: 1); “años tardaron esos *obreros del buen decir...*” (1937: 2), “[Diccionario] recibido con *merecido* i jeneral aplauso” (1937: 2), etcétera. Esta sección, en definitiva, se ocupa de presentar la “estirpe” de la Academia Chilena (el vocabulario filogenético se repite a lo largo del texto), con ánimo de legitimación.

En resumen, la impresión que da la obra de Amunátegui Reyes es la de un discurso que historiza la Academia Chilena con el fin de legitimarla, destacando tanto la cantidad y calidad de sus esfuerzos como su estirpe, y teniendo en mente dos destinatarios, ambos posibles benefactores, uno local y otro supralocal: la propia institucionalidad política y cultural chilena, por un lado, y la Real Academia Española, por el otro. Puede tomarse como hipótesis de trabajo, entonces, que esta historización forma parte de las estrategias de posicionamiento de la corporación chilena en el campo

cultural articulado en torno al movimiento hispanista, y que tiene una finalidad básicamente publicitaria.

## Hay datos importantes que han sido elididos

Es obvio que un relato historiográfico no puede cubrir de modo cabal todos y cada uno de los hechos concretos que conforman la historia en cuestión. Pero a veces hay datos de gran relevancia, difíciles de ignorar, cuya omisión podría perfectamente entenderse como un caso de *elisión* (Irvine y Gal, 2000), es decir, de ocultamiento deliberado y funcional para la construcción de una historia de tal modo que parezca que las cosas no podían sino resultar como resultaron.

En el caso de la historia de la Academia Chilena, los historiógrafos antes señalados (Amunátegui y Araneda) coinciden en presentar una secuencia en que, ante la iniciativa española de fundar academias correspondientes, hubo un grupo de individuos que naturalmente asumieron la formación de la institución chilena. Se trata de los miembros correspondientes que la RAE había nombrado hasta ese momento, tales como José Victorino Lastarria o Zorobabel Rodríguez. La pieza de información faltante (por ignorancia u omisión), y que apunta a una historia más complicada, es que hubo una iniciativa paralela de fundar una Academia correspondiente en la ciudad de Concepción, ubicada en el sur de Chile.

En el Archivo de la Real Academia Española<sup>3</sup> se conserva hasta hoy el expediente de fundación de la Academia Chilena, entre cuyos contenidos se encuentra una carta fechada el 6 de mayo de 1885 en Concepción, es decir, antes de

---

3 Agradezco a la Real Academia Española por concederme acceso a estos materiales, y especialmente a la responsable del Archivo, Elvira Fernández del Pozo, por su amabilidad y diligente ayuda para localizar los documentos pertinentes para mi investigación.

la sesión inaugural de la Academia en Santiago, que ocurrió el 5 de junio de ese mismo año. Este documento va dirigido al prominente político español Emilio Castelar, miembro de número de la RAE, y firmada por “J. Tomás García L.”, de profesión abogado, según revela el sello del remitente. La carta dice lo siguiente (solo omito las fórmulas de apertura y cierre, y conservo la ortografía original):

Varios amigos, justos admiradores de los inmensos beneficios que la Real Academia Española reporta, no solo a la Literatura Nacional, sino tambien a todos aquellos a quienes nos es propia i comun la lengua de Castilla, a fin de ser copartícipes directos de aquellos beneficios, como asimismo coadyuvadores en los trabajos que los preparan, deseamos establecer una Academia correspondiente de aquella.

Para esto necesitamos del valioso concurso de los Académicos, que, como Ud., pueden darnos ilustracion i aliento para dar acabado término a una obra suyo difícil, en atención a los que en ella tomamos parte, i a la posición en que se encuentra la Corporacion a que debe servir de correspondiente.

Con razón, i perdone U. señor la molestia que le ocasione, en obsequio a una obra que estoi seguro será de su simpatia, espero de U. se sirva alentarnos con su ilustrado consejo, i remitirnos los Estatutos i Reglamentos por los cuales se rige la Real Academia Española.

La carta de García pedía a Castelar orientación para solicitar formalmente el reconocimiento de la RAE. Fue enviada el 29 de junio por Castelar al secretario de la RAE,

Manuel Tamayo y Blaus, con el fin de que este se “entere de lo que en ella pretende el Sr. Dn. Tomás García”. Al parecerse se comunicó al pleno la noticia de García en la sesión del 8 de octubre, misma reunión en que se comunicaron cartas del Ministro Residente de España en Chile, de Lastarria y de Miguel Luis Amunátegui Aldunate, que informaban, todavía confidencialmente, de la fundación de una Academia en Santiago. Probablemente notando el potencial conflicto, la RAE acordó, según consta en el acta de dicha sesión, “no tomar resolución ninguna acerca de la creación de la Academia Chilena hasta tanto que los fundadores de esta nueva Corporación participen de oficio tan pronto suceda”, de acuerdo con lo establecido en las bases de creación de academias correspondientes, de 1870. Por supuesto, fue la Academia santiaguina la que envió dicho oficio primero, con fecha 9 de septiembre. Este oficio fue leído en Madrid en la sesión del 12 de noviembre, concediendo entonces finalmente la RAE la autorización oficial para la fundación de la Academia en Santiago. La iniciativa penquista se encontró, en conclusión, y por ignorancia, con una traba burocrática, pues García en su comunicación no había pedido explícitamente autorización para formar una academia (como exigían las bases), sino solo orientación sobre los requisitos a que debía ceñirse.

Este dato es importante, sobre todo porque sugiere una conexión entre el conflicto geopolítico que enfrenta tendencias centralistas y regionalistas en Chile, del cual Concepción ha sido emblema histórico, y la formación de una institucionalidad de la lengua en el país. Es decir, contribuye a revelar un aspecto del trasfondo político de la institucionalización. Es pertinente mencionar que Concepción fue una ciudad de gran importancia en la época colonial chilena, capital del Reino de Chile entre 1565 y 1573 y centro militar y político durante buena parte del

resto de la colonia, debido a su estratégica ubicación fronteriza con Arauco. Al llegar la independencia, Concepción tuvo un lugar protagónico en los procesos que condujeron a la emancipación. No es para extrañarse, entonces, que precisamente del campo intelectual de esta ciudad haya surgido una iniciativa paralela de fundación de una Academia Chilena correspondiente de la Española. No creo, sin embargo, que pueda imaginarse un panorama lingüístico-ideológico distinto asociado a la Academia Chilena en caso de que la propuesta de Concepción se hubiera impuesto por sobre la santiaguina. La carta referida más arriba da a entender que los penquista actuaban motivados por un ideario similar al que impulsaba a los académicos de la capital, es decir, se trataba de un proyecto de ideología monoglósica e hispanista (“... todos aquellos a quienes nos es propia y común la lengua de Castilla...”).

El éxito de la iniciativa santiaguina encuentra explicación, por un lado, en el factor puramente geopolítico: evidentemente, las capitales nacionales eran los lugares estratégicamente idóneos para el desarrollo de esta red internacional de academias. Debe destacarse que no había ningún impedimento reglamentario para que la sede de la academia correspondiente estuviera en una ciudad distinta a la capital del país en cuestión. Las bases del proyecto de creación de academias americanas correspondientes, de 1870, solo exigían que los académicos americanos “residan en el mismo punto de cualquiera de las Repúblicas o Estados americanos”. Pero en las comunicaciones enviadas por octubre de 1886 desde Chile, los académicos chilenos proponían lo siguiente, para lo cual solicitaban el consentimiento (concedido de inmediato) de la RAE:

... de conformidad con los estatutos de la Academia Española había creído la Chilena deber tomar el acuerdo

de no considerar elegibles sino a los chilenos domiciliados en Santiago o en alguna de las ciudades de Chile que están en fácil, rápida y frecuente comunicación con la capital.

Los estatutos<sup>4</sup> de la RAE de 1859, vigentes en ese momento, en efecto, indicaban que los académicos de número españoles debían estar “domiciliados en Madrid” (Artículo IX). ¿Se enteraron, quizá, los santiaguinos, de la iniciativa penquista, y quisieron asegurar su posición privilegiada en el campo cultural que se conformaba en torno a la lengua?

Por otra parte, el triunfo de la propuesta santiaguina venía predeterminado por la naturaleza misma del proyecto de academias correspondientes. Es bastante evidente que el nombramiento de correspondientes en Santiago durante los años anteriores constituyó una especie de preparación del terreno. En 1870, Lastarria era el único correspondiente chileno, a los cuales se sumaron en 1873 tres más (Miguel Luis Amunátegui Aldunate, Diego Barros Arana y Crescente Errázuriz), otros cuatro en 1883 (el presidente de la República, Domingo Santa María, junto con Marcial Martínez, Baldomero Pizarro y Zorobabel Rodríguez), y, en el mismo 1885, los últimos cuatro (Vicente Reyes, Luis Aldunate, Jorge Huneeus y José Toribio Medina), junto con Benjamín Vicuña Mackenna y José Antonio Soffia, cuya fecha de nombramiento es incierta. Es decir, hubo un acelerado nombramiento de correspondientes, con el fin de contar con un quórum suficiente.

Esta preparación de terreno era oportunidad, además, para asegurarse, en la medida de lo posible, de que los integrantes fueran individuos ideológicamente afines al proyecto cultural de la corporación española. Es síntoma de

---

4 Disponibles en: <[http://www.rae.es/sites/default/files/Estatutos\\_1859.pdf](http://www.rae.es/sites/default/files/Estatutos_1859.pdf)>

esto, precisamente, la preocupación que expresa el Ministro Residente de S. M. en Chile, en comunicación del 7 de junio de 1885 dirigida a Rafael Ferraz (entonces Subsecretario del Ministerio de Ultramar) y reenviada por este al director de la RAE en septiembre:

... entre los mismos individuos que se reunieron el viernes último [se refiere a la sesión fundacional del 5 de junio] hay dos, y no los de menos mérito nombrada en las letras chilenas, que en diferentes ocasiones se han mostrado decididos partidarios de las reformas en la ortografía castellana, separándose de las reglas de nuestra Academia.

Ante esto, el ministro sugiere contrarrestar las tendencias centrífugas asentadas en la Academia Chilena mediante el nombramiento de más correspondientes alineados con la RAE. Específicamente sugiere los nombres de Adolfo Valderrama y Francisco Solano Astaburuaga, quienes “en las discusiones que tuvieron lugar en el Consejo de Instrucción sobresalieron como entusiastas por su acatamiento a las reglas de la Real Academia”. Estos, esperaba el ministro, sumarían fuerzas con Lastarria, Luis Aldunate, Vicente Reyes y Jorge Huneeus (entonces rector de la Universidad de Chile). ¿Quiénes eran los dos peligrosos disidentes presentes en la reunión del 5 de junio? Por descarte, habría que pensar en Miguel Luis Amunátegui Aldunate, Baldomero Pizarro o Zorobabel Rodríguez, de los cuales Amunátegui Aldunate era el más reconocido como “antiespañol”.

Las piezas de información comentadas en esta sección dan cuenta de las aristas diplomáticas y de política exterior que articulaban la conformación de la red de academias correspondientes, y, por lo tanto, son muy importantes al momento de emprender una lectura glotopolítica de la

historia de la Academia Chilena de la Lengua. Contribuyen a introducir tensiones en el relato historiográfico oficial, el que ofrece una imagen de naturalidad y armonía en las opciones que condujeron a la conformación de la corporación. Su elisión, de haber sido intencional, podría interpretarse como un intento de barrer debajo de la alfombra los datos históricos que entorpecían la representación construida desde dentro de la propia institución.

## Bibliografía

Amunátegui Reyes, M. L. (1937) *La Academia Chilena en el cincuentenario de su fundación*. Santiago (Chile): Imprenta Jeneral Díaz.

