

CS

## **Homenaje a Elvira Arnoux**

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

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



**FILO:UBA**  
Facultad de Filosofía y Letras

## Homenaje a Elvira Arnoux

---



## **Homenaje a Elvira Arnoux**

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

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

Autores: Sylvain Auroux, Graciela Barrios, Roberto Bein,  
Natalia Bengochea, Carla Benisz, Diego Bentivegna, Patricia  
Bouzas, María Luisa Calero Vaquera, Louis-Jean Calvet, Ana  
Camblong, Mariangeles Carbonetti, Fernanda Castelano  
Rodríguez, Marisa Censabella, Liliana Daviña, José del Valle,  
Ángela Di Tullio, Juan Antonio Ennis, Ana Fernández Garay,  
Mauro Fernández Rodríguez, Sophie Fisher, Laura Carolina  
González, María Florencia Sartori.



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 Cugliotta

**Secretaría Académica**  
Sofía Thisted

**Secretaría de Hacienda  
y Administración**  
Marcela Lamelza

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

**Secretaría de Investigación**  
Cecilia Pérez de Micou

**Secretario de Posgrado**  
Alberto Damiani

**Subsecretaría de Bibliotecas**  
María Rosa Mostaccio

**Subsecretario  
de Transferencia  
y Desarrollo**  
Alejandro Valitutti

**Subsecretaría 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  
Matías 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

Maquetación: Magali Canale

Imagen de tapa: Magali Canale

Imagen de interior: Marta Vassallo, *La imparable*, óleo sobre tela 1,20 m por 1 m, 2014

ISBN 978-987-4019-78-3

© 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 I : glotopolítica / Sylvain Auroux ... [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. 1, 380 p. ; 20 x 14 cm. - (Saberes)

ISBN 978-987-4019-78-3

1. Análisis del Discurso. 2. Educación Superior. I. Auroux, Sylvain II. Bein, Roberto, coord.

CDD 401.410711

# Índice

Publicaciones de Elvira Narvaja de Arnoux (selección)	11
Presentación	27
<i>Tabula gratulatoria</i>	37
Introducción	43
Naissance et contexte de la sémiologie <i>Sylvain Auroux</i>	47
Políticas lingüísticas en Uruguay entre 1877 y 1982 <i>Graciela Barrios</i>	55
<i>Marcha Radetzky</i> : las lenguas en el ocaso de la monarquía del Danubio <i>Roberto Bein</i>	71
Imigración: representaciones en manuales escolares <i>Bengochea, Natalia Inés / Sartori, María Florencia</i>	87
La oratura y los lindes de la literatura en el Paraguay <i>Carla Daniela Benisz</i>	101

Del sustrato al sujeto. Interferencias glotopolíticas en tres lingüistas europeos en la Argentina (Amado Alonso, Benvenuto Terracini, Demetrio Gazdaru) <i>Diego Bentivegna</i>	117
Una lengua para mirar. El gallego en metáfora <i>Patricia Bouzas</i>	135
Retórica e historiografía lingüística: a propósito de <i>Norma breve, de cultura, y política de hablar</i> (1737) de Carlos Ros <i>María Luisa Calero Vaquera</i>	151
Discours et politiques linguistiques en Chine en 1974 <i>Louis-Jean Calvet</i>	167
Glotopolítica vecinal <i>Ana Camblong</i>	191
La lengua como patrimonio en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires <i>Mariángeles Carbonetti / Laura C. González</i>	203
Política y educación lingüísticas en el Brasil del siglo XXI: propuestas para una formación en lenguas <i>Fernanda Castelano Rodrigues</i>	219
Planificación de la adquisición en EIB <i>Marisa Censabella</i>	235
Experiencias y relaciones glotopolíticas en la frontera: exploraciones discursivas y semióticas <i>Liliana S. Daviña</i>	251
La normatividad en el aula de español en EE. UU. ¿Qué variedad enseñar? <i>José del Valle</i>	267
Come en casa Borges: diálogos de la lengua en lo de Bioy <i>Ángela L. Di Tullio</i>	287

Soberanía lingüística: una discusión glotopolítica <i>Juan Antonio Ennis</i>	303
Movimiento y dirección en mapudungun <i>Ana Fernández Garay</i>	321
Los datos secretos del gallego y los límites de las políticas lingüísticas <i>Mauro Fernández</i>	337
Elvira Arnoux y el pensamiento ilustrado <i>Sophie Fisher</i>	361
Los autores	369







# Publicaciones de Elvira Narvaja de Arnoux (selección)<sup>1</sup>

## Libros

### 1. Edición de obras colectivas y números monográficos

Giohanny Olave Arias y Elvira Narvaja de Arnoux (eds.), *Discurso y Política en Colombia: problemáticas actuales*, Medellín: La Carrera Editores, 2016.

Elvira Narvaja de Arnoux y Daniela Lauria (comps.): *Lenguas y discursos en la construcción de la ciudadanía sudamericana*. Gonnet: UNIPE, 2016.

Elvira Narvaja de Arnoux y Verónica Zaccari (eds.): *Discurso y política en Sudamérica*. Buenos Aires: Biblos, 2015.

Elvira Narvaja de Arnoux y Roberto Bein (eds.): *Políticas lingüísticas y enseñanza de lenguas*. Biblos, 2015.

Elvira Narvaja de Arnoux y Susana Nothstein (eds.): *Temas de Glotopolítica. Integración regional, panhispanismo*. Buenos Aires: Biblos, 2013.

Elvira Arnoux y María del Pilar Roca (eds.): *Del español y del portugués: lenguas, discurso y enseñanza*. Universidad de Paraíba, 2013.

---

1 Omitimos las numerosas publicaciones didácticas destinadas a cátedras universitarias de la autora, así como sus prólogos o epílogos de publicaciones científicas.

Del Valle, José y Elvira Narvaja de Arnoux (editores invitados), *Spanish in Context*, número especial sobre "Ideologías lingüística". John Benjamins, 2010.

Elvira Arnoux y Roberto Bein (eds.): *La regulación política de las prácticas lingüísticas*. Buenos Aires, Eudeba, 2010.

Elvira Arnoux (ed.): *Escritura y producción de conocimientos en las carreras de postgrado*. Buenos Aires, Santiago Arcos, 2009.

Roberto Bein, Guiomar Ciapuscio, Noé Jitrik, Elvira N. de Arnoux, Jorge Panesi, María del Carmen Porrúa, Regula Rohland, Melchora Romanos (coord.): *Homenaje a Ana María Barrenechea*. Buenos Aires, Eudeba, 2006.

Elvira Arnoux y María Marta García Negroni (eds.): *Homenaje a Oswald Ducrot*. Buenos Aires, Eudeba, 2004.

Elvira Arnoux y Carlos Luis (eds.): *El pensamiento ilustrado y el lenguaje*. Buenos Aires, Eudeba, 2003.

Elvira Arnoux y Ángela Di Tullio (eds.): *Homenaje a Ofelia Kovacci*. Buenos Aires, Eudeba, 2001.

Elvira Arnoux y Roberto Bein (eds.): *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires, Eudeba, 1999.

Elvira Arnoux (ed.) *Signo y Señal*, Vol. 4, *Políticas lingüísticas*. Buenos Aires, OPFyL, 1995.

Elvira Arnoux y Carlos Luis (eds.) *Signo y Señal*, Vol. 1, *Discurso / Historia*. Buenos Aires, OPFyL, 1992.

## 2. Publicaciones individuales

*Discurso pedagógico y discurso político en la construcción del objeto Nación Chilena* (Manual de Historia de Chile de Vicente Fidel López, 1845). Universidad de San Pablo, Cuadernos de Recienvenido (n° 22, 2008), 2010.

*El discurso latinoamericanista de Hugo Chávez*. Buenos Aires, Ed. Biblos, 2008.

*Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado chileno (1842-1862)*. *Estudio glotopolítico*. Buenos Aires, Santiago Arcos, 2008.

*Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Buenos Aires, Santiago Arcos, 2006.

### 3. Publicación en coautoría

Elvira Arnoux, Juan Eduardo Bonnin, Julia de Diego y Florencia Magnanego: *Unasur y sus discursos. Integración regional / amenaza externa / Malvinas*. Buenos Aires, Ed. Biblos, 2012.

## Capítulos de libros

### 2016

“Minorización lingüística y diversidad: en torno al español y al portugués como lenguas científicas”, Eduardo Rinesi, Julia Smola, Camila Cuello y Leticia Ríos (eds.) *Hombres de una república libre. Universidad, inclusión social e integración cultural en Latinoamérica*, Universidad de General Sarmiento.

“La tradición retórica en la enseñanza de la escritura”, en Luis Alfonso Ramírez (ed.), *Pedagogía y Didáctica del Lenguaje*, Bogotá, en prensa.

“Cómo la integración regional interroga a la Glotopolítica”, en Andrea Ponte, Socorro Cláudia Tavares, Josete Marinho y María del Pilar Roca (eds.), *Temas de política lingüística no processo de integração regional*, Universidad de Paraíba, en prensa.

### 2015

“Hacia una política de la lectura desde la perspectiva de la integración regional. Enfoque glotopolítico”, en Marta Sotes (comp.), *Literatura-Lingüística Investigaciones en la Patagonia VIII*, en soporte CD, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco: EDUPA - Trelew: ILLPAT, pp. 450-465.

“La actualización del mensaje en la predicación cristiana: desplazamientos del discurso religioso al discurso político”, en *Memorias del I Coloquio Internacional Análisis de Discursos Contemporáneos: Desafíos y Perspectivas*, Doctorado en Lenguaje y Cultura de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia [http://www.uptc.edu.co/enlaces/memorias/mem\\_cidlc\\_2014](http://www.uptc.edu.co/enlaces/memorias/mem_cidlc_2014)

“El español global y la regulación de la discursividad en línea como piezas del dispositivo glotopolítico panhispánico”, en Pilar Roca y Socorro Claudia Tavares

*Políticas lingüísticas declaradas, practicadas e percebidas*, João Pessoa: Editora de la UFPB (Universidad Federal de Paraíba).

"El dispositivo normativo en la *Nueva gramática básica de la lengua española*", en Elvira Arnoux y Roberto Bein (eds.), *Políticas lingüísticas y enseñanza de lenguas*, Buenos Aires, Biblos.

"Hacia una historización de las políticas de enseñanza de lenguas", en colaboración con Roberto Bein, en Elvira Arnoux y Roberto Bein (eds.), *Políticas lingüísticas y enseñanza de lenguas*, Buenos Aires, Biblos.

« Lecture évangélique d'un événement historique et lecture politique d'un passage biblique : les homélies patriotiques de Jorge Bergoglio (1999-2012) », en Johannes Angermuller y Gilles Philippe, dirs., *Analyse du discours et dispositifs. Autour des travaux de Dominique Maingueneau*, Limoges, Lambert-Lucas.

"La dimensión didáctica en la construcción del 'socialismo del siglo XXI' en Hugo Chávez (2004-2008)", en Elvira Arnoux y Verónica Zaccari, *Discurso y política en Sudamérica*, Buenos Aires: Biblos.

## 2014

"Subjetividad y predicación en la *Evangelii Gaudium*: hacia una retórica de la proximidad", en colaboración con Juan Eduardo Bonnin, en AAVV, *Instauremos el Reino del Padre y su Justicia. Comentarios a la Exhortación Evangelii Gaudium*, Buenos Aires: Editorial Docencia.

"Politics and Discourse", en colaboración con Juan Eduardo Bonnin, en Manel Lacorte (ed.) *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics*, University of Maryland, College Park.

"Glotopolítica: delimitación del campo y discusiones actuales con particular referencia a Sudamérica", en Lenka Zajícová y Radim Zámec (eds.): *Lengua y política en América Latina: Perspectivas actuales*, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

## 2013

"Las primeras gramáticas particulares del castellano como archivos de la diversidad lingüística", Elvira Arnoux y María del Pilar Roca (eds.), *Del español y del portugués: lenguas, discurso y enseñanza*, Universidad de Paraíba.

“Ejemplos y analogías. Discursividad política y didactismo en alocuciones públicas de Domingo Faustino Sarmiento”, en Roberto Marafioti, Juan Eduardo Bonnin, Marcela López (eds.), *Signos en el tiempo, Cine, Historia y Discurso*, Universidad Nacional de Moreno y Editorial Biblos.

“En torno a la *Nueva gramática de la lengua española* (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española)”, en Elvira Arnoux y Susana Nothstein (eds.), *Temas de Glotopolítica: integración regional, panhispanismo*, Buenos Aires, Biblos.

“*La enseñanza de las primeras letras en la puesta en marcha de un sistema estatal moderno: el Método de lectura gradual (Valparaíso, 1845) de Domingo Faustino Sarmiento*”, *Penser l'histoire des savoirs linguistiques. Hommage à Sylvain Auroux*, ENS Éditions, París.

“Grammar and the state in the Southern Cone in the nineteenth century”, en José Del Valle (Ed.), *A Political History of Spanish. The Making of a Language*, Cambridge University Press. Trad. cast. Del Valle, José (ed.). *Historia política del español. La creación de una lengua*. Madrid: Aluvión, 2015.

## 2012

“Los Estudios del discurso y la Glotopolítica” (entrevista), en Oscar Iván Londoño Zapata, *Los Estudios del Discurso: miradas latinoamericanas I*, prólogo de Teun van Dijk, Universidad de Ibagué, Colombia

“Discursos epidícticos y homenajes en los últimos años de Sarmiento”, en Adriana Amante, compiladora del tomo sobre Sarmiento de la Colección Historia Crítica de la Literatura Argentina (Noé Jitrik, dir.), Buenos Aires, Emecé.

“La configuración de una voz estatal: retórica patriótica y episcopal en el discurso de asunción de Fernando Lugo”, en colaboración con Juan Eduardo Bonnin, en en A. Atienza, D. Battiston, E. Buis, M. I. Crespo, N. León, E. Rodríguez Cidre, J. D. Vila (coord.), *Nóstoi. Estudios a la memoria de Elena Huber*, Buenos Aires, Eudeba.

“Entre la religión y la política: potencialidades y límites del discurso de Fernando Lugo”, en colaboración con Juan Eduardo Bonnin, en Luis Balboa Ochoa y Marc Zimmerman, M. (Eds.), *Giros culturales en la marea rosa de América Latina*, Houston, LACASA Books.

## 2011

"Identidades nacionales y regionales: en torno a la legislación lingüística (Argentina, 2009; Paraguay, 2010)", en Edleise Mendes (org.), *Diálogos interculturais. Ensino e Formação em Português como Língua Estrangeira*, Pontes Editores.

"El objeto 'socialismo' en el discurso político de Hugo Chávez", en Gustavo Arroyo y Teresita Matienzo (comps.), *Pensar, decir, argumentar*, Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires: Prometeo.

"Desde Iguazú: mirada glotopolítica sobre la integración regional", en Adrián Fanjul y Castela, Greice da Silva (organizadores), *Línguas Políticas e ensino na integração regional*. Cascavel: ASSOESTE, 2011. 192p. ISBN: 978-85-99994-18-4

"La escritura de tesis: apoyos institucionales y propuestas pedagógicas", en Vázquez, Alicia, María del Carmen Novo, Ivonne Jakob y Luisa Pelliza, *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*, Actas de la Jornada Nacional Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura, e-book, ISBN 978-987-688-007-7, Universidad Nacional de Río Cuarto.

## 2010

"Materiales clínicos y supervisión: escritos del campo psicoanalítico", en colaboración con Mariana di Stefano y Cecilia Pereira, en Giovanni Parodi (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*, Santiago de Chile, Academia Chilena de la Lengua, Editorial Ariel.

"Reflexiones glotopolíticas: hacia la integración sudamericana", en Elvira Arnoux y Roberto Bein, *La regulación política de las prácticas lingüísticas*, Buenos Aires, EUDEBA.

"Tomar / no tomar al pie de la letra", Cecilia Hidalgo y Carolina Tozzi (comp.), *Filosofía para la ciencia y para la sociedad. Indagaciones en honor a Félix Schuster*, Buenos Aires, Editorial Clacso.

"Representaciones sociolingüísticas y construcción de identidades colectivas en el Mercosur", en Maite Celada, Adrián Fanjul y Susana Nothstein, *Lenguas en un espacio de integración. Acontecimientos, acciones, representaciones*, Buenos Aires, Biblos.

"Los trabajos finales de las carreras de postgrado: el proceso de escritura", en *Los postgrados en Educación Superior en Argentina y Latinoamérica*. Conferencias, paneles y foros desarrollados en el Congreso Argentino y Latinoamericano de Postgrados en Educación Superior. UNSL 12, 13 y 14 de mayo de 2010. Compiladores y editores: Nelly Mainero – Carlos Mazzola. ISBN 978-987-1595-61-7.

## 2009

“El vínculo entre texto teórico y ejemplo: dificultades de su reconocimiento en futuros docentes”, en colaboración con Sylvia Nogueira y Adriana Silvestri, en Alex Silgado, Javier Guerrero y Alfonso Cárdenas (eds.), *Perspectivas críticas de la lectura y la escritura en la educación superior*, capítulo IV, Bogotá-Colombia, Corporación Unificada Nacional de Educación Superior-CUN.

“Funciones de la escritura en el capítulo de tesis y en la defensa oral de la tesis”, en E. Arnoux (ed.), *Escritura y producción de conocimientos en las carreras de postgrado*, Buenos Aires, Santiago Arcos.

## 2008

“Lectura y escritura en el primer año universitario: investigaciones y orientaciones pedagógicas”, María del Rosario Badano, Norma Bearzotti y Susana Berger (comps.), *Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a la universidad*, Paraná, Universidad Autónoma de Entre Ríos y Universidad Nacional de Entre Ríos.

“El conocimiento del otro en el proceso de integración regional. Propuestas para la enseñanza media”, en Dermeval da Hora y Rubens Marques de Lucena (orgs.), *Políticas lingüísticas na América Latina*, Ideia/Editora Universitária, João Pessoa.

“‘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, Sabine (ed.), *Más allá de la nación. Medios, espacios comunicativos y nuevas comunidades imaginadas*, Berlín, Edition Tranvía.

## 2006

“La regulación estatal del espacio lingüístico: Chile a mediados del siglo XX”, en Pedro Luis Barcia (coord.), *Tercer Congreso Internacional de la Lengua Española*, Buenos Aires, Academia Argentina de Letras.

“De los artículos periodísticos al escrito universitario: la propuesta de integración de América del Sur (Juan Bautista Alberdi, 1844)”, en Graciana Vázquez Villanueva, *Revolución y discurso. Un portavoz para la integración hispanoamericana. Bernardo Monteagudo (1809-1825)*, Buenos Aires, La Isla de la Luna.

## 2004

"Polifonía institucional y eficacia persuasiva en los discursos oficiales de la Iglesia Católica frente a la crisis", en colaboración con Imelda Blanco, en Elvira Arnoux y María Marta García Negroni (eds.), *Homenaje a Oswald Ducrot*, Buenos Aires, Eudeba.

## 2003

"Política lingüística y medios: la normativa estatal sobre radiodifusión", en colaboración con Graciana Vázquez Villanueva y Alejandra Vitale, en Elvira Arnoux y Carlos Luis (comps.), *El pensamiento ilustrado y el lenguaje*, vol. 2 de la Historia de las Políticas e Ideas sobre el lenguaje en América Latina, Eudeba.

"El análisis del discurso en el pensamiento gramatical ilustrado: Jovellanos lector de Condillac", en Elvira Arnoux y Carlos Luis (comps.), *El pensamiento ilustrado y el lenguaje*, vol.2 de la Historia de las Políticas e Ideas sobre el lenguaje en América Latina.

## 2001

"Las gramáticas en la historia", *Lengua y gramática española*, Buenos Aires, Fundación José Ortega y Gasset.

"Orden gramatical y estilo en las Artes de Escribir", en Giovanni Parodi (ed.), *Lingüística e Interdisciplinariedad. Desafíos para el nuevo milenio. Homenaje a Marianne Peronard*, Valparaíso, Editorial Universitaria de Valparaíso.

"La escritura producida a partir de la lectura de textos polifónicos. Evaluación del desempeño de grupos con diferente entrenamiento lector previo", en colaboración con Sylvia Nogueira y Adriana Silvestri, en María C. Martínez (comp.), *Aprendizaje de la argumentación razonada*, Cali, Cátedra UNESCO y Universidad de Cali.

"Disciplinar desde la lengua. La *Gramática Castellana* de Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña", en *Homenaje a Ofelia Kovacci*, Buenos Aires, Eudeba.

## 2000

"*La Revolución de Mayo de 1810* de Juana Manso: el drama histórico en la construcción del Estado", en Osvaldo Pellettieri (ed.), *Itinerarios del teatro latinoamericano*, Buenos Aires, Galerna. ISBN 950-556-411-2

“Las huellas del contacto lingüístico. Su importancia para la didáctica de la escritura”, en colaboración con Angelita Martínez, en *Temas actuales en Didáctica de la lengua*, Rosario, Centro de Lingüística Aplicada, Universidad Nacional de Rosario. ISBN 987-43-2428-7

“La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario”, en *Lenguajes: teorías y prácticas*, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González”.

## 1999

“Permanencia y transformación de las formas retóricas: Modalidades descriptivas en textos de Juana Manso”, en *La función narrativa y sus nuevas dimensiones*, Buenos Aires, Centro de Estudios de Narratología.

“El apunte: restricciones genéricas y operaciones de reformulación”, en colaboración con Maite Alvarado, en *Comprensión y producción de textos académicos expositivos y argumentativos*, Cali, Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina y Universidad del Valle. ISBN 958 96134-1-1

“Las representaciones del medio gráfico y de la lengua en los manuales de estilo”, en colaboración con M. I. Blanco y M. di Stefano, en E. Arnoux y R. Bein (comps.), *Prácticas y representaciones del lenguaje*, vol. I de la Historia de las Políticas e Ideas sobre el lenguaje en América Latina, Eudeba.

## 1998

“Retórica del discurso polémico y constitución de la identidad nacional (a propósito de derivaciones polémicas de la reforma ortográfica propuesta por Sarmiento en Chile)”, en colaboración con Élide Lois, en *América*. N° 21, *Polémiques et Manifestes*, París, Presses de la Sorbonne Nouvelle.

## 1997

“Posiciones de Jorge Luis Borges acerca del idioma nacional”, en colaboración con Roberto Bein, en *Borges*, Homenaje de la Biblioteca del Congreso de la Nación.

“La escritura en la lectura. Apuntes y subrayado como huellas de representaciones de textos”, en colaboración con Maite Alvarado, en María Cristina Martínez (comp.), *Los procesos de la Lectura y la Escritura*, Cali, Universidad del Valle. ISBN 958-670-108-5

## Artículos en revistas científicas

2016

"La enseñanza de la elocuencia en una etapa de transición: manuales de retórica hispánicos en la primera mitad del siglo XIX", ABEHACHE, Edición especial, Vol. 1, n° 10, agosto 2016, versión inglesa "Teaching eloquence in a transition period: Hispanic handbooks of rhetoric in the first half of the nineteenth century", publicada en *Res Rhetorica, Journal of Polish Rhetorical Society*, n°1 (2015).

"Las escrituras profesionales: dispositivos argumentativos y estrategias retóricas", en colaboración con Mariana di Stefano y Cecilia Pereira, *Signos*, volumen 49 número supl. especial.

"La perspectiva glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológicos", Revista *Matraga*, UERJ, vol. 23, N°38.

2015

"La reformulación interdiscursiva en los textos gramaticales: en torno a la gramática académica de 1854", *Revista argentina de historiografía lingüística*.

"Escritura y predicación: la homilía como género de la celebración litúrgica", *Traslaciones*, 2 (4).

"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. Revista de Ideologías lingüísticas*, Vol. 2, Wim Remysen, Sabine Schwarze y Juan Antonio Ennis (dirs.) "La mediatización de las ideologías lingüísticas: voz de autores y voz de lectores" Les Éditions de l'Université de Sherbrooke (ÉDUS).

2014

"Hacia una gramática castellana para la escuela secundaria: opciones y desplazamientos a mediados del siglo XIX", *Boletín de Filología*, número 2 del vol. XLXIX, *Representaciones sociales del lenguaje en Hispanoamérica*. Departamento de Lingüística, Universidad de Chile.

## 2013

“La formación retórica de la elite criolla en la etapa de construcción del Estado nacional”, *Revista Estudios, Revista del Centro de Estudios Avanzados, 30 años de democracia argentina (1983-2013): Fracturas y continuidades*, N° 29, enero-junio 2013 (Dossier: Discursos sociales y construcción de identidades colectivas), Universidad Nacional de Córdoba, pp. 189-215, ISSN: 0328-185X.

“Las fronteras políticas: socialismo del siglo XXI y capitalismo en la profundización del proceso venezolano (Hugo Chávez, 2004-2008)”, *Revista Rivada, investigaciones en Ciencias Sociales*, Vol. 1, n° 1, Universidad Nacional de Misiones. <http://www.larivada.com.ar>

## 2012

“Potencialidades y limitaciones de los dispositivos argumentativos que articulan materiales clínicos y reflexión teórica en los escritos del campo psicoanalítico”, *Cogency. Journal of Reasoning and Argumentation*, Vol. 4, n° 2.

“La primera gramática escolar ‘general’ publicada en Buenos Aires en los años de la Independencia: la *Gramática Española o Principios de la Gramática General aplicados a la Lengua Castellana* de Felipe Senillosa, en *Histoire, Epistémologie, Langage*, 34/2: “La linguistique hispanique aujourd’hui”.

## 2011

“Pensamiento gramatical y periodismo: las “notas” de dos letrados hispanoamericanos en la primera década revolucionaria en Buenos Aires”. *Revista Letras*, número 42: Eliana Rosa Sturza y Maite Celada (organizadoras), “Políticas lingüísticas: espaços, questões e agendas”, Universidad Federal de Santa María.

## 2010

“Ejemplo ilustrativo y caso: recorridos destinados a la formación académica y Profesional”. *Cuadernos de Lingüística*, n° 1, vol. 5, Maestría en Lingüística, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.

"La enseñanza de la Retórica en la primera década revolucionaria: Juan Crisóstomo Lafinur y su curso de Filosofía", en *Revista Arena*, n° 1, [www.revistarena.unca.edu.ar](http://www.revistarena.unca.edu.ar), Doctorado en Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Catamarca.

"*Los Amigos de la Patria y de la Juventud* (1815-1816) de Felipe Senillosa: el periodismo ilustrado en el Río de la Plata", *Nuevo Mundo / Mundos nuevos*, <http://nuevomundo.revues.org> 59211.

"Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo", en colaboración con José del Valle, *Spanish in Context*, número especial sobre "Ideologías lingüísticas", John Benjamins

## 2008

"Ámbitos para el español: recorridos desde una perspectiva glotopolítica", *Reverte*, n° 6, Faculdade de Tecnologia de Indaiatuba (Brasil), ISSN 1806 0803.

"La enseñanza de la escritura: perspectiva discursiva y nivel oracional", en colaboración con Angelita Martínez, *Signo y Señal*, 18.

## 2007

"Hacia una reflexión autónoma sobre la escritura: las Artes de Escribir de la Ilustración", *Verba* (Anuario Galego de Filoloxía), vol. 34, Universidad de Santiago de Compostela. ISSN 0210-377X

"Habilidades metacomprendivas en estudiantes de profesorado: la formulación de preguntas", en colaboración con Sylvia Nogueira y Adriana Silvestri, *Folios*, n° 25, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

"Cita, comentario y reformulación en la travesía de un fragmento del *Nuevo Testamento*", en colaboración con Imelda Blanco, *Tópicos de Seminario*, 17: *Pasajes*, Puebla, México.

## 2006

"Lecturas y reescrituras de un texto teórico en estudiantes de profesorado de enseñanza primaria", en colaboración con Sylvia Nogueira y Adriana Silvestri, *Signo y Señal*, 16.

"Incidencia de la lectura de pares y expertos en la reescritura del trabajo de tesis", *RLA*, vol. 44(1).

"Comprensión macroestructural y reformulación resuntiva de textos teóricos en estudiantes de institutos de formación de docentes primarios", en colaboración con Sylvia Nogueira y Adriana Silvestre, *Signos*, vol. 39, n° 60, abril.

## 2005

"Reescrituras o 'traslaciones' en la obra de Juana Manso", *Letterature d'America*, a. XXV, n° 105, Bulzoni Editore, Universidad de Roma "La Sapienza". ISSN 1125-1743

## 2004

"Las leyes de defensa de la lengua en la Argentina: propuestas y debates al finalizar los siglos XIX y XX", *Letterature d'America*, a. XXIV, n° 100, Bulzoni Editore, Universidad de Roma "La Sapienza". ISSN 1125-1743

"La enseñanza de la composición en los comienzos de la escuela media argentina", en colaboración con Imelda Blanco, en *Historia de la Educación*, n° 5, Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación.

"Dar con su voz': discusiones en torno a *El idioma de los argentinos*, de Jorge Luis Borges", en colaboración con Roberto Bein, *Tram(p)as de la comunicación y la cultura*, número sobre El lenguaje, a. 3, n° 26, La Plata, Facultad de Periodismo y Ciencias Sociales (UNLP).

"El castellano en América Latina y en Europa. Condiciones postcoloniales de una lengua pluricéntrica", *Lenguas, Literaturas y Sociedad en la Argentina. Diálogos sobre la investigación en Argentina, Uruguay y países germanófonos. Actas del coloquio*. Beihefte zu *Quo vadis, Romania*, n° 17, Viena, Editions Praesens.

"El discurso peronista frente a la crisis institucional de 2001", *Lenguas, Literaturas y Sociedad en la Argentina. Diálogos sobre la investigación en Argentina, Uruguay y países germanófonos. Actas del coloquio*. Beihefte zu *Quo vadis, Romania*, n° 17, Viena, Editions Praesens.

"Integración semántica de textos expositivos y reformulación en estudiantes con distinto entrenamiento escolar", en colaboración con Sylvia Nogueira y Adriana Silvestri, *Lenguas Modernas*, vol. 28-29.

"El Análisis del Discurso en la enseñanza de la Literatura", *Coloquio 4*, Departamento Académico de Literatura y Lingüística, Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa, Perú.

## 2003

"Tradición pedagógica y elección de género. La integración de fuentes en alumnos del nivel secundario", en colaboración con Sylvia Nogueira y Adriana Silvestri, *Cultura y Educación*, 15 (1).

"Globalización e lingua. A colonización da lingua científica", *Viceversa 7*, Vigo, Xerais. ISSN 1135-8920-7-8

## 2002

"La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos", en colaboración con Sylvia Nogueira y Adriana Silvestri, *Signos*, vol. XXXV, 51-52 Valparaíso. ISSN 0718-0934

## 2001

"'Grammatik'- Kontakte Französisch-Spanisch", en colaboración con Imelda Blanco, *Quo Vadis Romania*, n° 14, Joachim Born (ed.), *Mehrsprachigkeit in der Romania. Französisch im Kontakt und in der Konkurrenz zu anderen Sprachen*, Viena, Editions Praesens, 2001.

"La reformulación de la *Grammaire* de Condillac en el *Curso de Humanidades Castellanas* de Jovellanos", en *Histoire, Epistémologie, Langage*, t. XXIII, 1.

## 1998

"El ejemplo como ilustración y como norma en las gramáticas escolares de Andrés Bello", *Línguas e Instrumentos lingüísticos*, Campinas, Ed. Pontes e Projeto História das Idéias Lingüísticas no Brasil.

"El registro de las modalidades en los apuntes de un texto fuente argumentativo", en colaboración con Maite Alvarado, *Signo y Señá*, n° 8.

1997

"Problemas político-lingüísticos en la Argentina contemporánea", en colaboración con Roberto Bein, *Quo vadis Romania?*, Institut für Romanistik, Universidad de Viena.

"Gramática nacional y pensamiento ilustrado: huellas de una travesía intelectual", en *Letterature d'America*, a. XV, n° 59, Bulzoni Editore, Universidad de Roma "La Sapienza". ISSN 1125-1743

1996

"La valoración de Amado Alonso de la variedad rioplatense del español", en colaboración con Roberto Bein, *Cauce*, Universidad de Sevilla.

1995

"Las políticas lingüísticas en los procesos de integración regional", *Signo y Señal*, n° 4.

"'Els catalanoparlants no som espanyols': la relación entre lengua, nación y Estado", en colaboración con Roberto Bein, *Signo y Señal*, n° 4.

"Los 'episodios nacionales': construcción del relato patriótico ejemplar", *Revista Interamericana de Bibliografía*, OEA, vol. XLV, n° 3, "El reverso de la tradición: transformaciones culturales en la literatura argentina del siglo XIX".

1992

"Reformulación y modelo pedagógico en el *Compendio de la Historia de las Provincias Unidas del Río de la Plata* de Juana Manso", *Signo y Señal*, n° 1.

## 4. Dirección de colecciones

**Lengua - Lingüística - Comunicación y Ciencia - Política - Sociedad**

Edicial (Hachette) Universidad. Total de libros publicados: 63; primera publicación: 1979; última publicación: 2002.

***Enciclopedia Semiológica***

Publicación conjunta del Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras y el CBC (UBA); en la actualidad es editada por EUDEBA. Desde 1994.

***Historia de las Políticas e Ideas sobre el Lenguaje en América Latina***

EUDEBA. Desde 1998.

***Signo & Señal***

Revista de Lingüística (monográfica). Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Desde 1992 hasta 2009. Números publicados: 21.

## Presentación

### ¿Por qué un libro de homenaje a Elvira Narvaja de Arnoux?

En 1985, cuando Elvira pudo volver a trabajar en la universidad después de la última dictadura militar, la Universidad de Buenos Aires (UBA) la convocó para crear la cátedra entonces llamada Semiología y Análisis del Discurso en el Ciclo Básico Común, el primer año de las carreras de la UBA. Como había muy pocos docentes con experiencia en la materia, Elvira formó a decenas de ellos en pocos meses mediante seminarios internos y la confección de material didáctico: los célebres *Cuadernillos* que ella preparó, dirigió y en gran parte tipeó personalmente con su vieja Lettera 22, y que recorrieron el país entero y provocaron un cambio sustancial en la enseñanza de la lengua en todos los niveles de la educación, porque por primera vez se abordaba en ellos realmente el lenguaje en su funcionamiento social, se incluían materiales de muy diversos géneros y temáticas de actualidad —con traducciones hechas *ad hoc*, ya que la mayoría no había sido aún traducida al castellano—, y se los encaraba con un gran talento didáctico que permitía

que les sirvieran tanto a docentes como a alumnos; incluso fueron adoptados por universidades de otros países latinoamericanos.

Esa cátedra fue creciendo y hasta hoy han cursado la materia seguramente más de 300.000 alumnos. Además, Elvira creó para esa cátedra una colección de libros pequeños escritos por especialistas denominada *Enciclopedia Semiológica*, publicada por la Editorial Eudeba, con el fin de incidir en un desarrollo de la lectura y la escritura que posibilitara un mejor rendimiento académico de los estudiantes y una reflexión sobre las características y los sentidos de la cultura escrita en las diversas prácticas sociales y académicas, e introdujo talleres de lectura y escritura que formaron parte integral de la materia y contaron con un material didáctico, *La lectura y la escritura en la universidad*, especialmente elaborado por Elvira Arnoux, Mariana di Stefano y María Cecilia Pereira para su implementación. La influencia de estos talleres se ha extendido a numerosas universidades nacionales, que cuentan en la actualidad con intervenciones pedagógicas en lectura y escritura universitaria, tanto en grado como en posgrado. Lamentablemente, en el último año una combinación de oportunismo, malicia e ignorancia suprimió esos talleres en el Ciclo Básico Común de la UBA, su cuna, mientras que siguen considerándose modelo para muchas universidades argentinas y del continente.