\_\_\_\_\_. (1943). *La Real Academia Española y sus relaciones con sus hijas de América*. Santiago (Chile): Imprenta de la Dirección General de Prisiones.

Araneda Bravo, F. (1976). *La Academia Chilena correspondiente de la Real Española e integrante del Instituto de Chile*. Santiago (Chile): Universitaria.

Asencio, P. (2004). "La regulación política de los usos lingüísticos en Uruguay: fundación de la Academia Nacional de Letras", *Revista Logos*, 14, pp. 27-55.

Cifuentes, B. (2013). "The politics of lexicography in the Mexican Academy in the late nineteenth century", en Del Valle, J. (ed.), *A Political History of Spanish. The construction of a language*, pp. 167-181. Cambridge: Cambridge University Press.

Contursi, M. E., Glzman, M., Lauria, D. y Rizzo, M. F. (2008). "Políticas del hispanismo en perspectiva histórica: la creación de la Academia Argentina de Letras (1931)", en *Actas del XV Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina*. Montevideo: Universidad de la República. Publicación en CD.

Da Rosa, J. J. (2014). "Los nuevos guardianes del buen decir en el siglo XIX. Monarquía de la Restauración y Academias de la Lengua", en Coll, M. y Barité, M. (eds.), *Aspectos de lexicografía teórica y práctica: una mirada desde el Río de la Plata*, pp. 147-165. Montevideo: Universidad de la República.

Del Valle, J. (2013). "Linguistic emancipation and the academies of the Spanish language in the twentieth century: the 1951 turning point", en José del Valle, J.

- (ed.), *A Political History of Spanish. The construction of a language*, pp. 229-245. Cambridge: Cambridge University Press.
- García de la Concha, V. (2014). *La Real Academia Española: vida e historia*. Barcelona: Espasa.
- Glozman, M. (2013). "Corporativismo, política cultural y regulación lingüística: la creación de la Academia Argentina de Letras", *Lenguaje*, 41(2), pp. 455-478.
- Irvine, J. y Gal, S. (2000). "Language Ideology and Linguistic Differentiation", en Kroskrity, P. V. (ed.), *Regimes of Language: Ideologies, Politics, and Identities*, pp. 35-84. Oxford: Oxford University Press.
- Medina, A. (2013). "The institutionalization of language in eighteenth-century Spain", en Del Valle, J. (ed.), *A Political History of Spanish. The construction of a language*, pp. 77-92. Cambridge: Cambridge University Press.
- Milroy, J. y Milroy, L. (1999). *Authority in Language: Investigating Standard English*. London: Routledge.
- Narvaja de Arnoux, E. (2008). *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1862)*. *Estudio glotopolítico*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Rojas, D. (2015). *Ideologías y actitudes lingüísticas en el Chile hispanohablante de la segunda mitad del siglo XIX*. Tesis doctoral, Universidad de Valladolid.
- Silva Castro, R. (1951). *Miguel Luis Amunátegui Reyes. 1862-1949*. Santiago (Chile): Jurídica de Chile.
- Süselbeck, K. (2014). "Las Academias Correspondientes de la Lengua en la Hispanoamérica del siglo XIX", en Carreras, S. y Carrillo Zeiter, K. (eds.), *Las ciencias en la formación de las naciones americanas*, pp. 271-294. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.
- Valdés, A. (2015). "La Academia Chilena de la Lengua: 130 años de historia", *Anales del Instituto de Chile. Estudios*, XXXIV, pp. 33-51.
- Villa, L. (2013). "The officialization of Spanish in mid-nineteenth-century Spain: the Academy's authority", en Del Valle, José (ed.), *A Political History of Spanish. The construction of a language*, pp. 93-105. Cambridge: Cambridge University Press.
- Von der Walde, E. (1997). "Limpia, fija y da esplendor: el letrado y la letra en Colombia a fines del siglo XIX", *Revista Iberoamericana*, 178-179, pp. 71-83.

Watts, R. J. (2008). "Grammar writers in eighteenth-century Britain: A community of practice or a discourse community?", en Tiekens-Boon van Ostade, I. (ed.), *Grammars, Grammarians and Grammar-Writing in Eighteenth-Century England*, pp. 37-56. Berlin/Nueva York: Mouton de Gruyter.



# A redação do Enem e sua influência no ensino: uma questão de política linguística

*Socorro Cláudia Tavares de Sousa*

## Considerações iniciais

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é uma avaliação de larga escala, que foi instituída no Brasil em 1998 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), organismo vinculado ao Ministério de Educação (MEC). O Enem se constitui como uma política nacional de avaliação da educação básica e tem como objetivo “... aferir se o participante do Exame, ao final do ensino médio, demonstra domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem” (Brasil, 2010). Esse exame dialoga com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) no que se refere à avaliação de competências e habilidades dos estudantes desenvolvidas ao longo da escolaridade básica, com os Parâmetros Curriculares Nacionais e com as Matrizes de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). É também sob a égide da reforma do Ensino Médio que o Enem foi elaborado (Vicentini, 2015).

Considerando a importância desse exame no contexto brasileiro, seja pelo número crescente de inscritos, seja pelo fato de se constituir principal mecanismo de acesso ao ensino superior, seja pela vinculação a outras políticas governamentais, neste artigo, nos restringiremos às significações glotopolíticas em torno da prova de redação. Segundo Arnoux e Bein (2015), as decisões em relação ao ensino de língua também podem ser inferidas a partir das avaliações. Nessa perspectiva, em 2010, a Portaria nº 807 de 18 de junho de 2010, art. 2º, inciso III resolve que os resultados do Enem possibilitam “a criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do ensino médio”. Ou seja, há a intenção por parte do Estado de o teste influenciar as mudanças no currículo da educação básica e, consequentemente, promover mudanças no ensino e aprendizagem, funcionando de forma positiva no ensino médio. É nessa perspectiva que iremos investigar como a redação do Enem, compreendida como um mecanismo de política linguística, influencia as decisões sobre o ensino de produção textual, compreendidas como políticas linguísticas de fato no espaço educacional.

Para atingirmos o objetivo pretendido, realizamos entrevistas semiestruturadas com 05 (cinco) professores do 3º ano do Ensino Médio e com 01 (um) vice-diretor de uma escola pública renomada na cidade de João Pessoa. Todos os professores têm experiência em sala de aula que varia entre 10 (dez) a 35 (trinta e cinco) anos. Por questão de ética, ao nos referirmos aos colaboradores utilizaremos nomes fictícios. Nessa escola, não há uma divisão fixa entre o ensino de Gramática, Literatura e Produção Textual, de modo que são os próprios professores que definem dentro das 04 (quatro) aulas semanais o tempo destinado a cada matéria.

Para fins de organização retórica, dividimos este artigo em três partes afora as considerações iniciais e finais: na

primeira, apresentamos uma noção de política linguística ampliada, bem como mostramos como os testes se constituem mecanismos que criam, afetam e modificam as ideologias e as políticas linguísticas de fato; na segunda, caracterizamos sinteticamente a redação do Enem e a comparamos com outros documentos oficiais que orientam o ensino de língua portuguesa; e, na terceira, analisamos o discurso dos colaboradores em relação à influência da redação do Enem na escola e nas aulas de produção textual.

## **A redação do Enem sob a perspectiva da política linguística**

Para apresentarmos os testes como um mecanismo de política linguística, é necessário partimos de uma noção ampliada de política linguística que, por sua vez, se caracteriza por: a) não restringir às ações de política linguística apenas a organismos governamentais ou instituições autorizadas para propor intervenções nas línguas (e.g. Academia Brasileira de Letras tem como finalidade cultivar a língua e literatura nacional). Desse modo, podem ser considerados agentes de política quaisquer falantes individuais ou grupos de falantes que necessitem modificar as crenças ou as práticas de outros falantes sobre as línguas e suas variedades; b) realizar-se em diferentes domínios, tais como: escola, igreja, local de trabalho, dentre outras, compreendendo que em cada um desses domínios há um compartilhamento de crenças e usos das línguas e de suas variedades; c) compreender política linguística a partir de uma perspectiva multidimensional que envolve não apenas a “determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade” (Calvet, 2007: 11), mas também a dimensão das crenças e ideologias sobre as línguas e suas variedades

e a dimensão das práticas dos membros em diferentes domínios; d) compreender que as políticas linguísticas podem ser explícitas através de documentos oficiais (e.g.: o art. 13 da Constituição Federal de 1988 define o português como língua oficial da República Federativa do Brasil), mas também podem ser implícitas ancoradas nas práticas de fato de uma determinada comunidade (e.g.: nos Estados Unidos não há uma declaração expressa do *status* do inglês como idioma oficial, mas na prática o inglês se constitui como língua majoritária). (Spolsky, 2009; Shohamy, 2006).

Partindo dessa visão, Shohamy (2006) afirma que para investigar as políticas linguísticas é fundamental não nos limitarmos às políticas oficiais, mas examinar os diferentes mecanismos que são capazes de afetar, criar e perpetuar as políticas linguísticas de fato. Para a autora, esses “[...] mecanismos estão no centro das batalhas entre as ideologias e as práticas”. (Shohamy, 2006: 54). Ou seja, eles tanto podem refletir as ideologias e práticas vigentes em um determinado contexto histórico-social quanto podem modificá-las, de modo que o fluxo dos mecanismos para as ideologias e dos mecanismos para as práticas é bidirecional. Esses mecanismos podem ser implícitos (e.g.: a língua utilizada nos espaços públicos das ruas, dos *shopping centers*...) ou explícitos (e.g.: regras e regulações) (cf. figura 1).

Como é possível observar um desses mecanismos são os testes de língua, foco do presente trabalho. Para Shohamy (2006), os testes são instrumentos poderosos visto que são impostos a estudantes e professores e estes, em geral, não têm como resistir a eles pelo fato de não terem consciência de seus efeitos. A manipulação sobre a língua através dos testes pode promover: a) o prestígio, o *status* e a hierarquia das línguas e suas variedades. Um exemplo é o papel do TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*) que posiciona o inglês no cenário internacional perpetuando o poder do inglês

(Shohamy, 2006); b) a padronização e a perpetuação da correção do idioma. Um exemplo é o papel do Certificado em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CelpeBras) que privilegia o português brasileiro em detrimento do português europeu para os estrangeiros; c) a supressão da diversidade linguística. Um exemplo foram as políticas linguísticas realizada na época do governo Vargas no Sul do Brasil que proibiam o uso das línguas dos imigrantes em prol de uma língua nacional – o português.

Assim, se as decisões relacionadas a quais língua(s) ou variedade(s) devem ser ensinadas e como devem ser ensinadas (método, materiais didáticos, currículo...), por exemplo, são estabelecidas a partir da influência dos testes de línguas, então, então, estamos diante de mecanismo de política linguística. Exemplificando: se a escola ou o professor de língua portuguesa decide que os alunos do 3º ano do Ensino Médio irão produzir determinado tipo de texto por causa de um determinado teste, esta é uma decisão de política linguística na medida em que materializa uma forma como a sociedade intervém sobre a língua (Arnoux, 2014). É dentro dessa perspectiva que iremos investigar a redação do Enem

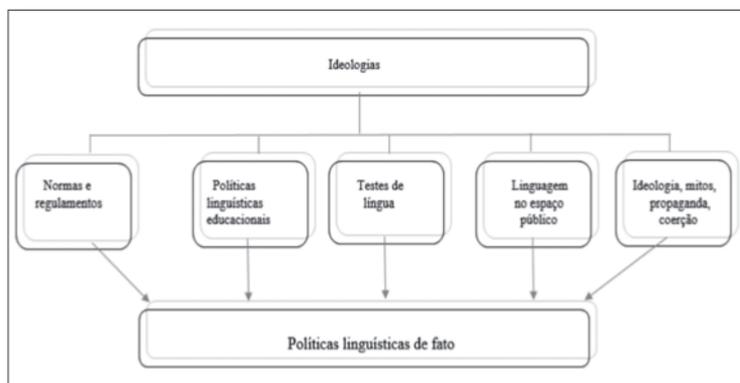


Figura 1: Mecanismos que afetam as políticas linguísticas de fato. Fonte: Shohamy (2006: 58).

como um instrumento que pode afetar as políticas linguísticas de fato.