En 1986 Elvira fue convocada por el Departamento de Letras para dirigir un seminario de posgrado definido como “lingüística interdisciplinaria”, que abarcaría aquellos aspectos que, centrados en el lenguaje, necesitaran un abordaje desde distintas disciplinas y que no se trataran en ninguna otra materia de la Facultad. En ese seminario, Elvira guió y proveyó de bibliografía a grupos que expusieron temas como la política lingüística, los aspectos sociales

de la lexicografía, la relación lengua-nación en general y en la constitución del Estado-nación argentino, el tratamiento de las variedades en libros de texto y gramáticas escolares y varios otros cuyo estudio hoy nos parece natural e incluso imprescindible, pero muchos de los cuales entonces constituían una novedad absoluta para la universidad argentina. El seminario se convirtió al año siguiente en una asignatura de la carrera de Letras, en la que también se han tratado, entre otros temas, la comunicación no verbal, la antigua y nueva retórica, la argumentación, el análisis conversacional, la entrevista, la lectura y la traducción.

En 1992 se cubrieron varias materias de la Orientación en Lingüística; Elvira fue convocada para crear Sociología del Lenguaje, en la que integró la política lingüística, que fue ampliando con el enfoque *glotopolítico* aplicado sobre todo a temas argentinos y de integración latinoamericana. También en materias —Lingüística Interdisciplinaria y Sociología del Lenguaje— editó guías de estudio conformadas por materiales de producción propia o seleccionados de otros autores y, caso dado, traducidos. Y nuevamente esos cuadernillos, hoy digitalizados, fueron adoptados por muchos otros lugares académicos.

A fines de 1991 ganó por concurso la dirección del Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, cargo que conservó a través de otros dos concursos hasta 2009. El Instituto fue la mejor demostración del increíble empuje del que Elvira es capaz. Era un lugar languideciente, semicerrado. En pocos meses lo abrió a investigadores de todas las orientaciones, a becarios y a alumnos, consiguió que, además de ser sede de investigadores y becarios del CONICET, el Instituto contara con rentas para investigadores y auxiliares propios que también pudieran desarrollar tareas organizativas —en aquel momento los proyectos de investigación de UBACyT recién

estaban comenzando—, creó e impulsó numerosas publicaciones, entre las que sobresalen la revista periódica especializada *Signo & Seña* —que continúa—, la mencionada serie *Enciclopedia Semiológica* para docentes y alumnos, las *Actas* de las Jornadas de Lingüística Aborigen, la colección de libros *Nuestra América* y organizó diversos eventos académicos, entre los que se destacó el pionero *Congreso Internacional de Políticas Lingüísticas para América Latina* en 1997, que contó con la presencia de varios de los principales especialistas internacionales y marcó la voluntad política de contribuir a través de las determinaciones sobre lenguas a la integración de la región.

Siguieron otros congresos, y también muchas nuevas iniciativas. Entre ellas, las que ampliaban su preocupación por el dominio de las prácticas lectoras y de escritura desde la adquisición inicial hasta los géneros académicos más avanzados, incluidos los de posgrado. En este terreno dirigió proyectos de investigación, que produjeron varias publicaciones, y creó en 1999 en la UBA la Carrera de Especialización en Procesos de Lectura y Escritura y abrió la sede argentina de la Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura para el mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina, con sede central en Colombia. Elvira dirige hasta hoy tanto la Carrera de Especialización como la sede argentina de la cátedra UNESCO, desde la que contribuyó a crear numerosas subseces en otras universidades nacionales, impulsó la realización de congresos y dictó seminarios y conferencias con el objetivo de formar especialistas en el tema, que pudieran intervenir en el desarrollo de las competencias discursivas de los alumnos, aspecto que siempre consideró como uno de los grandes factores de discriminación social y de restricción de una auténtica democracia.

Otra creación suya, a fines de 1996, fue la Maestría en Análisis del Discurso, también en la Facultad de Filosofía y

Letras de la UBA, que continúa dirigiendo igualmente. Por ella han pasado decenas de graduados latinoamericanos de muy diversas orientaciones y nacionalidades, cuyo diálogo ha resultado siempre enriquecedor. Para unos ha sido una ampliación de sus horizontes a través de enfoques interdisciplinarios con el concurso de un equipo docente que Elvira adrede evitó establecer como un conjunto cerrado, posibilitando que profesores visitantes ofrezcan seminarios con sus últimas investigaciones; para otros este aprendizaje y la escritura de la tesis de maestría son pasos muy importantes hacia la consecución del doctorado.

Para quienes nos consideramos sus discípulos ocupan un lugar especial sus propios libros, sobre todo *Análisis del discurso. Modos de abordar los materiales de archivo* (2006), *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado chileno (1842-1862). Estudio glotopolítico* (2008) y *El discurso latinoamericanista de Hugo Chávez* (2008), además de incontables artículos y capítulos en libros colectivos. También ha dictado conferencias y seminarios en diversos países americanos y europeos y dirigido a numerosos doctorandos, maestrandos, becarios y adscriptos de la UBA y de otras universidades nacionales y latinoamericanas. En la actualidad es directora de un proyecto interdisciplinario de UBACyT y de un PICT de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, evaluadora de proyectos de investigación en numerosas universidades nacionales y extranjeras e integrante de jurados de diverso tipo.

La proficua actividad editora de la homenajead me-rece una mención aparte. Ya antes de volver a la universidad había dirigido la colección *Lengua - Lingüística - Comunicación y Ciencia - Política - Sociedad* de la Editorial Hachette —luego, Edicial—, en la que publicó sesenta y tres títulos entre 1979 y 2002. Además de las publicaciones del Instituto de Lingüística, dirige la colección *Historia*

*de las políticas e ideas sobre el Lenguaje en América Latina* de la editorial Eudeba, en la que publicó como coeditora el igualmente novedoso libro colectivo *Prácticas y representaciones del lenguaje*, y ha editado o coeditado varios libros sobre política lingüística e integración regional y sobre análisis del discurso político.

Pero lo anterior constituye solo una síntesis escueta de su actividad, puesto que Elvira está comprometida con todos los niveles del sistema educativo argentino: fue maestra y, durante muchos años, profesora de escuela secundaria; creó la Maestría —actual Diplomatura— en Ciencias del Lenguaje del ISP “Joaquín V. González”, el proyecto “Español Lengua Extranjera” para el IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández” y ha asesorado múltiples proyectos educativos. También ha mantenido siempre un fuerte compromiso institucional con la universidad. Además de haber integrado el Consejo Directivo, fue Secretaria de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA desde 2002 hasta 2006.

En los últimos años le han llegado múltiples reconocimientos: el Premio Extraordinario de Doctorado de la Facultad de Filología otorgado en 2009 por el Consejo de Gobierno de la Universidad de Santiago de Compostela; la Mención de Honor en reconocimiento de los destacados méritos científicos y académicos en el americanismo otorgada por la Asamblea General del 54° Congreso Internacional de Americanistas en Viena, Austria, en 2012; el prestigioso premio Georg Forster de la Fundación Humboldt de Alemania, el doctorado honoris causa de la Universidad Nacional de Cuyo y el Premio a la Excelencia Académica de la Universidad de Buenos Aires, todos en 2015; y el premio Konex 2016 como una de las personalidades argentinas destacadas de la última década en Teoría Lingüística y Literaria.

Quizá convenga finalizar con tres rasgos que caracterizan a nuestra querida Elvira: el concepto de *glotopolítica*, su ideal de construcción latinoamericana y su generosidad.

En cierto momento de los años noventa, Elvira Arnoux, inspirada en el concepto creado en 1984 en Francia para englobar todos los hechos de lenguaje en los que la acción de la sociedad reviste la forma de lo político, comenzó a usar el término *glotopolítica* ampliando su significado al de disciplina, o aun de enfoque, que estudia esos hechos de lenguaje. Varios de nosotros inicialmente desconfiamos de la aceptación del término, dado que en todo el mundo se empleaba casi exclusivamente *política lingüística*, cuyo contenido se había ido extendiendo a acciones no gubernamentales —uno de los colegas incluso lo calificó como “término malsonante”—. Pero Elvira siguió usándolo imperterrita, no por obstinación, sino porque estaba convencida de que era una necesidad, sobre todo en América Latina, para llamar la atención sobre el carácter político no solo de las grandes decisiones gubernamentales en materia de lenguas, sino también de las prácticas escolares, la confección de gramáticas y diccionarios, el uso en los medios de comunicación, etcétera., y para vincular proyectos políticos, representaciones sociolingüísticas y acciones sobre el lenguaje. Y tuvo éxito: hoy en día, tanto sus numerosos discípulos argentinos como varios investigadores en los Estados Unidos de América, Alemania, Brasil, Chile y otros países están empleando el término en el sentido arnouxiano.

En segundo lugar, Elvira aboga firmemente por la construcción de una América Latina unida como forma de mejorar la condición de los pueblos sometidos a la opresión de las fuerzas económicas y militares más concentradas, y considera que para ello, sobre todo para el Mercosur, es imprescindible desarrollar el bilingüismo español-portugués, panorama que también pueden reforzar las lenguas indígenas

transfronterizas. En otras palabras: nos ha ayudado a pensar autónomamente la realidad latinoamericana sin dejar que nos impresionen el discurso hegemónico acerca de la vehicularidad universal del inglés ni el políticamente correcto plurilingüismo a ultranza. Lamentablemente, los gobiernos que la convocaron como asesora lingüística de prestigio, luego muchas veces no desarrollaron sus recomendaciones.

La claridad *glotopolítica* de Elvira Arnoux ha asumido alguna vez un ribete jocosos. Recordamos una presentación de la carrera de Letras en que una colega hablaba de sus vínculos con los centros internacionales de mayor prestigio, como Harvard y Yale. Nuestra homenajead, en cambio, que ciertamente también había dado cursos y conferencias en numerosos países, habló de sus experiencias en el Talar del Pacheco, un barrio de un municipio del segundo cordón del Gran Buenos Aires; era como si una invitara a cenar en La Tour d'Argent, y la otra, en la pizzería de la esquina. Pero fue, a nuestro juicio, otra gran lección que les dejaba a los estudiantes: que de nada sirven los estudios lingüísticos de prestigio internacional si no benefician a los sectores más vulnerables de nuestra tierra.

Por último, unas palabras sobre su generosidad. Su actividad como investigadora y la consiguiente publicación de los resultados se han multiplicado en la última década. Pero sus ideas ya se plasmaban antes en decenas de tesis, monografías, ponencias de congresos, conferencias, aunque revestidas de las palabras de otros. Y no se trataba de plagios —que, por supuesto, también han existido—, sino de la generosidad de Elvira de brindar a otros sus ideas, leer sus textos, recomendarles revisiones o cambios de rumbo, aclarar conceptos, infundir confianza, de manera que hoy y en el futuro, para tener un panorama completo de sus ideas, habría que leer no solo sus propios escritos sino también los de sus discípulos.

La edición de este libro, con sus seis volúmenes, que abarcan las tres grandes áreas de trabajo de Elvira, no habría podido realizarse sin la colaboración y el apoyo de las autoridades de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, del Departamento de Letras y de la Subsecretaría de Publicaciones. En ellos rinde homenaje la Casa de Estudios a la que Elvira ha dedicado tanta energía y vitalidad durante tantos años.

Por todo ello, nuestro más profundo agradecimiento, multiplicado por todos los que han contribuido con un capítulo o con la *tabula gratulatoria* a este homenaje.

Buenos Aires, agosto de 2016.

**Roberto Bein - Juan Eduardo Bonnin - Mariana di  
Stefano - Daniela Lauria - María Cecilia Pereira**



## ***Tabula gratulatoria***

Quiero adherirme al homenaje a Elvira Arnoux no solo porque me une a ella un afecto entrañable, sino sobre todo porque la considero un personaje protagónico de la vida cultural argentina, que ha hecho un enorme aporte a la investigación, al desarrollo institucional, a la formación de recursos humanos y a la proyección social de la producción académica. Espero que pueda continuar con sus tareas por muchos años.

**Élida Lois**

Elvira fue pionera y motor incansable en la construcción de un campo latinoamericano de estudio del lenguaje como objeto político. Lejos de ser sólo un aporte fundamental al conocimiento, esta visión del lenguaje sostuvo intervenciones de gran escala, como la cátedra de Semiología en la Universidad de Buenos Aires. A través de este y otros dispositivos, su influencia en la formación de lectores críticos ha alcanzado a varias generaciones. Dejo aquí testimonio de mi homenaje y gratitud.

**Lía Varela**

Poder participar en una publicación que se hace para homenajear a Elvira Arnoux es, como mínimo, un honor. De la mujer, podemos decir que nos impactan su fuerza y su coraje, que conviven perfectamente con su lado generoso y dulce; una suerte poder disfrutar de su amistad. De la intelectual, la investigadora, se podría decir mucho, pero queremos destacar lo que llamaríamos su militancia en la tarea de ayudarnos a entender a fondo cuestiones que nos afectan a todos los que vivimos en América Latina, en especial su aguda percepción de la integración regional. En nuestro caso particular de profesoras de español en Brasil, su capacidad de análisis, su sentido crítico han sido cruciales para reflexionar acerca del sentido de enseñar esa lengua tan heterogénea en este espacio igualmente heterogéneo en muchos sentidos, a analizar a fondo los discursos que circulan al respecto y, además, a desvelar y entender las manifestaciones de poder y los prejuicios que se vehiculan, con mayor o menor explicitud, en los instrumentos lingüísticos que tenemos para trabajar con esa lengua, en este país en el que se habla un portugués tan particular y que es también muy particular en el conjunto de naciones latinoamericanas. Pero no solo su capacidad hay que destacar, sino también su generosidad intelectual, su disponibilidad para la cooperación, para apoyar y participar en proyectos comunes, tan importantes en el contexto en que vivimos. Creemos que con Elvira hemos aprendido no solo a pensar de una manera más profunda la integración latinoamericana y regional, sino también a ponerla en práctica con un sentido que va mucho más allá de lo que el Mercosur, con su corte mercadológico, nunca ha logrado realizar plenamente.

**Neide Maia González (USP) y Neide Elias (UNIFESP)**

Felicitación a Elvira, que supo hacer de puente intelectual entre los países de América Latina y Europa.

**Patrick Charaudeau**

Me adhiero al merecido homenaje a Elvira Arnoux, quien se ha convertido en un referente insoslayable de la disciplina no sólo por sus investigaciones y producciones sobre la lingüística sino, en particular, por sus características personales que la han llevado a una interacción fructífera con todos aquellos que se le acercaron.

Con el mayor de los afectos le deseo continuidad en su camino y le agradezco su generosidad.

**Zulema Solana**

También nos han hecho llegar su más cálida felicitación y su agradecimiento por la incansable labor político-académica, científica y de formación de discípulos los siguientes colegas:

**Lidia Aguirre**  
**Manuela Álvarez**  
**Diana Ardissonne**  
**Carlos Battilana**  
**Lidia Becker**  
**Isabel Bompert**  
**Joachim Born**  
**Ana Borzone**  
**Silvia Calero**  
**Adolfo Elizaincín**  
**María del Rosario Fernández**  
**Fabiola Ferro**  
**María Marta García Negróni**  
**Noemí Goldman**

Ernesto González Seoane  
Sylvia Iparraguirre  
Carlos Rafael Luis  
Gilvan Müller de Oliveira  
Jorge Panesi

Y dos textos de recuerdos que nos envió Cecilia Hidalgo:  
Recuerdo un diálogo en un bar cerca de la Facultad. Circa 1970, quizá. En la mesa sentadas Graciela Gil y Elvira. Yo me acerqué a preguntar algo (interrumpí, sin duda) y mientras hacía la pregunta sacudía un llavero en mi mano, Elvira me contestó con voz de persona paciente y le dijo a Graciela: “Suerte que cursé psicología de la niñez y la adolescencia”. La bala me entró, por eso todavía me acuerdo.

**Ernesto Gore**

Probablemente ya estén en la arqueología, los anoraks. Los verdes eran un tanto insurreccionales. Los naranja eran preciosos. Elvira tenía uno. Eran los campamentos de fines de los 60. Su sonrisa, su voz especialísima. Sí, recuerdo su voz y su anorak y ambas cosas con su risa son talismanes para celebrar buenos años.

(Véase Escuela Normal “EE.UU. de América”  
de San Martín para más datos).

**Graciela Drago**



"La imparabile", de Marta Vassallo, óleo sobre tela, 1,20 m por 1 m, 2014.



## Introducción

Estos dos primeros volúmenes del homenaje a Elvira Narvaja de Arnoux se titulan *Glotopolítica*, pues este nombre, en el sentido en que lo amplió la homenajeada, permite albergar todos los estudios de los vínculos entre las acciones sobre el lenguaje con repercusiones sociales y las ideologías lingüísticas. El interés por reflexionar sobre este tipo de vínculos tiene una historia que se puede remontar hasta por lo menos el siglo XVIII, cuando en 1759 la Academia de Ciencias de Berlín preguntó acerca de la influencia de las opiniones sobre la lengua y de la lengua sobre las opiniones. Más modernamente, en 1954, *Para una sociología del lenguaje*, de Marcel Cohen, ya planteaba con enorme sencillez y claridad muchos de los temas que hoy incluimos en la glotopolítica: entre otros, planteaba la relación entre “los lenguajes y los grupos sociales”, “los encasillamientos sociales y las variedades del lenguaje”, “las lenguas y su dependencia de las relaciones de civilización”, “pueblos, naciones, estados y lenguas” y muchos otros. Por supuesto, como se verá en estos volúmenes, el campo se ha desarrollado, expandido y profundizado en estos casi setenta años. Así, aquí

encontraremos reflexiones acerca de las disciplinas que conforman el campo y sus intersecciones con la semiología, la literatura, la retórica; los estudios de representaciones del lenguaje, su génesis –incluidos los recorridos de algunos lingüistas– y sus consecuencias; las investigaciones de la articulación entre lengua(s) y diversas unidades políticas: naciones, imperios, integraciones regionales y sus fronteras, así como sobre la situación de lenguas de minorías y de los trasfondos ideológicos de la relación entre norma y variedades; estudios de políticas lingüísticas estatales y de acciones glotopolíticas de minorías. En cierta manera, estos dos volúmenes también reflejan los múltiples intereses *glotopolíticos* de la homenajeada, desde su temprana preocupación (1972-73) por los problemas de la enseñanza del español a minorías indígenas hasta su actual combate por una política de lenguas que contribuya a consolidar una integración latinoamericana no solo comercial sino sobre todo cultural e identitaria.

Pero la larga enumeración de temas puede brindar la falsa impresión de que aquí se encontrará simplemente un amplio abanico de cuestiones históricas y presentes tratadas en diversos ámbitos geográficos (argentinos, latinoamericanos y europeos) y desde perspectivas nacionales y regionales en pacífica coexistencia. En realidad, invitamos a los lectores a hacer dialogar los enfoques entre sí para percibir que, como en todo ámbito científico vivo y en estrecha vinculación con los fenómenos sociales, hay tensiones, heterogeneidad teórica e incluso abordajes contradictorios, que todo el tiempo van horadando los límites de las disciplinas que tratan la relación lenguaje-ideología-sociedad. Por eso esperamos que estos volúmenes constituyan, como seguramente lo quiere también Elvira Arnoux, no solo un homenaje, sino también un aporte a la enseñanza y a la investigación, a que se pueda ver en su dialéctica un estado del arte en el presente.

Por estas contribuciones queremos agradecer a todos los autores, que nos han facilitado la tarea respetando las restricciones de espacio que tuvimos que adoptar para que pudieran ser incluidos más capítulos de cuantos querían homenajear a Elvira. Agradecemos también a quienes han hecho llegar su felicitación a la *tabula gratulatoria* y a Marta Vassallo, que ha donado una de sus pinturas con el título que mejor le cabe a Elvira y a su afán glotopolítico: “La imparable”.

**Roberto Bein / Daniela Lauria**



# Naissance et contexte de la sémiologie

*Sylvain Auroux*

Adrien Naville, son collègue à l'Université de Genève, notait que « M. Ferdinand de Saussure insiste sur l'importance d'une science très générale qu'il appelle *sémiologie* et dont l'objet serait les lois de la création et de la transformation des signes et de leurs sens » (*Nouvelle classification des sciences. Étude philosophique*, 1901). L'idée d'une science des signes n'est certainement pas une nouveauté au tournant du 20<sup>ème</sup> siècle.<sup>1</sup> On peut la faire remonter au moins à la tripartition stoïcienne des sciences entre logique<sup>2</sup>, physique et morale. De façon plus moderne, c'est un héritage de la philosophie classique. Dans le dernier chapitre du livre IV de son *Essai concernant l'entendement humain* (1690), Locke reprenait la division stoïcienne, en lui donnant un autre nom : « La

---

1 Rappelons que le terme « sémiologie » est un terme traditionnel de médecine (« partie de la médecine qui traite des signes des maladies », Littré) et que le terme « sémiotique » lui est synonyme, tout en disposant d'une acception supplémentaire (« art de faire manœuvrer les troupes en leur indiquant les mouvements par signes et non par la voix », Littré).

2 La constitution de la logique est consubstantielle à une réflexion sur la nature de l'expression verbale (le symbolon d'Aristote). On trouve la théorie aristotélicienne du signe linguistique dans le deuxième traité de l'*Organon* sur l'Interprétation.

troisième division pourrait être appelée *sēmiotikē* ou science des signes ; et comme les mots en font la plus ordinaire partie, elle est aussi nommée assez proprement *Logique*. Son emploi consiste à considérer la nature des signes dont l'esprit se sert, pour entendre les choses, ou pour communiquer sa connaissance aux autres ». Dans son commentaire Leibniz commençait par remarquer : « Cette division a déjà été célèbre chez les anciens » (*Nouveaux essais sur l'entendement humain*). Les œuvres de Locke et Leibniz ont bénéficié en 1823 d'une édition conjointe par F. Thurot, qui était connue dans les milieux genevois.<sup>3</sup> Au 18<sup>ème</sup> siècle, la sémiotique a permis d'organiser l'ensemble des conceptions cognitives autour de la trilogie, classique depuis Aristote : son à idée à objet (S. Auroux, *La Sémiotique des Encyclopédistes*, 1979).

Deux éléments vont considérablement changer les choses au 19<sup>ème</sup> siècle et au tournant du 20<sup>ème</sup>. D'abord l'attention pratique accordée aux systèmes et aux normes de communication humaine ; cette attention est motivée par l'internationalisation des échanges et les nouveaux moyens de communication (télégraphe, téléphone). C'est l'époque des créations de « langues universelles » ou plutôt de langues internationales auxiliaires (auxquelles peu de linguistes sont restés indifférents), mais aussi des accords internationaux sur l'Alphabet Phonétique International (API, 1888), le système d'unité CGS (Paris 1881), la nomenclature de chimie organique (Paris, 1889), la classification bibliographique décimale (M. Dewey, 1873), le Code International des signaux maritimes (à partir de 1856), etc. Le second élément, est le travail constant des mathématiciens et des logiciens à l'élaboration d'un système symbolique adéquat aux Frege

---

3 Il existe un exemplaire de l'ouvrage (aujourd'hui en ma possession, SA) qui porte le cachet de Théodore Flournoy et la date manuscrite de 1874. Flournoy, professeur de psychophysiologie, a eu recours à Saussure pour analyser les productions linguistiques du médium Hélène Smith et fut le maître, puis le beau père, de R. de Saussure, le fils cadet de Ferdinand.

mathématiques et au calcul logique. G. Boole, C. S. Peirce, G. Peano, G. Frege, B. Russell ont produit des résultats qui ont changé complètement la logique. Ils ont tous réfléchi sur la nature des symboles et parfois, comme Peano, sur une langue internationale auxiliaire (*latino sine flexio*), ou comme Peirce, de façon plus générale, sur une discipline qu'il nommait *semeiotics*, ou, enfin, comme Frege, inventé une idéographie (*Begriffsschrift*, 1879). L'orientation réformiste et la critique des ambiguïtés des langues quotidiennes est un thème essentiel chez les logiciens, tout comme chez l'influente Lady Welby<sup>4</sup>, qui tenta toute sa vie d'institutionnaliser une discipline qu'elle avait baptisée *significs*.<sup>5</sup> Aucun penseur d'envergure, de Brentano à Husserl ou de Frege à Russell n'a négligé la question du signe et de la signification.

Chez les linguistes l'évolution a été moins évidente. Les néogrammairiens s'intéressaient avant tout aux lois phonétiques et pas du tout à une quelconque théorie du signe ou de la signification. Si, dès les débuts du 19<sup>ème</sup> siècle, les philologues allemands (sous le nom de « Semiasologie<sup>6</sup> ») et les grammairiens français (souvent sous le nom d'idéologie<sup>7</sup>) s'intéressent aux changements de signification, c'est clairement contre les néogrammairiens, que Bréal introduit le néologisme de « sémantique » :

---

4 Elle eut une correspondance avec Peirce et de nombreux intellectuels et fut à l'initiative de la traduction anglaise de l'Essai de Sémantique de M. Bréal.

5 Voir, par exemple, *Significs and Language. The articulate Form of our expressive and Interpretative Resources* (1911). La « significs » y est définie comme l'étude du processus de signification (« signification ») dans toutes ses formes et relations. La naissance de ce néologisme remonte à 1894, l'année même où, selon R. Engler, F. de Saussure aurait introduit le terme de « sémiologie » dans un manuscrit.

6 C'est le terme qu'emploiera souvent Bühler jusqu'à ce qu'il introduise le néologisme de « sematologie » en 1934. La théorie des signes de Bühler doit certainement plus à Husserl qu'à Saussure.

7 On trouve encore ce terme, emprunté à Destutt de Tracy mais utilisé dans un sens plus restreint (« idéologie lexicologique »), chez les linguistes naturalistes français auxquels s'opposera Bréal.

Sémantikê technê, la science des significations du verbe sêmainô, « signifier » par opposition à la phonétique la science des sons (Bréal, 1897, *Essai de sémantique*, 8, note 1).

On sait que Saussure a bien connu Bréal lors de son séjour parisien. Pourtant, il est assez critique envers la sémantique :

il est toujours question de ce qui se passe entre les termes du langage, or pour suivre – il faudrait d’abord savoir ce qu’ils sont, ce qu’on prend comme étant, avant de parler de phénomènes entre les termes existants (*Notes sur la linguistique générale, Cours*, éd. Engler, fasc. 4, 41).

Ce qui est reproché à la sémantique, c’est de présupposer l’existence des termes dont elle étudie les relations, autrement dit d’ignorer le concept de valeur et l’unité du signifié et du signifiant. On comprend dès lors l’insistance du genevois sur la nécessité d’une science nouvelle<sup>8</sup> qui repose sur sa propre théorie du signe<sup>9</sup>, laquelle est effectivement une innovation théorique de grande importance. C’est elle qu’il met en avant en notant que la sémiologie étudiera la langue comme fait particulier mais primordial. Au mieux

---

8 Saussure semble assez fier de son invention : « C’est sous ce nom que M. A. Naville [dans sa Nouvelle classification des sciences 1901] a fait l’honneur à cette science de la recevoir pour la première fois dans le cercle » (*Écrits de linguistique générale*, 266). Dans le contexte historique que l’on vient d’évoquer, il est difficile d’imaginer un Saussure suffisamment naïf ou mal informé pour croire que l’idée d’une quelconque théorie du signe soit une nouveauté. S’il s’agit d’une discipline nouvelle pour lui, c’est dans la dans stricte mesure où elle doit reposer sur la conception binaire du signe et de la valeur, qui sont bien des nouveautés.

9 Il lui est arrivé ultérieurement d’évoquer la possibilité d’utiliser le terme « signologie » qu’il abandonne parce que Naville aurait consacré « sémiologie ».

la sémantique ne serait qu'une partie de la sémiologie (celle qui étudie les signifiés, pour autant qu'on la puisse imaginer indépendante de l'étude des signifiants). En assignant à cette discipline, nouvelle par son objet, comme but « la vie des signes au sein de la vie sociale », il ne fait que suivre l'intérêt général de son époque pour les nouveaux systèmes de communication. Le choix d'un fondement sociologique plutôt que psychologique n'est pas anodin : on quitte l'ontologie subjectiviste que véhicule depuis des millénaires le concept de signification analysé en termes « d'idées » pour l'existence collective des entités sociales. Font partie du domaine de la sémiologie, outre la langue, l'écriture, les signaux visuels (langue des sourds muets, signaux militaires et maritimes) et tactiles (aveugles), les formes de politesse (rites, coutumes, etc.). En général la discipline étudiera les systèmes de valeur arbitrairement fixables, et elle aura à voir « si les systèmes autres qu'arbitraires sont aussi de son ressort ».

On ne peut que remarquer la confusion qui entoure le thème d'une théorie des signes à l'époque considérée. Le célèbre *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* de Lalande (1927), qui fut élaboré au cours de séances de la Société française de philosophie, comprend une entrée « sémantique », auquel on adjoint une Remarque qui réfère à la *sêmeiotikê* de Locke et à la *significs* de Lady Welby. Mais il comprend aussi une entrée « sémiologie », avec une citation directe de Saussure, notant que la sémantique n'en ferait qu'une partie et qu'on dit aussi « sémiologie ». Toutefois l'entrée renvoie également à l'article « significs » que Lady Welby a rédigé pour le *Dictionnaire of Philosophy and Psychology* (1901-1905) de Baldwin, ainsi qu'à son livre *What is Meaning* (1903).

Les différentes théories des signes que l'on rencontre ont des consistances bien différentes. Même chez les logiciens dont le problème essentiel est de clarifier le rapport des

noms aux objets pour construire une doctrine de la vérité, les modalités d'appréhension sont multiples. Si Frege est bien connu pour mettre en avant la distinction entre sens et référence<sup>10</sup> (« Über Sinn und Bedeutung », 1892), Russell identifie la signification à la seule référence (« On Denoting », 1905). Husserl dans la *Seconde Recherche logique* (1901, 1913<sup>2</sup>) reconnaît, en renvoyant à J. S. Mill, la nécessité de commencer la logique par une réflexion sur le langage.<sup>11</sup> On lui doit l'idée que l'indication diffère essentiellement de l'expression en ce qu'elle n'a pas de fonction de signification ; l'expression énonce quelque chose, mais elle énonce aussi quelque chose sur un objet. Jamais l'objet ne coïncide avec la signification. Toutefois, c'est un acte qui est donateur de sens et dans cet acte « on ne saurait distinguer deux faces qui donneraient à l'expression, l'une la signification, et l'autre la détermination de son orientation à l'objet ». Si, la plupart du temps, les auteurs se connaissent, ils se critiquent souvent. C. K. Ogden et I. A. Richards, disciples de Lady Welby, (*The Meaning of Meaning. A Study of the Influence of Language upon Thought and of the Science of Symbolism*, 1923) éreintent aussi bien Bréal que Saussure pour avoir admis la fixité de la signification (“a fixed meaning, a part of *la langue*”) et le caractère uniquement binaire du signe. Pour eux les philologues et les grammairiens n'ont pas une formation suffisante à la maîtrise d'un langage analytique et abstrait.

La conception du signe n'est donc pas quelque chose d'univoque et de stable quand bien même elle est devenue l'objet d'une discipline universitaire.

C'est seulement après la seconde guerre mondiale, dans le contexte de la croissance universitaire, que la sémiologie

---

10 Distinction reprise par Husserl : « Deux noms peuvent signifier quelque chose de différent, mais nommer la même chose » (*Recherches logiques*, t. 2, chap. I, § 12).

11 Voir note 2, sur le précédent d'Aristote.

va, peu ou prou, devenir une discipline d'enseignement et de recherche générale. On lui reconnaît alors une origine chez les stoïciens et chez Locke, à l'instar de C. Morris (*Signification and Significance. A Study of the Relations of Signs and Values*, 1964). Mais, comme discipline, elle n'est pas liée à une théorie particulière du signe. On lui attribue des domaines variés, comme la zoosémiotique et, appliquée au langage humain, elle se divise en phonétique, syntaxe et pragmatique (Morris). Th. Sebeok fonde la revue *Semiotica* en 1969 et la dirige jusqu'à sa mort en 2001. Il est à l'origine de l'*International Association for Semiotic Studies* qui tient son premier congrès mondial à Milan, en 1976. Contemporaine du développement du structuralisme maximal, cette sémiotique n'est pas essentiellement liée au saussurisme. Nous conserverons, de façon quelque peu arbitraire, le nom de sémiologie pour désigner un courant qui entend s'appuyer uniquement sur la conception saussurienne binaire du signe. Il apparaît essentiellement en France, avec des auteurs comme Prieto, Barthes ou Greimas et joue un rôle fondateur pour le structuralisme. La chaire que R. Barthes obtient au Collège de France en 1976 sera baptisée « chaire de sémiologie ». Le développement institutionnel de la sémiotique joue incontestablement un rôle de garant et de caisse de résonance pour les partisans structuralistes de la sémiologie. On notera toutefois qu'à la fin des années quatre-vingts le terme de « sémiotique » semble l'emporter, y compris chez les disciples de Greimas, qui lui-même parlait de « carré sémiotique » et non de « carré sémiologique ».



## Políticas lingüísticas en Uruguay entre 1877 y 1982

Graciela Barrios

Los trabajos de Rona (1959) sobre el portugués fronterizo y de Meo Zilio (1955) sobre el *cocoliche* rioplatense iniciaron una tradición de investigaciones sobre el multilingüismo en Uruguay, que se continúa hasta nuestros días. Estudios posteriores a los citados ampliaron el conocimiento de las diferentes lenguas habladas en este país y obligaron a hurgar en el pasado para entender cómo se generaban y resolvían los escenarios multilingües. Mientras que la socio-dialectología ofrecía herramientas para estudiar la variabilidad lingüística en situaciones de contacto, la sociología del lenguaje permitía determinar los factores que propiciaban la asimilación de las minorías lingüísticas. Dentro de los factores habitualmente considerados para analizar estos procesos, uno llamaba particularmente la atención, por la contundencia de sus resultados en la conformación de repertorios y actitudes lingüísticas: la política del Estado uruguayo, dirigida a promover el español como lengua nacional.

Esta política se formalizó en el último cuarto del siglo XIX y continuó durante un siglo, guiada por la necesidad de asimilar a los inmigrantes y a las poblaciones lusohablantes

de frontera. A fines del siglo XIX el objetivo central de la planificación era el portugués; en las décadas del treinta y cuarenta del siglo XIX la atención se focalizó en las lenguas migratorias; durante la dictadura militar de los años setenta y ochenta entró en escena nuevamente el portugués. Tres períodos que incluyen golpes de estado y presidencias de facto: la dictadura del coronel Lorenzo Latorre (1876-1879), las dictaduras de Gabriel Terra y de Alfredo Baldomir (entre 1931 y 1943, con intervalos de gobierno constitucional) y la dictadura militar de 1973-1985. En esta contribución retomo algunos aspectos referidos en trabajos anteriores sobre estos períodos (Barrios, 2011, 2013 y 2015; Barrios y Asencio 2003; Barrios y Pugliese, 2004).

## Fines del siglo XIX

Cuando en 1830 se aprobó la primera Constitución, la viabilidad de Uruguay como país independiente estaba seriamente cuestionada por múltiples factores que retrasaban su organización política y administrativa, y su homogeneización lingüística y cultural. El censo de 1860 consignaba una población de 200.000 habitantes, 40.000 de los cuales eran brasileños dueños de tierras en la frontera norte del país. El mismo censo registraba un 35% de extranjeros, gran parte de los cuales eran inmigrantes que siguieron arribando hasta la década del sesenta del siglo XX, asentándose en el sur y litoral oeste del país.

En 1876 se inició el gobierno de Lorenzo Latorre y la “primera modernización”, con medidas que apuntaron a organizar la campaña y afirmar la autoridad central. Atendiendo a los lineamientos explicitados en 1874 por José Pedro Varela *La educación del pueblo* (Varela, 1964a) y *La legislación escolar* (Varela, 1964b), la educación fue el instrumento central

de unificación en torno a un modelo hispánico común. La medida de mayor repercusión fue el Decreto-Ley aprobado el 24 de agosto de 1877 (conocido como Ley de Educación Común), cuyo artículo 38 establecía que “en todas las escuelas públicas, la enseñanza se dará en el idioma nacional” (Araújo, 1911: 681). La medida se aplicó en todo el país, independientemente de que los alumnos fueran o no hablantes de español. La educación obligatoria y gratuita ha sido desde entonces un pilar para la difusión del español y un instrumento efectivo para la construcción de la nacionalidad.

En la obra de Varela, el portugués fronterizo se representaba como un problema que requería especial atención y se instalaba la representación errónea del español como una lengua desplazada por el portugués (cuando la situación en realidad era la inversa, ya que el poblamiento en la región fue originariamente lusitano):

En la hora actual, el Brasil, después de continuados y pacientes esfuerzos, domina con sus súbditos, que son propietarios del suelo, casi todo el Norte de la República: en toda esa zona, hasta el idioma nacional casi se ha perdido ya, puesto que es el portugués el que se habla con más generalidad. (Varela, 1964b: 149)

La instrumentación de este decreto-ley en la frontera norte se enfrentó desde el inicio con dificultades porque, como atestiguaba el Ministro de Guerra José María Montero (hijo) en nota fechada el 22 de octubre de 1878, en muchas escuelas privadas (apoyadas por hacendados brasileños que allí residían con sus familias y peones) “es el idioma portugués el único que se enseña” (Araújo 1897: 171). La escasa disponibilidad de docentes capacitados para enseñar en español también significaba un escollo para la política gubernamental. Atendiendo a la fundamentación y las quejas de

Montero (el lenguaje es “uno de los más vigorosos medios de expresión de la idea de la soberanía”; no es “justo ni patriótico que la lengua castellana que heredamos de nuestros padres sea pospuesta a ninguna otra en el territorio de la República” (op. cit.: 171)), el 30 de octubre de 1878 Latorre dispuso multar o clausurar todos los establecimientos que no acataran la normativa de enseñar en español.

Aunque las autoridades no ignoraban la realidad multilingüe y multicultural del resto del país, la presencia brasileña en la frontera norte se percibía como la amenaza más seria para la soberanía nacional, afectaba la economía y el territorio (fronteras abiertas y tierras en manos de brasileños) y comprometía la administración educativa y judicial (por la presencia de escuelas y jueces de paz brasileños). Los inmigrantes, en cambio, por más numerosos que fueran, estaban bajo el control más cercano de la capital y necesitaban aprender español para desempeñarse en sus oficios y en el comercio.

A fines del siglo XIX, en la lejana y permeable frontera norte, la vida podía transcurrir en portugués. Sin embargo, y a pesar de las dificultades señaladas, la alfabetización obligatoria en español comenzaría a hacer mella en esta situación. Con el paso del tiempo, el español se iría consolidando como lengua de la educación y de los estratos sociales más favorecidos, mientras que aquellos menos favorecidos seguirían hablando portugués. Un portugués que acusaría la influencia del español y resultaría cada vez más estigmatizado y catalogado como *portuñol*.

## **Años treinta y cuarenta del siglo XX**

En los discursos públicos del Uruguay del novecientos, la frontera norte comenzó a perder visibilidad, imponiéndose

la cuestión de los inmigrantes como tema-problema a resolver. La derrota de los últimos levantamientos rurales a inicios de siglo (que resolvió la dicotomía campo-ciudad a favor de esta última), las transformaciones de la “segunda modernización” y el pensamiento de intelectuales prominentes como José Enrique Rodó sentaron las bases para un modelo de país europeo y una democracia de elite. En ese contexto, Rodó (1910: 60) alertaba sobre “los peligros de la degeneración democrática, que ahoga bajo la fuerza ciega del número toda noción de calidad”, teniendo *in mente* a los inmigrantes europeos, pobres e iletrados, que conformaban buena parte de la población. Acontecimientos posteriores agregarían nuevos argumentos para cuestionar a los inmigrantes y, de paso, también a sus lenguas.

En las décadas del treinta y del cuarenta del siglo XX, en un contexto internacional convulsionado, con recesión económica y altos índices de desempleo, la cuestión de los inmigrantes se posicionó como prioritaria, opacando la atención de la frontera. Gobernantes de derecha e intelectuales de izquierda, por razones opuestas, manifestaron su preocupación por la presencia de inmigrantes europeos en el país. La legislación restrictiva de la inmigración (Ley 8.868 de 1932, Constitución de 1934 y Ley 9.604 de 1936, conocida como “Ley de indeseables”) fue un instrumento del gobierno filo-fascista de Terra para impedir el ingreso de anarquistas y comunistas de origen italiano o español, por otro lado, desde el semanario *Marcha* intelectuales de izquierda denunciaban la existencia de núcleos nazi-fascistas en la Deutsche Schule y en la Scuola Italiana, dando pie a la clausura del primero de estos colegios en 1946.

Los autores de libros de texto para escolares también alertaban sobre la amenaza que significaban los inmigrantes para la nacionalidad. Estos libros fueron medios de instrucción, pero también de propaganda de las virtudes del ciudadano

uruguayo (Oroño 2016). El siguiente pasaje del prólogo del *Curso práctico de Idioma Español* de Adolfo Berro García (1935: 6) ejemplifica el discurso xenófobo de este período:

Es precisamente en estos países rioplatenses, en que factores muy diversos contribuyen a viciar y deformar el idioma, en que el aporte de tanto elemento de inmigración, de variado origen étnico, facilita la invasión continua de los vocablos y giros extraños, donde esta enseñanza debe encauzarse debidamente para que –al detener y aventar las impurezas del habla popular, se pueda lograr que todos hablen correcta y castizamente el idioma nacional.

Nacionalismo y purismo lingüísticos convergieron en 1943 en el Decreto-Ley 10350 del 10 de febrero de 1943, por el cual se creó la Academia Nacional de Letras. El texto ratificaba el lugar protagónico de los inmigrantes y sus lenguas como tema-problema del período considerado:

Considerando: que el fuerte apoyo inmigratorio que ha recibido y recibe la Nación de las más diversas procedencias y con los más variados caracteres étnicos y lingüísticos, al par de enriquecer nuestra lengua, la corrompe y envicia por la introducción de giros, expresiones y vocablos de idiomas foráneos, que el pueblo, desapercibido, sanciona con su uso inadecuado e inconveniente (...). (Academia Nacional de Letras, 1983: 55)

En la legislación referida, los inmigrantes se mencionan explícitamente, pero también en forma indirecta, a través de indicaciones geográficas que coinciden con sus lugares de arribo y residencia: “en los países del Río de la Plata es

donde más se acusa el peligro” (op. cit.: 55); “la elaboración de expresiones populares, incide asimismo sobre la pureza del lenguaje, extendiéndose desde los núcleos urbanos a todos los ámbitos del país” (op. cit.: 55). En las ciudades se concentraba la mayor parte de la población migratoria, mientras que el estrecho contacto con la población nativa dejaba su impronta en el habla popular. En el decreto-ley de creación de la Academia Nacional de Letras no hay menciones al portugués ni al habla rural. La frontera y el campo, temas centrales de las políticas públicas del último cuarto del siglo XIX durante el proceso de construcción de la nacionalidad, pasaban a un segundo plano.

La inmigración europea continuó hasta la década del sesenta. Desde entonces, la asimilación lingüística de los inmigrantes ha seguido el curso previsto por los planificadores. Atenuados los temores políticos e ideológicos en relación con los inmigrantes, el portugués estaba pronto para entrar en escena una vez más.

## **Dictadura militar (1973-1985)**

Estuviera o no en la palestra pública, el portugués seguía preocupando a los docentes de frontera, conscientes de los altos índices de deserción y repetición escolar, y la dificultad que implicaba alfabetizar en español a niños cuya lengua materna era el portugués. Asesorada por el lingüista José Pedro Rona, en 1967 Eloísa García Etchegoyen de Lorenzo (1967) presentó un proyecto para evaluar las posibilidades de una educación bilingüe español-portugués en escuelas de frontera, como alternativa pedagógica a la monolítica política monolingüe. El proyecto, en principio aprobado por el Consejo de Educación Primaria, fue rechazado en el Parlamento con el argumento de que atentaba

contra la soberanía nacional (Behares, 2007). Más allá del fracasado intento, vale la pena recordar la propuesta como antecedente de los programas bilingües de frontera y de colaboración entre lingüistas y educadores.

La política lingüística nacionalista que caracterizó a Uruguay desde fines del siglo XIX se acentuó durante la dictadura cívico-militar de 1973-1985, con una exacerbación de los argumentos tradicionales (defender la soberanía nacional ante la “penetración del portugués”) y una difusión en la prensa nunca antes vista. Las acciones de este período constituyeron un intento más de legitimación de la autoridad y el “nuevo orden”, para justificar la permanencia del régimen militar en un período particularmente controvertido. Solo para situarnos con algunos hechos históricos, recordemos que en 1975 se celebraron numerosos actos conmemorativos del “Año de la Orientalidad” y que en 1980 se plebiscitó una nueva Constitución para legitimar el régimen militar; esta última iniciativa fue acompañada por una intensa campaña propagandística para su aprobación, no obstante, lo cual la propuesta fue rechazada por votación popular.

La política lingüística de este período tuvo como referente primordial el Congreso Nacional de Inspectores Departamentales de Educación Primaria, celebrado en agosto de 1978. Las recomendaciones para “luchar contra la penetración del portugués” comprendieron campañas idiomáticas, programas de alfabetización, cursillos para docentes e informes técnicos de dudosa rigurosidad, que sirvieron para ratificar la representación hegemónica del *portuñol* como problema, deformación y patología.

La prensa de la época destacó el espíritu patriótico del Congreso, con titulares como “El idioma y la desnacionalización” (El País, 27/9/1978) o “Guerra sin cuartel contra el *portuñol*” (El País, 13/8/1978). También insistió en reinterpretar la presencia de portugués como un hecho coyuntural y

reciente: “Preocupa la penetración de TV y radios en países limítrofes” (El País, 23/8/1978); “La penetración fronteriza y su incidencia idiomática” (El Día, 10/9/1978), “Aumentar las horas de Español contra penetración idiomática” (El País, 17/9/1978). Bajo la consigna de que “el mantenimiento de nuestra lengua es uno de los pilares de la soberanía y la unidad nacional”, se esperaba que los escolares tomaran conciencia “del papel cumplido por quienes han realizado esfuerzos para legarnos una Patria justa, libre y digna, enriqueciendo el patrimonio nacional” (El País, 13/8/1978).

En enero de 1979, el Ministerio de Educación y Cultura inició una campaña de prensa para fomentar el uso correcto del idioma español, con el eslogan “El buen uso de su idioma es uno de los más significativos índices de la cultura de una nación”. La prensa acompañó la iniciativa mediante artículos informativos y editoriales con un alto contenido patriótico, en defensa de la “afirmación idiomática” y en contra de la “infiltración fronteriza” (El País, 27/11/1978). Un estudio detallado de los fenómenos lingüísticos prescritos (Barrios y Pugliese, 2004) dejó en evidencia la desprolijidad en el diseño de la campaña, su ineficacia como instrumento normativo y su objetivo eminentemente político: involucrar a la población en una causa común nacionalista y consolidar la autoridad del gobierno de turno como referente de comportamientos “correctos” o “incorrectos”.

Buena parte de estas consideraciones se aplican al Plan Nacional de Alfabetización de 1982 (Barrios y Asencio, 2003). A través de un objetivo loable casi por definición (enseñar a leer y escribir), el gobierno militar intentaba construir una imagen política favorable que le otorgara algún tipo de legitimidad; la exaltación del nacionalismo es un instrumento poderoso para gobiernos que apuntan a la unificación de una comunidad en torno a acciones y comportamientos por ellos propuestos.

Atendiendo la recomendación del Congreso de Inspectores de 1978, de incentivar la investigación sobre la situación lingüística y educativa fronteriza, se publicaron varios informes en el ámbito del Consejo Nacional de Educación y del Ministerio de Educación y Cultura (Barrios, 2015). Uno de los informes que tuvo mayor repercusión fue el “Estudio sobre deformaciones del idioma nacional en la frontera uruguayo-brasileña” (Ministerio de Educación y Cultura, 1980), a cargo del Departamento de Investigación de la Oficina de Planeamiento Educativo. El discurso nacionalista y purista que inicia su “Marco teórico” resulta congruente con la política lingüística del período: la lengua como símbolo de identidad nacional, orgullo del pasado y proyección hacia el futuro, interpretación de las variedades no estándares como anomalías a corregir y compromiso de las autoridades para preservar la cultura, la educación y la pureza del idioma:

El sentido de nacionalidad de los pueblos lleva a la afirmación del Estado y a su engrandecimiento en el ámbito internacional. Un país pequeño como el nuestro, cuya grandeza radica en su acervo cultural y en el profundo sentido de patria de sus habitantes, debe cuidar que los factores nacionalizantes que lo hicieron surgir como nación se mantengan incólumes a través del tiempo. La importancia del Idioma Nacional como factor de orientalidad, compromete a las autoridades encargadas de acrecentar la cultura y educación del país tanto como a la preservación de las formas más puras de expresión de nuestro lenguaje. En cumplimiento de sus cometidos específicos, el Ministerio de Educación y Cultura está desarrollando, a nivel nacional, actividades tendientes a corregir los errores idiomáticos. (Ministerio de Educación y Cultura, 1980: 9)

El informe reproduce las respuestas de un cuestionario aplicado a los docentes de dos departamentos fronterizos, Rivera y Artigas. Sus respuestas coinciden en general con la representación de “deformidad” anunciada en el título del informe y con la necesidad (promovida por las autoridades educativas) de enseñar “más y mejor español”. Los docentes cumplían así con las expectativas de los planificadores, ya sea por convicción propia, ya sea porque reproducían representaciones hegemónicas de larga data, ya sea porque de sus respuestas podían llegar a depender sus propios puestos de trabajo. Por la razón que fuera, las respuestas de los docentes resultaban funcionales para la política lingüística del gobierno de turno.

El formato pseudoacadémico del informe del Ministerio, con su profusión de cuadros y datos cuantitativos, intentaba disimular sus inconsistencias técnicas y, sobre todo, el carácter propagandístico de la publicación. Con estos insumos, el Ministerio elaboró una serie de recomendaciones que se enmarcaban en dos más generales, con un fuerte carácter nacionalista: “Incentivar nuestra auténtica forma de ser orientales, a través de una acción conjunta y coordinada de los distintos Órganos de Gobierno” y “Poner en práctica una campaña de valorización del idioma nacional, a través de los medios de difusión de la zona, en coordinación con el Sistema Educativo” (op. cit: 30).

En 1982 se publicó un nuevo informe, solicitado en 1979 por el Ministerio de Educación y Cultura, esta vez a cargo de la Academia Nacional de Letras (1982): el “Estudio sobre el problema idiomático fronterizo”. En la Presentación del informe, la Academia resaltaba su propósito de “contribuir al fortalecimiento de una conciencia ciudadana”, alertaba sobre “la gravedad del problema” y solicita “la adopción, no ya de medidas aisladas, sino de una política cultural que institucionalice y dé permanencia a una pacífica lucha

emprendida, no por antagonismos con países hermanos, sino como defensa de nuestra identidad cultural y como afirmación del ser nacional” (op. cit.: I).

El capítulo “Antecedentes históricos de la penetración idiomática portuguesa en nuestro país” es el más extenso y pormenorizado. El relato de los acontecimientos históricos y la selección documental tratan de fundamentar la ilegitimidad de la presencia portuguesa (y del idioma portugués) en territorio uruguayo, subrayando la representación de un país pequeño y débil, presionado por otro más grande y poderoso. Como he señalado en Barrios (2015), las incursiones bélicas y el poblamiento originariamente portugués es un hecho ampliamente documentado por historiadores y reconocido por todos los lingüistas que se ocuparon del tema. Pero en el informe de la Academia el relato histórico adquiere un tono fuertemente nacionalista, destacando el “paciente y enorme esfuerzo” realizado por “nuestros mayores” para “consolidar la integridad de nuestros territorios” (Academia Nacional de Letras: 1) frente a las incursiones portuguesas y su dominación política: “Experiencia ilustrativa y dolorosa es la historia de la delimitación de nuestras fronteras. Discutidas en condiciones penosísimas para los orientales, en la mayor parte de las zonas en litigio, se impuso la razón del más fuerte, en desmedro de nuestra extensión territorial” (op. cit.: 10).

Durante este período, los lingüistas siguieron investigando el portugués hablado en la frontera norte de Uruguay y llamando la atención sobre la “equivocada política educativa” (Elizaincín, 1973: 7) del estado uruguayo, que obligaba a los hablantes de portugués a renegar de su propia lengua materna: “Se trata (...) de una represión dialectal que necesariamente sumerge al hablante en un sentimiento de culpa” (Elizaincín, 1980: 197). El enfoque del tema y las propuestas de los lingüistas estaban en las antípodas de

la política lingüística de este período y otros anteriores, al adoptar una perspectiva comunitaria incompatible con los objetivos políticos de la planificación. Esto explica en buena medida que el gobierno optara por elaborar sus propios informes, mucho más funcionales para sus objetivos que las investigaciones lingüísticas (Barrios, 2015).

Un siglo de política lingüística nacionalista en Uruguay muestra al portugués y a las lenguas migratorias como ejes de la discusión. A fines del siglo XIX, el proceso de consolidación del Estado nacional reclamaba al español como lengua nacional, frente a la amenaza del portugués. Años más tarde, la xenofobia tendría su correlato político-lingüístico en la creación de un organismo destinado a defender la pureza de la lengua nacional, en contacto con múltiples lenguas migratorias. Ya en la segunda mitad del siglo XX, la dictadura militar retomaba la representación decimonónica del portugués como amenaza a la soberanía nacional, esta vez con el objetivo más explícito de legitimar el “nuevo orden” y su permanencia en el poder. La política lingüística nacionalista del período considerado en esta contribución comenzaría a reformularse (sin llegar a desaparecer) recién a finales del siglo XX, coincidiendo con la entrada en escena de nuevos acontecimientos político-lingüísticos y los nuevos discursos sobre la diversidad.

## Bibliografía

Academia Nacional de Letras (1982). *Estudio sobre el problema idiomático fronterizo*. Montevideo, Academia Nacional de Letras.

———. (1983) (1943-1983). Montevideo, Carlos Casares Impresores.

Araújo, O. (1897). *Legislación escolar cronológica*, tomo I, pp. 1877-1880. Montevideo, Dornaleche y Reyes.

- . (1911). *Historia de la escuela uruguaya*. Montevideo, El Siglo Ilustrado.
- Barrios, G. (2011). "La regulación política de la diversidad: academias de lenguas y prescripción idiomática", en Silvia Senz Bueno y Montserrat Alberte (eds.) *El dardo en la Academia. Esencia y vigencia de las Academias de la lengua española*, tomo I, pp. 591-619. Barcelona, Melusina.
- . (2013). "Language diversity and national unity in the history of Uruguay". En José del Valle (ed.) *A Political History of Spanish: The Making of a Language*, pp. 197-211. Nueva York, Cambridge University Press.
- . (2015). "Política lingüística y dictadura militar en Uruguay (1973-1985): los informes institucionales sobre la situación lingüística fronteriza", En *Estudios de Lingüística del Español*, n° 36, pp. 527-557.
- Barrios, G. y Asencio, P. (2003). "La campaña de alfabetización de 1982 en la prensa de la época", en *Memoria para Armar*, tomo III, pp. 153-160. Montevideo, Senda.
- Barrios, G. y Pugliese, L. (2004). "Política lingüística y dictadura militar: las campañas de defensa de la lengua", en Aldo Marchesi, Vania Markarián, Álvaro Rico y Jaime Yaffé (comps.). *El presente de la dictadura. Estudios y reflexiones a 30 años del golpe de Estado en Uruguay*, pp. 156-168. Montevideo, Trilce.
- Behares, L. (2007). "Portugués del Uruguay y educación fronteriza", en Claudia Brovotto, Nicolás Brian y Javier Geymonat (comps.). *Portugués del Uruguay y educación bilingüe*, pp. 99-171. Montevideo, Administración Nacional de Educación Pública.
- Berro García, A. (1935 [1930]). *Curso práctico de Idioma Español*. Montevideo, Monteverde.
- Elizaincín, A. (1973). *Algunos aspectos de la sociolingüística del dialecto fronterizo*. Montevideo, Universidad de la República.
- . (1980). "Marginación y discriminación en situaciones de contacto lingüístico", ponencia, en *Actas del Simposio Internacional de Lengua y Literatura Hispánicas*, Bahía Blanca, pp. 193-201.
- García Etchegoyen de Lorenzo, E. (1967). *Problemas de la enseñanza del lenguaje en las escuelas primarias de la zona fronteriza con el Brasil*. Montevideo, Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal.
- Meo Zilio, G. (1955). "Influenze dello spagnolo sull'italiano parlato nel Rio de la Plata", *Lingua Nostra*, n° XVI, vol. 1, pp. 16-22.

- Ministerio de Educación y Cultura (1980). *Estudio sobre deformaciones del idioma nacional en la frontera uruguayo-brasileña*. Montevideo, Ministerio de Educación y Cultura.
- Oroño, M. (2016) *El lenguaje en la construcción de la identidad nacional: los libros escolares de lectura de Vázquez Acevedo, Figueira y Abadie-Zarrilli*. Montevideo: Tradinco.
- Rodó, J. E. (1910 [1900]). *Ariel*. Montevideo, José María Serrano.
- Rona, J. P. (1959). *El dialecto "fronterizo" del norte del Uruguay*. Montevideo, Universidad de la República.
- Varela, J. P. (1964a [1874]). *Obras pedagógicas: la educación del pueblo*. Montevideo, Ministerio de Educación Pública y Previsión Social.
- . (1964b [1876]) *Obras pedagógicas: la legislación escolar*. Montevideo, Ministerio de Educación Pública y Previsión Social.



## **Marcha Radetzky: las lenguas en el ocaso de la monarquía del Danubio**

*Roberto Bein*

Hoy en día los anaqueles de las bibliotecas universitarias crujen bajo el peso de los escritos acerca de la relación entre lengua y nación. Pero entre nosotros su estudio no es muy antiguo: lo introdujo Elvira Arnoux hace un cuarto de siglo cuando, además del paso de las lenguas vulgares a lenguas de la ciencia (como en Nebrija), lenguas de Estado (como la ordenanza de Villers-Cotterêts) y de lenguas de religión (como la traducción de la Biblia de Lutero) al comienzo de la modernidad, nos dio a conocer las discusiones entre los austromarxistas (Otto Bauer, Karl Renner) y la socialdemocracia alemana (Karl Kautsky) en el paso del siglo XIX al XX. Según Kautsky (1917), la lengua es el lazo más fuerte que unifica la nación, mientras que según Bauer (1907), que no niega que la nación sea una comunidad de lengua, no es esta la que forja la nación, sino que la nación es el resultado de una comunidad de destino; por eso determinado “círculo de seres humanos” y no otro se sirve de cierta lengua. También tratamos las tesis de José Stalin de que la cultura revolucionaria debía ser nacional por la forma, “es decir, por la lengua”, y socialista por el contenido, pero que la lengua era solo uno de los rasgos que caracterizan a una

nación, junto con las discusiones anejas entre Lenin y Rosa Luxemburgo respecto de la cuestión nacional: mientras que Lenin (1914) quería garantizar la autodeterminación de las naciones que integraban a Rusia, tal vez porque creía que toda oposición al régimen zarista, aunque fuera la del nacionalismo burgués, podía sumar fuerzas, Luxemburgo (1908) pedía la autonomía nacional y la unidad internacionalista de la clase obrera, quizá porque, como integrante de una nación oprimida, temía que la autodeterminación sirviera para consolidar a la burguesía polaca e hiciera más dura la lucha del proletariado (cfr. Olivé, 2014: 2-5).

Las más de las veces la relación lengua/nación se pensó, pues, como una relación unívoca. Unívoca pero no biunívoca, puesto que no puede serlo en el caso de lenguas transnacionales. También han incidido en las distintas posiciones las fronteras difuminadas e históricamente variables entre los conceptos de nación, pueblo, Estado, nacionalidad, comunidad, sociedad.

En la actualidad estamos viviendo una transición entre viejas y nuevas unidades políticas, entre Estados-nación tradicionales, uniones transtatales y países pequeños desmembrados de Estados multinacionales, junto con migraciones de población huida de sus países de origen y rechazada en sus países de llegada, el crecimiento continuo de la desigualdad social y el cambio incesante del mapa político con intervenciones militares de países centrales en numerosas guerras abiertas. En este escenario, que también provoca cambios constantes en la situación de las lenguas, un desafío glotopolítico es el estudio de la importancia y eficacia de las lenguas en la conformación concreta de estas unidades políticas.<sup>1</sup> No intentaremos trazar en un breve

---

1 Tras la enumeración anterior no hace falta decir que tales construcciones y su eficacia pueden ser beneficiosas pero también peligrosas para sectores, clases o minorías de la población.

capítulo un desarrollo teórico general al respecto, sino más bien leer algunas de las variables de las que depende la relación lengua/nación en la novela *Marcha Radetzky*, de Joseph Roth, que trata de la decadencia de la llamada “monarquía del Danubio”, precisamente de ese Estado multinacional y plurilingüe donde surgió el austromarxismo y donde Stalin escribió en 1913 “El marxismo y la cuestión nacional”.

## Breves apuntes históricos sobre el Imperio Austrohúngaro<sup>2</sup>

Austria, ducado autónomo en el Sacro Imperio Romano desde 1156, fue gobernada por los Habsburgo desde 1282 hasta 1918. Ya en el siglo XV se había expandido a Carintia, Tirol, la actual Eslovenia y otros territorios. En 1686 los Habsburgo pudieron reconquistar a Hungría tras 145 años de dominio turco. En 1804 Austria se constituyó como Estado multiétnico (o plurinacional) con Hungría integrada al Imperio, en el que, además de alemán y húngaro, se hablaba checo, croata, eslovaco, esloveno, italiano, polaco, rumano, serbio y ucraniano. De Austria formaban parte, entre otros, el Tirol italiano, Bohemia y Moravia (la actual República Checa), Eslovenia y partes de Polonia; integraban Hungría Croacia-Eslavonia, Eslovaquia, la Voivodina (provincia autónoma serbia), gran parte de la actual Rumania, así como pequeñas porciones de Polonia y de Ucrania.

Pero en el siglo XIX la monarquía austriaca resultó inestable: las reivindicaciones de las minorías nacionales y las rebeliones de la nobleza húngara la afectaron gravemente. Tras la revolución liberal de marzo de 1848 asumió como emperador el inexperto Francisco José I, entonces de dieciocho años, y su primera reacción ante la rebelión

---

2 Datos de diversas fuentes: entre ellas, Fejtő (1991), Fillafer (2012).

húngara fue ejecutar a doce de sus principales jefes militares. Luego, en la batalla de Solferino (1859), en la que el ejército austriaco fue comandado por el emperador en persona, Austria perdió parte del norte de Italia, y en 1866, Venecia. Debilitado, el emperador tuvo que hacer concesiones a los húngaros; Austria se convirtió en monarquía constitucional y, en 1867, con Hungría, en “doble monarquía”, en la que ambos Estados se consideraban independientes, cada uno con su capital (Viena y Budapest), aunque gobernados por la misma persona: Francisco José, Emperador de Austria y Apostólico Rey de Hungría. También tenían un único ejército, constituciones con el mismo texto, una política exterior y tres ministerios en común.

Las lenguas oficiales eran el alemán y el húngaro, y también estaban reconocidas las lenguas “de uso habitual” en Austria, seguramente a raíz de la gran dispersión lingüística entre los más de 51 millones de habitantes del doble Estado.<sup>3</sup> En Austria los afanes autonomistas se manifestaron en el Parlamento, pero hasta 1918 la monarquía pudo controlarlos haciendo algunas concesiones, entre otros, a los checos. En Hungría la situación de las minorías fue más reñida. En 1868 el Parlamento húngaro había sancionado una ley de igualdad jurídica de las minorías; en cuanto a lenguas, el húngaro debía ser el idioma oficial del gobierno central y de los tribunales superiores,<sup>4</sup> pero en los municipios y comunas la mayoría podía decidir usar su lengua materna (Hanák, 1984: 113). En cambio, en 1875 el gobierno

---

3 Según el censo de 1910 (Rothaug, 1911), la distribución de lenguas era la siguiente: alemán, 12 millones (23,4%); húngaro, 10 millones (19,5%); checo, 6,5 millones (12,5%); polaco, 5 millones (10%); serbio y croata, 4,4 millones (8,5%); ucraniano, 4 millones (7,8%); rumano, 3,2 millones (6,3%); eslovaco, 2 millones (3,8%); esloveno, 1,25 millones (2,4%); italiano, 770 mil (1,5%); las demás minorías se repartían el 4,3% restante.

4 En 1784 un decreto había establecido que en todas las oficinas públicas del reino de Hungría se debía emplear el idioma alemán y ya no el latín (Kropatschek, 1785-1790: 931).

húngaro comenzó una política de estricta *magyarización*, que se expresaba sobre todo a través de la imposición de la lengua. Además, era conflictiva la relación entre las propias minorías (serbios, croatas, eslovenos).

Por lo demás, la industrialización de Austria en la primera mitad del siglo XIX y la de Hungría en la segunda mitad dieron nacimiento a un proletariado que se fue organizando y planteando igualmente sus exigencias, que solían ser duramente reprimidas.

A pesar de todo ello, no se pueden caracterizar los 68 años del reinado de Francisco José I, de 1848 a 1916, como una crisis incesante. La monarquía del Danubio fue estable mientras ambos Estados gozaron de bonanza económica, aunque con fuerte desigualdad social. Hubo un gran desarrollo de la minería, de la producción de petróleo, de la industria e incluso de la fabricación de aviones; la red ferroviaria se expandió hasta comunicar a Viena con Bratislava, Budapest, Praga y Venecia. Muchos de los majestuosos palacios y museos de Viena fueron construidos en esa época; también Budapest avanzó en su planta urbana. Uno de los aspectos destacados del reino fue sin duda la vida cultural e intelectual de la Viena de 1890-1914; en un radio de pocas cuadras vivieron allí, entre muchos otros, Sigmund Freud, Ludwig Wittgenstein, Gustav Klimt, Oskar Kokoschka, Arthur Schnitzler, Gustav Mahler, Arnold Schönberg, Theodor Herzl, Otto Bauer y Karl Renner.

Pero durante la Primera Guerra Mundial, catalizada por el asesinato del heredero de la corona Francisco Ferdinando a manos de un miembro de la organización nacionalista serbia Joven Bosnia, se impusieron las fuerzas secesionistas y la monarquía del Danubio se desintegró definitivamente: el 31 de octubre de 1918 Hungría abandonó la doble monarquía y la parte austriaca se dividió en nuevos Estados. A fines de 1918 se creó la República de Austria en las zonas de habla mayoritariamente alemana.

## La marcha Radetzky

La marcha Radetzky es una marcha orquestal compuesta por Johann Strauss (padre) dedicada al mariscal de campo epónimo. Fue estrenada en 1848 y se volvió un símbolo inmensamente popular de la monarquía del Danubio.<sup>5</sup> *La Marcha Radetzky*, del autor austriaco Joseph Roth, publicada en 1932, es una novela histórica que narra una historia familiar a lo largo de varias generaciones durante el ocaso de la monarquía austrohúngara, desde la batalla de Solferino hasta la Primera Guerra Mundial. La pieza musical homónima aparece varias veces inserta en la trama. La novela fue multitraducida<sup>6</sup> y muy elogiada, entre otros, por Georgy Lukács (“una de las obras artísticamente más acabadas y convincentes de la nueva literatura alemana”), y seguramente influyó en su concepción de la novela histórica (1955 [1937]). Efectivamente, la *Marcha Radetzky* responde a la categoría de “totalidad” que Lukács le exigía a la novela histórica: juzgamos que constituye un reflejo artístico de los rasgos esenciales de la realidad objetiva de la monarquía del Danubio, lo cual nos parece autorizarnos a tomarla como punto de partida para reflexiones glotopolíticas aunque se trate de una obra de ficción.

### Argumento

La novela narra la evolución y la decadencia del Imperio Austrohúngaro reflejada en la historia de varias generaciones

---

5 Hasta hoy, todos los años la Orquesta Filarmónica de Viena finaliza su concierto de Año Nuevo tocando esa marcha (ver p.ej. <https://www.youtube.com/watch?v=tjRTuVOUWUA>, dirigida por Daniel Barenboim).

6 Hay dos traducciones al español: una de Griselda Vallribera Blanc, de 1981, y otra de Artur Quintana, de 1989. También fue traducida, entre otras lenguas, al búlgaro, al catalán, al checo, al croata, al danés, al esloveno, al estonio, al francés, al hebreo, al húngaro, al inglés, al japonés, al italiano, al neerlandés, al persa, al polaco, al portugués, al rumano, al ruso y al sueco.

de los hombres de una familia ficticia: los Trotta. Un campesino pobre del (inexistente) villorrio esloveno de Sipolje asciende a guardia de la gendarmería. Termina como inválido militar luchando contra contrabandistas bosnios en la frontera y se convierte en guardaparque de un palacio.

Los personajes centrales son los hombres de las tres generaciones siguientes. El primero es un rudo teniente que en la batalla de Solferino empuja al emperador hacia el suelo evitando que una bala le atravesara el pecho, bala que al propio Trotta le perfora el hombro. Por esa acción es ascendido a capitán y ennoblecido: ingresa en los libros escolares como “el héroe de Solferino” con un relato que exagera su heroísmo. Descontento del relato por la deformación de la verdad histórica, pide audiencia con el emperador; el ahora barón se da de baja en el ejército y termina en Bohemia en la granja de su suegro. Tampoco quiere que su hijo siga la carrera militar; por eso, el hijo se convierte en funcionario civil y, gracias al favor del emperador, llega a jefe de distrito en una pequeña ciudad de Silesia. Es un jurista de costumbres muy severas y conservadoras y se siente parte del aparato imperial.

El último Trotta, Carl Joseph, nieto del héroe de Solferino pero inseguro, muy alejado del espíritu marcial de su abuelo y con dudas acerca del régimen imperial, se convierte en teniente del ejército por decisión de su padre; primero, en Moravia; luego, en un pueblo cercano a la frontera rusa. Son los primeros años del siglo XX. Al no haber guerras, los oficiales están ociosos: se dedican a unos pocos ejercicios militares, beben copiosamente el licor “noventa grados”, juegan en el casino y visitan el lupanar. La única intervención militar de Carl Joseph von Trotta es la represión de una manifestación obrera, en la que, sin saber bien qué hacer, ordena disparar causando varios muertos.

Finalmente, en 1914, llega la noticia del asesinato de Francisco Ferdinando; húngaros e integrantes de otras

minorías no expresan tristeza, sino en algunos casos incluso satisfacción por lo que se adivina como fin del Imperio. Estalla la guerra; el teniente se sacrifica buscando agua para sus camaradas y cae muerto por las balas enemigas. Dos años más tarde, el día del entierro del emperador Francisco José, muere su padre.

## Las lenguas en la novela

A lo largo de la novela hay una serie de comentarios sobre cuestiones de lenguas y de su relación con el contexto político. El tatarabuelo Trotta era un campesino esloveno. Su nieto, el héroe de Solferino, hablaba “el rudo alemán de los eslavos del ejército” (p. 167) y se infiere que su lengua primera era todavía el esloveno:

Despedía las consonantes como una tormenta y cargaba el acento sobre las sílabas finales. Cinco años atrás había hablado con su hijo en esloveno, si bien el muchacho sólo comprendía cuatro palabras y no era capaz de pronunciar ni una sola en esta lengua. Pero hoy al viejo le parecía que el uso de su lengua materna era una confianza que no podía tomarse frente al hijo, tan alejado de él por la mano del destino y del emperador. El hijo, por el contrario, esperaba que salieran de los labios del padre las primeras palabras en esloveno, como algo muy lejano e íntimo, como una tierra perdida. (pp. 16-17)

---

7 Los números de página de las citas corresponden a la traducción al castellano de Arturo Quintana en la edición de Edhasa de 2011. En ocasiones las hemos modificado levemente tras cotejarlas con la edición alemana de 1932 porque Quintana omite traducir algunos detalles culturales secundarios (como la fiesta del “sokol”, ver párrafo siguiente), lo cual, por lo demás, aligera y vuelve muy legible el texto.