## **A redação do Enem: descrição e contraponto com as orientações curriculares**

Desde 1999 que a proposta de redação do Enem define a escrita de um texto dissertativo-argumentativo, com exceção das propostas de 1998, 2004, 2005 e 2008 que solicitaram a produção de um texto dissertativo. Os candidatos devem escrever sobre um determinado tema (e.g.: O trabalho infantil na realidade brasileira) relacionado a uma dimensão político-social. A proposta é acompanhada de um conjunto de dois a quatro textos curtos (em geral, fragmentos de textos) que funcionam como motivação para a escrita (Vicentini, 2015). Essa orientação vai de encontro às orientações curriculares do ensino fundamental e médio que propõem o ensino de língua portuguesa fundamentado na diversidade de gêneros textuais como é possível visualizar nos excertos a seguir.

Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. (Brasil, 1998: 23) (Parâmetros Curriculares Nacionais)

Dessa forma, o que se propõe é que, na delimitação dos conteúdos, as escolas procurem organizar suas práticas de ensino por meio de agrupamentos de textos, segundo recortes variados, em razão das demandas locais, fundamentando-se no princípio de que o

objeto de ensino privilegiado são os processos de produção de sentido para os textos, como materialidade de gêneros discursivos, à luz das diferentes dimensões pelas quais eles se constituem. (Brasil, 2006: 36) (Orientações Curriculares para o Ensino Médio).

Ao priorizar a escrita de textos dissertativos-argumentativos, o exame do Enem fortalece uma “pedagogia da redação escolar”. Considerando a redação do Enem como um mecanismo de política linguística, corre-se o risco de as escolas priorizarem nas aulas de produção textual o ensino da velha tipologia – narração, descrição e dissertação ou enfocarem apenas a escrita de textos dissertativos-argumentativos.

O texto dissertativo-argumentativo do Enem é descrito da seguinte forma:

O texto dissertativo-argumentativo é organizado na defesa de um ponto de vista sobre determinado assunto. É fundamentado com argumentos, para influenciar a opinião do leitor ou ouvinte, tentando convencê-lo de que a ideia defendida está correta. É preciso, portanto, expor e explicar ideias. Daí a sua dupla natureza: é argumentativo porque defende uma tese, uma opinião, e é dissertativo porque se utiliza de explicações para justificá-la (Brasil, 2013: 15-16) (Guia do Participante)

Dando continuidade à descrição desse tipo, no Guia do Participante é apresentada a estrutura composicional desse texto: proposição, argumentação e conclusão. A proposição corresponde à tese; a argumentação ao desenvolvimento dessa tese a partir do uso de diferentes estratégias argumentativas como dados estatísticos, exemplos, argumentos

de autoridade, dentre outros; e a conclusão à apresentação de uma proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Considerando esses aspectos, questiona-se: em que medida a explicitação da estrutura composicional do tipo dissertativo-argumentativo não reproduz as orientações da dissertação tão amplamente difundidas na escola? Que tipo de “bom impacto” a redação do Enem pode produzir na educação básica?

O que é curioso é que a própria Matriz para a área de Linguagens, Códigos e Tecnologias do Enem enfatiza o conhecimento e uso dos gêneros textuais, corroborando com os fundamentos teóricos de outros documentos oficiais para o ensino de língua portuguesa. Vicentini (2015) ilustra a presença da diversidade de gêneros na descrição de algumas habilidades na Matriz de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Enem (e.g.: H 21 - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro), bem como em outras passagens desse documento. Essa constatação parece demonstrar uma ausência de diálogo entre a Matriz de Redação do Enem e a Matriz da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Para orientar a correção do teste há uma Matriz constituída de 05 (cinco) competências como está ilustrada no quadro 01. Cada uma dessas competências é avaliada desde um nível 0 (zero) a um nível 5, considerado excelente.

<b>Competência I</b>	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
<b>Competência II</b>	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.

<b>Competência III</b>	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
<b>Competência IV</b>	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
<b>Competência V</b>	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Quadro 01: Matriz de Referência para a Redação do Enem. Fonte: Adaptado do Manual de Capacitação para a Avaliação das Redações do Enem 2013 (Brasil, 2013:20-21).

Na seção seguinte, iremos discutir se a redação do Enem atua como um mecanismo que afeta o ensino de produção textual no discurso dos colaboradores de uma escola pública.

## **A redação do Enem: o sistema escolar e o uso da Matriz de Avaliação pelos professores**

Os discursos dos colaboradores revelam que a escola investigada é afetada pelo Enem. Há um Pré-Enem que substitui as provas bimestrais e representa um simulado desse teste. O Pré-Enem se realiza em 02 (dois) dias, assim como a prova oficial, e acontece durante os três primeiros trimestres do ano já que sempre no quarto trimestre há a realização das provas propriamente ditas do Enem. Nesse simulado, está incluída a redação do Enem. Contudo, conforme nos relatou a professora Vanessa, ela fez uma contraproposta e sugeriu à escola que a redação do Enem não fosse realizada a cada bimestre. Segundo a profa. Vanessa, ela atravava as notas enquanto os docentes das outras disciplinas entregavam as notas no prazo certo. Para nossa surpresa, a contraproposta consistiu na correção de 10 redações por bimestre o que, ao nosso ver, parece mais trabalhoso considerando exatamente o mesmo argumento utilizado pela

professora - a quantidade de turmas e de alunos que a docente possui. Mas segundo a profa. Vanessa, o resultado foi positivo de modo que ela fica alternando em um bimestre a redação do Enem e em outro as 10 (dez) redações. No decorrer da entrevista conseguimos compreender o porquê da sua contraproposta. Como a correção do Enem é baseada em uma Matriz constituída de cinco competências, a profa. Vanessa nos revelou que

Eu acho difícil demais retalhar aquilo. Eu acho, eu tenho uma dificuldade danada (+)<sup>1</sup> digo, é uma (+) sinceramente, quando eu vou corrigir uma redação num sei como é que (+) que (+) nos obrigam a corrigir redação (+) seguindo (+) como se aquilo fosse uma receita pronta, uma receita de bolo. Eu acho difícil demais seguir aquilo e (+). (Grifos nossos) (Profa. Vanessa) (Exemplo 1)

Como é possível observar no discurso da profa., a contraproposta que ela fez à escola está intimamente relacionada à sua forma de apropriação da Matriz de correção. Para a professora, essa apropriação não é apenas “difícil”, ela acrescenta os qualificadores “demais” e “danada” que na variedade linguística utilizada por ela significa “grande”. Outro aspecto que observamos em seu discurso é o uso da metáfora “retalhar aquilo”, em outra passagem a docente retoma a metáfora e acrescenta “pra retalhar como carne”. Para a profa. Vanessa, corrigir as redações dos alunos utilizando as 05 (cinco) competências parece “esquartejar”, como carne a redação. O uso de um verbo mais animado que é usado para pessoas, animais, por exemplo, é utilizado para a redação, objeto menos animado. Nossa interpretação é que

---

1 O símbolo (+) indica pequena pausa.

a redação do Enem se personifica para a profa. Vanessa, tomando-se uma presença viva no trabalho docente da professora. Outro aspecto que destacamos no discurso da profa. é o uso do verbo “nos obrigam” sem definir quem são os agentes que impõem aos professores o uso da Matriz de Correção do Enem. No decorrer da entrevista com a profa. Vanessa e na entrevista com o vice-diretor, constatamos que essa “imposição” é resultado de uma pressão dos alunos para que a escola os prepare adequadamente para o Enem. Essa informação também ficou evidente nos discursos de outros professores como está ilustrado a seguir:

[...] o Enem só trabalha o gênero, o dissertativo-argumentativo, e o professor não quer ir contra o sistema do Enem aí tem que trabalhar objetivamente só o texto dissertativo-argumentativo porque se trabalho um texto fora o aluno cobra [...]. (Grifos nossos) (Prof. Brandão) (Exemplo 2).

... Porque antes do Enem eles ficam muito ansiosos e querem realmente fazer uma boa redação do Enem ... E eles acham que tem que tirar uma nota BOA na redação, então a gente **sempre** foca na redação **muito** [...]. (Grifos nossos) (Prof. Sandra) (Exemplo 03)

É possível observar no discurso do prof. Brandão o uso de um verbo “ter” com valor deôntico de obrigatoriedade, bem como o agente (o aluno) responsável pela ação de “cobrar” do professor. Já no discurso da profa. Sandra fica evidente o uso dos qualificadores “sempre” e “muito” se referindo a ação do professor de explorar a redação (“focar”). Outro aspecto que destacamos no discurso do prof. Brandão é a força do teste na medida em que o professor se vê obrigado pelo “sistema” a trabalhar a redação do Enem. Essa

afirmação nos leva a questionar se o professor é um mero “soldado” desse sistema (metáfora utilizada por Shohamy, 2006). Em outras palavras, o professor é apenas um agente que cumpre as políticas linguísticas que lhe são impostas? De alguma forma, a resposta a essa pergunta está no uso que os professores fazem dessa Matriz, seja na preparação de suas aulas, seja nas práticas de sala de aula, seja na correção das redações como veremos a seguir.

Dos 05 (cinco) professores entrevistados, foi possível estabelecer uma categorização tomando como base o impacto da redação do Enem nos seus discursos. Nesse sentido, é possível visualizar um *continuum*, ou seja, uma ausência de influência, uma influência mediana e uma forte influência (cf. quadro 2).

CATEGORIAS	EXEMPLOS
<p>O professor não conhece a Matriz e não a utiliza e o ensino de produção textual é pautado pelo livro didático adotado na escola (profa. Antônia) ou pelas práticas que já realizava (profa. Sandra e profa. Simone).</p>	<p>“Eu uso muito o livro didático, livro didático e os conhecimentos do dia a dia através de leituras que eu conheço. Não uso muito artifício de mandar eles irem buscar em internet, buscar em etc., etc., etc. (+) Eu uso só o livro didático e o meu conhecimento do dia a dia em sala de aula”. (Grifos nossos) (profa. Antônia) (Exemplo 4).</p> <p>“Eu observo os parágrafos, né, falo muito sobre (+) é (+) a organização do texto, que não pode ultrapassar as linhas, que eles ainda ultrapassam, né? É (+) observo também é (+) o começo do parágrafo, as palavras que devem ser escritas com letras maiúsculas, tem muitos que escrevem “Brasil” com minúscula (risos) e eu vou corrigindo dessa forma, dessa maneira”. (Grifos nossos) (profa. Sandra) (Exemplo 5).</p>

<p>O professor conhece a Matriz, mas não se apropriou com segurança dela e às vezes a utiliza no ensino de produção textual, bem como pauta esse ensino em práticas que já realizava (profa. Vanessa).</p>	<p>“Nem sempre. Às vezes pra mostrar pra dá (+) pra mostrar a ele como é lá eu boto no quadro as competências escritazinhas, eu trago, né, copio e boto lá: ‘vamos corrigir pela (+)’, mas não é sempre, não. Não é sempre”. (Grifos nossos) (profa. Vanessa) (Exemplo 6).</p>
<p>O professor conhece a Matriz e a utiliza para pautar o ensino de produção textual (prof. Brandão).</p>	<p>“Primeiro, explico a ele como o Enem é (+) a produção está focada na dissertação argumentativa e nós não podemos fugir disso. Então, eu entrego o modelo de um texto dissertativo argumentativo. Digo o que é uma introdução, o que é desenvolvimento e uma conclusão e as propostas do Enem tem na conclusão e a partir disso explico o que é uma tese, o que é um poder de argumentação (+) como é trabalhar esses argumentos na redação, essa sustentação e depois nós vamos ensinar a ele a trabalhar (+) como trabalhar uma introdução”. (Grifos nossos) (prof. Brandão) (Exemplo 7).</p>

Quadro 2: Relação dos professores com a redação do Enem. Fonte: Elaborado pela autora.

No exemplo 4, foi perguntado a profa. Antônia que materiais ela usava para preparar as aulas de produção textual. Ela é bem enfática ao responder que usa o livro didático em duas passagens e na sua estrutura linguística utiliza os termos “muito” e “só” para reforçar a ideia. Embora em algumas passagens da entrevista, a docente afirme que utiliza a Matriz do Enem ela assim o faz para preservar sua face diante das pesquisadoras. Fica claro, não apenas nessa passagem, o papel que o livro didático tem no ensino de produção textual, bem como o fato de a professora não modificar suas práticas por causa da redação do Enem. Já no exemplo 5, é perguntado a profa. Sandra como ela corrige as redações e em sua resposta ela vai evidenciando que aspectos considera importantes, o que por sua vez, se distancia da Matriz do Enem. Em outras passagens da entrevista,

também observamos que a docente também não altera suas práticas em função da redação do Enem e que ela continua realizando o que já fazia. Por sua vez, no exemplo 6, foi perguntado se a profa. Vanessa utilizava a matriz do Enem e em sua resposta ela evidencia que nem sempre faz isso repetindo essa afirmação 3 (três) vezes. Esse enunciado demonstra que a professora tenta utilizar essa Matriz principalmente apresentando para os alunos as competências que a constituem, embora na correção dos textos dos alunos ela tenha revelado em outro momento da entrevista que utiliza seus próprios critérios que, por sua vez, coincidem com dois aspectos da Matriz de Avaliação da redação do Enem que são a coesão e a coerência. Contudo, não podemos afirmar que a escolha desses critérios é resultado da influência da redação do Enem. E, por fim, o exemplo 7, apresenta um perfil de professor que é totalmente impactado pela Matriz. Esse exemplo deixa bem evidente isso quando ele descreve suas aulas de produção textual e os aspectos que ele enfoca – a estrutura do texto dissertativo argumentativo e especificamente aspectos relacionados às competências II e III da Matriz.

## **Considerações finais**

Com o objetivo de investigar como a redação do Enem influencia as políticas linguísticas de fato no espaço educacional, entrevistamos 6 (seis) colaboradores de uma escola pública de João Pessoa e realizamos uma análise dos seus discursos. Inicialmente, pudemos comprovar empiricamente o construto teórico proposto por Shohamy (2006). Além disso, observamos que a redação do Enem influencia a escola quando esta propõe um Pré-Enem, como também influencia os professores. Contudo esse impacto para os

docentes é variável, ou seja, para alguns professores é forte, para outros mediano ou ausente. Daí concluímos que os testes, mesmo aqueles considerados de alta relevância como a redação do Enem, não são determinísticos na medida em que eles podem modificar as práticas dos professores, como também podem não as alterar. Embora não tivéssemos o objetivo de investigar os alunos, esses agentes se constituíram como uma força capaz de afetar o sistema educacional em que estão inseridos dado o efeito que o teste tem para eles.

Destacamos, ainda, o objetivo do Enem de aperfeiçoar os currículos do Ensino Médio e questionamos: o teste sozinho tem essa força? Qual o papel dos professores nesse processo? Se realmente é essa a intenção dos idealizadores do exame, por que não aconteceram ações voltadas para a formação de professores de língua portuguesa no que se refere à apropriação da Matriz de Avaliação da redação? Que ideologias sobre o ensino de escrita estão sendo reforçadas com a exigência de produção de um texto dissertativo-argumentativo? O teste está fomentando que crenças dos professores sobre o ensino de escrita? O que explica o nível variável de impacto dos professores em relação à redação? Algumas dessas questões podem ser respondidas a partir da triangulação dos discursos com dados oriundos, por exemplo, da inserção do pesquisador no universo da pesquisa, da observação das práticas propriamente ditas dos professores nas aulas de produção textual e da coleta de material didático utilizado pelos professores nessas aulas.

## Bibliografia

Brasil. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília, MEC/SEB.

- \_\_\_\_\_. (2006). *Orientações Curriculares do Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. v. 1. Brasília, MEC/SEB.
- \_\_\_\_\_. (2010) Portaria nº 807, de 18 de junho de 2010. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio como procedimento de avaliação e resolve sobre a utilização de seus resultados para certificação. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2012/01/1-Portaria-MEC-807-18-junho-2010.pdf>> (Consulta: 01-03-2016).
- \_\_\_\_\_. (2013) *A redação no Enem 2013 Guia do Participante*. Brasília. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/guia\\_participante/2013/guia\\_participante\\_redacao\\_enem\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2013/guia_participante_redacao_enem_2013.pdf)> (Consulta: 01-03-2016).
- Calvet, L. (2007). *As políticas linguísticas*. São Paulo, Parábola.
- Narvaja de Arnoux, E. (2014). "Glotopolítica: delimitación del campo y discusiones actuales con particular referencia a Sudamérica". En Zajícová, L. y Zámec, R. (eds.), *Lengua y política en América Latina: Perspectivas actuales; Actas del II Coloquio Internacional de Estudios Latinoamericanos de Olomouc (CIELO2)*. Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci.
- Narvaja de Arnoux, E. y Roberto Bein (2015) "Presentación" en *Política lingüística y enseñanza de lenguas*, pp. 9-11. Buenos Aires, Biblos.
- Shohamy, E. (2006). *Language policy. Hidden agendas approaches*. London, Routledge.
- Spolsky, B. (2009). *Language Management*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Vicentini, M. V. R. (2015). *A redação no Enem e a redação do 3º ano no Ensino Médio: efeitos retroativos nas práticas de ensino de escrita*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

# Incursión en las fuentes de la teoría gramatical latinoamericana (primer tercio del siglo XX): el estatuto canónico de Andrés Bello y la Real Academia Española<sup>1</sup>

*Alfonso Zamorano Aguilar*

## Introducción

En la última década los estudios sobre la historia de las ideas gramaticales están experimentando un cambio importante en un doble sentido; por un lado, se van definiendo y perfilando nuevos datos con relación a obras, autores, tradiciones, etcétera; por otro, se están desarrollando instrumentos metodológicos que ayudan y permiten un acercamiento al hecho historiográfico de forma más precisa, analítica e interpretativa. Estos cambios, pues, suponen una maduración de la historiografía de la lingüística como disciplina y como línea de investigación en lingüística.

En este nuevo panorama aparece con fuerza la tradición y recepción de las ideas lingüísticas en Latinoamérica. Su investigación está suponiendo, en muchos casos, una reestructuración del canon histórico e historiográfico (*cfr.* Zamorano, 2010a) con relación a la gramática española

---

1 Este artículo se inscribe en el marco del proyecto "Pretérito perfecto simple y pretérito perfecto compuesto: historiografía, gramatización y estado actual de la oposición en el español europeo" (FFI2013-45914-P), I+D subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad (España), bajo la dirección de la Dra. Susana Azpiazu y del Dr. José J. Gómez Asencio (Universidad de Salamanca).

(peninsular). Los trabajos de Rabanales (1978), Parodi (1981), Lope Blanch (1989), Kovacci (1991), Álvarez Martínez (1994) o, incluso, Sueiro Justel (2002), entre otros, se ubican en una línea de trabajo investigador que se ve continuada por estudios específicos de autores, países, obras, tradiciones lingüístico-teóricas, focos de recepción, etcétera a través de proyectos I+D+i específicos. Uno de estos proyectos fue el liderado por Calero Vaquera de 2007 a 2011 bajo el título “Los comienzos de la nueva sintaxis. Análisis lógico y análisis gramatical en la enseñanza del español” [HUM2007-60976], subvencionado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España y que ha dado frutos significativos con relación a las ideas gramaticales en la América hispánica. Entre otros: Calero Vaquera (2008, 2009 y 2010), García Folgado (2010), Sinner (2010), Zamorano Aguilar (2005, 2008b, 2010b y 2010c) y Montoro del Arco y Zamorano Aguilar (2010).

El presente artículo se inserta, pues, en esta línea de investigación y pretende ser una contribución a la recepción de las teorías gramaticales en Latinoamérica, en concreto, intentamos demostrar cómo algunas ideas preconcebidas o tradicionalmente aceptadas sobre ciertas unidades de influencia canónica, como es el caso de Bello o la Real Academia Española, no mantienen un influjo constante ni siempre preponderante a la luz de los nuevos datos e instrumentos metodológicos en historiografía de la lingüística. Es más, su pensamiento puede llegar a diluirse en un mapa de fuentes amplio, rico y apenas investigado. A esta hipótesis podemos llegar, como se ha indicado en los párrafos precedentes, gracias al descubrimiento de nuevos datos (obras, autores, etcétera) en la América hispánica, y gracias a los nuevos instrumentos metodológicos de análisis en historiografía de la gramática (por ejemplo, la teoría del canon, *cfr.* Zamorano, 2010a).

Un ejemplo de ese pensamiento tradicionalmente aceptado y difundido lo hallamos en una obra fundamental para la historificación de las ideas gramaticales en América. Nos referimos a Álvarez Martínez (1994), donde se afirma:

El hecho de que las Academias americanas no hayan publicado, ni tengan la misión de publicar, una Gramática de la lengua nacional no ha favorecido la reflexión gramatical sobre las peculiaridades propias. Esta carencia normativa y descriptiva por parte de las academias nacionales americanas ha sido llenada por la Gramática de la RAE y por la propia obra de Bello. *Estos son los dos textos fundamentales que todos los autores de gramáticas escolares y normativas han seguido fielmente en América durante estos dos siglos*, con la única excepción notable de la *Gramática castellana* de Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña, que –no obstante– no logra escapar del todo de la influencia poderosísima de Bello. (Álvarez Martínez, 1994: 39-40)

Como se intentará demostrar en este trabajo, la influencia de Bello y la *Gramática de la Real Academia Española* no es única ni uniforme en los distintos países de la América hispánica. Es más, no siempre su influencia es positiva (lo que denominamos *canon positivo*) sino que a veces puede tratarse de un recurso a la fuente como contrapunto (*canon negativo* en nuestra terminología) o, simplemente, se alude a esa fuente de forma neutra u objetiva (*neutralidad canónica*). Además, veremos cómo tanto Bello como la *GRAE* experimentan una presencia irregular en las distintas tradiciones americanas y se unen a una red compleja de fuentes en muchos casos inexistentes, hasta ahora, en la crítica historiográfica. Este trabajo, por tanto, pretende también ser una contribución a estas fuentes “desconocidas” y a una

relectura de las “fuentes tradicionales”, cuestionando su papel “privilegiado” e, incluso, su “posición canónica”. Con ello, reforzamos una hipótesis que ya hemos aventurado y que incluimos en un trabajo de 2013:

la historicación de las ideas lingüísticas en América puede suponer una reestructuración y, casi siempre, una ampliación de la historia de las ideas lingüísticas españolas, lo que revela su importancia como objeto de estudio reciente de la historiografía de la lingüística. (Zamorano Aguilar, 2013b: 145)

## **Enfoque teórico y metodológico. El corpus**

Por lo que respecta al enfoque metodológico que se empleará para este trabajo será mixto, de historiografía lingüística interna y externa, aunque por el objetivo mismo del estudio, con más peso en la interna y de tipo cuantitativo y, en menor grado, cualitativo.