Ese hijo terminaría por hablar “el alemán nasal de los funcionarios superiores y de la pequeña nobleza austriaca”. Es decir que la lengua representa el hogar, el terruño, el origen familiar, pero también la clase social: el paso del esloveno al rudo alemán de los militares eslavos y de este al alemán nasal de los funcionarios austriacos no es solo la consecuencia de la incorporación de territorios al imperio de los Habsburgo, sino también, en la familia Trotta, el cambio de sociolecto, el paso de campesino a militar ennoblecido y de este a jefe de distrito. Cabe añadir que el ejército usaba el alemán en todo el Imperio y que los soldados tenían la obligación de conocer al menos los cien términos militares más habituales en alemán. Esto explica por qué se comunicaban en alemán los personajes de muy distintos orígenes en el regimiento al que fue destinado el joven Trotta, situado en Moravia pero compuesto de ucranianos y rumanos. Sus conocidos y amigos tenían esos orígenes, pero también había entre ellos eslovenos, un médico judío cuyo abuelo provenía de Galitzia y húngaros como Resi Horwath, la patrona del burdel, en el cual, para espanto de Trotta, leal al emperador, también había un retrato de este y un pianista tocaba la marcha Radetzky.

De a poco, como en la realidad histórica, en la novela va cobrando importancia la protesta del proletariado formado al compás de la industrialización. En una asamblea de obreros checos se anuncia una fiesta del “sokol” (“halcón”, en diversos idiomas eslavos), designación de movimientos deportivos que unían los ejercicios físicos a la vivencia comunitaria nacional y eran expresión del paneslavismo. En la reunión también participarían delegados de los llamados “Estados eslavos”<sup>8</sup> y socialdemócratas de habla alemana. A

---

8 El narrador aclara que los personajes dicen “Estados eslavos” para no nombrar a Serbia ni a Rusia. Esto significa que no se consideraban “Estados eslavos” los que formaban parte de la monarquía

Trotta lo destinan luego a un pueblo ucraniano, pero él no aprenderá esa lengua:

Onufrij tocaba una nueva canción, era aquella canción tan conocida de “Oh, nuestro emperador...”. Trotta sabía solamente las primeras palabras ucranianas de la canción: “Oj nash, cisar, cisarewa”. No había conseguido aprender la lengua del país. (p. 437)

La conflictividad va escalando. Se produce la primera huelga en la fábrica de cerdas, única industria del pueblo, hasta que el regimiento reprime a los obreros, a quienes “encabezaba su canto una canción que el teniente no había oído jamás. En esa comarca apenas se la había oído. Era la Internacional, cantada en tres lenguas distintas”. Y su padre tuvo que ir acostumbrándose a las palabras nuevas “revolucionario” o “minorías nacionales” (p. 423). Paralelamente, el poder imperial se va debilitando. La novela no analiza ni expone las causas de la crisis, pero sí sus síntomas. El conde Chojnicki, un pudiente oficial polaco, le señala al funcionario Trotta acerca de la monarquía que

No, claro, [...] literalmente hablando, todavía existe. Disponemos aún de un ejército y de funcionarios [...]. Pero la monarquía se está destruyendo de vivo en vivo. Ya se nos ha destruido. Un anciano cuya muerte, cercana, le puede llegar por cualquier resfriado, mantiene en pie el trono por el simple hecho, milagroso, diría yo, de que todavía es capaz de sentarse en él. Pero ¿hasta cuándo podrá hacerlo? Nuestro siglo no nos quiere ya. Los tiempos quieren crearse ahora

---

del Danubio, cuyas lenguas dominantes, el alemán y el húngaro, no eran eslavas. En cambio, en Serbia y Rusia las lenguas eslavas no eran vernáculos ni segundas, sino oficiales.

Estados nacionales. Ya no se cree en Dios. La nueva religión es ahora el nacionalismo. (pp. 279-280)

El delicado equilibrio entre las fuerzas centrípetas y las centrífugas se rompe y resurgen los estereotipos nacionales negativos:

Los austríacos de lengua alemana<sup>9</sup> solo sabían, en opinión de Chojnicki, bailar el vals y cantar el cuplé de moda, los húngaros apestaban, los checos eran limpiabotas natos, los ucranianos eran unos rusos encubiertos y traidores, los croatas y eslovenos solo servían para hacer escobas y tostar castañas, y los polacos, entre los cuales se contaba él mismo, eran buenos solamente para dar coba y hacer de peluqueros o de fotógrafos de moda. (p. 234)

La ruptura se completa con el asesinato de Francisco Ferdinando en Sarajevo y el consiguiente estallido de la Primera Guerra Mundial, cuando la mayoría ya está convencida de que aun si Austria venciera, la monarquía se desmembraría. Esto se manifiesta también en el plano lingüístico:

El conde Battyanyi, ebrio, comenzó a charlar con sus paisanos en húngaro. No se comprendía palabra. [...] Jelačich, un esloveno, acabó por indignarse. Odiaba tanto a los húngaros como despreciaba a los serbios.

---

9 El original dice "los austríacos alemanes" ("die deutschen Österreicher"). La ambigüedad de esta fórmula es síntoma de los vaivenes en la historia austríaca del periodo: tras la guerra de 1866, Bismarck excluyó a Austria de la Alianza Alemana; a fines de 1918, Otto Bauer declaró que desde el punto de vista nacional como alemán y desde el internacional como socialdemócrata había que pedir la anexión a Alemania, donde había triunfado un gobierno socialista que había formado una república de consejos obreros (soviets).

Amaba la monarquía. Era un patriota. Pero estaba allí con su amor a la patria sin saber qué hacer con él [...]. En Sarajevo, casi en su patria, quizá de manos de un esloveno, como lo era el propio Jelačich, alguien había asesinado al heredero del trono. [...] Se sentía un poco cómplice. No sabía por qué. Desde hacía ciento cincuenta años su familia había servido fielmente a la dinastía de los Habsburgo. Pero ya sus dos hijos adolescentes hablaban de la independencia de todos los eslavos del sur y escondían ante él unos opúsculos que podían provenir de la enemiga Belgrado. ¡Y él amaba a sus hijos! (pp. 513-514)

Ante el requerimiento de que los húngaros prosigan su conversación en alemán, para hablar del asesinato de Francisco Ferdinando uno de los oficiales usa la lengua imperial precisamente para explicitar la satisfacción por un hecho que anuncia el fin del Imperio:

Quiero decirlo en alemán: hemos llegado a la conclusión, mis compatriotas y yo, de que podemos estar satisfechos de que haya reventado el puerco ese. (p. 515)

## Discusión

Podemos preguntarnos si de *La Marcha Radetzky* se puede inferir que la difusión de las lenguas alemana y húngara contribuyó a consolidar la monarquía o viceversa y de qué factores depende esa relación. Nos permitiremos incluir algún saber contextual no incluido en la novela escudándonos en que el público lector de Roth en 1932 contaba con ese saber.

La lengua materna de los primeros dos Trotta es el esloveno, que convivió durante muchos siglos con el alemán

en una relación diglósica: el alemán era la lengua de la administración, de la ciencia y –como se ve en la novela– del ejército, además de contar con una importantísima literatura. Fuera de esos ámbitos, la vida podía transcurrir en esloveno. Muchos no asistían a la escuela, con lo cual no tenían casi ningún contacto con el alemán. El Trotta héroe de Solferino, que habla “el rudo alemán de los militares eslavos”, siente que hablar esloveno es algo que se hacía solo en confianza (como suele ocurrir con los hablantes de lenguas dominadas), y para su hijo, funcionario imperial que prácticamente ignora esa lengua, su uso constituye “algo muy lejano e íntimo”.

En cambio, la idea de nación eslovena no se manifiesta entre los Trotta. Ellos se sienten piezas del Imperio. Para el penúltimo de los Trotta las crecientes reivindicaciones independentistas de las minorías alóglotas son algo incomprendible. Se dice que el propio Roth lamentaba un poco la decadencia del Imperio a pesar de su ideología socialista, por lo cual su crítica no era muy acerba<sup>10</sup>: la novela no dice que la doble monarquía fue producto de una negociación con la nobleza húngara; habla poco de las tensiones con los checos; no menciona el crac de la bolsa de 1873; solo insinúa “la cuestión de los eslavos del sur”, que terminaría, tras la Primera Guerra Mundial, en la creación de Yugoslavia. En cambio, como hemos visto, cuando la crisis se profundiza, en la novela las distintas lenguas recuperan su función de demarcación nacional, incluso el húngaro; antes, varios

---

10 En Roth tal vez hayan concurrido su simpatía por aquellos sectores del socialismo a quienes las vindicaciones nacionalistas de las minorías les parecían reaccionarias y su condición de judío, dado que el emperador Francisco José pasaba por ser filosemita (además, los judíos dependían de su favor porque, a diferencia de otras minorías, no tenían un territorio propio a defender ni para defenderse), mientras que durante la redacción de la Marcha Radetzky, en 1932, el nazismo ya iba cobrando fuerza y contaba con antecedentes como los del antisemita Karl Lueger, alcalde de Viena de 1897 a 1910.

de los personajes representantes de las minorías, como el conde polaco Chojnicki, la alcahueta húngara Horwath, el oficial esloveno Jelačich e incluso el sirviente ucraniano Onufrij empleaban la lengua alemana de manera no conflictiva.

En otras palabras: el alemán se presenta como argamasa temporal entre las distintas nacionalidades para fines prácticos: gubernativos, comerciales y militares (el húngaro está mucho menos presente porque la acción se desarrolla en la parte austriaca del reino). Y en el caso de los últimos Trotta, el alemán termina siendo su lengua propia. Pero eso no significa que se sientan austriacos alemanes: son leales al káiser, comparten su ideología, consideran natural luchar contra sus enemigos y el último Trotta solo vacila cuando tiene que reprimir a los obreros. En ellos, la nación tiene un significado político-económico antes que un complejo de características y bienes espirituales y culturales: están más cerca del concepto de nación de Lenin que del de Rosa Luxemburgo. Pero la novela también muestra la incidencia de elementos culturales, ideológicos e incluso emocionales en la forja de la idea nacional: recordemos que el conde Chojnicki dice que “Ya no se cree en Dios. La nueva religión es ahora el nacionalismo”.

En síntesis, nos parece que de nuestra lectura de la *Marcha Radetzky* se puede concluir que la relación entre lenguas y naciones en la monarquía del Danubio no estuvo determinada únicamente por los acuerdos entre la corona austriaca y la nobleza húngara, sino sobre todo por la situación social y política en cada etapa. Quienes sostenían las lenguas y nacionalidades subordinadas eran los sectores dominantes de cada una de esas minorías, pero Austria y Hungría pudieron prevalecer y sus lenguas contribuir a la construcción de una identidad monárquica (como en el caso de la familia Trotta, aunque en ella también incidieron sus diversos

puestos en el aparato estatal) durante la etapa ascendente de la economía y cuando el Estado se encargaba de reprimir a los obreros que ya estaban cantando la Internacional en tres lenguas diferentes. La difusión de la lengua alemana contribuyó entonces a la cohesión del Imperio en la práctica, junto con el ejército y también a través de él. Pero la novela también muestra que con la crisis del capitalismo y las tensiones internacionales que llevarían a la Primera Guerra Mundial toda esa construcción se desplomó y resurgieron los nacionalismos reactivos.

## Bibliografía

- Bauer, O. (1907). *Die Nationalitätenfrage und die Sozialdemokratie*. Viena, Ignaz Brand. Transcripción y marcado html de Einde O'Callaghan para el Marxist's Internet Archive. Disponible en: <<https://www.marxists.org/deutsch/archiv/bauer/1907/nationalitaet/>> (Consulta: 30-01-2016).
- Fejtő, F. (1991). *Requiem für eine Monarchie. Die Zerschlagung Österreich-Ungarns*. Viena, Österreichischer Bundesverlag.
- Fillafer, F. L. (2012). "Imperium oder Kulturstaat? Die Habsburgermonarchie und die Historisierung der Nationalkulturen im 19. Jahrhundert", en Philipp Ther (ed.). *Kulturpolitik und Theater. Die kontinentalen Imperien in Europa im Vergleich*, pp. 23-53. Munich, Oldenbourg.
- Hanák, P. (1984). *Ungarn in der Donaumonarchie. Probleme der bürgerlichen Umgestaltung eines Vielvölkerstaates*. Viena, Verlag für Geschichte und Politik. Munich, R. Oldenbourg, Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Kautsky, K. (1917). "Nationalität und Kultur", cap. 7 de *Die Befreiung der Nationen*. Primera edición, Stuttgart, J.H.W. Dietz Nachf. Transcripción y marcado html de Einde O'Callaghan para el Marxist's Internet Archive. Disponible en: <<https://www.marxists.org/deutsch/archiv/kautsky/1917/befnat/index.html>> (Consulta: 30-01-2016).
- Kropatschek, J. (ed.) (1785-1790). *Handbuch aller der unter der Regierung des Kaisers Josephs des II. für die K.K. Erbländer ergangenen Verordnungen und Gesetze*. Viena, Joh. Georg Moesle. Disponible en: <[http://alex.onb.ac.at/tab\\_hvb.htm](http://alex.onb.ac.at/tab_hvb.htm)> (Consulta: 11-12-2015).

Lenin, V. I. (1914) "El derecho de las naciones a la autodeterminación", en revista *Prosveschenie*. Versión española, Marxists Internet Archive, 2000. Disponible en: <<https://www.marxists.org/espanol/lenin/obras/1910s/derech.htm>> (Consulta: 15-6-2014).

Lukács, G. (1955 [1937]). *Der historische Roman*. Berlin, Aufbau-Verlag [traducción al castellano de Jasmín Reuter: *La novela histórica*. México: Ediciones Era, 1966].

Luxemburgo, R. (1908). "La cuestión nacional y la autonomía", en Manuel P. Izquierdo (compilación y notas): *Rosa Luxemburgo. Textos sobre la cuestión nacional*, pp. 97-160. Madrid, Ediciones de la Torre, 1977.

Olivé, A. (2014). "La cuestión nacional en Lenin y Rosa Luxemburgo". Disponible en: <<https://www.google.com.ar/#q=blog+marx+desde+cero>> (Consulta: 20-3-2016).

Rothaug, R. (1911). *Geographischer Atlas zur Vaterlandskunde an den österreichischen Mittelschulen*. Viena, Kartographische Anstalt G. Freytag und Bendt, Tabla 2.

Stalin, J. (1913). "El marxismo y la cuestión nacional", en J. Stalin, *El marxismo, la cuestión nacional y la lingüística*, pp- 13-91. Madrid, Akal, 1977.

## Corpus

Roth, J. (1933). *Radetzkyarsch*. Berlín, Gustav Kiepenheuer Verlag.

———. (2011). *La marcha Radetzky*. Barcelona/Buenos Aires, Edhasa [traducción de Arturo Quintana, 1989].

# Inmigración: representaciones en manuales escolares

*Bengochea, Natalia Inés / Sartori, María Florencia*

## Introducción

Desde una perspectiva glotopolítica, entendida como “el estudio de las intervenciones en el espacio público del lenguaje y de las ideologías lingüísticas que activan o sobre las que inciden, asociándolas con posicionamientos dentro de las sociedades nacionales o en espacios más reducidos, como el local o más amplios, como el regional o el global” (Narvaja de Arnoux y Nothstein, 2014: 9), el estudio de los manuales escolares nos permite dilucidar las formas de construcción discursiva de grupos sociales, su caracterización, valoración y asignación de roles. Por ello, el Análisis del Discurso es la herramienta principal para analizar estas cuestiones en tanto busca, a través de la selección de huellas discursivas, reconstruir los sentidos opacos de los textos.

Si bien los movimientos poblacionales se extienden a lo largo de toda la historia, en los momentos de crisis mundial se suele visibilizar a los inmigrantes. Entre fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, el mundo estaba atravesado por grandes transformaciones sociales, políticas

y económicas. El siglo XXI presenta un mundo altamente cambiante. Migrantes de diferentes lugares del mundo se trasladan hacia otros por diferentes motivos y a través de variados medios de movilidad. Este tipo de migraciones hace que “el otro” que antes era relativamente identificado, ahora se convierta en un completo enigma cuyas características culturales, sociales y lingüísticas se tornan impredecibles. Es decir, los patrones de movilidad dan lugar a la diversificación de la diversidad, denominada según Vertovec (2007), la superdiversidad. En este contexto las migraciones vuelven a ser puestas en foco en los medios de comunicación, en los documentos legales y en el discurso político. El discurso histórico y la geografía social, cuyo objeto de estudio es la población y su relación con el ambiente a través del tiempo, también los tematizan.

En este trabajo nos proponemos analizar la manera en la que se representan las migraciones en manuales escolares de uso en Argentina, considerando las relaciones que se establecen entre la normativa educativa en torno a los contenidos de estudio y su puesta en práctica en los textos. Nuestro corpus está compuesto por libros de las principales casas editoriales para el área de Ciencias Sociales para sexto y séptimo grado, o primer año de la Escuela Secundaria Básica, editados después del año 2006. El corpus fue seleccionado atendiendo a las áreas en las cuales, según los Núcleos de Acción Prioritaria (en adelante, NAP), se debe tomar el tema de la migración.

La Ley de Educación Nacional no determina el contenido específico de los libros escolares. Esto se hace a través de los lineamientos propuestos por los NAPs, que se proponen como organizadores de la enseñanza. La redacción de NAPs para la escuela argentina tuvo como puntapié inicial la Resolución 214/04 del Consejo Federal de Cultura y Educación que los propuso como garantía del acceso por

parte de todos los alumnos a contenidos mínimos iguales; los lineamientos generales redactados estipulan líneas de acción y hacen especial hincapié en que los temas sean trabajados en relación con la cuestión local. Luego de esta resolución, se fueron sancionando de manera sucesiva NAPs para cada área y año: la Resolución N° 235/05 establece los del segundo ciclo de la escuela y la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 37/07, los de Ciencias Sociales para primer año de escuela secundaria o séptimo grado de escuela primaria. Como género discursivo, los manuales escolares recontextualizan los saberes legitimados de diferentes disciplinas académicas en función de sus destinatarios, es decir, de la situación comunicativa. En este sentido, una característica sobresaliente de este género escolar es la anulación de la referencia a las múltiples voces que intervienen en la producción del conocimiento con el fin de lograr que el contenido se presente como claro, sencillo y veraz (Tosi, 2010). Se suele borrar la huella del enunciador; tan es así que el “garante” (Maingueneau, 2002) del contenido del libro no es el autor sino la casa editora; esta es la razón por la cual en la mayoría de los casos se hace referencia al manual por la casa editorial y no por sus autores.

## **Análisis de la construcción de las migraciones**

Los textos delimitan principalmente dos grupos migratorios: uno corresponde a la inmigración mayormente proveniente de Europa y el otro, al de los migrantes recientes conformado, a su vez, por dos subgrupos que se diferencian teniendo en cuenta el diferente tratamiento que se les da en el manual, los provenientes de los países limítrofes y los originarios de países asiáticos.

Una primera distinción en torno a estos dos grandes grupos migratorios se observa al analizar las áreas de los libros de texto<sup>1</sup> en las que se desarrolla temáticamente cada migración. La primera migración se ubica dentro de un contexto histórico determinado y, en este sentido, se integra a los procesos históricos de Argentina. En el NAP para sexto grado, la migración se tematiza dentro del eje “En relación con las sociedades a través del tiempo” y se propone como necesario el análisis y estudio de la migración masiva durante la segunda mitad del siglo XIX y del siglo XX:

El análisis de las políticas implementadas durante la segunda mitad del siglo XIX y comienzos del siglo XX para favorecer el desarrollo de una economía agraria para la exportación (conquista de las tierras aborígenes, aliento a la inmigración ultramarina e importación de capitales extranjeros). (Ministerio de Educación, 2011: 52)

La conquista de tierras aborígenes, el aliento a la inmigración ultramarina y la importación de capitales extranjeros forman parte de políticas estatales en pos de un objetivo económico: el modelo agroexportador. La migración de esos años es mostrada como parte de un proyecto del Estado. En consecuencia, se incorpora al pueblo argentino (más adelante profundizaremos sobre este aspecto) e ingresa en el terreno de la historia. A diferencia de esto, la migración proveniente de países latinoamericanos y asiáticos no es presentada como un proyecto del Estado, sino que son solo datos demográficos que se exponen en función de la ilustración de conceptos básicos y, especialmente, en el caso del primer grupo, de la concientización sobre los problemas

---

1 En este trabajo, utilizaremos “libro de texto” como sinónimo de “manual escolar”.

de la discriminación. Los NAPs de Ciencias Sociales propuestos para séptimo año de la escuela primaria o para primer año de la escuela secundaria, bajo el eje *“En relación con las sociedades y los espacios geográficos”* incluyen las poblaciones migrantes como una característica de las sociedades a lo largo del mundo, dentro del área de geografía social. Para el mismo año, en Formación Ética y Ciudadana son consideradas como un grupo subordinado a otro que toma acciones en pos de sus derechos:

El análisis de las formas de resistencia, como el reconocimiento y/o la defensa de la dignidad, generadas por parte de los grupos subordinados —poblaciones en situación de pobreza, inmigrantes y otros sectores excluidos— ante diferentes formas de prejuicio, maltrato y/o discriminación. La socialización de la indagación a partir de producciones escritas, audiovisuales y artísticas. (Ministerio de Educación, 2011: 68)

En los manuales, en estos apartados se retoma como mención la migración europea pero se detiene con detalle en el segundo grupo de migrantes. Esto plantea una diferencia clave que se va a reflejar en el tratamiento y la construcción de la imagen del migrante.

Una de las maneras privilegiadas de mencionar las migraciones europeas en los manuales es a través de las metáforas. Si como sostiene Angenot (1982) consideramos las metáforas como manifestaciones de la superficie ideológica, analizarlas permite observar los sistemas de creencias que subyacen en estos discursos. Los fenómenos sociales son aludidos a través de términos que refieren a la naturaleza. “Aluvión”, “ola” son las metáforas que explican la llegada de las migraciones europeas. Cabe aclarar que los NAP para sexto grado también utilizan metáfora de la migración

como “aluvión”: se exige como un conocimiento prioritario “la sociedad aluvional (1860-1930)”, que haga énfasis en los cambios sociales, políticos y demográficos. Asimismo, en los textos escolares analizados, se involucran fenómenos físicos para plasmar las relaciones que se establecieron entre los inmigrantes y los “criollos”, la mayoría utiliza la metáfora de la “fusión”. Uno de los textos desarrolla: “Con la llegada de las poblaciones del sur de Europa hacia Buenos Aires, se produjo una fusión cultural; esto quiere decir que tanto los recién llegados como la población autóctona comenzaron a adoptar costumbres uno de otros”. (Cardaci et al., 2007:131)

Como se observa, la integración cultural fue total porque la fusión supone unión de dos elementos para formar otro nuevo. Se trata de la identidad nacional: “Los conventillos fueron lugares en donde las distintas culturas se fusionaron y originaron una identidad nacional y popular”. (Blanco et al., 2011: 104). Otros textos recurren a la metáfora de la mezcla, en este caso se produce una amalgama, “se fueron mezclando con el resto de la sociedad y fueron asimilando nuestra forma de vida, aunque también hicieron muchos aportes que modificaron las costumbres, las comidas locales, ¡y hasta las ideas! de muchos.” (Celotto et al., 2014: 95). En ambos casos se transforman procesos sociales en fenómenos de la física. Todas estas formas de lo natural, eliminan conflictos en los procesos históricos y descontextualizan las transformaciones sociales y económicas que subyacen a ellos.

Los fenómenos migratorios se presentan siempre evaluados en términos de “utilidad”. Se valora, entonces, positivamente a la inmigración europea a través de imágenes que la convierten en un bien económico. Se indica que tanto los que parten de sus países lo hacen en busca de mejores oportunidades y que quienes los reciben miden el valor de

los migrantes en términos de “aportes”. Los países promueven la llegada de extranjeros a partir de la contribución que pueden hacer a la sociedad. Los textos señalan la manera en la que “contribuyeron” los inmigrantes europeos, por ejemplo, mencionan: el tango, el sainete, nuevas palabras como laburo, el club Atlético Boca Juniors y comidas como la pizza, pastas, tortillas y paellas. Uno de los textos señala en referencia a los europeos:

Una de las consecuencias de este movimiento migratorio es que la sociedad enriqueció con el conocimiento que esas personas trajeron y con su trabajo. También muchas costumbres se incorporaron a nuestra cultura porque las traían -y las traen- los inmigrantes. (Cardaci, José Daniel et al., 2007: 35)

Más allá de la buena consideración con la que son caracterizados y la integración que se declara, también se explica que “la vida al principio no fue fácil”; mediante una voz empática, los textos explican que tuvieron problemas habitacionales y las condiciones de vida eran duras. Se aclara que algunos de ellos, los que traen las nuevas ideas políticas, son perseguidos por el gobierno. Sin embargo, cuando se mencionan conflictos en la época no se asocia migrante y conflicto en el mismo sintagma. En esos casos se los denomina “inquilinos”, “obreros”, “sindicalistas”.

Los migrantes provenientes de países latinoamericanos y asiáticos se muestran como partícipes de movimientos recientes, que, como señalamos anteriormente, se desarrollan en las áreas en las que se exponen los contenidos básicos de geografía social y de ética ciudadana. Se destaca siempre que se trata de un fenómeno de la actualidad, en contraposición a la sí, histórica migración europea. Respecto de los migrantes asiáticos, no se dan precisiones sobre sus trabajos

u ocupaciones, aunque se indica la provincia de origen (FuJian) de los de nacionalidad china, este dato no se da respecto de migrantes de otras naciones.

Tanto en el caso de los migrantes latinoamericanos como en el de los migrantes asiáticos se menciona su aporte al país, traen consigo costumbres, comidas y lenguas como valijas. Se evidencia en estas frases: “los migrantes asiáticos también aportaron sus tradiciones a los países de la región. Por ejemplo, es común que en las grandes ciudades latinoamericanas, como la Ciudad de Buenos Aires, se celebre el Año Nuevo Chino” (Martínez et al., 2015: 26). En este mismo sentido, se destaca que los inmigrantes suelen concentrarse en determinadas zonas de la ciudad y se ilustra esta información también con una imagen del barrio chino: “El barrio chino, ubicado en el barrio de Belgrano, es uno de los lugares donde viven estos inmigrantes. Allí comparten sus tradiciones y comercializan sus productos típicos”. (González et al., 2010: 40)

Cabe preguntarse por la extensión de “comparten”, es decir, comparten entre ellos o comparten con los argentinos. Uno de los manuales estudiados da cuenta de cómo es el barrio chino de Belgrano: el foco no está en los migrantes ni en sus actividades, sino en el aporte a la geografía urbana. Entre los recuadros que componen la doble página dedicada a esta calle, uno muestra el mapa donde está ubicado y en un recuadro dice: “Entre Olazábal, Arribeños, Montañeses y Juramento, se concentran restaurantes, supermercados, bazares, un templo y un monasterio budista, una biblioteca (...) entre otros comercios propios de esa comunidad”. (Escalante et al., 2012: 41)

En cuanto a los migrantes latinoamericanos no se utilizan metáforas sobre la naturaleza para describir la llegada de esta migración. Se trata de una decisión voluntaria del migrante, escapan de situaciones económicas difíciles

y buscan en su nuevo país lo que no consiguen en el propio: “En los últimos años, muchos jóvenes bolivianos llegaron al país para estudiar, buscar un mejor empleo que el que tenían en su país de origen y acceder al servicio de salud gratuito”. (Martínez et al., 2015: 60). Y se pone el foco en la precariedad de sus trabajos: “Los que encontraron trabajo, lo hicieron usualmente en actividades transitorias o inestables, sin posibilidad de acceso a empleos de mayor categoría, por sus escasos estudios y por las exigencias de la actividad laboral”. (Gurevich et al., 2009: 40) No solo se destaca la precariedad de sus trabajos y la baja calificación, sino que incluso se los llega a vincular con el surgimiento de los barrios de emergencia.<sup>2</sup>

Los libros escolares incluyen secciones cuyo objetivo es advertir sobre la discriminación e incentivar la tolerancia. Ilustran a partir de relatos sobre situaciones de confrontación, imágenes o información acerca de los migrantes de los países limítrofes. Se aclara que no hay que discriminarlos y a la vez se los identifica como posibles objetos de discriminación. Uno de ellos explica que las actitudes discriminatorias tienen origen en la ignorancia y el desconocimiento de las personas. Para demostrar que es errónea la idea de que les quitan el trabajo a los argentinos, se exponen estadísticas y datos del INDEC. Sin embargo, a los datos estadísticos, agrega: “realizan trabajos que los ciudadanos argentinos rechazan porque están mal pagos o porque son tareas desagradables” (Schujman et al., 2007: 89) Entonces, a partir de la explicación de este apartado, se puede concluir que es conveniente la tolerancia a los extranjeros porque no solo no hay riesgo de que ocupen sus futuros puestos laborales, sino que además van a realizar

---

2 “El origen de las villas está asociado a los movimientos migratorios tanto de los países limítrofes como los que se producen internamente del campo a la ciudad.” (González et al. 2010: 155)

aquellas tareas que ellos no van a estar dispuestos a hacer “por mal pagas” o “desagradables”. La valoración del otro latinoamericano, si bien con una connotación diferente, se mide también en términos económicos según el aporte o no que pueden hacer a la sociedad. También se naturaliza la discriminación, especialmente, en torno a los inmigrantes indocumentados o ilegales. Luego de definir esta condición, un texto agrega: “A este problema se suma la discriminación que las personas que llegan de los países más pobres suelen sufrir en los países más ricos” (García et al. 2008: 79).

Los europeos no son blanco de discriminación de acuerdo con lo que exponen los textos. En relación con las actitudes discriminatorias, resulta curioso notar que un solo libro toma este tema cuando desarrolla históricamente el proceso de migración europea y, en ese caso, el objeto de la discriminación no es el llegado del viejo continente, sino los habitantes del país, por ser considerados “vagos”. Explica justificando la división sostenida por la clase dirigente de la época, “civilización y barbarie”:

Consideraban que, a diferencia de los europeos, los pobladores autóctonos eran perezosos. En lugar de reflexionar sobre las condiciones económicas, culturales y políticas (históricas) que permitían el progreso de un país, buscaban la explicación en el factor racial. Estas posiciones favorecieron la exclusión y la discriminación de la población criolla y de los pueblos originarios. (Blanco et al., 2012: 103)

El fragmento no cuestiona la desvalorización de criollos y pueblos originarios, sino su incompreensión, es decir, no considerar los factores que causaban la supuesta pereza.

## Conclusión

Como se mencionó a comienzos del capítulo, los manuales escolares toman el saber producido por diferentes disciplinas y lo reformulan, acorde con el género, eliminando toda marca polifónica de su enunciación original y se presenta un único relato simplificado.

Respecto del tratamiento de la migración en los manuales, se destaca el tratamiento diferente de la migración europea de principios de siglo XX y la migración de los últimos años. La primera es caracterizada por conformar un proyecto político nacional, es decir, no se trata de una decisión tomada por particulares de manera aislada; el Estado argentino acogió a estos inmigrantes en el marco de una política pública. De los textos se concluye que se trata de una migración que nos constituye como Nación y, por ende, se inscribe en la historia argentina.

En cuanto a las migraciones de la última parte del siglo XX, se presentan como actos realizados por sujetos individuales, ajenos a un proyecto nacional. Se explica que se organizan y se agrupan en función de sus trabajos, pero no en asociaciones de ayuda mutua.

El análisis de metáforas aplicadas a la migración permitió dar cuenta de, por un lado, la manera en que los manuales retoman representaciones de la normativa escolar y, por otro, de la forma de construir la integración entre europeos y argentinos a través de imágenes que refieren al terreno de la naturaleza, eliminando conflictos y diferencias, además de impregnarle sentido de lo inevitable. En oposición, la migración latinoamericana y asiática se describe ajena a la sociedad argentina, no se integran a ella. Incluso los pertenecientes a países limítrofes son señalados como sujetos susceptibles de ser discriminados, hecho contra el cual los manuales buscan concientizar.

Por último, los dos grupos migratorios se ven unidos en tanto son valuados en términos de utilidad como un bien económico para la nueva sociedad. Así, los europeos contribuyen a la formación de una sociedad cosmopolita y económicamente creciente, los asiáticos introducen sus festividades y comercios; mientras que los latinoamericanos “aportan” su fuerza de trabajo en empleos precarios.

El tratamiento que hacen los libros escolares de los inmigrantes y la inmigración se entrelaza con el relato de la formación de la sociedad argentina y la identidad nacional. Su construcción discursiva en los textos escolares, de acuerdo a los grupos y las épocas, representa al inmigrante como un otro que enriquece la cultura y alimenta el mito del crisol de razas o un otro que no es integrado y es receptor de actitudes discriminatorias. Uno es parte de un pasado añorado y el otro, de un presente complejo.

## Bibliografía

Angenot, M. (1982). *La parole pamphlétaire*, París, Payot.

Bengochea, N. y Sartori, F. (2012). “Tratamiento de la diversidad en manuales escolares y lineamientos educativos” en *Actas del I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Investigación en Filología Hispánica. “Identities dinámicas. Variación y cambio en el español de América.”* Universidad Nacional de La Plata. Disponible en [http://jornadasfilologiaylinguistica.fahce.unlp.edu.ar/search?Description=%27Bengochea,%20Natalia%20In%C3%A9s%27&portal\\_type%3Alist=File&submit=Buscar](http://jornadasfilologiaylinguistica.fahce.unlp.edu.ar/search?Description=%27Bengochea,%20Natalia%20In%C3%A9s%27&portal_type%3Alist=File&submit=Buscar)

Maingueneau, D. (2002). Problèmes d'éthos. En *Pratiques*, núm. 113/114. CRESEF, pp. 55-68.

Narva de Arnoux, E. (2006). *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*, Buenos Aires, Santiago Arcos.

- Narvaja de Arnoux, E. y Nothstein, S. (2014). *Temas de glotopolítica. Integración regional sudamericana y panhispanismo*. Buenos Aires, Biblos.
- Tosi, C. (2011). El texto escolar como objeto de análisis. Un recorrido a través los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos. *Lenguaje*, pp. 469-500.
- . (2010). Argumentatividad y polifonía en libros escolares. Un análisis microdiscursivo en libros de texto argentinos. *Álabe*. Obtenido de Álabe.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies* 30.1024-1054.

## Corpus

- Blanco, J. et al. (2011). *Ciencias Sociales 7. El mundo en tus manos*. Buenos Aires, Aique.
- . (2012) *Ciencias Sociales 6. El mundo en tus manos*. Buenos Aires, Aique.
- . (2013). *Ciencias Sociales 7*. Buenos Aires, Aique.
- Cardaci, J. D. et al. (2007). *Sociales 6. Serie los buscadores*. Buenos Aires, AZ Editora.
- Castro, H. et al. (2009). *Manual 6. Conexiones*. Buenos Aires, Santillana.
- Celotto, A. et al. (2014). *Ciencias Sociales y Ciencias naturales. Concer más*. Buenos Aires, Aique.
- Escalante, S. et al. (2012). *Ciencias Sociales 6. CABA*. Buenos Aires, Aique.
- García, C. et al. (2008). *Ciencias Sociales 7/1. Territorios y sociedades en la actualidad. Historia de las civilizaciones antiguas y el mundo feudal. Logonautas. Navegantes del conocimiento*. Boulogne, Puerto de Palos.
- González, D. et al (2010). *Ciencias Sociales 7. Confluencias*. Buenos Aires, Estrada.
- Gurevich, R. et al. (2009). *Ciencias Sociales 6*. Buenos Aires, Aique.
- Martínez, S. (2015) *Ciencias Sociales 6. Ciencias Naturales 6*. Boulogne, Puerto de Palos.
- Schujman, G. et al. (2007). *Ciencias Sociales 6. Ciencia en Foco*. Buenos Aires, Aique.



# La oratura y los lindes de la literatura en el Paraguay

*Carla Daniela Benisz*

## Las “series” de la literatura paraguaya

La literatura paraguaya convive con (y también se compone de, dependiendo de las operaciones de inclusión) fenómenos literarios y/o lingüísticos que al mismo tiempo que le otorgan particular espesor, la ponen en interdicción. Intentaré hacer un repaso de estos fenómenos que constituyen los lindes de la literatura paraguaya, que alimentan sus producciones y ponen en conflicto sus definiciones, pero no dejan de franquearla.