Esta elección se justifica por el hecho de que, en la lingüística actual, una investigación en el ámbito de la historia e historiografía de la lingüística, con una base metodológica adecuada, según nuestro criterio, debe perseguir, ante todo:

- 1) El acercamiento al texto, autor o ideas analizadas desde una óptica contextualizada, atendiendo a las coordenadas socio-espacio-culturales en que se gestó (“historiografía de la lingüística externa”, cfr. Brekle, 1986);
- 2) Además, es conveniente acometer un estudio detallado de las ideas gramaticales, lexicográficas o, en general, lingüísticas en el seno de la teoría del autor o de la estructura teórica en que se localiza el texto o la idea lingüística. Para ello, son de utilidad instrumentos cuantitativo-estadísticos, modelización de las teorías,

así como su conexión desde presupuestos teórico-lingüísticos y metodológicos actuales. Esta segunda vía de análisis responde al nombre de historiografía de la lingüística interna (*cf.* Brekle, 1986). El peso en esta investigación se cargará, precisamente, en esta segunda vía.

Haremos uso, como ya hemos indicado en el apartado 1, de tres instrumentos metodológicos de utilidad y rentabilidad en la historiografía actual de la gramática:

*Estudio de series textuales.* Es decir, el estudio contrastado de distintas ediciones de un mismo texto, pues con frecuencia se revelan diferencias notables no solo formales, sino, fundamentalmente, conceptuales y teóricas. Estos cambios resultan esenciales en la historicación y desarrollo de una idea, categoría o concepto gramatical (*cf.* Zamorano, 2013a).

*Teoría del canon.* El estudio del canon es el estudio de las fuentes de cada texto/autor. La investigación rigurosa de las fuentes nos proporciona datos no solo del canon explícito (el que aparece consignado en las gramáticas), sino también del encubierto o implícito (del que el historiógrafo de la gramática debe dar cuenta) (*cf.* Zamorano, 2010a). Este será, de hecho, el instrumento metodológico más empleado en este trabajo.

*Teoría comunicativa.* Interpretar el hecho historiográfico como un hecho comunicativo aporta información valiosa con relación al emisor del texto (su autor), al receptor del mismo (sus destinatarios) y al mensaje transmitido (ideas gramaticales formalizadas) (*cf.* Zamorano, 2008a).

## **El corpus de la investigación**

La demostración de nuestras hipótesis la vamos a basar en una cala en cuatro países de la América hispánica y a

través de cuatro obras que recorren la primera mitad del siglo XX. En los cuatro casos, han sido obras y autores ya investigados en el proyecto HUM2007-60976 citado en el apartado I de este artículo.

Esta es la nómina de autores, países y fuentes bibliográficas para su estudio:

Tratadista	País	Referencia bibliográfica
José Hidalgo Martínez	ARGENTINA	Calero Vaquera (2009)
Aureliano y José Espinosa Pólit	ECUADOR	Zamorano Aguilar (2013b)
Francisco Gámez Marín	URUGUAY	Zamorano Aguilar (2013a)
Próspero González	COLOMBIA	Zamorano Aguilar (2010b)

Tabla 1. Datos del corpus de la investigación.

### a. José Hidalgo Martínez. *Curso gradual de gramática castellana*. 1911 y c. 1930. Argentina

La historia de la gramática en la Argentina cuenta ya con estudios importantes, bien de conjunto, como Serrano de Bruneti (2004), sobre los tratados escolares de la primera mitad del siglo XX, bien de autores individuales, como Calero Vaquera (2009), sobre el *Curso gradual* de Hidalgo Martínez (c. 1930). Asimismo, cuenta con proyectos de investigación vivos, como el dirigido por Salvio Martín Menéndez y Guillermo Toscano y García titulado “La configuración de la gramática escolar argentina (1863-1922)”, subvencionado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y con una vigencia de cinco años (2011-2016).

No son muchos los datos biográficos que podemos aportar de Hidalgo. Calero (2009: 153-154) nos da algunas pistas de su recorrido vital y profesional. Fue un español,

probablemente de los intelectuales que viajaron a Buenos Aires en el siglo XIX, y se ganó la vida como profesor de español en niveles preuniversitarios. Según Cutolo (1968-1985: 421), llegó a Buenos Aires en 1869 y fue fundador de un colegio prestigioso en la capital argentina. Su *Curso gradual de gramática castellana* debió tener gran éxito, habida cuenta de las diecinueve ediciones con las que contó (Calero 2009: 154) y se enmarca en una tradición que se remonta a la *Gramática española* de Felipe Senillosa (1817) (cfr. García Folgado, 2010), primer tratado editado en Argentina y de orientación claramente ideologicista. No en vano, Argentina fue un importante foco de las ideas filosóficas de Condillac, Destutt, etcétera. (Blanco, 2003: 172). El estudio de las fuentes (canon) que emplea el autor, posee una perfecta simbiosis y equilibrio entre influencias americanas e influencias españolas y, en general, europeas.

## b. Aureliano Espinosa Pólit. Resumen sintético de análisis gramatical y lógico. 1949. Ecuador

Aurelio Espinosa Pólit<sup>2</sup> nació el 11 de julio de 1894 en Quito (Pichincha) y murió el 21 de enero de 1961 en su ciudad natal. Hijo de Aurelio Espinosa Coronel (abogado y político conservador) y Cornelia Pólit Lasso, su infancia y juventud transcurrieron fuera de su país natal, debido al exilio de su padre, desterrado por el presidente de la república Eloy Alfaro, tras la revolución liberal. Así, su formación académica inicial (primaria, secundaria y bachillerato) se desarrolló entre Francia, Suiza, Bélgica (Namur) e Inglaterra. Estudió Letras y Filosofía en España, en el Colegio Máximo de Granada; y Teología en el Colegio

---

2 En Zamorano Aguilar (2013b) se acomete un estudio detallado de este manual. De esa fuente extraemos los datos bioprofesionales de este tratadista e intelectual ecuatoriano.

Máximo de Sarriá. Además, terminó la carrera de Estudios Clásicos en Cambridge (Inglaterra).

Tras estancias en Barcelona y Madrid, en 1928 vuelve a Ecuador y, desde su llegada, su afán principal es la dedicación a la enseñanza. Fue rector de la Universidad Católica del Ecuador desde su fundación, en 1946. Asimismo, fue miembro de la Academia Ecuatoriana (1933) y correspondiente de las Academias española, colombiana y mexicana. Impartió conferencias en varios centros culturales de importancia de su país natal, como el Instituto Caro y Cuervo (1956). Su producción investigadora y docente abarca temas diversos: estudios grecolatinos (sobre todo, Virgilio y Sófocles), historia y cultura del Ecuador, ediciones críticas de autores ecuatorianos, pedagogía y obras apologeticas.

c. Francisco Gámez Marín (1868-1932). *Gramática razonada del idioma castellano*. 1910. Uruguay<sup>3</sup>

Francisco Gámez Marín nació en Cádiz (España) el 2 de mayo de 1868 y murió en Montevideo (Uruguay) el 8 de septiembre de 1932, según consta en los archivos del Nomenclátor de la capital de la República Oriental. Según las fuentes consultadas, Gámez Marín, como ciudadano destacado, consta en la nomenclatura de la ciudad de Montevideo desde 1980, en virtud del decreto 19973, art. 1, del 11 de noviembre de 1980 (Junta de Vecinos de la capital, acta 353 del 5 de noviembre de 1980, página 16). Desde muy joven se trasladó al continente americano y se iniciará profesionalmente en Montevideo como docente de latín y, más tarde, de español. En el año 1905 gana por concurso la

---

3 La vida y, sobre todo, la obra de Gámez Marín y su influencia en la gramática pedagógica uruguaya ha sido estudiada por Zamorano Aguilar en diversos trabajos, individuales y de conjunto, a partir del año 2005: cfr. Zamorano Aguilar (2005, 2008b y 2013a). Los datos que incluimos en este apartado, sintetizados y reelaborados, proceden de las citadas fuentes.

cátedra de Gramática del Idioma Castellano en el Instituto Normal de Varones y, dos años después, en 1907, también obtiene la cátedra de Gramática en Enseñanza Secundaria. Asimismo, dado su prestigio en el ámbito educativo, formó parte de numerosos tribunales examinadores de enseñanza secundaria y de maestros.

Desde el punto de vista del canon, la obra de Gámez Marín resulta fundamental en la historia de la gramática en español debido a la absorción de las ideas teóricas de Benot. Podríamos decir, incluso, que la influencia de Benot en la gramática española parece poder escribirse con letras mayúsculas a través de tratados como el de Gámez Marín.

#### d. Próspero González Ruiz. *Análisis gramatical y lógico*. 1940. Colombia

En un artículo específico sobre este autor (*cf.* Zamorano Aguilar, 2010b), dimos cuenta de los datos biográficos y profesionales que sirven para enmarcarlo en su Colombia natal. Próspero González Ruiz nació en Pamplona (Norte de Santander, Colombia) el 31 de agosto de 1903, en el seno de una familia numerosa (11 hijos) y cristiana. Cursó estudios de Humanidades en el seminario menor de la diócesis eudista (bajo tutela del P. Maturín, el P. Rochereau y el P. Havard). Llega a Usaquén a principios de 1921, cuando no contaba aún con 18 años de edad. Ingresa en la orden con la supervisión del P. Carlos Le Petit. Debido a sus cualidades intelectuales es trasladado a Roma (en 1923) para estudiar Teología en la Universidad Gregoriana. En la congregación eudista ingresará el 8 de junio de 1924. En 1926 regresa a Colombia y comienza su servicio pleno en la orden de San Juan Eudes, concretamente en el seminario de Pamplona. De 1929 a 1932 recorre los seminarios de Venezuela y Mérida de los Caballeros, y de 1933 a 1935

el de San Cristóbal. Su paso por Venezuela le permitió conocer la gramática de Andrés Bello y entrar en contacto con otro eudista, estudioso de Bello: el P. Nepomuceno Ochoa.

Los textos de González Ruiz se convierten en bibliografía de primera fila en los seminarios eudistas, sobre todo también como estudio propedéutico para el latín y el griego. Después de Venezuela, nuestro gramático regresa a Colombia y enseña en Jericó, en Santa Rosa de Osos (donde firma su *Análisis gramatical*) y, en 1941, en Pasto donde permanecerá hasta 1944. Posteriormente, y como terapia a una enfermedad de tipo psíquico, es trasladado a Canadá, como parte del personal directivo del seminario mayor eudista de Gros Pin, en Charlesbourg. En 1947 vuelve a Sudamérica y reside en la parroquia de Las Angustias (Bogotá). En 1968 llega, como residente, sin formar parte del equipo formador, al seminario de Valmaría, con buena salud física pero deficiente salud mental. Finalmente, el 27 de junio de 1981, a los 78 años de edad, Próspero González Ruiz muere en la clínica Palermo de Bogotá.

## Mapa del canon explícito y encubierto en el corpus

### Canon encubierto y panorama general. La “presencia” de Bello y la GRAE

Del estudio de las obras, así como de las investigaciones que sobre ellas se han realizado y que hemos referenciado en 3 se desprenden los siguientes datos y conclusiones a modo de síntesis y panorama<sup>4</sup>:

---

4 El canon explícito lo estudiamos en el apartado siguiente de forma detallada.

<b>José Hidalgo Martínez</b>	
<b>Canon encubierto</b>	<i>GRAE</i> 1880, Bello, Benot, gramática filosófica e ideologicista escolar francesa, Avendaño y, quizá, conocimiento de la obra de Menéndez Pidal: inclusión de asuntos de gramática histórica.
<b>Bello</b>	-Crítica a Bello por señalar solo siete partes en la oración. -No sigue la nomenclatura del verbo bellista pero la incluye por si algunos profesores quieren emplearla. En las eds. de 1889 y 1893 sigue a Bello y en nota al pie pone el equivalente de la RAE. Luego abandona a Bello en favor de la <i>GRAE</i> .
<b>GRAE</b>	-Macroestructura de la obra: analogía, sintaxis, ortología y ortografía (así desde 1870 y en 1880 introduce Vicios de dicción. Hidalgo también). -Microestructura. En la analogía, concomitancias en el verbo, interjección... -Definición mixta (formal, semántica, sintáctica) de las partes de la oración. -Diez partes en la oración. -Nomenclatura de la conjugación. -Definición de sintaxis, división en regular y figurada. -Norma/ortografía. Frente a Bello. Norma peninsular. Desatiende la realidad lingüística argentina en la que está inmerso.
<b>Próspero González</b>	
<b>Canon encubierto</b>	Jovellanos a través de Blanco y Sánchez; se opone en varios puntos a Calderón y Merino en el análisis lógico/gramatical; recurso a la elipsis (Brocense, Port-Royal, indirectas); clasificación de las palabras por su naturaleza (grecolatino); criterio que prima frente al funcional de Bello; Ruiz Morote y López Anguta (con cautela).
<b>Bello</b>	-Concepto de "cambios de oficio" (=transposición sintáctica). -Siete partes en la oración. -En las definiciones intracategoriales se aleja de Bello. -Definición de verbo (igual que Benot), adverbio, preposición, conjunción e interjección, derivados verbales y concepto de oración (igual que Cuervo, Suárez). También, proposiciones regulares e irregulares (Suárez y luego Bello).

<b>GRAE</b>	-Definición de adjetivo, que se aparta de Bello. -Definición de preposición, igual que Bello. -Visos de influencia en la conjunción. -Crítica al concepto de oración.
<b>Espinosa Pólit</b>	
<b>Canon encubierto</b>	Jovellanos, Salvá, racionalismo general, Bello, Benot, Robles Dégano, Brunot, canon ecléctico debido a transposición didáctica y apela al criterio de la naturaleza, en principio, opuesto a Bello.
<b>Bello</b>	-Definición de preposición. -Criterio sintáctico general que parece definir las categorías. -Lo defiende aunque recibe críticas.
<b>GRAE</b>	-Nueve partes en la oración.
<b>Francisco Gámez Marín</b>	
<b>Canon encubierto</b>	Benot y GRAE.
<b>Bello</b>	-Alguna concomitancia en: pronombre, definición y clasificación (aunque puede proceder de una tradición anterior de la que bebe Bello).
<b>GRAE</b>	-Macroestructura y metalenguaje (algo de Benot también). Motivaciones didácticas. -División de la gramática. -División interna de las categorías (en líneas generales). -Prosodia: aunque con algunas críticas y diferencias. -Ortografía: aunque con algunas críticas. Más diferencias que en la prosodia, por razones de transposición didáctica.

Tabla 2. Canon encubierto e influencia de Bello y la *GRAE* en el corpus investigado.

A la luz de los datos que se consignan en la tabla 2, podemos concluir:

1. En lo referente al canon encubierto que se puede desprender de la investigación historiográfica, podemos apreciar tres tendencias claramente manifiestas:
  - a) la vertiente hispánica (Jovellanos o Salvá), con referentes no muy frecuentes en la tradición peninsular española, como Blanco, Avendaño, Ruiz Morote y López Anguta (estos dos últimos con bastantes reservas). Pero, sobre

- todo, observamos el influjo de Benot, muy presente en las obras analizadas, principalmente en sintaxis;
- b) la vertiente europea racionalista y filosófica: de forma bastante ecléctica y simbiotizada se percibe la tradición empirista e ideologicista;
  - c) Bello y la *GRAE*, poco presentes y con una repercusión irregular, frente a la idea tradicional de una presencia masiva de ambos cánones en la tradición americana.
2. Si nos centramos en la influencia encubierta de Bello, su impronta se deja sentir, sobre todo, en algunas categorías de la analogía y no siempre con una recepción positiva del gramático venezolano, que recibe críticas no solo en relación con conceptos, sino también en relación con aspectos terminológicos.
  3. Por último, el influjo de la *GRAE* también se percibe de forma minoritaria en las obras estudiadas: su presencia se limita a algunas unidades (mínimas) de la analogía, a ciertos aspectos de la ortografía y, quizá, de forma más significativa en aspectos macroestructurales de la gramática, sin duda, fruto del “prestigio” o del “reconocimiento oficial” que esta fuente recibía, lo que implica un escaso convencimiento teórico o conceptual de los tratadistas analizados respecto a los principios académicos.

### El canon explícito: datos e interpretación historiográfica. Bello y la *GRAE*

Si nos centramos específicamente en el canon explícito, como un tipo de canon histórico que materializa y visualiza las fuentes utilizadas (o no) realmente por los tratadistas ante el público al que las obras van dirigidas, los datos que observamos resultan de interés desde el ámbito de la historiografía gramatical.

En la teoría del canon conviene distinguir tres tipos de canon explícito en función del uso efectivo de la fuente que se manifiesta en las obras:

El que hemos denominado *canon positivo*. Se trata de un uso elogioso de la fuente. Los gramáticos manifiestan de forma explícita estar de acuerdo con los postulados de la fuente canónica o seguir sus teorías.

El que hemos denominado *canon negativo*. Nos encontramos ante el caso contrario de (a): los gramáticos estudiados afirman de manera manifiesta estar en desacuerdo con la fuente concreta.

El que hemos llamado *neutralidad canónica*. Aquí el tratadista hace un uso aséptico de la fuente sin manifestar explícitamente su acuerdo o desacuerdo con las teorías de esta.

Los datos que se desprenden de los textos analizados son, cuantitativamente, los siguientes<sup>5</sup>:

	<b>Próspero González</b>			<b>Gámez Marín</b>			<b>Hidalgo</b>		
	CP	CN	NC	CP	CN	NC	CP	CN	NC
<b>Bello</b>	56 45,5%	0	0	1 5%	0	0	2 9,5%	0	0
<b>Caro</b>	8	0	0	-	-	-	-	-	-
<b>Cuervo</b>	32	0	0	2	0	0	-	-	-
<b>Suárez</b>	17	0	0	-	-	-	-	-	-
<b>RAE</b>	3 2,43%	1 0,81%	0	2 10%	3 15%	0	6 28,5%	0	0

5 En Espinosa Pólit no se consigna ninguna unidad canónica explícita. Solo en el prólogo se afirma: "Por este motivo, el primer deber de quienes publican hoy este resumen sintético es el de consignar, como un homenaje de reconocimiento, los nombres de todos aquellos profesores, cuya paciente pedagogía ha hecho posible el gradual perfeccionamiento del mismo. Son éstos los Padres Carlos Riofrío, Jorge Chacón, Manuel Andrade, Alfonso López, Juan I. Espinosa, Juan Andrade Reimers, Miguel Ángel Ramos, Alfonso Villalba, Alfonso Egües y Julio Tobar", p. 3.

	<i>Próspero González</i>			<i>Gámez Marín</i>			<i>Hidalgo</i>		
	CP	CN	NC	CP	CN	NC	CP	CN	NC
<b>Blanco</b>	2	0	0	-	-	-	-	-	-
<b>Jovellanos</b>	1	0	0	-	-	-	-	-	-
<b>Benot</b>	-	-	-	4 20%	0	1	-	-	-
<b>Rivodó</b>	-	-	-	3	0	0	-	-	-
<b>Hanet</b>	-	-	-	1	0	0	-	-	-
<b>Cejador</b>	-	-	-	1	0	0	-	-	-
<b>Palma</b>	-	-	-	1	0	0	-	-	-
<b>Moner Sans</b>	-	-	-	1	0	0	-	-	-
<b>Díaz Rubio</b>	-	-	-	-	-	-	2	0	1
<b>Salazar</b>	-	-	-	-	-	-	1	0	1
<b>Roque</b>	-	-	-	-	-	-	0	0	2
<b>Salvá</b>	-	-	-	-	-	-	2	0	0
<b>Covarrubias</b>	-	-	-	-	-	-	1	0	0
<b>Monlau</b>	-	-	-	-	-	-	1	0	0
<b>M. J. Sicilia</b>	-	-	-	-	-	-	1	0	0
<b>E. Legouvé</b>	-	-	-	-	-	-	1	0	0
<b>TOTAL</b>	121	1	1	16	3	1	17	0	4
<b>%</b>	98,4%	0,8%	0,8%	80%	15%	5%	80,9%	0	19,1%

Tabla 3. Datos cuantitativos del canon explícito en el corpus de la investigación.

El análisis de los datos permite realizar las siguientes conclusiones:

- a) Cuando los tratadistas emplean canon explícito en sus obras, el porcentaje más elevado lo concreta en canon positivo, lo que implica un claro uso del canon como fórmula de prestigio o como reflejo manifiesto de la fuente directa.
- b) Se constata que solo Bello y la Real Academia se encuentran explícitamente (como unidades canónicas) en todas las obras del corpus, excepto en Espinosa

Pólit que no recoge ninguna. Este hecho pone de relieve la importancia de ambas unidades canónicas en la tradición latinoamericana.

- c) Sin embargo, si observamos el porcentaje de cada una de estas unidades en el global de unidades canónicas que los tratadistas reflejan en sus gramáticas, observamos que resulta minoritaria y, en algunos casos, se consignan fuentes más explícitas, cuantitativamente hablando. Así, Bello registra una presencia porcentual del 45,5%, 5% y 9,5%; por su parte, la RAE se halla presente en el 2,43%, 10% y 28,5%. Frente a, por ejemplo, Benot en Gámez Marín con una presencia del 20% frente al 10% de la RAE o el 5% de Bello.
- d) Además, en el caso de la RAE, frente a Bello, registra canon explícito negativo en dos de los tratados (con un 0,81% y 15%, respectivamente) y, en uno de los casos, este canon es superior al positivo (CP:10%-CN:15%). La crítica a la institución académica, quizá como reflejo del oficialismo y de la metrópoli española frente a las repúblicas americanas, es más que evidente.
- e) Por último, conviene precisar que, en el conjunto de las unidades canónicas explícitas, ya sean positivas, negativas o neutras, se dibuja un mapa para Hispanoamérica que difiere notablemente del que se registra para España. Así, aparecen autores que nunca se consignan en las gramáticas publicadas en la Península Ibérica lo que pone de manifiesto el carácter genuino de la gramática latinoamericana y, por ende, el enriquecimiento de la gramática en español.

Como conclusión, es preciso hacer constar que el continuo enriquecimiento empírico y metodológico de la historiografía de la gramática (española en particular) permite, con la ingente producción que se está descubriendo en

Latinoamérica, están suponiendo una reestructuración no solo de la historia gramatical general sino de la gramática particular en español, donde España desempeña un papel fundamental, aunque en absoluto único, y donde fuentes como Bello o la *GRAE* (cada uno por razones distintas) ocupan un lugar canónico preeminente pero, en muchos casos, ni único ni el más significativo. Será necesario ir conociendo nuevos textos, países e investigaciones precisas para delimitar y fijar, como definitivas, algunas de las conclusiones que aquí hemos presentado como parciales, pero, sin duda, contundentes.

## Bibliografía

Álvarez Martínez, M. Á. (1994). *La gramática española en América*. La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Blanco, M. I. (2003). "Tras las huellas del pensamiento ilustrado: la Gramática Argentina de Rufino y Pedro Sánchez", en Narvaja de Arnoux, E. y Luis, C. R. (comps.), *El pensamiento ilustrado y el lenguaje*, pp. 163-203. Buenos Aires: Eudeba.