Podría hablarse de distintas series o secuencias en la literatura paraguaya. Por un lado, lo que en distintos volúmenes (no hay hasta el día de hoy una Historia específica de la literatura paraguaya) se ha construido como el canon es una sucesión de autores y generaciones intelectuales que, en la mayoría de los casos, escribió en un castellano sobreimpreso en otra lengua, a veces emergente, a veces reprimida: la lengua guaraní. Sin duda, los escritores más conocidos a nivel regional e internacional pertenecen a esta serie, entre ellos sobresale la figura de Augusto Roa Bastos,

y también Elvio Romero, Gabriel Casaccia y Rubén Bareiro Saguier. Por otro lado, ha entrado, a fuerza de mecanismos particulares de canonización, un corpus literario de producción y/o difusión oral. El exponente más destacado de este fenómeno es Emiliano R. Fernández, pero no deja de ser el emergente de un fenómeno colectivo.

Algunos autores diferencian estas series como literatura “cultura”, por un lado, y literatura popular, por otro, en función del idioma que se utiliza para cada una. Sin embargo, esta división entre lo culto y lo popular sedimenta, en la literatura, los sentidos establecidos por la diglosia. Hay que tener en cuenta que en Paraguay ocurre el particular fenómeno de convivencia, a nivel nacional y no por regiones, de dos lenguas, cuyos uso y valor están divididos de acuerdo a una jerarquía entre una variedad alta (el castellano) y otra considerada baja (el guaraní). Así es como el castellano se impone para los contextos formales y escritos, mientras el guaraní lo hace en la intimidad y los afectos, pero también en la ficción, vinculada al anecdótico y al mito, formas asociadas siempre a la oralidad.

Como puede observarse, esta división en campos semánticos, el castellano para la escritura formal y el guaraní para la oralidad y lo ficcional, supone una división que amenaza la literatura de ficción y una prueba para la literatura paraguaya en su conjunto. Al mismo tiempo, la literatura oral en lengua guaraní configura un universo complejo, compuesto de distintos géneros y de una tradición propia. De modo que si tomamos los fenómenos de la oratoria como fenómenos literarios, susceptibles de análisis y crítica, con sus mecanismos propios de producción, difusión y consagración, y el guaraní como posible plataforma para la conformación de una lengua literaria, el abanico de la literatura paraguaya amplía el canon estandarizado y constituye distintas series. Por un lado, contamos con una literatura en

lengua predominantemente castellana, o más precisamente, en castellano paraguayo, a causa de las hibridaciones que contiene del guaraní. Por otro, la literatura paraguaya cuenta con otra serie que se basa en el guaraní como lengua literaria y se desarrolla principalmente en los géneros vinculados a la oralidad, pero a veces influye en expresiones escritas de vanguardia. A estas habría que agregar una tercera serie, la literatura guaraní.

## Los poetas clásicos del guaraní paraguayo

El periodo “clásico” que “reduce” el guaraní a lengua literaria y lengua de escritura es el de las reducciones jesuíticas (1609-1767), cuando se “inventa” esa otra lengua que sería el guaraní escrito (Melià, 1992: 109). El proyecto político y lingüístico de los padres consistía en la evangelización de las distintas parcialidades guaraníes a través de su propio idioma, para lo cual realizaron gramáticas, diccionarios, catecismos traducidos y ediciones en una imprenta propia. Con ello, se sentaron las bases para una posible alfabetización en guaraní que luego desembocaría en textos de producción indígena, cartas y catecismos, y una abundante bibliografía colonial en lengua guaraní mucho mayor a la que paralelamente se escribía en lengua castellana.

Luego de la expulsión de los padres, el guaraní quedaría restringido al terreno de la oralidad, salvo por breves intervenciones vinculadas a la coyuntura política, como las proclamas de Belgrano durante su expedición al Paraguay y el himno nacional francista. Durante el gobierno de Francisco Solano, se llevó a cabo un proyecto mucho más interesante, desde el punto de vista de la conformación de una lengua literaria, puesto que, durante la Guerra contra la Triple Alianza, se comienzan a publicar periódicos bilingües o

directamente en lengua guaraní, con el objetivo de propagandizar un mensaje nacionalista para motivar a las tropas en el enfrentamiento contra los aliados y a utilizar el guaraní como lengua de campaña incluso entre la oficialidad. Pero los periódicos *Cabichuí* y *Cacique Lambaré* no significaron meramente un medio para la propaganda nacionalista, sino el primer ejercicio de escritura y de publicación en lengua guaraní desde las reducciones. Se trató, además, de un ejercicio patrocinado desde la órbita del Estado, que implicó la difusión a nivel masivo y popular de la letra escrita e impresa en guaraní y, para ello, se realizó el Congreso de Grafía de Paso Pucú en 1867 que estableció la normativa ortográfica. Quienes participaban de la redacción de la prensa de guerra eran los intelectuales orgánicos del gobierno de López, como Natalicio Talavera, Juan Crisóstomo Centurión y Fidel Maíz. Sin embargo, como sostiene Bartomeu Melià, se trató de un ensayo de literatura popular: “Literatura para el pueblo, si se quiere, pero también popular, pues del pueblo usaban esos escritores la lengua y en él encontraban consonancias profundas. Todo acto de literatura está marcado por la distancia entre oralidad y escritura, sin dejar de ser por ello popular”. (1992: 200)

A lo que luego, el autor agrega:

Si en la época colonial la literatura en guaraní se identifica con la sociedad de guaraníes de los pueblos jesuíticos a los que ofrece apenas textos religiosos y políticos, a partir de la nueva situación creada con la guerra esta literatura se da a sí misma otro destino y función: el registro poético de las vivencias del pueblo. Más que los historiadores y políticos, más incluso que los educadores —en contra de ellos, a veces— la literatura guaraní sostuvo lo nacional, aunque sea siempre difícil definir qué se entiende por valores nacionales. (*Id.*: 203)

Es necesario dimensionar la importancia de un proyecto lingüístico tal, que es estatal pero que usa la lengua guaraní como lengua de escritura y lengua editada en periódicos de difusión masiva, dirigidos a sectores sociales heterogéneos aunados por el uso de una lengua originaria; un proyecto que la usa, además, para la divulgación de valores nacionales en un momento crítico para el Estado-nación que enuncia ese valor. Con ello no solo se frena, transitoriamente, “el abandono progresivo del guaraní como lengua literaria creada en el seno de las Misiones” (Gómez, 2007: 127), sino que se potencia uno de los rasgos que destacaron al Paraguay desde la colonia, el hecho de tener como lengua nacional, en tanto factor homogeneizador, a una lengua originaria.

La derrota del Paraguay en la Guerra contra la Triple Alianza también significó el aniquilamiento de aquella experiencia. La generación intelectual posterior a 1870 asoció el guaraní con las “rémoras” del Paraguay prebélico y, como tal, era un elemento de barbarie que sería necesario erradicar. Las consecuencias de esta política se ven durante todo el siglo XX, en el que recién en los últimos años se ensayaron, con éxito parcial, políticas lingüísticas y educativas en relación al guaraní, empezando por la fijación de su ortografía. Pero las manifestaciones populares anónimas, prolíficas durante la guerra, perviven en un submundo poético cuya tradición oral corría paralelo al castellano.

Ya entrado el siglo XX, se vuelven a realizar producciones escritas y publicadas de forma masiva en lengua guaraní y de esa forma se instala en la escritura esa tradición oral paralela y se potencia la relación dialéctica entre oratura y literatura escrita. *Ocara poty* (1917) de Narciso Ramón Colmán (Rosicrán) es la primera publicación en guaraní del Paraguay posbélico. Se trata de un cancionero en guaraní popular que establece “pautas de expresión lírica que

seguirán manteniéndose por décadas” (Melià, 1992: 206)<sup>1</sup>, cuya influencia puede observarse en el título de una de las publicaciones más importantes de la poesía popular en lengua guaraní, la revista *Ocara poty cue mi: Revista de composiciones populares*, que comenzó a publicarse en 1922 y que tuvo gran difusión durante la Guerra del Chaco. Es importante destacar estas ediciones en lengua guaraní, luego de un vacío de tanto tiempo sin publicaciones continuadas, y destacar, además, que esto ya no se da en la lengua normativizada y reducida por los jesuitas, sino en un guaraní popular sedimentado a través del principal factor sobre el que construía su universo semántico: la cultura rural y campesina. Se trata, en definitiva, de la consolidación escrita del guaraní paraguayo.

En esta ocasión, los principales soportes serían revistas, cancioneros y antologías, algunos de gran tirada, pero también canciones y obras de teatro; esto contribuye a que estas producciones se consagren popularmente e independientemente de los mecanismos de legitimación propios de un campo intelectual relativamente profesional. Por el contrario, se produce un mercado cultural en el que tanto productores como consumidores comparten un código popular, y en el que la escritura funciona como pivote para la expresión oral. Ramos Dávalos explica que:

El primer número del *Ocara poty cue mi*, fue lanzado el 22 de julio de 1922, con 32 páginas de papel diario, su costo era de 2 pesos y era de pequeño formato. Las tiradas normales eran de 20.000 ejemplares llegando a 22.000 (registrado en acta notarial) como los números 82 y 96. Además, fueron reimpresos los primeros números

---

1 La obra de Rosicrán es contradictoria en lo ideológico y merecería un análisis más minucioso; al respecto, Bareiro Saguier, 2007; Villagra-Batoux, 2013: 312ss.; Melià, 1992: 207ss.

por la demanda de los lectores. Esta recepción del público motivó a los vates paraguayos a trabajar la pluma, acercándose a la Imprenta de Don Felix Fortunato Trujillo y así ganar un espacio de difusión.

La revista (que tuvo 252 números) también organizó concursos de composiciones, siendo el ganador del año 1927 el poeta Darío Gómez Serrato con su obra “Yvoty reka Mariscal López rérape”, quien a partir de entonces se desempeñó como corrector de las expresiones en guaraní en el *Ocara*. Las formas lingüísticas eran varias y no se encontraba la unificación en cuanto a la escritura del idioma, lo que propiciaba una disparidad de criterios al respecto.

[...] La influencia psicológica positiva que ejercía el cancionero en el frente de batalla era innegable, al Chaco se enviaban números del *Ocara poty cue mi* para momentos de esparcimiento del soldado paraguayo. (Cit. por Castells, 2011)

Este mercado potencia una “literatura sin libros” y de géneros vinculados siempre con niveles de oralidad:

Popular, por excelencia, la literatura paraguaya en guaraní tanto o más que nombres de autores, tiene ciertos recursos comunicativos en los que se apoya y de ellos depende casi enteramente: son las revistas, los cancioneros, los grupos musicales y las tablas del teatro, entre los principales. Es una literatura sin libros, si se quiere. Incluso cuando publicada, o es el registro de “oratura” que le precede o se destina a una “oratura” que le seguirá. Los autores son, en la mayoría de los casos, actores, ya como músicos, ya como teatristas. (Melià, 1992: 204)

El término “oratura” fue acuñado por investigadores de narrativa oral para dar entidad a un conjunto de producciones culturales ajenas a la *ciudad letrada*, pero que –al mismo tiempo– podrían verse reducidas a parámetros muy cerrados bajo el término de folklore. Ha proliferado, a partir de los años 60, en los estudios sobre poesía y cultura africanas, en confrontación con los paradigmas y conceptos heredados de las teorías eurocéntricas y al calor de la ebullición de los estudios subalternos en las últimas décadas (Pacor, 2014 y Prat Ferrer, 2007). La oratura implica una utilización literaria de las formas de la oralidad y supone una relación dialéctica con la literatura escrita, a la que aporta elementos al mismo tiempo que instaaura valores diferenciales a la concepción tradicional de lo literario; estos valores se refieren –fundamentalmente– a una enunciación colectiva de la palabra y, con ello, a la negación del texto como propiedad individual. En el caso paraguayo, la oratura comprende un corpus, narrativo y/o poético, de transmisión oral y cuenta con algunos géneros característicos, como el compuesto, el *purahéi*, el *káso ñemombe’u*, los *ñe’ẽnga*. Melià emplea el concepto de oratura para sacar este tipo de producciones del ámbito del folklore, darle entidad literaria y ponderar los usos del guaraní por su valor estético. Se trata, para Melià, de modelos de lengua literaria que tendrían un especial desarrollo durante la Guerra del Chaco.

De esta manera se instala en el imaginario el modelo del poeta-soldado con la figura de Emiliano R. Fernández, que populariza una poesía de carácter épico y enuncia un contenido nacionalista, pero con una perspectiva popular y, por momentos, de denuncia social. Las canciones de Emiliano Fernández, en particular y las de la Guerra del Chaco, en general, según Wolf Lustig, expresan:

[...] como ningún otro género de la literatura/oratura paraguaya cierta visión popular de la identidad nacional. Son canciones épicas en el sentido más auténtico de la palabra: míticas e históricas al mismo tiempo explican en forma narrativa como se autodefinía el pueblo “guaraní”-paraguayo en un momento crucial de su historia. (s/f)

Si las reducciones significan el momento de creación de una lengua literaria colonial, para Melià (1992: 214), los años 30 significarían el auge de los poetas “clásicos” del guaraní paraguayo: además de Emiliano Fernández, se pueden mencionar a Manuel Ortiz Guerrero, Félix Fernández, Darío Gómez Serrato y Teodoro S. Mongelós, entre otros. Muchas de sus composiciones llegaron al público masivo como letras de canciones famosas. Así como lo hizo la poesía gauchesca, estos autores todavía siguen una métrica vinculada a la poesía popular en lengua española y a la tradición hispánica, fundamentalmente el octosílabo y la rima asonante. También el teatro en guaraní tendría entonces a su exponente clásico, Julio Correa, fuertemente vinculado a una estética realista y de denuncia social y, sobre todo, con un sentido de interpelación y de llamado al público a la acción. Denominada por sus discípulos como teatro popular de vanguardia, la dramaturgia de Correa sería prohibida durante la dictadura de Stroessner.

Muchos críticos destacan que la Guerra del Chaco significó una toma de conciencia de la realidad nacional que dio forma a la narrativa paraguaya contemporánea, fundamentalmente a partir de las primeras obras de Gabriel Casaccia. Sin embargo, este cambio histórico se realiza primero y más acabadamente en el corpus de la literatura en guaraní. No solo porque conformó el modelo principal del guaraní paraguayo como lengua literaria, sino, además,

porque se constituyó en “hecho social” (Melià, 1992: 214). Es decir, en la coyuntura de una nueva guerra internacional, disputó la enunciación de la nación desde contenidos que habían permanecido, hasta entonces, sin letra escrita y con los que podían identificarse amplios sectores sociales: “la Guerra del Chaco se transformó en un gran potencial de creatividad, donde la crisis nacional hace surgir la pregunta por el *ñande reko*, ‘nuestra manera de ser’” (Lustig, 1999). Eso se expresa en la lengua vernácula y se desarrolla en un mercado de publicaciones periódicas y, de este modo, los poetas clásicos franquean los campos segmentados por la diglosia.

## ***Ñande reko y vanguardia***

Durante el stronismo, desde el poder se promovió un uso populista y proselitista del guaraní. Se recurría a él como código compartido con el campesinado y los sectores populares en los actos de campaña; además, Stroessner contó con su propio “himno” popular en guaraní paraguayo, de difusión obligatoria en las radios y eventos, la polca “Presidente Stroessner”. Mientras, al mismo tiempo, las políticas educativas acentuaban la realidad diglósica.<sup>2</sup> Al mismo tiempo, la labor que realizaron los intelectuales orgánicos del stronismo también obliteró el desarrollo de la literatura en guaraní; postularon una visión idealizada de la “raza guaraní” acorde al nacionalismo de corte autoritario que la dictadura esgrimió como historiografía oficial.

Sin embargo, aún durante las décadas del 70 y 80, se han publicado obras de importancia crucial, como la primera

---

2 La Constitución de 1967 declara al guaraní y al español como lenguas nacionales, pero solo la segunda como lengua oficial. Esto se especificaba en el decreto 38.454 de 1983, que establecía que el estudiante de escuela primaria debería poder “escuchar, hablar, leer y escribir en lengua española; escuchar y hablar en lengua guaraní” (cit. por Villagra-Batoux, 2013: 348).

novela en guaraní paraguayo, *Kalaíto Pombéro* de Tadeo Zarratea, la obra de Carlos Martínez Gamba (en el exilio) y se gestaría el movimiento más innovador de los últimos años en la literatura paraguaya, la poesía *tangara*: poesía en lengua guaraní pero de tendencia vanguardista y alto nivel de experimentación. El estilo *tangara* se “inicia” con el poemario de Ramón Silva, *Tangara tangara* (1985), y en torno al Taller de poesía Manuel Ortiz Guerrero del Centro Cultural Español “Juan de Salazar”.

Esta poesía ofrece ejemplos de los distintos usos del guaraní, ya sea el guaraní paraguayo, ya sea un léxico arcaizante que rescata términos del guaraní indígena y que tiene que ver con los trabajos etnográficos desarrollados por los mismos poetas. Algunas composiciones son artificios poéticos de difícil llegada al público masivo, mientras otras repiten el camino de los poetas clásicos y difunden la poesía como obra musical. Hay que tener en cuenta que buena parte de los poetas *tangara* escribieron su obra en el exilio y lograron ser publicados recién durante la transición a la democracia. La diferencia principal respecto de la poesía popular que la antecede, es que la poesía *tangara* abandona la métrica española y experimenta nuevas formas vinculadas a los cantos y ritmos tribales, fundamentalmente *pãi* y *mbya*, versos más breves y abundante uso de la iteración y las onomatopeyas; puesto que la sonoridad poética, de acuerdo a esta concepción, está estrechamente vinculada a los sonidos de la naturaleza (Lustig, 1997).

Los exponentes de las distintas series pueden polemizar entre ellos: los poetas *tangara*, más indigenistas, procuran un guaraní purista y reniegan de la cultura paraguaya por colonial, mientras que los defensores del guaraní paraguayo, como es el caso de Tadeo Zarratea, los juzgan como arcaizantes y elitistas.

## El fundamento de la palabra

Finalmente, es importante diferenciar la literatura paraguaya en lengua guaraní, incluso esta última vertiente vanguardista, de otra serie, la que se ha dado en llamar literatura guaraní. La literatura guaraní es una construcción *a posteriori* realizada por etnógrafos, fundamentalmente a partir de los trabajos señeros de Curt Nimuendaju Unkel y León Cadogan, quienes tomaron contacto, escribieron y publicaron cantos indígenas guaraníes de las parcialidades avá, pãï tavyetera y mbya guaraní. Algunos autores, como Villagra-Batoux (2013: 300-302), establecen una continuidad o transición entre la literatura en guaraní y la literatura guaraní, y consideran que, en todo caso, se trata de variantes de una misma literatura. Sin embargo, de este modo se aplanan no solo las diferencias entre las distintas lenguas literarias, canalizadas a través de distintos dialectos guaraníes, sino la autopercepción de las comunidades productoras de esa literatura, y el valor y la función que le otorgan a esas producciones. Considerar literatura los cantos tribales implica una reducción, operada por etnógrafos y antropólogos, al horizonte de conocimiento occidental y moderno de la expresión poética; para las comunidades productoras, el valor poético está vinculado con la experiencia mítica y religiosa, que es la que le confiere sentido. Además, se trata —la literatura paraguaya en guaraní y la literatura guaraní— de dos series que han corrido, casi siempre de modo paralelo. Por un lado, el guaraní paraguayo es un fenómeno netamente colonial, una lengua originaria convertida en lengua criolla y que ha atravesado la historia moderna de la constitución de un Estado-nación; por otro, una comunidad que, a pesar de las contaminaciones e hibridaciones a las que está expuesta, mantiene un universo de sentido mítico y

comunitario propio y previo al que es enunciado por el guaraní paraguayo, y que no se reconoce como “ciudadana” de esa nación.

La literatura indígena en guaraní se distingue claramente de la literatura paraguaya en guaraní; es un fenómeno perceptible incluso al traducir los textos de una y otra literatura en castellano. El arte de la palabra es el arte de vivir; la propia concepción del fundamento de la palabra y el modo como la serie de palabras llega a formar el himno para a su vez hacer participar a los otros en ese fundamento y en ese himno, nos suena hoy a esotérico. (Melià, 1992: 243-244)

No es menor, para el caso, señalar que el lenguaje, para las comunidades guaraníes, tiene un vínculo estrecho con sus creencias religiosas. Es por eso que el *Ayvu rapyta*, el volumen publicado por León Cadogan en 1959, implicó un acontecimiento único desde la colonización y un cambio de paradigma, no solo en cuanto a la concepción de la cultura guaraní, sino a la concepción de lo literario. El volumen publicó y demostró la existencia de los textos sagrados, hasta entonces secretos, de los mbya-guaraní del Guairá. El alto nivel de abstracción poética, la existencia de un vocabulario secreto y el reconocimiento de su valor como literatura, más allá de su significado mítico, marcaron los límites de las concepciones tradicionales y occidentales del valor literario. Como explica Melià, se trata de cantos de producción colectiva y comunitaria, llevados a la escritura luego de una mediación etnográfica, de hecho, fueron dictados a Cadogan por miembros prominentes de la comunidad y él debió recurrir a notas lexicológicas para hacerlos aprehensibles al paraguayo contemporáneo.

A partir de esta publicación, la literatura guaraní comenzó a ser una referencia ineludible para los escritores paraguayos. Como mencionamos anteriormente, los poetas *tangara* alimentarían una estética novedosa a partir de ella, incluso Roa Bastos (2011 [1978]) llegaría a postular la superioridad estética de la literatura guaraní por sobre la paraguaya.

En resumen, el mapa de la literatura paraguaya comprende fenómenos complejos que no se insertarían fácilmente bajo una misma etiqueta. En un trabajo que indaga la elaboración de cancioneros del Norte argentino, Diego Bentivegna (2014: 46-47) sostiene que la delimitación de la poesía popular implica cuestiones de gran envergadura a nivel glotopolítico, como la relación entre una lengua hegemónica y las distintas lenguas indígenas, entre la cultura letrada y la no letrada; así como la labor de los intelectuales, lingüistas y escritores implica posicionamientos políticos, en tanto organizadores de la cultura. Si extrapolamos esas cuestiones al caso paraguayo, en el que la lengua indígena no se reduce a un anclaje folklórico sobre una región determinada, sino que es un fenómeno de extensión nacional, una lengua que cuenta con producciones literarias de distintos niveles, tanto popular como de vanguardia, y que flanquea y delimita la misma producción canónica en lengua castellana, se presentan, entonces, la imposibilidad de definir *una* lengua nacional para *una* literatura nacional y la necesidad de conceptualizaciones que expliquen lo oral y lo colectivo como factores susceptibles de valor literario. La utilización de determinada lengua literaria implica, por parte de los escritores, determinados posicionamientos intelectuales y literarios, y operaciones críticas sobre el complejo mapa de la tradición.

## Bibliografía

- Bareiro Saguier, R. (2007). "La generación nacionalista-indigenista del Paraguay y la cultura guaraní", en *Diversidad en la literatura de nuestra América*, vol. I. Asunción, Servilibro.
- Bentivegna, D. (2014). "El canto y la letra. Disputas en torno a la definición de lo tradicional en Juan A. Carrizo y Ricardo Rojas", en Narvaja de Arnoux, E. & Nothstein S. (eds.), *Temas de glotopolítica. Integración regional sudamericana y panhispanismo*. Buenos Aires, Biblos.
- Castells, M. (2011). "La marca de Caín del guaraní paraguayo. Lo popular y lo culto a dos aguas en la literatura de expresión guaraní", ponencia presentada en IV Taller "Paraguay desde las Ciencias Sociales", Rosario, 2 y 3 de junio de 2011. Disponible en: <[http://paraguay.sociales.uba.ar/files/2011/08/P\\_Castells\\_M\\_2011.pdf](http://paraguay.sociales.uba.ar/files/2011/08/P_Castells_M_2011.pdf)> (Consulta: 16-3-2016).
- Gómez, G. (2007). *La lengua vernácula en el proceso sociohistorico del Paraguay*. Asunción, Servilibro.
- Lustig, W. (s/f). *Chácore Purahéi. Canciones*. Mainz. Disponible en: <<http://www.staff.uni-mainz.de/lustig/guarani/chacpura/chacpu.htm>> (Consulta: 16-3-2016).
- . (1999). "Chácore purahéi-canciones de guerra: Literatura popular en guaraní e identidad nacional en el Paraguay", en Potthast, B., *El espacio interior de América del Sur: geografía, historia, política, cultura*. Madrid/ Frankfurt am Main, Iberoamericana/Veuvet.
- . (1997). "Ñande reko y modernidad. Hacia una nueva poesía en guaraní", en Méndez-Faith, T., *Poesía paraguaya de ayer y de hoy, tomo II: Guaraní-español*. Asunción, Intercontinental.
- Melià, B. (1992). *La lengua guaraní del Paraguay. Historia, sociedad y literatura*. Madrid, Mapfre.
- Pacor, P. (2014). "Algunas reflexiones teóricas en torno a la definición de 'literatura oral'", ponencia presentada en V Congreso Internacional de Lenguas y Literaturas Indoamericanas y XVI Jornada de Lenguas y Literatura Mapuche, Temuco, Chile.
- Prat Ferrer, J. J. (2007). "Las culturas subalternas y el concepto de oratura", *Revista de folklore*, n° 316, pp. 111-119.

Roa Bastos, A. (2011 [1978]). "Introducción", en *Las culturas condenadas*. Asunción, Fundación Augusto Roa Bastos.

Villagra-Batoux, S. (2013). *El guaraní paraguayo: de la oralidad a la lengua literaria*. Asunción, Servilibro.

## Del sustrato al sujeto

Interferencias glotopolíticas en tres lingüistas europeos en la Argentina (Amado Alonso, Benvenuto Terracini, Demetrio Gazdaru)

*Diego Bentivegna*

En el último de los *Cuadernos de la Cárcel*, Antonio Gramsci afirma que la gramática normativa escrita es “siempre un acto de política cultural nacional” (Gramsci, 2013: 104). Los escritos de Gramsci nos permiten proyectamos el espacio de las intervenciones en torno a los problemas lingüístico-literarios como un espacio “de política cultural”, donde se pone en juego una determinada hegemonía lingüística, entendida como un estado de la lengua heterogéneo, habitado por temporalidades diferenciales, articulado en diferentes variedades y registros, y al mismo tiempo relativamente unificado por la acción —explícita o implícita— de agentes investidos de autoridad política, cultural, académica, pedagógica, religiosa.

De los escritos gramscianos sobre el lenguaje se desprende, además, que en un momento determinado de lo social confluyen posturas que se presentan como explícitamente políticas, producidas en muchos casos desde el Estado, con intervenciones más amplias efectuadas desde la sociedad civil, algunas de ellas explícitamente inscriptos en el campo del saber sobre el lenguaje (diccionarios, gramáticas,

manuales) y, en otros casos, de carácter glotopolítico más difuso (Arnoux, 2000), como los modelos prestigiosos de lengua que representan los discursos de sujetos sociales investidos de prerrogativas simbólicas asociadas con el saber, como escritores, periodistas, políticos y sacerdotes.

Uno de los componentes más recurrentes para dar cuenta de la configuración histórica de una lengua es la noción de *strato*. El concepto, que comienza a usarse de manera sistemática en el siglo XIX, interroga la relación entre lengua nacional unificada, sujeto colectivo y territorio, en la medida en que las variedades “derrotadas” por una variedad vencedora, continúan, de alguna manera, operando. Dialoga, al mismo tiempo, con algunas de las preguntas claves para una comprensión social e histórica de los fenómenos lingüísticos, en especial con el del cambio y el de las diferentes formas de bilingüismo y diglosia. Además de su importancia para la sociología del lenguaje, la idea de una lengua “derrotada” pero al mismo tiempo, en algún punto, fragmentariamente “sobreviviente” o, como indica Ramón Menéndez Pidal (1950), con elementos “latentes”, llegará, por otros caminos, en diálogo con el problema del archivo y el sujeto, hasta una reflexión *biopolítica* en torno al problema del lenguaje, que encuentra en los planteos de Michel Foucault y de Giorgio Agamben sus momentos más potentes (Castro, 2014).

1. En el arco temporal que va desde 1939, cuando en la influyente *Revista de Filología Hispánica* del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires el español Amado Alonso, su director, publica su artículo acerca las limitaciones de la teoría “indigenista” de Rudolf Lenz sobre el español de Chile, hasta una fecha tardía como 1970, año de la publicación de *Aventuras del latín y orígenes de las lenguas románicas* del lingüista rumano Demetrio Gazdaru

por el Instituto de Filología Románica de la Universidad de La Plata, el concepto glotológico de sustrato es introducido en los países del Plata y entra a formar parte de una serie de disputas en torno a los rasgos del panorama lingüístico de Suramérica.

El debate glotopolítico en torno al concepto de sustrato remite a otra disputa, esta vez en torno a las articulaciones entre *lengua*, *raza*, *pueblo* y, en última instancia, *nación*. En efecto, si aceptamos las hipótesis de Giorgio Agamben acerca de que el discurso político moderno se funda en la correspondencia entre el *factum pluralitatis* (es decir, “el mero hecho de que los hombres formen una comunidad”) y el *factum loquendi*, el hecho de que los sujetos humanos efectivamente hablen, la ideología política nacional opera glotopolíticamente a través de la correspondencia entre categorías “contingentes”, de características indefinidas, que se transforman en organismos “cuasi naturales, dotados de leyes y de caracteres propios y necesarios” (Agamben, 2002: 50).

La dimensión polémica del concepto en relación con el biologicismo es, en las intervenciones de Amado Alonso, explícita. En un artículo de 1941 titulado “Substratum y superstratum”, el lingüista español polemiza al respecto con las posiciones del jesuita holandés Jakob von Ginneken y con su idea de que la base de articulación es la herencia biológica, que resume las posiciones genetistas y racistas asociadas con la reflexión sobre el lenguaje (Alonso, 1974: 261). Se trata, para Alonso, de una tesis “estrictamente materialista”, que debe ser discutida con las herramientas de la lingüística histórica y del idealismo lingüístico.

Pocos años antes, en su refutación de las hipótesis de Rudolf Lenz sobre la presencia de un sustrato indígena mapuche en el español de Chile, Alonso planteaba el problema de la persistencia de elementos indígenas en relación con el

problema poblacional. Ello implica una especificación del uso del concepto de sustrato en la crítica a Lenz y su teoría indigenista en relación con el español de Chile, a la que Alonso, que impulsó la publicación del trabajo del lingüista alemán en 1940 en el volumen *El español en Chile* en la colección del Instituto de Filología de Buenos Aires, había sin embargo calificado como “no científica” (Alonso, 1939: 350).

En su refutación de Lenz, el primer punto que enfatizaba Alonso para el diseño de los estudios sustratistas en América era

una investigación histórica encaminada a averiguar si la población indígena, cuya lengua se suponga ha dado vestigios al español, ha influido concretamente en la constitución demográfica y en la estructura social de la población hispanohablante; si, como población india o mestiza, ha continuado al cambiar de lengua hábitos de la lengua anterior sin asimilarse bien a los nuevos, o bien si, habiendo una dirección blanca de la vida comunal, el elemento indio envolvente ha llegado hasta contaminar a los dirigentes con sus propios resabios indigenistas; en suma, si en la evolución cultural de la comunidad, la parte pasiva e inerte (el tradicionalismo precolombino) ha sido más fuerte que la activa y dirigente, tan fuerte como para desviar su marcha a la lengua española de su dirección hispánica, por lo menos en algunos puntos del sistema (Alonso, 1939: 349).

Como subraya en 1945 Ángel Rosenblat, uno de los discípulos más lúcidos de Alonso en la Argentina, “el problema indígena es en gran parte el problema de la lengua. Más que por la pureza de sus rasgos étnicos, un hombre es indio por su lengua” (Rosenblat, 1945: 32). No es la raza la que

determina la lengua, sino, por el contrario, en la práctica es la lengua el único criterio en América para el deslinde de la población llamada indígena.

2. Treinta años después de la publicación de los artículos de Alonso sobre sustrato y de su polémica con Lenz, el lingüista rumano Demetrio Gazdaru, instalado en la Argentina desde 1949 luego de su compromiso con el régimen de la Guardia de Hierro en su país natal y de haber frecuentado con provecho el archivo de Ascoli en la Accademia dei Lincei de Roma gracias a las gestiones de uno de los más influyentes teóricos de la escuela neolingüística, Giulio Bertoni, vuelve sobre el asunto en un intento de rehabilitación del concepto, entendido en términos estrictamente étnicos. En efecto, para Gazdaru el concepto al mismo tiempo étnico y lingüístico de sustrato “pocas veces fue combatido antes de 1933 y no siempre con argumentos válidos” (del mismo modo, en 1966: “Hasta 1933 casi todos los lingüistas admitían el influjo del sustrato. Las dudas que surgieron después se deben a consideraciones extracientíficas”, Gazdaru, 1966: 44) y entre los argumentos en contra, el del rechazo de la relación entre raza y lengua adquiere una importancia sustancial. Así, Gazdaru, que vuelve a reponer las posiciones con respecto al sustrato que habían manifestado autores como el rumano Alexandru Philipidde y el italiano Clemente Merlo, subraya que el “verdadero sustrato” es una “reacción étnica” o “racial” (Gazdaru, 1970: 47).

La inscripción del problema del sustrato en la fisiología de los hablantes opera como una acción de “fragmentar el ámbito de lo biológico”, un modo de diferenciar en el interior de un continuum la “población”, un grupo con respecto a otro. En la relectura que hace Agamben en la serie *Homo sacer* del problema biopolítico en Foucault, “la cesura fundamental en el ámbito biopolítico es la existente entre

pueblo y población, que consiste en hacer surgir en el seno mismo del pueblo una población; es decir, en transformar un cuerpo esencialmente político en un cuerpo esencialmente biológico”. (Agamben, 2000: 88)

Es la “base física”, esencialmente biológica, lo que puede explicar la dinámica de diferenciación de las lenguas. Ante posiciones como la de Gazdaru, que tan tardíamente como en 1970 (lo había hecho también unos años antes en el breve y pedagógico *¿Qué es la lingüística?*, Gazdaru, 1966) seguía sosteniendo la “sutura” biológica, extendiendo esta noción según el planteo de Alain Badiou (2010: 37ss.) al ámbito de los estudios lingüístico-literarios, entre lengua y raza a partir de la somatización de los fenómenos de lenguaje (los caracteres anatómicos, recuerda el lingüista rumano, son más perdurables que los hábitos adquiridos) y exhibiendo las implicancias políticas asociadas con los totalitarismos racistas de los años 30, en especial el nacionalsocialismo, se comprende que Alonso insista en el deslinde entre lengua y raza. En la medida en que sustrato racial y sustrato lingüístico no se identifican entre sí, el trabajo de dilucidación lingüística es un trabajo estrictamente del orden de lo lingüístico, lo que obliga a repensar el estatuto mismo del utillaje teórico con el que se abordan los fenómenos de contacto lingüístico.

3. Para Alonso, el modo en que los instrumentos forjados por el saber lingüístico dan cuenta de los objetos estudiados tiene consecuencias teóricas y metodológicas evidentes. En el caso del “sistema”, como lo denomina Alonso, sustrato-superestrato-adstrato, hay en el fondo una concepción naturalista del lenguaje, cuyas huellas serían rastreadas por Terracini en su volumen historiográfico de 1966 como una entidad que admite ser pensada desde lo biológico, esto es, como un organismo que evoluciona y que, en algún

momento, llega a su momento de esplendor, para entrar en una situación de muerte (Crystal, 2001; Hagège, 2002).

Las diferencias articulatorias no se explican, según Alonso, por la acción de un sustrato biológico o étnico, como aparece en Ascoli, sino por la “disposición de trabajo” que en cada comunidad lingüística adoptan los órganos articulatorios. Se trata de aspectos fijados normalmente por cada idioma: de hábitos adquiridos y transmitidos.

En la interacción social y cultural entre grupos poblacionales disímiles, el cambio lingüístico aparece determinado, de acuerdo con Alonso, por un factor que se independiza del accionar mecánico de una supuesta base fonética: se trata del “ideal de lengua”, un concepto sustancial en la medida en que puede determinar el cambio en el rumbo del *substratum*.