Brekle, H. (1986). "What is History of Linguistics and to what end is it produced? A didactic approach", en Bynon, Th. y Palmer, F. (eds.), *Studies in the history of Western Linguistics: in honour of R. H. Robins*, pp. 1-10. Cambridge: Cambridge University Press.

Calero Vaquera, M. L. (2008). "Una muestra de la presencia en Hispanoamérica del análisis lógico y gramatical: el *Tratado* (Buenos Aires, 1880) de V. García Aguilera", *Uco*, 3, pp. 27-39.

\_\_\_\_\_. (2009). "Apuntes sobre el *Curso gradual de gramática castellana* (c. 1930) de José Hidalgo Martínez y su lugar en la tradición escolar argentina", *Revista Argentina de Historiografía Lingüística*, 1, 2, pp. 151-174.

\_\_\_\_\_. (2010). "Sintaxis y gramática escolar en la España del siglo XIX: su proyección en Hispanoamérica", en Assunção, C.; Fernandes, G. e Loureiro, M. (eds.), *Idéias Linguísticas na Península Ibérica*, pp. 67-84. Münster: Nodus.

- Cutolo, V. O. (1968-1985). *Nuevo diccionario biográfico argentino (1750-1930)*. Buenos Aires: Elche.
- García Folgado, M. J. (2010). "Estudiar la gramática bajo un orden analítico: la obra de Felipe Senillosa (1817)", en Encinas, M. T. *et al.* (comps.), *Ars Longa. Diez años de AJHLE*. Buenos Aires: Voces del Sur, vol. 2, pp. 663-678.
- Kovacci, O. (1991). "Estado actual y perspectivas de los estudios gramaticales en Hispanoamérica", en *Simposio Internacional de Investigadores de la Lengua Española*, Sevilla: Pabellón de España.
- Lope Blanch, J. M. (1989). "La investigación lingüística en Hispanoamérica", en *Estudios de lingüística hispanoamericana*, pp. 65-84. México: UNAM.
- Montoro del Arco, E. T. y Zamorano Aguilar, A. (2010). "Notas sobre teoría sintáctica y fraseológica en manuales uruguayos de gramática escolar", en Encinas, M. T. *et al.* (comps.), *Ars Longa. Diez años de AJHLE*. Buenos Aires: Voces del Sur, vol. 2, pp. 739-756.
- Parodi, C. (1981). *La investigación lingüística en México (1970-1980)*. México: UNAM.
- Rabanales, A. (1978). "Repercusión de las corrientes lingüísticas contemporáneas en Iberoamérica", *Boletín de Filología*, 29, pp. 219-257.
- Serrano de Brunetti, R. (2004). *Los textos escolares de lengua materna en la enseñanza media argentina (1900-1950)*. Tucumán: UNT.
- Sinner, C. (2010). "Aproximación al análisis lógico en Chile: Julio Meza", *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, 7, pp. 173-184.
- Sueiro Justel, J. (2002). *La política lingüística española en América y Filipinas (siglos XVI-XIX)*. Lugo: Tris Tram.
- Zamorano Aguilar, A. (2005). "Historia de la gramática española en América (I) Uruguay. A propósito de Francisco Gámez Marín (1868-1932)", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 43, 2, pp. 85-118.
- . (2008a). "En torno a la historia y la historiografía de la lingüística. Algunos aspectos teóricos y metateóricos", en Esquivel, C., Manuel, F. y Sinner, C. (eds.), *Lingüística española contemporánea. Enfoques y soluciones*. München: Peniope [ELS, Études Linguistiques/Linguistische Studien], Band 3, pp. 244-277.
- . (2008b). "Historia de la gramática española en América (II). Uruguay. Los manuales escolares de Abadía Soriano, R. y Zarrilli, H. (1924, 1937)", *Uco*, 3, pp. 71-100.

- \_\_\_\_\_. (2010a). "Teoría del canon y gramaticografía. La tradición española de 1750 a 1850", en Gaviño Rodríguez, V. y Durán López, F. (eds.), *Gramática, canon e historia literaria (1750 y 1850)*, pp. 421-466. Madrid: Visor Libros.
- \_\_\_\_\_. (2010b). "Análisis lógico y análisis gramatical en Colombia (s. XX): la teoría lingüística de Próspero González Ruiz", *Revista Argentina de Historiografía Lingüística*, 2, 2, pp. 125-143.
- \_\_\_\_\_. (2010c). "Los principios gramaticales del presbítero colombiano Rafael Celedón (1833-1902): canon y fundamentos teóricos", en Assunção, C.; Fernandes, G. e Loureiro, M. (eds.), *Idéias Linguísticas na Península Ibérica*. Münster: Nodus, vol. 2, pp. 867-883.
- \_\_\_\_\_. (2013a). "La investigación con series textuales en historiografía de la lingüística. A propósito de la obra de F. Gámez Marín (1868-1932)", *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 21, 1, pp. 173-192.
- \_\_\_\_\_. (2013b). "Ideas lingüísticas en Hispanoamérica: el modelo de Espinosa Pólit", *Estudios Filológicos*, Universidad Austral de Chile, Santiago de Chile, 51, pp. 131-158.



## Los autores

### Glozman, Mara

Doctora en Letras, Magíster en Análisis del Discurso por la UBA, con estancia en la UNICAMP (Brasil). Docente de grado (UBA), docente de seminarios de posgrado (UNNE y UNL). Investigadora del CONICET, miembro del equipo responsable del proyecto PICT "Intervenciones institucionales, discursos sobre la lengua e instrumentos lingüísticos. Perspectiva glotopolítica (Argentina, 1943-1955; 2003-2012)" (2012-2017), investigadora del proyecto UBACyT "Aspectos teórico-descriptivos y aplicados de la comunicación especializada: medicina y lingüística" (2014-2017). Principales publicaciones: *Lengua y peronismo. Políticas y saberes lingüísticos en la Argentina (1943-1956)*. *Archivo documental* (BN, 2015); "Lingüística, materialismo, (inter)discurso: elementos para una lectura de *Las verdades evidentes*", introducción a *Las verdades evidentes* (Ediciones del CCC, 2016), de Michel Pêcheux; coordinación del equipo de traducción al español de *Les vérités de La Palice*. *Linguistique, sémantique, philosophie*.

### Golluscio, Lucía A.

Doctora en Letras, Universidad Nacional de La Plata, Profesora en Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesora Titular Regular de Etnolingüística UBA e Investigadora Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Dirige el Área de Investigación del CAICYT, CONICET. Entre

otras distinciones, ha recibido el Premio Georg Forster otorgado por la Fundación Humboldt (2016) y la Beca Guggenheim (2006). Su campo de especialidad es el estudio de lenguas indígenas en su contexto sociocultural (mapudungun; vilela, lengua chaqueña en peligro). Sus investigaciones incluyen temas de gramática, tipología, discurso oral y arte verbal, ideologías lingüísticas. Algunas publicaciones: *Language contact and Documentation/Contacto lingüístico y documentación, co-editado con B. Comrie (De Gruyter, 2015)*; Morphological causatives and split intransitivity in Mapudungun. *IJAL*, 73, 2: 209-38 (2007); *El Pueblo Mapuche. Poéticas de pertenencia y devenir* (Biblos, 2006).

### Hamel, Rainer Enrique

Doctor en Lingüística, Universidad de Frankfurt, Alemania, 1988. Profesor Titular de Lingüística, Depto. de Antropología, Universidad Autónoma Metropolitana de México. Director del Programa interinstitucional e interdisciplinario "Comunidad indígena y educación intercultural bilingüe", CIEIB, UAM. Coordinador del proyecto permanente "Políticas del Lenguaje en América Latina" de ALFAL. Campos de investigación: bilingüismo, educación bilingüe, políticas del lenguaje, globalización y lenguas, lingüística aplicada, análisis del discurso. Publicaciones: *Sprachenkonflikt und Sprachverdrängung. Die zweisprachige Kommunikationspraxis der Otomí-Indianer in Mexico*, Ed. Peter Lang, 1988; "El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: Elementos para una política del lenguaje en América Latina", en *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 52, 2, 321-384, 2013; con Elisa Álvarez López & Tatiana Pereira Carvalhal, "Language policy and planning: challenges for Latin American universities", en *Current Issues in Language Planning*, 17, 3-4, 278-297, 2016.

### Kornfeld, Laura Malena

Doctora en Letras (área de Lingüística) por la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña como profesora adjunta en Lingüística Chomskyana y Gramática (cátedra A) de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y como investigadora adjunta en el CONICET. Dirige proyectos de investigación (en UBA, UNGS, CONICET) sobre la explicación y descripción de los aspectos gramaticales, léxicos, pragmáticos y sociales de las variedades lingüísticas de la Argentina (sociolectos, registros, dialectos y lenguas en contacto); sus intereses incluyen diversas aplicaciones

relativas a la enseñanza (o la divulgación) de temas lingüísticos y gramaticales. Realiza regularmente publicaciones sobre esos temas; se destacan los libros *De lenguas, ficciones y patrias* (editora, UNGS, 2014), *El español rioplatense desde una perspectiva generativa* (SAL, coeditora con Inés Kuguel, 2013) y *La cuantificación de adjetivos en el español de la Argentina: un estudio muy gramatical* (El 8vo. Loco, 2010).

### Kosel, Ana Carina

Licenciada y Profesora en Letras (UBA). Fue docente auxiliar de Semiología en el CBC, adscripta a la cátedra de Sociología del Lenguaje y becaria-estudiante UBACyT bajo la dirección de Elvira Arnoux con el proyecto "Problemas relativos a la factibilidad y/o conveniencia de una reforma ortográfica del español". También se desempeñó como docente auxiliar titular en Elementos de Lingüística y Semiótica en la carrera de Antropología de la UBA. Fue becaria en el Curso de Perfeccionamiento Periodístico UCA/Clarín 97-98, redactora periodística, editora de contenidos en el portal educ.ar y autora/editora en Voces del Sur ediciones. Actualmente se dedica a la docencia en nivel medio, a la edición de libros y a la escritura dramática. Su obra "Las sombras de la Historia", en coautoría, fue declarada de interés cultural por la Secretaría de Cultura de la Nación y el Ministerio de Cultura de la Ciudad de Buenos Aires en 2012 y se encuentra hoy en día en proceso de producción.

### Kremnitz, Georg

Prof. Dr., catedrático emérito de la Universität Wien. Entre otras distinciones, Premi Internacional Ramon Llull (2012) y Officier de l'Ordre des Arts et des Lettres (2014). Ha dirigido unas 800 tesis de profesorado, licenciatura y maestría y 128 tesis de doctorado y habilitaciones en Viena y en otras universidades. Principales campos de investigación: sociología de la comunicación en lenguas romances (francés, castellano, occitano, catalán; lenguas criollas); sociolingüística y sociología del lenguaje de lenguas minoritarias; lenguas en contacto y en conflicto; multilingüismo social y literario; lengua y literatura occitanas; estudios sobre la Argentina, etc. Ha publicado 24 libros, unos 298 artículos, algo más de 200 reseñas, 106 otras publicaciones. Principales publicaciones recientes: *Histoire sociale des langues de France* (editor, 2013), *Mehrsprachigkeit in der Literatur* (2ª ed. ampliada, 2015), *Geschichte der romanischen Sprachwissenschaft* (2017).

## Lauria, Daniela

Doctora en Letras (área Lingüística) por la Universidad de Buenos Aires. Es jefa de trabajos prácticos de Semiología (CBC, UBA) y del área de Lingüística en la Universidad Pedagógica. Dicta cursos de posgrado en la UBA, UNIPE y UNTREF. Es investigadora asistente del CONICET, con sede de trabajo en el Instituto de Lingüística de la UBA. Participa en proyectos de investigación (UBACyT, ANPCyT, UNIPE, UNTREF) sobre la relación entre lenguaje, historia, política y sociedad. Su campo de investigación se centra en el estudio histórico de los instrumentos lingüísticos del español, en especial lexicográficos, desde la glotopolítica y la historia de las ideas sobre el lenguaje. Publicó artículos en revistas nacionales e internacionales, y capítulos en libros colectivos. Compiló, con Mara Gluzman, *Voces y ecos. Una antología de los debates sobre la lengua nacional (Argentina, 1900-2000)* y con Elvira Arnoux editó *Lenguas y discursos en la construcción de la ciudadanía sudamericana*.