América Latina, con sus dos polos, español y portugués, constituye para Alonso un lugar privilegiado para poner en funcionamiento el concepto de *substratum*. El español funciona, enfatiza Alonso, como *superstratum* de casi todas las lenguas indígenas supervivientes. La América hispana puede ser así segmentada en grandes áreas según el modo en el que opera el *substratum* indígena y el *superstratum* español, como el grado cero en Buenos Aires, Montevideo, Bogotá y las Antillas, hasta el grado mayor de bilingüismo en los “países del Pacífico”, Bolivia y Paraguay (Alonso, 1974: 266).

La especificidad histórica americana, donde los procesos de cambio lingüístico que había vivido Europa en la baja edad media podían, de alguna manera, replicarse, es, también, su *anomalía*: en América Latina las tendencias a la eliminación del sustrato y la producción de formas nuevas, que en teoría deberían ser pensadas como sucesivas, se producen de manera simultánea, según la geografía diferente y la distinta demografía. Sin embargo, en la perspectiva de Alonso, hay una garantía de unidad hispánica, en la

medida en que predominan las tendencias eliminatorias de las variedades de sustrato: “pues todo elemento del *substratum*, sea conservador, sea desarrollado, está sujeto a represión mientras actúe o pueda actuar el ideal de lengua española general” (Alonso, 1982: 267). El caso contrario se da, para Alonso, en otra variedad latinoamericana estudiada por Lenz (cfr. Ennis y Pfänder, 2013: 125ss.), el papiamento caribeño, “la lengua criolla de los negros de Curazao, que ya llevan más de dos siglos separados de Hispanoamérica” (Alonso, 1982: 266). Lo “criollo”, ese “fuera de lugar [que] desestabiliza, dificulta y fuerza a la violencia el intento de lo uno de reintegrar la diversidad” (Ennis y Pfänder, 2013: 48) es, en la perspectiva de Alonso, el “monstruo lingüístico”, el Calibán colonial en el que la función eliminadora, instancia correctora y garantía de la unidad del mundo hispanoparlante a partir de un “ideal de lengua compartido”, ha dejado de funcionar.

4. En el programa teórico de Benvenuto Terracini, que será retomado y en parte ampliado durante su permanencia en la Argentina, la noción de sustrato plantea el problema, eminentemente político, de la supervivencia, que reorganiza el campo de los estudios reconstructivos desde una perspectiva nueva.

Durante su permanencia en la Argentina entre 1941 y 1946, donde se instala como consecuencia de la sanción en 1938 de la legislación racial que deja fuera del sistema educativo a los profesores de “raza” judía, Terracini contribuye de manera notable a la formación de un saber específico sobre el lenguaje desde una tradición académica italiana atenta al componente histórico y cultural de los fenómenos lingüísticos (De Mauro, 1981). Los estudios, ensayos y reseñas bibliográficas publicados durante esos años por Terracini en la *Revista de Filología Hispánica* y en revistas

literarias como *Insula*, dibujan un espacio que, filiado en las posiciones de Ascoli, confluía en muchos aspectos, como la relectura hasta cierto punto crítica del idealismo y el énfasis en el lenguaje como fenómeno histórico y cultural, con el historicismo propugnado por la escuela española representada por Alonso.

Los textos de carácter panorámico que Terracini publica en esos años en Tucumán son un componente sustancial de esa maquinaria. Entre ellos, se destaca el volumen de 1946 *Perfiles de lingüistas*, que puede pensarse como parte de lo que uno de los alumnos más notables de Terracini, Cesare Segre (1988), llamó el “síndrome Auerbach” del viaje del lingüista italiano en América. En efecto, el lingüista italiano elabora en sus *Perfiles* un mapa histórico de los estudios lingüísticos desde Bopp hasta Schuchardt. En este diseño histórico, producto en parte de una serie de trabajos que Terracini había publicado en Italia, corregidos y reelaborados para su publicación en castellano, y que funciona como una síntesis pedagógica en el marco de la introducción de los estudios lingüísticos en Tucumán, Terracini ubica a Ascoli en un lugar prominente, en la medida en que los postulados del lingüista friulano del siglo XIX fundan una concepción histórica que pone el acento en la mezcla y en la heterogeneidad.

Es esa dimensión heterogénea lo que Terracini aborda en la serie de artículos publicados en castellano que surgen de sus cursos y conferencias en la Universidad de Tucumán y en otras instituciones argentinas y que confluyen en un volumen con un título programático: *Conflictos de lenguas y de cultura*, de 1951, que se propone una reflexión sobre el problema del lenguaje en términos alternativos a los del saussurianismo y al paradigma estructural de él derivado. En efecto, frente a la posición “antihistórica” del lingüista suizo, “que lo lleva a considerar momentáneamente como

irrelevante y relativo el aspecto de competencia y de lucha que caracteriza cualquier forma de expansión lingüística” (Terracini, 1951; 19), el lingüista italiano enfatiza una dimensión que él mismo entiende como *agonista*, para la que “el lenguaje en acto se presenta como un conflicto eternamente planteado y resuelto: choque, rozamiento, competencia, colaboración ideal de individualidades distintas” (Terracini, 1951: 139).

En el primero de los artículos del volumen de 1951, “Cómo muere una lengua”, la cuestión del sustrato aparece planteada en relación con el problema más general del cambio lingüístico, aunque relativizado en relación con una concepción conflictual, como si, ahora, el concepto debiera efectivamente ser revisado:

En efecto, solo donde el cambio de lengua resulta de una fusión más que de una colisión, y donde por consiguiente, el sentimiento de cambiar de lengua es mínimo, puede actuar el principio creador del sustrato: eso es, que la lengua culturalmente inferior maneje la lengua-modelo como algo propio, acomodándola a su gusto, según sus hábitos, los cuales sobreviven en la lengua vencedora así como particularidades regionales sobreviven en una lengua nacional. El sustrato es un problema de lingüística comparada, que tiene valor fundamental para reconstruir elementos de una lengua que se ha apagado, pero si señalara yo ahora los elementos franceses de origen galo haciéndolos pasar como herencia del galo, podría alguien denunciar me con razón de falsedad histórica (Terracini, 1951: 26-27).

En muchos aspectos, el concepto de sustrato resulta para Terracini no del todo adecuado para pensar la cuestión

lingüística en la Argentina, “crisol donde tantas lenguas se funden, y por lo tanto excelente punto de observación que los lingüistas podríamos aprovechar sin límites en forma mucho más amplia de lo que se ha hecho hasta ahora” (Terracini, 1951: 28)

Sin embargo, ya en 1937, al borde de la puesta en vigencia de las leyes raciales, Terracini interviene con uno de los textos fundamentales en la revalorización del problema del sustrato<sup>1</sup> para dar cuenta de la dinámica histórica de las relaciones entre lenguas. En su contribución, titulada de manera cortante “Sostrato” concebido como “uno de los problemas que son más importantes y que más hacen trabajar a nuestra generación” (Terracini, 1957: 43), Terracini plantea el problema histórico de la construcción de la norma en términos que se manifiestan como evidentemente políticos y que lo acercan, en este sentido, al modo de abordar ese mismo problema en el último de los *Cuadernos de la Cárcel*, redactado tan solo dos años antes, aunque, por supuesto, desconocido entonces por Terracini en la medida en que el corpus carcelario gramsciano se publicaría, como se sabe, solo luego de la finalización de la Segunda Guerra Mundial y la caída del régimen mussoliniano. Terracini entiende, en una posición que asume un punto de vista radical con respecto al problema del cambio lingüístico, que conceptos como las de sustrato o como la más reciente de adstrato son nociones que remiten a fenómenos puramente culturales, por lo que se resulta explicable que se haya buscado “en vano un criterio puramente lingüístico que nos dé la característica verdadera del sustrato” (Terracini, 1957: 44). Incluso, afirma

---

1 Matteo Bartoli, el principal representante de la neolingüística italiana, maestro de Terracini y con quien se había formado el joven Gramsci (Lo Piparo, 1979; De Mauro, 1980; Bentivegna, 2013), se refiere a este escrito de su discípulo como “senza dubbio il piú insistente e il piú acuto che sia stato pubblicato su tali questioni molto delicate” (Bartoli, 1939: 61).

Terracini, la distinción entre sustrato y superestrato, es decir, entre las marcas dejadas de los hablantes “políticamente” (el término es de Terracini) vencidos y de aquellos hablantes “políticamente vencedores”, “introduce, en el concepto mismo de sustrato, una distinción que no tiene nada de esencialmente lingüístico” (Terracini, 1957: 53).

En los años de destierro en Tucumán, Terracini va a replantear la cuestión del cruce de lenguas en función del caso de los migrantes internos de lengua materna quichua que abandonan su lugar de nacimiento para incorporarse al sistema industrial tucumano, dominado por la producción azucarera. Terracini toma un caso particular: el de un obrero de Atamisqui, de la zona de habla quichua de la provincia de Santiago del Estero, que produce enunciados en quichua con un patrón morfosintáctico español. No se trata de la mera acción de una variedad que funciona como superestrato, sino de un verdadero conflicto de lenguas que se produce en un individuo singular pero que puede ser tomado como indicio de un proceso colectivo:

Como se dice comúnmente, habla en quichua pero piensa en español. Esto quiere decir que la estructura interior de su lenguaje, el principio que domina su sistema, ya ha cambiado, y por consiguiente el quichua ha perdido ya completamente la prerrogativa característica de una lengua autónoma, que es la de ponerse a sí misma como norma de su desarrollo y rumbo ideal de su tradición, prerrogativa que le permite asimilar sin daño cualquier elemento extranjero (Terracini, 1951: 29).

Es significativo que en esta aproximación al problema de la lengua Terracini no apele al concepto de sustrato. Ello puede ser visto como un indicio de un desplazamiento

desde el problema paleontológico del lenguaje hacia el problema de la subjetividad y de la acción lingüística.

Para Terracini, ya en su escrito de 1937, los lingüistas que asumen la herencia historicista e idealista de Croce y Vossler intentan resolver el problema del sustrato planteado por Ascoli en los términos de una concepción del lenguaje como actividad, tal como es postulado por Schuchardt, que había enfatizado, junto con su crítica a la idea de “leyes fonéticas”, la idea de que no hay lenguas históricas sin mezclas (*ungemischte Sprache*).

Sustrato e innovación, desde una perspectiva activa, centrada en el sujeto hablante, resultan conceptos idénticos. La pregunta que se plantea, de este modo, no es ya la pregunta por la búsqueda de la causa de un determinado fenómeno lingüístico, filiado imaginariamente en un estadio previo de una lengua “sumergida”, “si esta o aquella innovación de la lengua dominante lleven el trazo de la lengua dominada” (Terracini, 1957: 67), sino la pregunta acerca de qué supervivencia concreta puede encontrar una lengua sumergida en otra lengua para un hablante concreto y en una situación de diálogo concreta, en un camino que Terracini profundizará, ya en su regreso a Italia, en su reflexión sobre la libertad lingüística (*Lingua liberta e libertà linguistica*, 1963) y el estilo (*Analisi stilistica*, 1966) como principios de mutación del lenguaje.

## Conclusiones. Hegemonía y (bio)política de las lenguas

El recorrido que hemos realizado sobre las intervenciones de Alonso, Terracini y Gazdaru en torno al sustrato, producidas como parte de la modernización de los estudios lingüísticos y filológicos en la Argentina, permite dar cuenta de que el alcance ideológico del concepto

se evidencia en una serie de “suturas” que participan de un horizonte que podemos entender como biopolítico (Castro, 2014).<sup>2</sup> En este sentido, es posible distinguir una visión residual —como la de Gazdaru— relacionada con un racismo de base biológica, que concibe el sustrato como una realidad de orden fisiológico. Las posiciones de Alonso y de Terracini admiten todavía el uso del concepto de sustrato, pero “saturado” en función de categorías sociales, como la de “población” en el caso del español o en función de categorías que refieren más bien a la singularidad del acto lingüístico en el caso del italiano. Como en algunas posiciones actuales (Jean-Claude Milner, 2013), para Terracini es en el sujeto en tanto hablante donde se plantea la dimensión histórica y, en consecuencia, donde es posible hallar una política del lenguaje.

Asimismo, el concepto de sustrato permite a los lingüistas que hemos considerado en este trabajo dar cuenta de la diversidad constitutiva y de la presencia “olvidada” de lenguas derrotadas en el marco de la configuración de una lengua nacional determinada, como es el caso de la presencia de rasgos del mapuche en el español de Chile o de las lenguas andinas en el español de Perú. Así, en un teórico como Amado Alonso, la refutación de esa presencia *subtractiva* permite pensar el sustrato en relación con aquello que, políticamente, se *sus*-trae, en este caso las lenguas americanas, en función de la filiación hispánica del español americano.

Elaborado por la lingüística histórica del siglo XIX, el concepto de sustrato, *saturado* —como hemos visto— en función de categorías biopolíticas como *pueblo*, *población* o *raza*, constituye uno de los lugares sustanciales para pensar

---

2 Entendido con Agamben como “Implicazione crescente della vita naturale dell’uomo nei meccanismi e nei calcoli del potere” (Agamben, 1995: 131), se trata de un horizonte en el que se concibe el problema del lenguaje en términos de vida a partir de términos como “vitalidad de una lengua”, “muerte lingüística” o “supervivencia”.

los alcances políticos y la dimensión ideológica de los fenómenos lingüísticos a lo largo del siglo XX. Se trata, además, de un concepto que adquiere nuevas resonancias en la formación de un campo de estudios que, en la actualidad, se interroga por la dimensión política de los fenómenos relacionados con el lenguaje. En efecto, a partir de la reflexión lingüística que lleva adelante Gramsci en los *Cuadernos de la cárcel*, la noción de sustrato se articula con una categoría central para la reflexión glotopolítica contemporánea, tal como ha sido elaborada por Elvira Arnoux en trabajos fundaciones para ese campo de estudios (Narvaja de Arnoux, 2000 y 2008, entre otros): la categoría de *hegemonía lingüística*.

Atento a las discusiones teóricas en torno al problema del contacto lingüístico, Gramsci no solo enfatiza en sus reflexiones sobre la hegemonía lingüística el lugar del cruce de variedades de lenguas y de discursos en un “momento” histórico determinado, sino que esboza también los modos específicos en los que se produce el contacto y la mezcla de lenguas, como el modo que denomina “molecular” y los efectos que llama de “masa”. Para Gramsci, en efecto, mientras el latín ha innovado en tanto “masa” al celta en las Galias, en el germánico ha influido “molecularmente”. Incluso, la “interferencia” lingüística opera también “en el seno mismo de una nación, entre diferentes estratos, etc.”: “una nueva clase que se transforman en dirigente innova como “masa”; la jerga de los oficios, etc., es decir, de las sociedades particulares, innova molecularmente” (Gramsci, 2013: 85). Es en esa confluencia, pero también en la tensión no resuelta entre lo masivo y lo molecular, entre lo macro y lo micro, entre sujeto hablante y las categorías colectivas, entre la pulsión a la heterogeneidad constitutiva de toda lengua y las formas de homogenización, donde se pone en juego una concepción en términos de hegemonía de los fenómenos lingüísticos.

## Bibliografía

- Agamben, G. (1995). *Homo sacer. Il potere sovrano e la nuda vita*. Turín, Einaudi.
- . (2000). *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo. Homo sacer III*, trad. Cuspiner, A. G. Valencia, Pre-Textos.
- . (2002). *Medios sin fin*, trad. de Cuspiner, A. G. Valencia, Pre-Textos.
- Alonso, A. (1939). "Examen de la teoría indigenista de Rodolfo Lenz", *Revista de Filología Hispánica*, Buenos Aires, A. I, n° 4. pp. 313-350.
- . [1941] (1982). "Substratum y superstratum", en *Estudios lingüísticos. Temas españoles*, pp. 259-271. Madrid, Gredos.
- Badiou, A. (1990). *Manifiesto por la filosofía*, trad. Alcántud Serrano, V., Buenos Aires, Nueva Visión.
- Bartoli, M. (1939). "Substrato, superstrato, adstrato", *Congrès international des linguistes, Bruxelles, 28 août-2 septembre 1939*, pp. 59-65. Brujas, Impr. Sainte Catherine.
- Bentivegna, D. (2013). "Un arcángel devastador. Gramsci, las lenguas, la hegemonía", pp. 11-50.
- Castro, E. (2014). "Relato y estadísticas: la actualidad política de Michel Foucault o de la vida en el lenguaje", Conferencia de cierre del encuentro Foucault y América Latina, Buenos Aires, Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Corti, M. (1970). "Introduzione" a B. Terracini, *Lingua libera e libertà linguistica*. Turín, Einaudi.
- Crystal, D. (2001). *La muerte de las lenguas*, trad. Tena, P., Madrid, Akal.
- Ennis, J. A. y Pfänder, S. (2013). *Lo criollo en cuestión. Filología e historia*. Buenos Aires, Katatay.
- Gazdar, D. (1966). *¿Qué es la lingüística?* Buenos Aires, Columba.
- . (1967). *Controversias y documentos lingüísticos*. La Plata, Instituto de Filología, Facultad de Humanidades.
- . (1969). *Ensayos de filología y lingüística románicas*. La Plata, Instituto de Filología.

- . (1970). *Aventuras del latín y orígenes de las lenguas románicas*. La Plata, Instituto de Filología Románica.
- Gramsci, A. (1971). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*, trad. Flambami, I., Buenos Aires, Nueva Visión.
- . (2013). *Escritos sobre el lenguaje*, trad. Diego Bentivegna. Caseros, Eduntref.
- Hagège, C. (2002). *No a la muerte de las lenguas*, trad. Bueno, A., Barcelona, Paidós.
- Heller-Roazen, D. (2008). *Ecolalias. Sobre el olvido de las lenguas*, trad. Benseñor, J., Buenos Aires, Katz.
- Lo Piparo, F. (1979). *Lingua intellettuale egemonia in Gramsci*. Bari-Roma, Laterza.
- Mauro, T. de (1980). *Idee e ricerche linguistiche nella cultura italiana*. Bolonia, Il Mulino.
- Menéndez Pidal, R. (1950). "Modo de obrar el substrato", en *Revista de Filología Española*, Madrid, Tomo XXXIV, pp. 1-8.
- Milner, J. (2013). *Por una política de los seres hablantes*, trad. Ambel, J., Buenos Aires, Grama.
- Narvaja de Arnoux, E. (2000). "La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario", en *Lenguajes: teorías y prácticas*, pp. 95-109. Buenos Aires, Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González".
- . (2008). *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1862)*. Estudio glotopolítico. Buenos Aires, Santiago Arcos.
- Pennisi, N. (1982). "I presupposti ideologici della teoria della storia linguistica di Benvenuto Terracini", en Gambarara, D. y D'Atri, A., *Ideologia, Filosofia, Linguistica. Atti del Convegno Internazionale di Studi, Rende (CS), 15-17 settembre 1978*, pp. 517-549. Roma, Bulzoni.
- Rosenblat, A. (1945). *La población indígena de América desde 1492 hasta la actualidad*. Buenos Aires, Institución Cultural Española.
- Segre, C. (1988). "La letteratura: teoría e problemi", en *Benvenuto Terracini nel centenario della nascita*, ed. de Soletti, E., pp. 133-140. Turín, Edizioni dell'orso.
- Schirru, G. (2011). "Antonio Gramsci, studente di linguistica", en *Studi Storici*, n° 4, pp. 925-973. Roma, Carocci.

Terracini, B. (1946). *Perfiles de lingüistas. Contribución a la historia de la lingüística comparada*. Tucumán, Universidad Nacional de Tucumán.

———. (1951). *Conflictos de lenguas y de cultura*. Buenos Aires, Imán.

———. (1957). *Pagine e appunti di linguistica storica*. Florencia, Le Monnier.

Venier, F. (2012) *Una lettura di La lingua franca di Hugo Schuchardt*. Roma, Carocci.

# Una lengua para mirar. El gallego en metáfora

Patricia Bouzas

“...No hay monumentos auténticos...”<sup>1</sup>

## Introducción

A partir de la declaración de 2008 como el Año Internacional de las Lenguas (por parte de las Naciones Unidas) y de la coronación, por parte del Parlamento Europeo, del mismo como el Año Europeo del Diálogo Intercultural, el gobierno gallego (Xunta de Galicia), a través de su Secretaría Xeral de Política Lingüística (SXPL), lanza el 11 de julio de 2008 en Santiago de Compostela, la exposición *As nosas palabras, os nosos mundos. Unha exposición sobre a lingua galega na diversidade lingüística*. Esta recorrió, de manera alternada, ciudades gallegas, españolas y de otros países. En mayo del 2009 llegó a Buenos Aires y se instaló en la Casa de la Cultura del Gobierno de la Ciudad Autónoma durante trece días. Se trató de un evento multimedia e itinerante de celebración de la diversidad lingüística en general y, amparado en el discurso del plurilingüismo al que son tan proclives las instituciones europeas, de la lengua gallega en particular. La muestra tuvo

---

1 Aurox (2008: 47).

siete lenguas oficiales, aunque, como es previsible, la lengua origen fue el gallego con traducciones a las otras seis. El gallego se presenta en el evento como el “fío condutor da mostra.”<sup>2</sup>

Además de la exposición, una serie de materiales accesorios, anclados en soportes diversos, conforman los materiales de archivo (Narvaja de Arnoux, 2008): un catálogo en papel de 55 páginas, un CD-ROM que retoma algunos aspectos de la exposición, y una serie de elementos típicamente promocionales (señaladores, folletos, bolígrafos, etc.). Siguiendo a Elvira Narvaja de Arnoux (2014), consideramos que la exposición constituye un objeto de reflexión glotopolítica, prototípico de la era global, destinado a la diáspora gallega y a la difusión de la existencia de su lengua en el exterior.

En relación con los materiales de trabajo, la autora (2008) indica que, entre la diversidad de lugares del discurso que se pueden indagar desde la glotopolítica, son los materiales semióticos visuales y audio o audiovisuales los que van ocupando cada vez más un espacio en la reflexión. En este sentido, la escenografía (Maingueneau, 2009) que presenta este discurso sobre la lengua es novedosa con respecto a las escenas de enunciación, más habituales, que suelen acompañar tales discursos y que se encuentran, desde luego, sobredeterminadas por las condiciones históricas de producción. Tradicionalmente estos han elegido otros medios de difusión: diccionarios, gramáticas, manuales, historias de las lenguas, soportes ligados al objeto libro como instrumento de circulación de la palabra escrita y asociados a aparatos ideológicos (Althusser, 1995) específicos como academias y, centralmente, la institución escolar. La novedad, en este caso, tiene una doble vertiente: radica, por un lado, en la selección de una materialidad multimedia desde la cual

---

2 Xunta de Galicia (2008a: 7).

se busca movilizar imágenes de la lengua<sup>3</sup>, novedad enmarcada en el “clima de época” (con el auge de las nuevas tecnologías y de la mano de la globalización económica que hace del Mercado el gran productor de sentido (de los sujetos y de las lenguas, Payer, 2005).<sup>4</sup> Por otro lado, recubriendo lo anterior, la novedad atañe a la propia historicidad de la lengua gallega, tomada como caso particular. Lengua minorizada en su territorio, desprestigiada por el proceso de dominación encarnado por el Estado español, cuya reversión legal puede datarse en los últimos treinta años, circunscripta históricamente a la oralidad, el mundo agrario y las relaciones privadas, esta apuesta tecnológica funciona también como una posibilidad de significar el progreso. Esto marca una puesta a punto con la contemporaneidad que se ampara, a la vez que en el Mercado como lógica y en el discurso tecnocrático de la globalización, en el discurso oficial de la Unión Europea en relación al multilingüismo y la diversidad como riqueza cultural de los pueblos (cfr. Giordan, 2003).

Ahora bien, la pregunta que organizó la lectura de esta exposición sobre la lengua gallega gira alrededor de los lugares en que se sustenta tal novedad y los efectos de sentido que soporta. Una vez superados los brillos de los fuegos de artificio, atravesados los paneles exorbitantes de las proyecciones audiovisuales y los dispositivos de consulta multimedia con pantallas táctiles, recorridos los “500 metros cuadrados de espacio expositivo” (cfr. Bouzas, 2011) es decir, una vez terminada la práctica voyeurista del gran evento itinerante que ha elegido la Xunta de Galicia para hablar de la lengua de su comunidad autónoma, nos ha parecido interesante detenernos en los *efectos metafóricos* (Orlandi, 2004)

---

3 En serie con otros objetos simbólicos que tematizan lenguas de otras regiones. Cfr. Silva Sobrinho (2008) y Narvaja de Arnoux (2012).

4 La exposición es, además, “itinerante”.

que circulan alrededor del idioma gallego en la muestra. Para ello, hemos decidido privilegiar las imágenes gráficas por sobre las verbales, puntualmente lo que podríamos llamar el *leit motiv* gráfico de los productos escritos (catálogo, señaladores, etc.) que, desde luego, enmarcan también los soportes audiovisuales (el CD y toda la apuesta audiovisual del evento). Operaremos sobre un corpus de lo que, en palabras de Arnoux, constituyen tramos de un gran texto seleccionados por mostrarse como “índices de una regularidad significativa” (2008: 19).

Nuestra hipótesis de trabajo es que, detrás de este evento multimedia en el que la lengua gallega ocupa un lugar central, conviven dos temporalidades diferenciadas que se resuelven en la construcción de una imagen singular de la lengua gallega, que silencia otras posibilidades de significación y que con Boyer, (1999, citado por Narvaja de Arnoux, 2008) podemos decir que se configura como una manifestación sintomática de viejas representaciones sociales e ideológicas de la lengua.

## Deslices de sentido

Según Eni Orlandi (2004), la noción de *efecto metafórico* es central en la construcción del dispositivo analítico del Análisis del Discurso (AD), ya que permite producir el pasaje de la noción de funcionamiento desde la lengua hacia el discurso. De este modo, bajo la noción de funcionamiento extendida al discurso, el analista se propone trabajar no tanto con lo que las partes significan, sino con las “reglas que tornan posible cualquier parte”. Así, el objetivo no es ya interpretar (en el sentido clásico del término, atribuir sentidos), sino mostrar cómo los objetos simbólicos producen sentido, cómo los procesos de significación trabajan los textos/discursos.

Michel Pêcheux, citado por Orlandi, llama efecto metafórico al fenómeno semántico producido por una sustitución contextual entre x e y, y remarca que ese “deslizamiento de sentido” es constitutivo del sentido designado tanto por x como por y. La metáfora es vista entonces no como desvío, sino como transferencia (Pêcheux, 1975) y es, así considerada, constitutiva del sentido. Como ese efecto es característico de las lenguas naturales, por oposición a los códigos y a las lenguas artificiales, entendemos que no hay sentido sin esa posibilidad de desliz, y entonces, sin interpretación, lo que nos lleva a pensar la interpretación como constitutiva de la propia lengua.

El concepto de metáfora, entonces, tensa la relación entre lo mismo y lo diferente, ya que el punto de partida y el punto de llegada, a través de deslizamientos de sentidos, de cercano en cercano, son totalmente distintos. Sin embargo, algo de lo mismo subyace en ese diferente, debido a que el proceso mismo de producción de sentidos, necesariamente sujeto al desliz, posibilita la existencia de un “otro” (que constituye lo mismo): “O sea, lo mismo ya es producción de la historia, ya es parte del efecto metafórico. La historicidad está ahí ya representada justamente por los deslices [...] que instalan el decir” (Orlandi, 2004: 81).<sup>5</sup>

Para Orlandi, esta forma de concebir el efecto metafórico como constitutivo del funcionamiento discursivo se liga al modo de concebir la ideología y el sujeto en el AD. Con Althusser, la autora brasileña indica que la lectura “sintomática”, hablando de ideología, es la que manifiesta lo silenciado en el propio texto que lee, y que lo remite a un otro texto, presente en el primero por una “ausencia necesaria”. Esa duplicidad, que hace referir un discurso a otro para que haga sentido, en el psicoanálisis envuelve la cuestión

---

5 Las traducciones son de mi responsabilidad.

del inconsciente. En el AD, por su parte, esa duplicidad es trabajada como la cuestión ideológica fundamental, vinculando la relación material del discurso con la lengua y la de la ideología con el inconsciente.

Es en ese lugar, en el que se produce el desliz de sentidos, en tanto efecto metafórico, donde lengua e historia se ligan por el equívoco (materialmente determinado) que define el trabajo ideológico, en otras palabras, el trabajo de la interpretación. (Orlandi, 2004: 82)

La interpretación es constitutiva de la lengua, del sujeto y del sentido, lo que no implica que sujeto y/ o sentido sean interpretables, sino más bien que la interpretación los constituye como tales; la interpretación, entonces, produce sujeto y sentido. Como paralelamente el efecto, al constituir el sentido, constituye al sujeto, podemos decir que la metáfora también está en la base de la constitución del sujeto, en la perspectiva de lo histórico, del equívoco, de la relación lengua/discurso.

## **Una exposición multimedia**

Al enfocar el análisis de imágenes gráficas, una aclaración se impone, derivada de la polisemia del término “imagen”. Por un lado, estamos privilegiando como zona de la producción del sentido (y, por lo tanto, de la concreción de los efectos metafóricos), imágenes gráficas de la lengua gallega en la exposición, esto es, materializaciones concretas, realizadas para lo que podríamos denominar su consumo sensorial a partir de la pulsión escópica. Esto supone conceptualizar la imagen como un producto visual, es decir, como una figura. Pero al mismo tiempo, otra concepción de imagen recubre la anterior: la que supone que una imagen no es exclusivamente un

objeto gráfico, sino que sobre todo es un objeto representacional, simbólico. En este sentido, las imágenes (visuales, figuras, dibujos, etc.) están sobredeterminadas por las imágenes (representaciones) de las lenguas en juego, de las que el gallego opera como caso, objeto de comprensión. Lo que no determina linealmente que toda imagen (representación) circule en exclusiva a través de imágenes (productos gráficos), sino que es, en este caso particular, en que hemos decidido operar en ambos niveles simultáneamente.

La primera imagen que observamos es un señalador<sup>6</sup>, ofrecido en mano al visitante, que está compuesto en la parte superior por un conjunto de manchas, borrones, sombras y huellas de diferentes colores que se resuelven en la zona



Imagen 1.

inferior en una suerte de origen, del que parten y que permiten enlazar las diferentes sombras. Todo el conjunto tiene la marca de la sugerencia. Las manchas tienen formas indeterminadas, se cruzan y superponen. Por la textura y la forma, parecen manchas de tinta china. De la artística misma del señalador no se desprende ningún tipo de justificación en la elección de los colores, más bien parecen caprichosos, colores elegidos como para presentar una estética desregulada, desarticulada de una razón que presida la selección.

La segunda imagen corresponde a la tapa del catálogo. Incorpora figuras redondeadas, al interior de las que aparece,

---

6 Imagen extraída del Informe de prensa que acompaña la exposición. Tanto en la muestra como en los materiales destinados a su difusión, el árbol de las lenguas ha ocupado un lugar altamente significativo, llegando a ser central en la retomada que propiciaron algunos medios de comunicación.



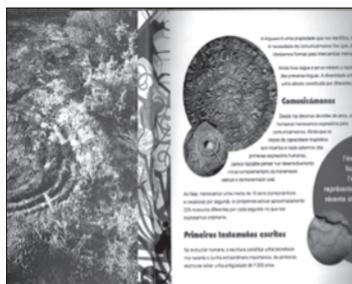
“divinos” en la consideración del estatuto del hombre y consecuentemente de las lenguas. Es ese el puntapié que, ya en el siglo XIX y de la mano de la gramática comparada, permite conformar la metáfora de la lengua como organismo: una lengua es una especie natural que nace, crece y muere.

Sin embargo, hacia 1866 se produce un hecho político de envergadura en el campo científico, hecho al que Aurox dedica gran parte de su estudio: la prohibición de la Sociedad de Lingüística de París, dirigida a sus miembros, de estudiar la cuestión del origen de las lenguas y también la de la lengua universal. Según el autor francés, la prohibición está innegablemente ligada al rechazo del naturalismo y se sustenta en la adhesión que va logrando la formulación de la tesis (que será la de Saussure) según la cual una lengua es una realidad puramente social. Extremando el argumento y siguiendo esta vez a Carolina Rodríguez Zuccolillo (2000), podemos suponer que, paralelamente a la consideración de la lengua como natural, la despolitización hace su parte. Si la lengua es un organismo que nace, crece y muere, la reivindicación política de la pertenencia a una lengua es, entonces, un paso posterior, un plus que se le agrega a una especie natural que puede llevar adelante su ciclo vital sin la necesidad de la intervención política de los sujetos.

Ahora bien, el hecho de que las ramas se crucen, se superpongan y confundan no deja presumir que los colores soporten el cruce cromático. En el punto de la intersección, uno de los colores tapa el que queda debajo, no se conforma un color nuevo. Esto es, en la apuesta visual de la exposición y pese a que las dimensiones de las lenguas no parecen marcadas (recorriendo los diversos soportes se puede ver que, cuando una lengua aparece resaltada por sobre otra en relación al tamaño, en páginas siguientes esa jerarquización se invierte), las lenguas pueden tocarse pero no combinarse. Algo preside esta decisión y

pensamos que lo que organiza finalmente esas partes, la regla que torna “posible cualquier parte” (Orlandi, 2004) está del lado de la idea de que, detrás de esta definición de lo que es la lengua (una o todas), el “contacto” efectivo no es posible, ni siquiera de imaginar en términos pictóricos. Algo del orden de las prácticas lingüísticas (Orlandi, 2009) efectivas de los sujetos aparece negado.

En la imagen tres, correspondiente al interior del catálogo, se mantienen las reglas generales de distribución de colores y la asociación color-lengua. De fondo, como marca de agua, siguen las ramas. Consistentemente con la elección que ya se estableció, se presenta esta imagen para mostrar cómo cada lengua expresa un mismo decir: hay traducción de una a otra, hay perfecta asimilación. El sentido (superior, que organiza el decir) puede mostrarse en infinitas singularidades (las lenguas) más allá de las diferentes materialidades. Las formas elegidas (círculos) establecen, además, una idea de completud y estabilidad y, al mismo tiempo, los colores plenos, sin matices, permiten pensar las lenguas homogéneas hacia adentro, sin tensiones internas. En el caso de la historia de la lengua gallega, al menos, esta representación imaginética es paradójal en relación con la historicidad de la propia lengua pero consistente con cierta omisión de la política



Imágenes 3 y 4.



representación en términos de arborescencia corresponde a una concepción de lengua que pone en primer plano el estatuto biológico y subestima el aspecto político-ideológico que, desde una mirada no formalista, define qué es una lengua:

Del mismo modo, nuestro concepto de “lengua” (...) es aplicable a estados históricos de los sistemas de comunicación humanos, cuyo aprendizaje es necesario y no puede acontecer de otro modo que no sea en una “sociedad”. No sabemos y probablemente no sabremos nunca cuando este tipo de lengua apareció, ni si ella fueron varias o solamente una. (Auroux, 2008: 67)

A la inserción de las ramas/lenguas en una estructura que las contiene y justifica, se le añade la fascinación del número (Auroux, 2008) en una representación que establece un ordenamiento de las lenguas en familias. La imagen se deja acompañar por un epígrafe “As linguas actuais reúnen en 20 macrofamilias”.

## **A modo de conclusión**

A partir de la puesta en marcha de una definición abarcadora de la glotopolítica operada por Elvira Arnoux (2012), según la cual las intervenciones en el espacio público del lenguaje activan ideologías lingüísticas, y a la vez son activadas por ellas, es que nos preguntamos en qué sentido esta exposición sobre la lengua gallega en la era global colabora en la “conformación, reproducción o transformación de los entramados sociales y las identidades colectivas” (Narvaja de Arnoux, 2014) de los sujetos a

los que busca interpelar. Tenemos, hasta aquí, en representación visual una lengua que ha sufrido una suerte de desplazamiento: el deslizamiento hacia el lugar de la mirada, como un objeto de consumo más, no necesariamente de uso, sino de contemplación. En nuestro caso particular, entendemos que en tal representación, que más que visual es social, la corrida hacia adelante que supone la imbricación con las nuevas tecnologías no licua del todo la corrida hacia atrás que supone su enlace con la metáfora botánica; más bien ambas disuelven una concepción alternativa de lengua.

La confluencia de tales determinaciones no parece traer inconsistencias si pensamos que operan en un efecto unificador que resuena, para nosotros, en una pregunta: ¿de dónde se sustrae la lengua cuando se la pone “en exposición”, cuando se la deja objetivar cercada por grandes “dispositivos de consulta multimedia con pantallas táctiles” o al interior de una enramada? Nuestra respuesta provisoria, marcada por la reflexión teórica en la que nos inscribimos, es que, quizá, se la esté despojando de la posibilidad de que los sujetos y las lenguas puedan reconocerse en la dimensión político-ideológica que simultáneamente los constituye como tales. Algo de las prácticas efectivas de los sujetos en relación a la lengua aparece, por lo menos, en un segundo plano.

## Corpus

Xunta de Galicia (2008a). “Limiar do presidente da Xunta de Galicia”. *As nosas palabras, os nosos mundos. Unha exposición sobre a lingua galega na diversidade lingüística*. Catálogo, p. 7.

———. (2008b). *As nosas palabras, os nosos mundos. Unha exposición sobre a lingua galega na diversidade lingüística*. Señalador.

## Bibliografía

- Althusser, L. (1995). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- Auroux, S. (2008). *A questão da origem das línguas, seguido de A historicidade das ciências*. Campinas, RG Editora.
- Bouzas, P. (2011). "Delicias de la vida globalizada. Multimedialidad e itinerancia para la lengua gallega", *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, 27/28., pp. 114-130.
- Giordan, H. (2003). "La question des langues en Europe", en *Dialogues politiques. Revue plurielle des Sciences politiques*, n° 2. Disponible para lectura y descarga: <<http://www.la-science-politique.com/sommaire.php>> (Consulta: 22-12-2009).
- Maingueneau, D. (2009). "La escena de enunciación", en *Análisis de los textos de comunicación*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- 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.
- . (2012). "Los estudios del Discurso y la Glotopolítica" (entrevista), en Londoño Zapata, O (ed.). *Los Estudios del Discurso. Miradas latinoamericanas I*. Colombia, Universidad de Ibagué, pp. 149-175.
- . (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, s/p.
- Orlandi, E. (2004). *Interpretação: autoria, leitura, efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, Vozes.
- . (2009). *Língua Brasileira e outras histórias. Discurso sobre a língua e o ensino no Brasil*. Campinas, RG Editora.
- Payer, O. (2005). "Linguagem e sociedade contemporânea. Sujeito, mídia, mercado", *Rua*, 11, pp. 9-25.
- Pêcheux, M. (1975). *Les vérités de la Palice*. París, Maspero.

- Rodríguez Zuccolillo, C. (2000). *Língua, Nação e Nacionalismo. Um Estudo sobre o Guarani no Paraguai*. Tese de Doutorado. IEL/Unicamp. Disponible para lectura y descarga: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000219995>> (Consulta: 18-06-2010).
- Silva Sobrinho, J. S. (2008). "«A língua é o que nos une»": língua, sujeito e estado no *Museu da língua portuguesa*", *Anais do SETA*, vol. 2. Disponible en línea: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/seta/article/view/390/331>> (Consulta: 18-06-2016).
- Xunta de Galicia. (2008). "Condiciones técnicas", *Concurso nro. 9203*. Disponible en: <<http://www.contratosdegalicia.es/resultado.jsp?N=9203>> (Consulta: 22-02-2010).



## Retórica e historiografía lingüística:

a propósito de *Norma breve, de cultura, y política de hablar* (1737) de Carlos Ros

*María Luisa Calero Vaquera*

0. Hace ya algunos años Elvira Narvaja de Arnoux (2008: 12) subrayaba el interés de la pionera definición de glotopolítica formulada por Guespin y Marcellesi (1986: 5)<sup>1</sup>, pues, a su juicio, ahí se “anuncia la diversidad de lugares de discurso en los que se pueden indagar las políticas lingüísticas, no solo las intervenciones glotopolíticas en sentido estricto [...], sino también aquellas que no se presentan como tales”; así, “instrumentos lingüísticos” del tipo gramáticas, diccionarios, retóricas, etc. Es en este marco de los “instrumentos lingüísticos” donde se inscribe nuestro trabajo, en concreto, en el campo de la retórica, como uno de los modos de “sutil” intervención glotopolítica que han existido a lo largo de la historia o,

---

1 “[Le terme Glottopolitique] désigne les diverses approches qu’une société a de l’action sur le langage, qu’elle en soit ou non consciente : aussi bien la langue, quand la société légifère sur les statuts réciproques du français et des langues minoritaires par exemple ; la parole, quand elle réprime tel emploi chez tel ou tel ; le discours, quand l’école fait de la production de tel type de texte matière à examen : Glottopolitique est nécessaire pour englober tous les faits de langage où l’action de la société revêt la forme du politique”.

si se prefiere, como mecanismo “débil” de regulación del discurso hablado. Aunque, como se comprobará, nuestra mirada hacia la retórica será la del historiador de la lingüística, pero la de un historiador que reclama, además, un lugar para la retórica en los manuales de historiografía lingüística, hasta ahora casi exclusivamente centrados en la gramática<sup>2</sup>, lo que, creemos, supone una lamentable merma de datos y fuentes que podrían ser de gran rentabilidad para la historia de las ciencias del lenguaje (Desbordes, 1989).<sup>3</sup>

1. Traemos aquí para su análisis uno de esos tradicionales libros de retórica, titulado *Norma breve, de cultura, y política de hablar, para el idioma Castellano; aunque servirá también para el Valenciano, y otros*<sup>4</sup> (Valencia, 1737), de Carlos Ros, porque creemos que guarda interés no solo para los especialistas en esa secular disciplina, sino también para la lingüística actual y, en especial, para quienes se ocupan de su historia. Aunque la palabra “retórica” no aparece en el título de esta obrita de poco más de 100 páginas, se trata, en realidad, de un manual con todas las características del género, como se verá, pues no otra cosa es lo que significa para Carlos Ros “cultura y política de hablar”. Es un texto que sale a la luz ya bien adentrado el siglo XVIII, cuando aún la retórica formaba parte del sistema de enseñanza como una materia más, antes de ser reemplazada por otras disciplinas en los programas educativos europeos a partir de 1850 (Douay-Soublin, 1992).

---

2 Una de las tres disciplinas que constituían el Trivium medieval: retórica, dialéctica y gramática.

3 En la reivindicación de un lugar para la retórica en la historiografía lingüística nos unimos a otras voces en nuestro país; así, Laborda (2013: 58), para quien esta “invisibilidad de la retórica en la historia de la lingüística produce un lipograma científico. Es decir, un campo proscrito, agujero, espacio en blanco [...]”.

4 Respetamos, aquí y en las citas del libro, la ortografía de la época.

El autor, Carlos Ros y Hebrera (1703-1773), de origen valenciano, de profesión escribano público y notario apostólico, fue un prolífico redactor de manuales (retóricas, ortografías y diccionarios) para la enseñanza, tanto del castellano como del valenciano, así como de apologías de ambas lenguas, recopilatorios de adagios y refranes del valenciano, instrucciones para los escribanos (ver Niederehe, 1995: 468), además de cartillas para leer y escribir en valenciano. Este interés por las lenguas habladas en una de las regiones bilingües de España queda patente también en el título de la obra que aquí nos ocupa (*Norma breve [...] para el idioma Castellano; aunque servirá también para el Valenciano [...]*), si bien en alguna ocasión manifiesta su preferencia por la que debió de ser su lengua materna: el valenciano.<sup>5</sup>

2. Este es, por tanto, un epítome de retórica destinado a la enseñanza<sup>6</sup>, que, como se deja ver en sus contenidos, sigue poniendo el foco —en su doble orientación descriptiva y prescriptiva— en aquellos temas de vieja cuna que inciden en la elocuencia y la elegancia en el hablar (*circunloquios, paráfrasis*, etc.; ver p.15), en los “vicios” que se han de corregir en la pronunciación (*afectación, monotonía*, etc; p. 21), en la “propiedad en el dezir” (pp. 22-24), en los “muchos estilos y modos de hablar” (*lacónico, enérgico, erudito*; por *tropos*, por *figuras*, etc.; pp. 31 y 33), etc.: en definitiva, en lo que Ros da en llamar “cultura y política de hablar”, concepto que contrapone al de “lengua natural”:

---

5 Así, Carlos Ros refiere que, en su *Epítome del origen, y grandezas del idioma valenciano* (1991 [1734]), manifestó “(como es obligación) aquel afecto filial, y natural inclinacion que deve tener cada uno à su Patria, y Lengua”. (1737: 3)

6 “[Aquí no se pretende escribir un completo tratado de Retórica sino] unas reglas claras, y faciles de entender, que lo que se escribe para enseñanza, quanto mas llano, y sucinto se declara, tanto mejor es para comprehender”. (1737: p. 8)

Cultura y política de hablar	Lengua natural
es disponer la locución <i>con aseo, industria, ornamento, y Arte</i>	
consiste en imitar a los retóricos	
se practica con <i>pulcritud, primor, limpieza, aliño, y agradable costumbre</i>	
[los políticos de cultura de hablar] son los que <i>pulen, liman, adornan, y se esmeran en la locucion, ò escrito</i>	
su estilo es <i>sin afectacion, pulido, limado, mas propio, casto, y terso</i>	estilo comun, ordinario y grossero
no falta à la <i>disposicion de [la] buena Gramática</i>	
[los términos serán] <i>de la Tierra en donde esté mas culto aquel Lenguage: [...] para la lengua Castellana, Toledo: para la Limosina, Valencia: para la Italiana, la Toscana: para la Bascuenze, Viscaya, &amp;c.</i>	
propia de los <i>Políticos, Cultos, ò Curiosos</i>	propia de los no politicos, del Vulgo, del Vulgacho, de los no curiosos, de los Plebeyos, de los ignorantes, de los idiotas, de los necios

Cuadro 1. Cultura y política de hablar vs. lengua natural (1737: 5 ss) [Elaboración propia]

Pero el prioritario interés de Ros por la lengua oral no excluye la atención a otras formas comunicativas, como la escritura.<sup>7</sup> De modo que en esta *Norma breve...* también se tratan cuestiones de poética y, en general, se ofrecen pautas que pretenden guiar en el arte de escribir; así, se habla de las cualidades del poeta (*gracia, numen, etc.*; ver p. 13), de los rasgos propios del lenguaje poético (*consonancia,*

7 Tampoco la tradición retórica olvidaba la escritura; así, Erasmo afirmaba que “el mejor maestro para aprender a hablar es escribir” (cit. por Narvaja de Arnoux, 2008: p. 327).

*asonancia, acento*; p. 14), de las propiedades de la sílaba (*tiempo, espíritu*, etc.; p. 17), de las letras del alfabeto (p. 18), de los signos de puntuación (p. 19), de la “política licenciosa” de los poetas (p. 30), etc. Y, sin detenerse aquí, la perspectiva de Ros llega a adquirir alcances semióticos, pues, además de preocuparse por la oralidad y la escritura, nos deja algún comentario acerca de la comunicación gestual: “La pronunciacion (para predicar, y representar) [...] và mas animada con la *accion*, que viene à ser casi otra lengua en la Habla (aunque muda) que acompaña, y realça lo que se pronuncia [...]. Los Comicos y los Oradores son los *Políticos de accionar*”. (1737: 21)

Lo anterior le lleva a distinguir diferentes tipos de “políticos”, según el plano semiótico en que se ubiquen sus producciones discursivas:

1. <i>de cultura, y política de hablar</i> [ = los retóricos]	de estos se trata en la presente obra
2. <i>de primor, limpieza de escribir, y cultura de pronunciar</i> [= los ortógrafos]	
3. <i>de politica culta de lengua</i> [= los que hablan <i>con acuerdo, discrecion, prudencia, recato, cortesania, respeto, medida, y formalidad</i> ]	
4. <i>de trato, y comunicacion</i>	de estos se trata en el <i>Galatèo español</i> <sup>*</sup>

Cuadro 2. Tipos de “políticos” (1737: 6) [Elaboración propia]

Y en todos esos tipos de discurso la cualidad más valorada por Ros es, en definitiva, la *medianía* o la *costumbre*, idea con la que el autor abre y cierra su libro:

\* El Galateo era un célebre tratado de buenas maneras que había sido publicado en 1558 por Giovanni della Casa; sería adaptado al español en 1582 por Lucas Gracián Dantisco, de aquí el título *El Galateo español*

La *mediania* [...] *es siempre lo mejor* [...]. Sobre estos supuestos de la *mediania*, que es la *mezcla* de mi *Practica de Orthographia*, para el escribir, se hallarà fundada la idea de este Tratado, para el hablar; pues assi para lo uno, como para lo otro, se debe estar à la *costumbre* [...] (1737: Prólogo)

[...] assi para el escribir, como para el hablar [...] se debe estar à la *costumbre*. (1737: 34)

Al margen de la atinada distinción que establece el autor valenciano entre dos conceptos que —dice— suelen confundirse (“político” y “docto”)<sup>8</sup>, nos interesa ahora detenernos en una nueva distinción léxica que puede importar a los lingüistas; nos referimos a los términos *lengua*, *habla* y *lenguaje*. Aunque utilizados con cierta imprecisión por Carlos Ros, podemos aventurar el siguiente cuadro de acepciones en su imaginario:

<i>lengua</i> =	[1.] miembro del cuerpo humano, <i>es el instrumento principal de la Habla</i>	[...] se puede usar bien [esto es la <i>buena lengua</i> ] o mal [la <i>mala lengua</i> ]
	[2.] language de cada Nacion [ <i>...</i> ] por otro nombre <i>Idioma</i>	
<i>habla</i> o <i>lenguaje</i> =	pregonera del corazon, è interprete de la razon, ò discurso [...] es toda locucion ( <i>natural, ò comun, y artificial</i> )	se forma de <i>oraciones, clausulas y periodos</i>
		puede ser en <i>prosa</i> y en <i>verso</i>

Cuadro 3. Los conceptos de “lengua”, “habla” y “lenguaje” (1737: pp. 9-12) [Elaboración propia]

8 “Estos dos vocablos, Político, y Docto [...] [significan] mucho saber [pero] tal vez [los Doctos] no son Politicos, que en sacándoles de su saber y entender en aquella facultad, ciencia o arte que professan [...], para la política que aquí trato [...] son ignorantes”. (Ros, 1737: p. 6)

Según lo anterior, el término *lengua* parece encerrar prioritariamente un significado concreto (el órgano muscular humano) y, de modo subsidiario, un sentido que podríamos denominar “metonímico” (*lengua*<sup>9</sup> de una “nación” = *idioma*). Por su parte, el *habla* o *lenguaje* se correspondería, a nuestro entender, con la *parole* de Saussure, es decir, con el lenguaje efectivamente realizado, o el lenguaje en uso (el que, precisamente, por su carácter asistemático fue desatendido por el lingüista ginebrino).

3. Sin duda, las reflexiones de los antiguos retóricos (entre los que incluimos a Carlos Ros) giraban en torno a este “lenguaje en uso”, prioritariamente el lenguaje oral (como da a entender la etimología de *retórica* > ῥήτωρ ‘orador’). No es este, pues, un centro de interés que haya nacido *ex nihilo* gracias a las teorías recientes de algunos filósofos del siglo XX (L. Wittgenstein, J. L. Austin, J. Searle, etc.) o a partir de las nuevas disciplinas como la *etnolingüística*, la *sociolingüística* o la *pragmática*. La afición por el estudio de la lengua oral y de la conversación viene de más lejos. Obsérvense, por ejemplo, en el siguiente cuadro algunas de las recomendaciones de Ros para que el aprendiente de sus normas de “política de hablar” llegue a hacer un buen uso de la “lengua” (o para evitar el mal uso de la misma) en la conversación; repárese, especialmente en las frases que resaltamos, que los especialistas actuales no dudarían en identificar con alguna de las máximas de cantidad, de calidad o de relevancia que constituyen el principio cooperativo de la teoría de P. Grice (1975) o los principios de cortesía establecidos por G. Leech (1983):

---

9 En realidad escribe “language”, con lo que se hace evidente la confusión terminológica.

Buen uso de la lengua	Mal uso de la lengua
<p>- si se emplea en proferir cosas honestas, y santas</p> <p>- si se medita bien antes de hablar</p> <p>- si las palabras son proporcionadas, dirigidas al intento (= <i>bien dichas, que à ninguno agravian, y que se entienda claramente lo que se habla</i>)</p> <p>- si se escucha con atencion, cariñoso afecto, y <i>semblante risueño</i></p> <p>[Se recomienda:]</p> <p>- responder siempre à proposito, con sujecion, y medida à la materia que se ofrece</p> <p>- no intrrometer conversacion quando no hay cabida</p> <p>- no ir con secretillos à persona alguna, delante otros, porque irrita à los presentes</p> <p>- en hablando, ù escribiendo, alguno, ù algunos, tampoco acercarse alli [a no ser que sean amigos]</p> <p>- nunca negarse à hazer beneficios, y gustos, ni escusar el suplir faltas ajenas</p> <p>- no <i>adular, ni lisonjear</i> (no hay veneno mayor para la conversacion [...] porque es <i>vicio abominable, y polilla solapada de la amistad</i>) (<i>el adulador, y lisonjero haze oficio de engañador</i>)</p> <p>- no se deven usar los <b>peros</b>, dexandoles pendientes [...] porque se da lugar à juizios temerarios, à sospechas, ò malas consecuencias, como <b>Fulano es muy honrado! pero...</b></p> <p>- quando se ofrezca dezir algun dicho, ù chanza [se ha de procurar] esperar <b>tiempo, lugar, y ocasion</b></p> <p>- [no se deben] gastar superfluidades, ni ser prolixo, ni pesado [...] <b>sino atento, breve, y medido, que en el demasiado hablar no faltará desacierto</b></p> <p>- se ha de componer la conversacion de variedad de especies</p>	<p>- si se exercita en palabras ociosas, infamatorias, dañosas en deshonra del proximo, ù mintiendo en perjuizio de alguno</p> <p>- en proferir <i>voces profanas, indecorosas, mal sonantes, y en murmurar</i></p> <p>- [Naturaleza encerrò à la <i>lengua</i> con aquella cerca, ò muralla de los dientes, y guarda de labios, para darla à entender, que la puso encarcerada, y pronta para el suplicio, incurriendo en crimen]</p>

Cuadro 4. Buen uso vs. mal uso de la lengua (1737: 10) [Elaboración propia]

Atender al lenguaje en uso supone estar bien atento a la producción lingüística real, cristalizada en múltiples variedades, las que sin duda se manifiestan en ese lenguaje en acción (la *parole*), que es cosa diferente del lenguaje considerado como sistema de signos homogéneo (la *langue*), abstraído del proceso comunicativo. Y Ros no descuida esas variedades, a pesar del título pretendidamente universal de su obra (*Norma breve, de cultura, y política de hablar, para el idioma Castellano; aunque servirá también para el Valenciano, y otros*) y a pesar de la sentencia con que la concluye:[...] con estas circunstancias, y prevenciones, se hablará con cultura, y política la lengua Castellana, Valenciana, y otras (que la Norma es para todas) fácilmente, con bastante pulchritud, y primor (1737: 34; subrayado nuestro).

3.1. Lo afirma Graciela Reyes (1994 [1990]: 38), desde la ventaja epistemológica que le concede la perspectiva actual: “la noción pragmática del lenguaje como acción es inseparable de los fenómenos sociales”. Y Carlos Ros, a pesar de la visión más limitada propia de su marco temporal —primera mitad del siglo XVIII—, no vaciló en registrar las variaciones de que son susceptibles las lenguas en su contexto social, cultural, etc. Así, en las siguientes citas son reconocibles algunas de las diferencias que hoy denominamos *diestráticas*, *diatópicas* y *diafásicas*:

“[uno se debe] sujetar al *estilo* de cada Tierra, en el hablar de aquel *modo*, ò *manera*”. (1737: 22)

“[...] sin embargo de que la propiedad, y pureza de los *vocablos*, consiste en no apartarse del comun uso, cada uno de la Tierra donde se hallare, y quando se habla

con gente rustica, è idiota, se deven practicar entonces los *terminos* mas corrientes, faciles, y claros”. (1737: 23)

“[...] cada Lengua tiene su dialectos [sic] distinto, y peculiar entre si, y por esso una misma cosa, ò circunstancia, servirà de fealdad, ò dissonancia en un Idioma, y en otro puede agraciarse”. (1737:25)

Con tales apreciaciones Ros se adelanta a enfoques más avanzados que, en el ámbito hispánico, surgirán en la segunda mitad del siglo XIX, como es el caso del chileno Vicente Fidel López, quien en su *Curso de Bellas Letras* (1845) sostendrá que “cada época tiene i debe tener su retórica” (López, 1845: viii), clamando de paso contra todos aquellos autores —como José Gómez Hermosilla, *Arte de hablar en prosa y verso* (1826)— que conceden a las normas de la retórica un valor ecuménico y dogmático, cuando esta disciplina —dice López— debiera ser más bien un “arte relativo” (ver Narvaja de Arnoux 2007; 2008: cap. 10).

También sorprende la modernidad de Ros al sugerir que no existe un cierto tipo de determinismo lingüístico motivado por la clase social a la que el hablante pertenece. En su opinión, aunque el origen social del hablante sea humilde (“plebeyo”), este, teniendo capacidad y aplicándose al estudio, puede llegar a formar parte del privilegiado círculo de los “políticos”, es decir, de las personas cultivadas en el hablar; y, a la inversa, la pertenencia a las clases más altas de la sociedad (la nobleza o el clero) no garantiza por sí misma un discurso culto y pulido:

En una República hay mucha diferencia o variedad de individuos, como Nobles, Ciudadanos, &c., y ello por razon de Hidalguia, que cada uno en el nacer lo hereda (aunque por Armas, y Letras, sube un Plebeyo

à Noble) pero en lo que toca à las prendas personales, puede un Plebeyo exceder à un Noble. (1737: 7)

Yo he reparado en muchas personas (constituidas en más Esfera que los Plebeyos) que hablan la lengua Castellana, muy de Casta-llana, porque todo son *barbarismos* quanto profieren [...]. Estos estàn en la classe del Vulgo (aunque por razon de Estado sean diferentes) pues para alistarse en la de los *Políticos* [...] han de saber lo que se previene en esta *Norma*. (1737: 7)

Si el Noble es *necio*, la Nobleza no le infundirà politica, primor ni cultura [...]. Y si un Plebeyo tiene caudal, y estudio para hablar con pulchritud, y cultura [...], como à Politico se atrae la atencion de todos. (1737: 7)

Y así como no hay una necesaria correspondencia entre una determinada clase social y la clase de los “políticos”, tampoco hay —dice— unas lenguas con mayor predisposición a la “elegancia” o la “elocuencia” que otras, pues ambas cualidades “son de la Habla *modos artificiales*” (1737: 27), es decir, “hechos con Arte” o aprendidos. Se adivinan en las palabras de Ros los nuevos horizontes democratizadores que, algunas décadas después, aspirarán a liquidar los compartimentos estancos de las clases sociales y, en el plano lingüístico, igualarán el valor individual de toda lengua, sea esta “clásica” o “vulgar”.

3.2. Veamos ahora cómo en esta *Norma breve, de cultura, y política de hablar* hay, además de la atenta consideración del contexto extralingüístico, una especial atención a otro tipo de contexto, que también hoy en día ha sido realzado por la pragmática como factor que puede afectar a la interpretación, la *adecuación* y el *significado* del discurso: nos referimos al contexto propiamente lingüístico. Se aprecia, sobre todo,

en aquellas secciones que Ros dedica a “la propiedad en el decir”, expresión que interpretamos como la precisión semántica que han de tener las palabras a fin de evitar las ambigüedades y equívocos: “[conviene] apropiar las voces à su significado”, “aquel *vocablo* que es propio para una cosa, será cultura no valerse de él para otra (1737: 29). Hoy sabemos que esta propiedad de las “voces” no viene dada solo por las definiciones que nos ofrecen los diccionarios, incapaces de prever la infinidad de nuevos sentidos que pueden adquirir los vocablos en su uso concreto: en efecto, como asegura Reyes (1994 [1990]: 53), las palabras, como las estructuras lingüísticas, “tienen significados virtuales que solo se actualizan y completan en el uso”. Y, en efecto, de este mecanismo de las lenguas también fue consciente Carlos Ros; no se puede decir más claro: “las dicciones, una vez acomodadas en las oraciones, ya no se deven interpretar por otro significado, que por el fin que allí estan puestas: y este se colige por el antecedente, ò conseqüente, ò por el contexto”. (1737: 22)

También como asunto que afecta a “la propiedad en el decir” se detiene nuestro autor en comentar “algunas *dicciones* que, sin distinguirlas [...], usan de ellas como si fueran *synonymas*, siendo [...] distintas” (1737: 29), apuntando así al fenómeno de relación léxica entre significados que hoy denominamos *parasinonimia*<sup>10</sup> o sinonimia parcial. Fue justamente en el siglo XVIII cuando aparecieron en España los primeros estudios sobre los sinónimos, que trataban de analizar las sutiles diferencias semánticas que a veces se dan entre dos o más palabras; uno de los más valiosos es el de José López de la Huerta, *Exámen de la posibilidad de fixar la significacion de los sinónimos de la lengua castellana* (1799), aunque el primero de la serie

---

10 Término creado por B. Pottier en 1969 para referirse a la relación que media entre unidades léxicas cuya sustancia de significado son parecidas. Para un detallado estudio de la parasinonimia puede verse Rodríguez-Piñero (2003).

conocido es el *Ensayo de los sinónimos* (1756) de Manuel Dendo y Ávila, al que se adelanta Ros en un par de décadas con estas breves apuntaciones sobre los vocablos españoles de proximidad semántica. Estos son los grupos de palabras cuasisinónimas analizados por nuestro autor:

<i>ciencia /sapiencia</i>	<i>elegancia /eloquencia</i>	<i>discreto /prudente</i>
<i>necio /ignorante</i>	<i>temerario /tenaz</i>	<i>rustico /idiota</i>
<i>enemigo /adversario</i>	<i>proterbo /obstinado /renitente</i>	<i>ambicion /avaricia /emulacion /embidia</i>
<i>odio /ira</i>	<i>barbarismo /absurdo</i>	<i>vanidad /jactancia</i>
<i>perspicacia /sutileza</i>	<i>juizio /ingenio</i>	<i>eficazia /industria</i>
<i>sagazidad /astucia</i>		

Cuadro 5. "Dicciones que se utilizan como *synonymas*, siendo distintas" (1737: 29) [Elaboración propia]

Por último, todavía a propósito de la "propiedad de las voces", insertamos una sustanciosa cita de Ros que hará las delicias de quienes se interesan por la crónica de las discusiones acerca de la supuesta perfección y las bondades semánticas de la "lengua primitiva" o lengua adámica, frente a aquellas surgidas de la confusión de Babel; o de quienes, de un modo transversal, se ocupan de detectar la carga ideológica que a veces contamina el discurso metalingüístico<sup>11</sup>:

Aquella propiedad propissima [de las palabras] que [algunos] quieren, solo deviò encontrarse [...] en aquella Lengua de Adan; que fue la primera que se habló en el Mundo, y durò hasta la confusion de la Torre de Babylonia; pero las demàs Vulgares, y la Castellana en particular [...], còmo podrà hablarse con aquella

11 Véase, por ejemplo, Narvaja de Arnoux y Del Valle (2010) a propósito de las representaciones ideológicas del español surgidas en distintos procesos de integración regional, como el de Mercosur (1991).

propiedad propissima? Aquella Lengua que nuestro primer Padre Adàn (como Dios le dotò de ciencia infusa) habló en el Paraìso, y despues comunicò à sus hijos, y descendientes, si que estaria bien apropiada, y perfectamente acabada: mas à la lengua Castellana, que no ha sido formada con tal don, què persona le encontrará su propia significativa *voz* para cada cosa, con razon de Etymología? (1737: 22)

4. Queda demostrada, según lo expuesto, la diversidad de temas lingüísticos que se contienen —entreverados con los consabidos temas retóricos: la elocuencia y la elegancia en el hablar, el arte de escribir, etc. — en este modesto manual del siglo XVIII español para la enseñanza de la retórica, *Norma breve, de cultura, y política de hablar, para el idioma Castellano...* (Valencia, 1737), de Carlos Ros: a) caracterización de conceptos básicos para la propia disciplina lingüística (lengua, habla, lenguaje); b) recomendaciones para un buen uso de la lengua coincidentes con principios conversacionales establecidos por la pragmática actual; c) atención a las variaciones (diastrática, diatópica, diafásica, etc.) presentes en la lengua en uso; d) consideración del contexto lingüístico para una adecuada interpretación semántica (la “propiedad en el decir”); e) diferenciación semántica de palabras emparentadas por su significado (parasinonimia); f) comentarios sobre la superioridad de la primitiva lengua que, a la vez, destilan una notable carga ideológica, etc. Toda esta información de índole lingüística que hasta ahora permanece confinada en este como en tantos otros libros de retórica (donde no suele acudir el historiador de la lingüística) debe hacernos reflexionar sobre lo que hemos planteado desde el inicio: la reivindicación de un espacio donde integrar la retórica en los manuales al uso de historiografía lingüística.

## Bibliografía

- Desbordes, F. (1989). "La rhétorique", en Auroux, S. (dir.) *Histoire des idées linguistiques*, tomo 1: *La naissance des métalangages en Orient et en Occident*, pp.162-185. Liège, Mardaga.
- Douay-Soublin, F. (1992). "La rhétorique en Europe à travers son enseignement", en Auroux, S. (dir.), *Histoire des idées linguistiques*, tomo 2 : *Le développement de la grammaire occidentale*, pp. 467-507. Liège: Mardaga.
- Gómez Hermosilla, J. (1826). *Arte de hablar en prosa y verso*. Madrid, Imprenta Real.
- Grice, H. P. (1975). "Logic and conversation", en Cole, P. y Morgan, J. L. (eds.), *Syntax and Semantics. Speech Acts*, pp. 41-58. New York, Academic Press.
- Guespin, L. y Marcellesi, J. P. (1986). "Pour la Glottopolitique", *Langages*, Glottopolitique, nº 83, pp. 5-34.
- Labordá Gil, X. (2013). *El anzuelo de Platón. Cómo inventan los lingüistas su historia*. Barcelona, Editorial UOC (Colección Manuales, Comunicación, p. 260).
- Leech, G. N. (1983). *Principles of Pragmatics*. London, Longman.
- López, V. F. (1845). *Curso de Bellas Letras*. Santiago de Chile, Imprenta del Siglo.
- López de la Huerta, J. (1799). *Exámen de la posibilidad de fixar la significacion de los sinónimos de la lengua castellana*. Madrid, Imprenta Real.
- Narvaja de Arnoux, E. (2007). "Hacia una reflexión autónoma sobre la escritura: las Artes de Escribir de la Ilustración", *Verba*, vol. 34, pp. 59-79.
- . (2008). *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado, Chile, 1842-1862. Estudio glotopolítico*. Buenos Aires, Santiago Arcos editor.
- Narvaja de Arnoux, E. y Valle, J. del (2010). "Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo", en Del Valle, J. y Narvaja de Arnoux, E. (eds.), *Ideologías lingüísticas y el español en contexto histórico*. The Graduate Center, CUNY/Universidad de Buenos Aires, 1-24 (Special Issue of Spanish in Context 7: p. 1).
- Niederehe, H. (1995). *Bibliografía cronológica de la lingüística, la gramática y la lexicografía del español (BICRES III). Desde el año 1701 hasta el año 1800*. Amsterdam/ Philadelphia, John Benjamins.

- Reyes, G. (1994 [1990]). *La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje*. Barcelona, Montesinos.
- Rodríguez-Piñero Alcalá, A. I. (2003). *Caracterización lingüística de la parasinonimia: sus analogías y diferencias con otras relaciones léxicas*. Arbor, A., MI, ProQuest Information and Learning Company.
- Ros [y Hebrera], C. (1991 [1734]). *Epítome del origen, y grandezas del idioma valenciano*. Valencia, Librerías "París-Valencia".
- . (1737). *Norma breve, de cultura, y politica de hablar, para el idioma Castellano; aunque servirá también para el Valenciano, y otros*. Valencia, Josep García.

# Discours et politiques linguistiques en Chine en 1974

Selon les carnets de voyage de Roland Barthes<sup>1</sup>

*Louis-Jean Calvet*

Du 11 avril au 4 mai 1974, Roland Barthes a participé, avec une petite délégation de la revue *Tel Quel* (composée, outre lui-même, de Philippe Sollers, Julia Kristeva, Marcellin Pleyne et François Wahl) à une visite en Chine. Le groupe aurait normalement dû comprendre deux autres membres, Maria-Antonietta Macciocchi dont le livre *De la Chine* avait été la bible des maoïstes européens (étrangement, elle n'obtiendra pas son visa chinois) et le psychanalyste Jacques Lacan, qui se désistera au dernier moment, parce que diront certains sa maîtresse n'avait pas voulu venir, ou selon d'autres parce qu'il disait ne pas avoir eu le temps de se remettre au chinois, ou selon d'autres encore parce qu'il se considérait comme le « chef » naturel de cette délégation, titre que Sollers s'était auto-décerné. Nous reviendrons plus loin sur cette absence.

Avant de partir Barthes sait –ou sent– qu'il sera au retour attendu, scruté, qu'on guettera ses réactions, et il esquisse à ce propos une comparaison avec le voyage en URSS qu'avait

---

1 Roland Barthes, *Carnets de voyage en Chine*, Paris, Christian Bourgois, 2009.

fait André Gide en 1936 : « Ils attendent un *Retour de Chine* et *Retouches à mon retour de Chine* » (page 19 : 11 avril). Il se prépare donc, avant même de pénétrer dans l'avion, à écrire sur la Chine (tous d'ailleurs, Sollers, Kristeva, Pleynet, Wahl, s'y préparent, et tous le feront).

Barthes n'a pas aimé la Chine. On sent dans son texte ses énervements, ses frustrations sexuelles (« mais où mettent-ils donc leur sexualité ? », « sexualité : le mystère reste –et restera– entier », « et avec tout ça je n'aurais pas vu le kiki d'un seul Chinois », « ce dont je suis dépossédé : de café, de salade, de flirt » (pages 22, 39, 117, 145 : 14, 15, 23, 25 avril)), son ironie face à certains de ses compagnons de voyage, Sollers en particulier qui veut toujours briller, faire rire et apparaître comme le chef du groupe (« Le seul pour lequel il m'aura fallu de la patience aura été Ph S » (p.173 : 29 avril))... Bref il s'ennuie, ce que nous savions déjà, par divers témoignages, avant la publication de ces *Carnets du voyage en Chine*. En même temps, on sent à le lire qu'il cherche une façon de tirer un livre de ces trois semaines en Chine, comme s'il se sentait obligé de faire quelque chose qui s'apparente à des devoirs de vacances, ou à un exposé sur un voyage scolaire, comme s'il se sentait lié par un contrat : Ecrivain il est, écrire il devra.

## De briques et de brac

Tout au long de son voyage il va donc écrire, en partie pour tuer le temps ou pour combattre son ennui (à la toute dernière page de son troisième carnet, il écrit d'ailleurs de façon significative: « Nous décollons. OUF ! »), en partie pour préparer une éventuelle publication. Tel un bon élève, ou tel un militant en visite, il note tout. Dans les usines le nombre d'ouvriers, la production de tracteurs, le

rendement ; dans les communes populaires le nombre de millions de livres de pommes, de raisins, de porcs, de canards livrés à la ville, le nombre de pompes électriques, de camions, d'attelages, de familles, les salaires des uns et des autres, le prix des repas ; dans un chantier naval, à Shanghai, il note scrupuleusement les dimensions d'un navire, son tonnage. Il engrange ainsi des tombereaux d'informations qui sans doute ne l'intéressent guère et dont il ne fera rien, mais qu'il se sent obligé de consigner lors des innombrables conférences que la petite délégation doit subir à chaque visite, les nombreux interlocuteurs qu'ils n'ont pas choisis mais qu'on leur impose.