## López, María Pia

Doctora en Ciencias sociales. Profesora del seminario América Latina como problema, UBA. Directora del Centro cultural de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Escribió varios libros, entre ellos *Lugones. Entre la aventura y la cruzada*, *Hacia la vida intensa. Una historia de la sensibilidad vitalista* y *Yo ya no. Horacio González, el don de la amistad*. También publicó varias novelas, entre ellas *No tengo tiempo*, *Miss Once*, *Teatro de operaciones*.

## Monteagudo, Henrique

Doctor en Filología (Universidad de Santiago de Compostela, USC), profesor titular de Filologías Gallega y Portuguesa en la USC, encargado de la docencia de Sociolingüística y Glotopolítica, investigador del Instituto da Lingua Galega de la USC, director del proyecto «O proceso de normalización do idioma galego, 1980-2000». Ha sido Secretario del Consello da Cultura Galega (1999-2010) y director del Centro de Documentación Sociolingüística de Galicia. Actualmente es secretario de la Real Academia Galega y coordinador de su Seminario de Sociolingüística. Autor de *Historia Social da Lingua Galega* (1999), editor de *Linguas, sociedade e política. Un debate multidisciplinar* (2012) y co-autor de *Lingua e sociedade en Galicia. A evolución sociolingüística 1992-2013* (2016).

## Nández Britos, Jorge

Profesor de Idioma Español, Instituto de Profesores “Artigas” (IPA). Diplomado Superior en Ciencias Sociales, FLACSO, Argentina. Posgrado en Educación, Universidad Católica del Uruguay (UCU). Profesor de Lengua y Literatura, ICI. Doctorado en Humanidades y Artes (mención Lingüística), UNR (en curso). Desempeño: Inspector Nacional de Idioma Español, Consejo de Educación Secundaria, Uruguay. Director del IPA. Subdirector de dos Institutos Normales. Profesor de Didáctica, IPA. Profesor de Escritura, Facultad de Ciencias Humanas, UCU. Asesor del Consejo de Educación Secundaria. Consultor externo de International Baccalaureate. Integrante de la comisión directiva de la Sociedad de Dislexia del Uruguay. Principales publicaciones: Coordinación, con Lía Varela (2015), *de Español y portugués. Vectores de integración regional*, Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur, Ed. Teseo, y coautor de Idioma Español III, Monteverde, 2012, y de *Enseñar ortografía*, Santillana, 2011.

## Niro, Mateo

Licenciado en Letras, UBA. Doctorando en Letras, UBA. Docente de Semiología del Ciclo Básico Común, UBA, de Sociolingüística en el Profesorado Superior “Joaquín V. González”, y de un seminario de posgrado en la Universidad de General Sarmiento. Integrante del proyecto PICT “Intervenciones institucionales, discursos sobre la lengua e instrumentos lingüísticos. Perspectiva glotopolítica (Argentina, 1943-1955; 2003-2012)” (2014-2017). Publicaciones: editor junto con D. Bentivegna de *La República posible*, Cabiria, 2014; “Bartomeu Meliá, la retórica jesuita y la reducción de la lengua guaraní”, en E. Arnoux y S. Nothstein: *Temas de glotopolítica. Integración regional sudamericana y panhispanismo*. Biblos, 2013; “Sobre consensos y disensos en la Ley de Lenguas del Paraguay”, en H. Boyer y H. Penner: *El Paraguay bilingüe*. L'Harmattan, 2012.

## Ponte, Andrea Silva

Doctora en Lengua Española por la Universidad de São Paulo. Profesora de la carrera de Letras-Español de la Universidad Federal de Paraíba. Miembro del NEPEL (Núcleo de Estudios de Políticas y Educación Lingüística) y del proyecto de investigación “Políticas lingüísticas contemporâneas em países lusófonos e hispanófonos”. Autora de *Civilización y globalización: gestos de intervención lingüística*. Letra Viva (UFPB), João Pessoa, v. 10, p. 267 – 283, 2010. *A variação linguística na sala de aula*. In: BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar (Orgs.). *Coleção Explorando o Ensino. Espanhol*.

Brasília: Secretaria de Educação Básica / Ministerio de Educação, 2010, p. 157 – 174.  
*O espanhol e seu dia: a planificação linguística e sua execução.* In: ROCA, Pilar; SOUSA, Socorro Claudia (Orgs.). *Políticas linguísticas declaradas, praticadas e percebidas.* João Pessoa: Ed. UFPB, 2015, p. 69 – 102.

### Praxedes, Gualberto Targino

Magíster en Lingüística por el PROLING/UFPB. Doctorando por la misma institución. Realizó una estancia doctoral en la Universidad de Buenos Aires gracias al Proyecto de Lingüística Aplicada a la Integración Regional (LAIR) coordinado por la UFPB y la UBA. Es miembro del NEPEL/UFPB (Núcleo de Estudios en Política y Educación Lingüística). Es profesor de Lengua inglesa, Lengua portuguesa y Português para extranjeros. Actualmente coordina el Núcleo de Lenguas Vivas (NUCLIV) del Centro de Ciencias Sociales y Agrarias (CCHSA), Campus III de la UFPB, donde ejerce sus actividades. Sus investigaciones giran en torno principalmente a la enseñanza de lenguas extranjeras, la formación docente, el uso de nuevas tecnologías en la enseñanza y las políticas lingüísticas y educativas.

### Reyna Muniain, Facundo

Licenciado en Filología Hispánica, Universidade de Santiago de Compostela (USC). Desde 2012, investigador colaborador del equipo de sociolingüística gallega del Instituto da Lingua Galega (USC), con investigaciones sobre la migración y diáspora gallega en América. Actualmente, docente investigador en los Seminarios de Romanística de la Universidad Christian Albrecht de Kiel y de la Universidad de Bremen. *Publicaciones:* con G. Torem y A. Weler (eds.), *Lenguas de América y Europa*, Buenos Aires: A. Grileira, 2008. Con L. Marchio y A. Weler (comps.), *Lenguas y Vitalidad*, Buenos Aires: Grileira, 2012; F. Reyna Muniain: Políticas culturais no exilio galego, en *Grial* N° 201, 122-127, 2014; La diáspora e identidade nacional argentina: los jóvenes de las colectividades extranjeras, de la uniformidad a la diversidad, en F. A. Aliaga Sáez y Oscar F. Basulto Gallegos, *Diálogos sobre juventud en Iberoamérica*, Universidade de Santiago de Compostela, 2015.

### Rizzo, María Florencia

Doctora en Lingüística y Magíster en Análisis del Discurso por la UBA. Es docente de Epistemología de las ciencias sociales en la Universidad Nacional de San Martín y de

la Maestría en Diseño Comunicacional en la UBA. Actualmente se desempeña como Investigadora Asistente del CONICET, donde fue becaria doctoral y posdoctoral. Ha participado en diversos proyectos de investigación y cuenta con publicaciones en revistas y en libros especializados sobre sus áreas de interés: la glotopolítica y el análisis del discurso. Entre sus trabajos se destacan: "Los congresos de la lengua española: configuración de una matriz discursiva" (Anclajes, 2016); "Antecedentes de la política lingüística panhispanica: los congresos de la lengua española" en Arnoux y Nothstein (eds.) *Temas de glotopolítica. Integración regional sudamericana y panhispanismo* (Biblos, 2014); "La construcción discursiva de la unidad lingüística en el Congreso Literario Hispanoamericano (Madrid, 1892)" (Lexis, 2011).

### Roca, María del Pilar

Doctora en literatura española e hispanoamericana por la Universidad Autónoma de Madrid (1998), España, obtuvo el diploma de posdoctorado en Ciencias Humanas y Sociales por la Universidad de Buenos Aires (2015), Argentina, bajo la orientación de Elvira de Narvaja Arnoux. Actúa como profesora efectiva de lengua y literatura española e hispanoamericana en la carrera de español y en el programa de postgrado en lingüística de la Universidad de Paraíba, Brasil. En la actualidad desarrolla su investigación en el campo de la historia de las ideas sobre el lenguaje. Ha coordinado diversos proyectos de investigación financiados por los órganos de fomento brasileños (CAPES, CNPq) y españoles (AECI) y tiene publicaciones de diversos artículos y capítulos de libro en los campos mencionados además de varias coorganizaciones de libros, como *Linguística Aplicada, um caminho com diferentes acessos* (2009) con Regina Celi Mendes Pereira; *Del español y el portugués: lenguas, discursos y enseñanza* (2013), con Elvira Arnoux, y *Políticas lingüísticas: declaradas, practicadas e percebidas* (2015), con Socorro Cláudia Tavares de Sousa.

### Rojas, Darío

Doctor en Filosofía y Letras por la Universidad de Valladolid. Profesor Asistente del Departamento de Lingüística de la Universidad de Chile (área de Lingüística Histórica) y miembro de la Academia Chilena de la Lengua (secretario de la Comisión de Lexicografía). Investigador responsable del proyecto FONDECYT-1150127 y coinvestigador del proyecto FONDECYT-1170409 (ambos de CONICYT, Gobierno de Chile), sobre representaciones de las lenguas en Chile a fines del siglo XIX y comienzos

del XX. Es autor de varios artículos sobre ideologías lingüísticas y glotopolítica histórica en Chile, especialmente en relación con la comunidad hispanohablante, así como del libro de divulgación *¿Por qué los chilenos hablamos como hablamos? Mitos e historia de nuestro lenguaje* (Uqbar Editores, Santiago de Chile, 2015). También es secretario de redacción del *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*.

### Tavares de Sousa, Socorro Cláudia

Doctora en Lingüística por la Universidad Federal de Ceará (UFC). Profesora adjunta del Departamento de Letras Clásicas y Vernáculas (DLCV) y del Programa de Posgrado en Lingüística (ProLing) de la Universidad Federal de Paraíba (UFPB). Líder del Núcleo de Estudios en Política y Educación Lingüística (NEPEL). Autora de libros, capítulos de libros y artículos en revistas especializadas. Entre sus obras, figuran "A argumentação em editoriais de jornais" y "Gênero textual e comunidade Jornalística", y es organizadora del libro "Políticas lingüísticas declaradas, praticadas e percebidas". Realiza investigaciones en el área de Política y Planificación Lingüística así como de Lingüística Textual.

### Zamorano Aguilar, Alfonso

Profesor Titular del área de Lingüística General en el Depto. de Ciencias del Lenguaje de la Universidad de Córdoba (España). Desde 2002 imparte materias de lingüística y terminología en la Facultad de Filosofía y Letras. Ha centrado su investigación en la historia del pensamiento lingüístico y gramatical y en las relaciones entre lingüística y las teorías físico-matemáticas del caos. Ha publicado más de 90 trabajos (libros, artículos y capítulos de libro); algunos de los más destacados son: *Gramaticografía de los modos del verbo en español* (SPU, Córdoba, 2002), *El subjuntivo en la historia de la gramática española (1771-1973)* (Arco/Libros, Madrid, 2005) y la coordinación y edición de *Reflexión lingüística y lengua en la España del XIX. Marcos, panoramas y nuevas aportaciones* (Lincom [Studies in Romance Linguistics 70], München, 2012). *Ha participado en proyectos I+D+i tanto nacionales como internacionales y ha sido conferenciante invitado en universidades de numerosos países de Europa y América.*