La Chine vit alors à l'heure de la campagne *pilin pikong* (contre Lin Piao et contre Confucius), sur laquelle se greffe, comme en « dommage collatéral », une campagne contre Antonioni dont le film *La Chine* (1972) a suscité beaucoup de critiques. Elle vit à l'heure de la « triple union » (ouvriers, techniciens, responsables), elle vit à l'heure où Staline est encensé (il n'a selon le discours officiel commis que quelques erreurs) tandis que Khrouchtchev est honni, considéré comme un traître. Et Barthes note la phraséologie redondante assénée à chaque visite (ce qu'il appelle des « briques » ou « la doxa ressassée »), les discours, toujours les mêmes, il avance des hypothèses, comme « distinguer le Topos du Speech » (p. 44 : 15 avril), avec l'envie d'en faire une étude ou une typologie (« Ah si je pouvais enregistrer soigneusement ces briques et en montrer la combinatoires » (p. 30 : 14 avril), ou ailleurs « Faire une liste des X stéréotypes (des briques) que j'ai recueillis » (p. 115 : 23 avril), même si tout noter le fatigue parfois, tant la redondance est grande, même s'il ressent parfois une « montée de la nausée anti-stéréotype » : « Je ne marque pas tout le dialogue où pas grand chose de nouveau ; les réponses attendues arrivent immanquablement » (p. 144 : 25 avril).

Cette notion de *brique*, qui peut paraître étrange, désigne en fait pour lui les éléments permettant de construire un discours prémâché, orthodoxe, fourni en kit, comme les pièces d'un lego ou d'un meccano. Cette métaphore, ou cette hypothèse, apparaît très tôt dans son texte :

« Donc, leur discours : combinatoire de briques, dont le jeu seul, très faible, laisse apparaître des différences –sans doute subtiles, à déchiffrer. Car ce n'est pas notre code : cette linguistique n'est pas saussurienne. Pas d'idiolecte. Ils n'ont sans doute pas de discours pour l'amour, pour la savoir sociologique, etc. » (p. 41 : 15 avril)

Il en formule certaines, par exemple : « Brique : la ligne révolutionnaire tracée par le président Mao » (p. 149 : 26 avril). Et revient sur leur utilisation : « Finesse d'un vieux cadre du Parti : cela veut dire qu'il *agence* bien et *adapte* bien les briques –mais n'invente en rien son matériel » (p. 150 : 26 avril). Ou encore : « Il sait parler, construire son speech, le mener avec clarté, sans fioritures mais avec les briques politiques convenables. C'est un Rhéteur » (p. 138 : 15 avril). Les « briques » sont donc des éléments de discours que l'on va entendre sans cesse, la seule originalité offerte aux locuteurs étant de pouvoir les assembler de différentes façons. Et Barthes esquisse en passant une opposition entre ce qui serait le discours occidental et le discours chinois : « Nous : les éléments combinables sont les Mots ; eux, c'est la taille au-dessus : les briques » (p. 150 : 26 avril). Il s'agit donc bien de la tentative de description d'une phraséologie. Et, revenant à la notion de *logothète*, de « fondateur de langage », qu'il avait avancée à propos de Sade, Fourier et Loyola, il risque alors cette idée selon laquelle Mao serait lui aussi un fondateur de langage et non pas un fondateur de loi : « En somme, Mao : un logothète. Le Logothète remplace

le Nomothète » (p. 153 : 26 avril). Ces stéréotypes ne sont d'ailleurs pas uniquement linguistiques, ils peuvent aussi être vestimentaires ou picturaux. Ainsi, dans la plupart des salles dans lesquelles on reçoit la délégation de *Tel Quel* il note qu'il y a d'un côté un portrait de Mao et de l'autre Marx, Engels, Lénine et Staline, qu'il définit ironiquement (ou irrespectueusement) comme « les quatre bouilles-chromos des Germano-Russes » (p. 56 : 17 avril).

Nous pourrions recevoir ce terme de « briques » en son sens le plus trivial, ce qui collerait parfaitement avec quelques expressions utilisées par RB, « le jeu », « *l'agence* bien et *adapte* bien les briques », avec l'idée donc que l'on assemble des stéréotypes comme des briques, pour construire un discours comme on construit un mur, mais il en donnera une définition plus technique, ou plus « chic », dans l'article qu'il publiera dans le quotidien *Le Monde* à son retour: « tout discours semble en effet progresser par un cheminement de lieux communs (« topoi » et clichés), analogues à ces sous-programmes que la cybernétique appelle des “briques” ». Barthes était volontiers adepte de la sérendipité, mais il est difficile de savoir où il a pu trouver cette image. Tiphaine Samoyault<sup>2</sup> renvoie en note de bas de page à Mandelbrot qui, dans *Logique, langage et théorie de l'information* parlait de « morceaux de calcul codés à l'avance et que l'on utilise comme briques dans la construction de tout code ». Mais dans le cours de son texte elle parle du « poids des formules, du langage fossile, de ce que Barthes appelle les « briques » du discours idéologique (qui) emmure littéralement l'être, la vie et le regard ». Et son choix du verbe *emmurer* nous ramène au sens trivial évoqué plus haut. Ce qui est sûr c'est que ce terme, qui apparaît de façon presque subreptice dans ses notes le 14 avril, deux jours après son

---

2 Tiphaine Samoyault, *Roland Barthes*, Paris, Seuil, 2015 : 503.

arrivée à Pékin (« ici insertion de la brique : combattre victorieusement les influences de la clique Liu Shao Shi, etc. »), va l'accompagner tout au long du voyage comme une clé de lecture, ou comme un prisme : il dispose d'une hypothèse sur le fonctionnement du discours officiel chinois.

Reste à passer à un niveau théorique, à tenter une sémiologie de ces stéréotypes et de ce discours, et il revient alors à des catégories plus traditionnelles, en particulier celles de signifié et de signifiant. Il s'intéresse d'abord aux signifiants : « En Chine, le seul signifiant = l'écriture (Mao, *dazibao*) » (p. 137 : 25 avril). Il en voit d'autres pourtant : « Les signifiants : l'Écriture, la gymnastique, la nourriture, le vêtement », ajoutant immédiatement : « Le signifiant : au fond : tout ce que j'aime et cela seulement » (p. 145 : 26 avril). Mais il se corrigera plus loin : « Signifiant : ne pas y mettre le Vêtement ; il est ici du côté du signifié » (p. 162 : 27 avril). Cette contradiction (un seul signifiant ou plusieurs ? Y mettre ou pas le vêtement ?) est caractéristique de ce qui fait tout l'intérêt de ces carnets : un livre qui se cherche et qui ne se trouvera pas, n'aboutira pas, et dont nous ne pouvons bien entendu pas savoir ce qu'il aurait été si Barthes avait utilisé ses notes pour passer à l'écriture. Il se cherche d'abord du côté du refoulement : « Censure, refoulement du signifiant. Effacement du Texte au profit du Langage ? », « Le signifiant : plutôt que censure, dire : le « silencement ». La mise au silence » (pp. 159, 160 : 27 avril). Ou encore dans les rapports entre le signifiant et le signifié :

« 1. Discours du signifiant (l'écriture)

2. Discours du signifié (les Briques)

3. Interprétation. Luites. Structures. Processus » (p. 140 : 25 avril),

avec toujours l'idée du refoulement, de la censure ou du « silencement » du signifiant : « Plan du signifié : c'est-à-dire : ce qui bouche la place, ce qui barre le signifiant. Eviction totale du signifiant » (p. 140 : 25 avril). Une semaine plus tard, le 3 mai, rendant compte d'une réunion sur laquelle nous allons revenir, Barthes écrit à peu près la même chose :

« On aurait :

I Plan du signifiant

II Plan du signifié (discours tenus)

III Plan du texte qui se fait et se défait (politique réelle, lutte des lignes, etc.) » (p. 206 : 3 mai)

On peut donc voir dans tout cela les prémisses de ce qui aurait pu être un livre sur la langue de bois, un livre qui n'aboutira pas car, en même temps, Barthes semble ne pas vouloir ou ne pas pouvoir s'y autoriser, comme s'il se censurait, craignait de produire un texte ne correspondant pas ce qu'on attendait de lui, à une époque où *Tel Quel* se posait comme dans la mouvance maoïste. A la fin de son troisième et dernier carnet, dans l'avion du retour, il écrit d'ailleurs : « En relisant mes carnets pour faire un index, je m'aperçois que si je les publiais ainsi, ce serait exactement de l'Antonioni. Mais que faire d'autre ? » (p. 215 : 4 mai). Il faut ici rappeler deux choses. D'une part, nous l'avons dit, qu'Antonioni était mis dans le même panier que Lin Piao et Confucius, que son film était considéré comme « révisionniste soviétique ». D'autre part, comme le rappelle Annette Herschberg Pierrot<sup>3</sup>, que Barthes écrira en 1980 un texte adressé à

---

3 Qui a établi et présenté le texte de ces Carnets.

Antonioni dans lequel il explique que c'est ce film qui lui avait donné envie d'aller en Chine. En d'autres termes, il se sentait proche de ce que les Chinois appelaient des « révisionnistes soviétiques » mais hésitait à publier un texte qui aurait pu être considéré comme tel. Sollers l'énerve parfois mais il ne veut pas écrire quoi que ce soit qui déplaie à son ami « maoïste ». En 1972, déjà, dans un numéro intitulé *Chine*, Sollers avait d'ailleurs rendu compte avec enthousiasme du livre de Macciochi, fustigé « l'accueil grotesque que lui a réservé en Occident la presse bourgeoise et révisionniste », et conclu : « Courage et lucidité de Macciochi dans l'aveuglement quasi général ».<sup>4</sup>

Le problème de Barthes, toute son ambiguïté, est que ce qu'il voit ou ce qu'il sent le hérisse mais qu'il ne s'autorise pas à le dire. *Tel Quel* est supposé être favorable à la Révolution culturelle, la délégation a été invitée pour cela-même, et il est membre de cette délégation... Mais il écrit à la fin de ses carnets, alors qu'il est déjà dans l'avion : « Il faudrait donc payer la Révolution du prix de tout ce que j'aime : le discours « libre », exempté de toute répétition, et l'immoralité » (p. 215 : 4 mai). Et tout est dit.

## L'écriture ou la calligraphie

Même si, nous l'avons dit, il se contredit parfois ou hésite beaucoup sur ce point, Barthes considère et écrit plusieurs fois que « le seul signifiant » chinois est l'écriture. Par *écriture*, en fait, il entend la *calligraphie* : Dans l'index qu'il a dressé à la fin de ses carnets, le terme « écriture » n'apparaît pas. En revanche il répertorie les différents passages dans lesquels il traite de calligraphie :

---

4 *Tel Quel* N°48-49, printemps 1972 : 107-108.

-Page 32, rendant compte d'une visite de l'imprimerie *Xinhua* il note que l'on classe les caractères par fréquence d'utilisation et recopie maladroitement la façon dont on écrit *Tel Quel* en chinois.

-Page 39 : «Toujours de belles calligraphies de Mao (Poèmes) au mur. Or sur rouge ».

-Page 57 : « J'ai devant moi au mur un agrandissement d'une calligraphie horizontale de Mao : d'une élégance totale (calligraphie herbeuse), cursive, impatiente et aérée. Réflexion sur le « cadre » ; mes peintures : aussi des blocs calligraphiques ; ce n'est pas une scène qui est découpée, c'est un bloc qui avance ».

-Page 59 : « Calligraphie de Mao. Beaucoup. De plus en plus belles. Leur seule œuvre d'art ».

-Page 75 : « Sous le pont, grande calligraphie or, de Mao »

-Page 78 : « Calligraphies. Quel changement. A treize ans, calligraphie très personnelle, tendant au cursif. Le trait s'asséchant prouve la pulsion (il y en a souvent chez Mao). Une très belle, pulsive, herbeuse, cursive. En fait c'est une imitation de Mao. A côté, belle calligraphie, style « carré ». Vraiment leur seule forme d'art et combien supérieure ».

Page 81 : « Production par un professeur de calligraphie d'une longue calligraphie. Pulsions, torsions, points violents et résultat élégant. Il met un cachet rouge ».

-Page 162 : « Mao : Style cursif, style Huai-Su (un moine) ».

Ailleurs il note très maladroitement les caractères correspondant au slogan *pi lin pi kong*, et page 138 les caractères pour homme et femme sur la porte des toilettes, en omettant un trait dans le signe homme, ce qui le rend illisible. Surtout, il passe tout à fait à côté du système. Dans le caractère « homme » par exemple 男 *nan*, il ne voit pas qu'il y a deux composantes, le champ, 田 *tian*, et la force, 力 *li*, et que *mâle* peut donc s'entendre « celui qui a la force nécessaire pour travailler la terre ». Il est fasciné par l'écriture chinoise,

par ce signifiant<sup>5</sup>, mais il n'y comprend pas grand-chose, et personne, autour de lui, ne l'aide. Il n'y a dans cette délégation de *Tel Quel* que peu de compétences sinologiques : seule Kristeva a étudié le chinois mais rien dans ces carnets n'indique que Barthes l'aurait interrogée. Étrangement, alors qu'il considère l'écriture des Chinois comme leur seul signifiant, il ne cherche pas à savoir comment elle signifie, il la voit comme une peinture abstraite dans laquelle flotterait l'écho d'une langue subliminale, la comparant au passage à ses propres dessins (« mes peintures : aussi des blocs calligraphiques ») et l'on s'attend – mais en vain – à ce qu'il fasse référence à la peinture de Cy Twombly. Il écrira d'ailleurs, quelques années plus tard : « L'œuvre de Twombly – d'autres l'ont justement dit – c'est de l'écriture ; ça a quelque rapport avec la calligraphie ».<sup>6</sup>

On a en fait le sentiment que face à l'écriture chinoise Barthes hypertrophie le signifiant et oblitère le signifié, se rapprochant en cela de Jacques Lacan, le grand absent dans ce petit groupe, Lacan qui, nous l'avons vu, avait failli en être. Il avait en effet étudié le chinois pendant trois ans aux Langues Orientales et il s'y est remis récemment : Au début des années 1970 il a régulièrement travaillé avec François Cheng sur les textes de Laozi, Mencius et Shitao en version originale.<sup>7</sup> Elizabeth Roudinesco, dans son *Histoire de la psychanalyse en France*<sup>8</sup>, écrit deux fois dans la même page qu'il voulait savoir « si les Chinois ont un inconscient », ce qui est une étrange interrogation pour un psychanalyste : pourquoi les Chinois n'auraient-ils pas d'inconscient ? En

---

5 Comme il a été fasciné par les signes du Japon : voir *L'empire des signes*, Paris, Skira, 1970.

6 En 1979 dans le catalogue raisonné des œuvres sur papier, « Cy Twombly ou non multa sed multum », repris dans *L'obvie et l'obtus*, Paris, Seuil, 1982.

7 Voir François Cheng, « Lacan et la pensée chinoise » in *Lacan, l'écrit, l'image*, Paris, Flammarion, 2000.

8 Tome 2, Paris, Fayard, 1994, page 549.

fait, son projet était de vérifier une intuition selon laquelle l'inconscient chinois serait structuré non pas comme un langage mais comme une écriture. Et si, comme j'en ai avancé l'hypothèse<sup>9</sup>, Lacan voulait voir si les Chinois rêvaient en caractères, Barthes aurait sans doute beaucoup appris de lui.

## Langue et politique de la langue

Commençons par un rappel de la situation linguistique du pays lors de la prise du pouvoir par les communistes en 1949 et de la politique linguistique que le gouvernement va mettre en place.

Lorsque les communistes arrivent au pouvoir, 80% de la population chinoise est analphabète, et le pays est linguistiquement divisé. En effet on ne parle pas en Chine le chinois mais des chinois, sept, huit ou dix langues Han selon les différents spécialistes, langues différentes donc mais qui utilisent le même système graphique. C'est-à-dire qu'il n'y a pas d'intercompréhension orale entre des gens parlant cantonais, pékinois, min nan, etc. En 1949 on décide donc d'instituer une langue nationale, le *putonghua* (普通話, « langue d'unification »), définie par trois critères : la prononciation de Pékin, le lexique des dialectes du Nord et la syntaxe de la langue de la littérature populaire (la *bai hua*, 白話, littéralement « langue blanche », c'est-à-dire « claire », « facile »).

Puis, en 1956, le gouvernement chinois lance une réforme du système d'écriture. L'écriture chinoise est faite

---

9 Voir Louis-Jean Calvet, en portugais « Lacan e a escrita chinesa: um inconsciente estruturado como escrita » in *Alea Estudos Neolatinos* Vol 14, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil) décembre 2012 et en français « Lacan et l'écriture chinoise : un inconscient structuré comme une écriture ? », in *Nouvelles Perspectives en Sciences Sociales*, volume 9, N°1, 2013.

de caractères dont chacun comporte un certain nombre de traits que l'on doit tracer dans un ordre et dans un sens précis, ce qui implique une importante mémorisation (il faut non seulement connaître plusieurs milliers de caractères pour lire un journal mais encore, pour écrire, savoir dans quel ordre et dans quel sens il faut tracer les traits composant chacun de ces caractères). Dans le but de faciliter au peuple l'accès à l'écriture et de lutter contre l'analphabétisme, il fut décidé de simplifier un certain nombre de caractères, un peu plus de 500. Par exemple le caractère pour le cheval qui dans sa forme classique, 馬, compte 10 traits fut ramené à trois traits, 马. Ou encore celui pour la tortue, 龜, passa de 19 traits à 7, 龟. Cette écriture simplifiée, qui concernait donc un nombre limité de caractères, se répandit rapidement grâce à la presse, à l'école, aux romans et à Mao lui-même dont le *Petit livre rouge* fut édité dans ce système graphique.

Mais la réforme, ou plutôt le projet de réforme, n'allait pas s'arrêter là.<sup>10</sup> En 1975, le comité de réforme des caractères soumettait au premier ministre Zhou Enlai une proposition de nouvelle simplification portant sur 111 caractères (*dì-èr cì hánzì jiǎnhuà fāng'àn*, 第二次汉字简化方案, « projet de deuxième simplification des caractères ») que Zhou refusa car il la considérait comme trop timorée : il fallait selon lui simplifier un plus grand nombre de caractères. En mai 1977, après la mort de Mao et de Zhou, le comité proposa donc deux listes de caractères, la première de 248 caractères et la seconde de 605. Il fut alors décidé de tester la première liste en l'utilisant dans le *Quotidien du peuple* à partir du 20 décembre 1977.

Prenons ici un peu de recul. Jean-Marie Klinkenberg, faisant allusion à une proposition de réforme de l'orthographe

---

10 Le contenu de ce paragraphe s'appuie sur une communication personnelle de Zheng Lihua, en décembre 2015.

en France (selon laquelle *nénuphar* aurait pu s'écrire *nénufar*) et de féminisation des noms de métiers en Belgique (selon laquelle une tenancière de café aurait pu s'appeler *cafetière*), raconte avec humour qu'au moment où, au Proche-Orient, se déclenchait l'opération « tempête sur le désert », deux autres guerres éclataient : « la guerre du Nénufar battait son plein en Francophonie » et une « autre guerre intestine déchirait les Francophones de Belgique : « la guerre de la Cafetière ». Il ajoutait que l'on protestait toujours face à la moindre tentative d'un Etat de légiférer en matière de langue, évoquant l'exemple de la loi Toubon en France : « Quant à l'intellectuel français le plus en vue, il s'autorisa à résumer en une seule phrase le débat sur la loi, avec sa superbe coutumière : 'on ne touche pas à la langue : telle est la loi' (Bernard-Henri Levy) ». <sup>11</sup>

On imagine mal qu'en Chine le « peuple » ou un mouvement populaire puisse s'opposer à une décision officielle ou faire reculer le pouvoir. Pourtant cette utilisation dans le *Quotidien du peuple* d'un nouveau train de réforme suscita un feu nourri de critiques, en particulier de trois linguistes, Wang Li, Hu Juzhi et Zhou Youguan, qui avaient été membres du comité de réforme de 1956, avaient été écartés pendant la révolution culturelle puis avaient été réhabilités. Le 4 mars 1978 ils envoyaient une lettre aux autorités expliquant que les caractères simplifiés étaient laids, « comme des gens dont on a coupé les bras et les jambes », qu'ils avaient été « simplifiés pour être simplifiés », sans respecter la logique interne du système, etc. Trois jours après la réforme était retirée et les deux listes enterrées. Le comité de réforme des caractères fut rebaptisé « comité de travail pour la langue et l'écriture » et chargé de normaliser et de standardiser la langue.

---

11 J-M Klinkenberg, *La langue dans la cité*. Les impressions nouvelles, 2015 : 17-19.

Roland Barthes ne pouvait bien sûr pas savoir ce qui allait se passer à partir de 1975. Mais il ne pouvait pas ne pas être au courant de l'instauration du *putonghua* et de la simplification des caractères et il aurait pu savoir que pour Mao Zedong la réforme de l'écriture devait aller jusqu'à la généralisation du pin yin, c'est-à-dire la romanisation, le remplacement des caractères par un alphabet. Or, de la même façon que l'élargissement de la simplification des caractères avait été abandonné, on abandonna également l'idée de romanisation dans les années 1980, le premier secrétaire du Parti communiste chinois, Hu Yaoban, déclarant : « L'important, c'est de stabiliser les caractères déjà simplifiés et de normaliser l'écriture, il ne faut pas simplifier à la légère. Le Pinyin est seulement pour la notation des sons ». Il s'opposait donc nettement aux positions exprimées par Mao et enterrait l'idée de la romanisation de l'écriture.

Sur ce point, il peut être éclairant de rappeler l'enquête que j'avais faite il y a trente ans, en 1985, sur le campus de l'université des langues étrangères de Canton.<sup>12</sup> A la question « aimeriez-vous que l'on remplace les caractères par le pin yin ? », 65% des étudiants répondaient non, et lorsqu'on leur demandait pourquoi ils citaient essentiellement la beauté des caractères et leur utilité pour lever les ambiguïtés entre des homophones. Nous avons refait la même enquête en 1999<sup>13</sup> et, à la même question, nous avons obtenu 95% de non. Il est difficile d'analyser les raisons de cette progression vers une quasi unanimité : prise de conscience ou influence de la décision officielle d'abandonner le projet de romanisation ? Ce qui est sûr, c'est que la situation est désormais stabilisée et que le système graphique chinois a de beaux jours devant lui.

---

12 L-J Calvet, « Le plurilinguisme à Canton », In *Langage & Société* N°20, juin 1987.

13 L-J Calvet, « Le plurilinguisme à Canton revisité », in *Marges linguistiques*, septembre 2001.

Revenons donc à la délégation de *Tel Quel* et à ses rencontres, pour tenter de lire à travers les carnets de Roland Barthes l'état d'avancement de la politique linguistique mise en place en Chine et la façon dont elle est exprimée par les intellectuels chinois. Le 18 avril, les membres de la délégation ont rendez-vous avec des professeurs de philosophie de l'université Fudan de Shanghai auxquels ils ont adressé la veille, comme on leur a demandé, un certain nombre de questions concernant les sciences politiques, la philosophie, l'histoire et la langue chinoise (Barthes note : « quand on leur a posé les questions à l'avance, ils reviennent avec un cours »). C'est Ying Pi Chan qui planche sur les problèmes linguistiques et voici ce que RB en note, ajoutant parfois ses commentaires entre parenthèses :

« Linguistique ? -Cours de langue chinoise. Langage ancien, actuel, règles pour écrire : « Bien écrire ? » Oui. Critères du bien écrire ? -Autrefois, enseignement langue maternelle, mais détaché des masses ; Révolution culturelle : réforme : langue maternelle enseignée en rapport avec enquêtes sociales des étudiants > bilans, rapports d'enquête. On amène les étudiants à participer à la réforme de l'écriture : actuellement simplifier les caractères -apprendre le pin yin.

Différences entre le parler des intellectuels et celui des masses. Aussi Mao a recommandé aux intellectuels de se rapprocher du parler vivant des masses.

Article de Mao sur le style stéréotypé dans le parti. Intellectuels, souvent, s'expriment en langue écrite. D'où distance. Il faut raccourcir cette distance sur la manière de penser.

Linguistique théorique, générale ?

(Dehors, le temps se brouille)

(Le petit linguiste, un peu grassouillet ou en tout cas rond, a une expression très douce)

-Linguistique : 1) apprendre langage vivant des masses 2) apprendre langage classique, assimiler le bon, le vivant 3) étude des langues étrangères, ce qu'il y a de bon, création de mots utiles. Ces points sont à l'étude. Entre intellectuels et masses, vocabulaire et grammaire : pas beaucoup de différences ; mais ce que l'intellectuel doit apprendre, c'est à partager les sentiments des masses à travers leur langage. Souvent, intellectuels : langage insipide, vide de sens ; donc à travers le langage, on apprend les sentiments » (p. 70-71 : 18 avril).

Et puis à la veille de leur départ, le 3 mai, les Français ont une longue, très longue rencontre (de 9 h 30 à 16 h 40, repas sur place) avec des professeurs à Beida, l'université de Pékin. Beida est une université prestigieuse et on a dû leur réserver les professeurs les plus importants. Apparemment épuisé (il confesse s'être endormi un instant « comme à un cours, ou à un sermon qui reprend ses strophes après chaque traduction »), Barthes continue cependant à noter un long exposé (près de deux pages du livre) sur la linguistique, qui constitue un témoignage important sur ce qui se pense alors en Chine dans ce domaine. Bien sûr, comme tout au long du voyage et donc des carnets, ces notes viennent d'une traduction en français d'un discours tenu en chinois, mais nous pouvons supposer que les interprètes sont bons (ils sont au nombre de cinq !), que tout cela est très contrôlé, et

que la traduction des « briques » (terme que Barthes utilise cinq fois dans le compte-rendu de cette séance) a été soigneusement préparée. En voici le texte complet:

« La linguistique ? –Section de la langue Han. 1) Langue moderne 2) Langue classique 3) Théorie et histoire de la langue. Orientation : critiquer la théorie bourgeoise et révisionniste de la linguistique à la lumière du marxisme. Vulgarisation de la langue parlée de Pékin : réforme, simplification des caractères. S'engager dans la voie de la latinisation, car malgré immense contribution des caractères à la civilisation chinoise, des insuffisances. Recherches sur les dialectes, nombreux, pour savoir règles communes entre dialectes et pékinois : les parler en même temps. On pourra ensuite –après la généralisation du parler– romaniser les caractères, bien que les deux tâches soient menées en même temps.

(Le plus étrange de tout, c'est n'est pas la Chine, c'est le Marxisme au degré radical)

-Points de vue des linguistes occidentaux sur la langue chinoise : non objectifs, ne correspondent pas à la réalité de la langue chinoise. Lier la réalité chinoise à ces recherches. Comment employer avec simplicité cette langue Han.

(Cette université : super-orthodoxe, super-radical, super catéchistique donc, effectivement : *avant-garde* –mais pas dans notre acception !)

Nous menons la lutte contre les linguistes bourgeois de l'Europe occidentale et révisionnistes. Théorie oc-

cidentale et réviso = des insuffisances ; car cette théorie = des insuffisances ; car cette théorie : fondée sur l'indo-européen, aussi caractères incomplet de cette théorie, car ils n'ont pas fait entrer la très grande langue chinoise dans leur système. Aussi notre recherche : grande signification pour enrichir la théorie linguistique et corriger les insuffisances. Se conformer au caractère approprié de chaque langue.

Pour la synthèse linguistique, il faut tenir compte de toutes les langues. France, pays à tradition linguistique : à l'avenir nous espérons contribution linguistique réciproque » (p. 210-211 : 3 mai).

Nous avons là un témoignage exceptionnel, de l'intérieur, sur ce que pensaient des linguistes « officiels », ou plutôt sur ce qu'on leur faisait penser. Il est évident que les interlocuteurs rencontrés par la délégation de *Tel Quel* n'avaient pas été choisis au hasard, qu'ils étaient triés sur le volet, et nous pouvons donc considérer le discours qu'ils tiennent comme quasiment officiel. Que disent-ils ?

On trouve dans les notes de Barthes trois grands thèmes. D'une part un discours idéologique concernant les théories « bourgeoises et révisionnistes » de la linguistique opposées au marxisme. Nous sommes ici, pour garder la formule de Barthes, en pleine combinatoire de briques, en quelque sorte dans la queue de la comète révolution culturelle, sans qu'aucun argument concret ne vienne montrer ce qui caractériserait une linguistique « bourgeoise et révisionniste » : aucune présentation des résultats différents auxquels aboutiraient le marxisme et la linguistique « bourgeoise ».

En second lieu la projection sur la langue des slogans de la révolution culturelle : apprendre le langage des masses, du peuple, abandonner le langage insipide des

intellectuels, partager les sentiments des masses à travers leur langage, etc.

Enfin une affirmation théorique, qui reste à démontrer, selon laquelle cette linguistique « bourgeoise » pêcherait en ce qu'elle ne s'appuierait que sur les langues indo-européennes et négligerait « la très grande langue chinoise ». En fait, au delà des différences typologiques entre cette langue et d'autres langues du monde, ce qui fait surtout la spécificité du chinois, c'est son système d'écriture, non alphabétique.

Pour ce qui concerne la politique linguistique, on voit apparaître brièvement, à Shanghai comme à Pékin, le thème de la simplification des caractères, du pin yin et de la romanisation, le projet de « s'engager dans la voie de la latinisation », de passer des caractères au pinyin, qui nous l'avons vu était le souhait de Mao et sera plus tard abandonné. Mais, de façon plus intéressante, apparaît dans la bouche du linguiste pékinois, comme un lapsus : « vulgarisation de la langue parlée de Pékin ». Rappelons que le *putonghua* était officiellement défini par la prononciation de Pékin, le lexique des dialectes du Nord et la syntaxe de la *bai hua*. C'est donc une sorte de centralisme, de jacobinisme, qui jaillit comme un aveu, le *putonghua* n'étant plus ce qu'on dit qu'il était, une « langue d'unification » composite, mais « la langue parlée de Pékin », la langue de la capitale.

## Conclusion

Au delà d'un discours idéologique (« linguistique bourgeoise et révisionniste » contre « linguistique marxiste », « ligne révolutionnaire tracée par le président Mao », etc.) constitué de « briques » apparaissait donc à travers les notes de Roland Barthes un programme de politique linguistique dont

une partie (diffusion du *putonghua*, simplification partielle des caractères) sera appliquée, et l'autre (généralisation de la simplification, voire passage au pin yin) sera abandonnée.

Est-il possible de mesurer le degré de réussite de ce programme, de l'évaluer ? Concernant l'écriture, le bilan est balancé. En effet, si tout le monde connaît et utilise les caractères simplifiés, les caractères classiques sont de retour dans l'environnement graphique, en particulier dans les enseignes des commerces. Mais il est difficile de faire sur ce point un bilan chiffré. En revanche, pour ce qui concerne la diffusion du *putonghua*, nous disposons de quelques indications. Dans la partie de mon enquête de 1985 effectuée sur le campus<sup>14</sup> j'avais demandé aux étudiants à quel âge ils avaient appris de *putonghua*. La même question avait été posée dans l'enquête de 1999<sup>15</sup>, et nous l'avons posée à nouveau en octobre 2015. Nous disposons donc de données longitudinales avec la même enquête effectuée trois fois, sur trente ans. Voici tout d'abord le nombre de questionnaires qui ont été administrés lors de ces trois enquêtes :

Nombre de questionnaires :

1985	1999	2015
237	258	446

Le tableau ci-dessous présente le résultat de ces enquêtes sur ce point. Le *putonghua*, même s'il est en légère augmentation, reste minoritaire comme langue première : 74% des étudiants ont acquis une autre langue avant d'apprendre la langue nationale. Mais ils acquièrent cette dernière de plus en plus tôt : au jardin d'enfants pour 42,2% d'entre eux en 2015 et à l'école primaire pour 30,0%. C'est-à-dire que

14 L-J Calvet, « Le plurilinguisme à Canton », In *Langage & Société* N°20, juin 1987

15 L-J Calvet, « Le plurilinguisme à Canton revisité », in *Marges linguistiques*, septembre 2001

64% des élèves arrivaient en 1985 à l'école primaire sans connaître le *putonghua* et que ce pourcentage a été divisé par deux en 2015.

	1985	1999	2015
Putonghua première langue	22%	33,5%	26,3%
Jardin d'enfants	4%	43,6%	42,2%
Ecole primaire	64%	22,5%	30,9%
Ecole secondaire	5,5%	0,4%	0,4%
Université	4,5%	0%	0,2%

Les trois quarts des étudiants ont donc pour langue première une autre langue que le *putonghua*. Mais ce résultat doit être relativisé, eu égard à la particularité du lieu d'enquête. Canton est en effet situé au Sud de la Chine, et le cantonais y est toujours très parlé. La moitié des étudiants de l'Université sont originaires de la province du Guangdong, les autres viennent de régions du Sud (Hunan, 9,6%, Guangxi, 0,9%, Jiangxi, 5,2%, etc.) ou du centre (Hubei 6,7%, Jiangsu, 2%, Henan, 4,3%, etc.), dans lesquelles les langues locales sont très différentes du *putonghua*. Il faut donc considérer que ces résultats témoignent peut-être d'une spécificité méridionale et il serait intéressant d'enquêter sur le même point au Nord du pays. Mais il demeure que l'énorme chantier constitué par l'établissement d'une langue nationale et la simplification d'une partie des caractères est bien avancée. Seules deux choses ont, en quarante ans, changé : l'idée de remplacer l'ensemble des caractères par le pin yin a été abandonnée, et les constantes références politiques ou idéologiques (linguistique « bourgeoise », « révisionniste »...) dont témoignent les notes de Barthes ont disparu.

Mais ces fluctuations, ou ces aménagements, posent une question plus générale. Il y a toujours une politique derrière une politique linguistique. Lorsqu'en 1814 la Norvège

se lance dans une série de réformes dont le résultat est aujourd'hui la coexistence de deux formes, le *nynorsk* et le *bokmal*, elle a pour visée principale de se donner une langue nationale qui soit la plus éloignée possible du danois, qui lui a été imposé pendant trois siècles. Lorsqu'Ata Türk lance, à la fin des années 1920, sa « révolution linguistique » (*dil devrimi*), débarrassant le turc ottoman de tous ses emprunts au farsi et à l'arabe et remplaçant l'alphabet arabe par un alphabet latin légèrement modifié, il agit dans le cadre d'une volonté de laïciser la Turquie. Et lorsqu'en 1949 la Chine se lance dans la politique de diffusion du *putonghua*, qu'en 1951 elle lance les travaux de préparation du pin yin, qu'en 1956 elle décide de la simplification de certains caractères et qu'ensuite Mao Zedong envisage d'imposer le pin yin comme système d'écriture, il y a derrière ces différentes réformes le projet politique d'unifier linguistiquement le pays et de l'alphabétiser, avec en toile de fond le « grand bond en avant » (1958-1960) puis la « révolution culturelle » (1966-1976) ainsi que différentes luttes de pouvoir.

Dès lors on peut se demander ce qu'il advient de ces politiques linguistiques lorsque les conditions politiques dans lesquelles elles sont nées s'estompent ou disparaissent. La situation norvégienne, qui a fluctué pendant deux siècles, semble aujourd'hui stable. L'islamisme au pouvoir en Turquie tente chaque jour de rogner les acquits de la laïcité mais il est difficile d'imaginer qu'on y revienne à l'alphabet arabe, qui notait d'ailleurs très mal les voyelles du turc, et encore moins au turc ottoman. Le cas de la Chine est un peu différent puisque nous avons assisté à un léger recul sur la simplification des caractères et à un demi-tour spectaculaire sur la romanisation. Mais il s'agissait là de réformes envisagées et non pas réellement appliquées : Les caractères classiques qui ont été simplifiés ne seront pas officiellement « réhabilités », même s'ils peuvent réapparaître dans

les pratiques individuelles et coexister avec leurs doubles simplifiés.

Nous connaissons des cas de retour en arrière après l'échec d'une politique linguistique (comme en Guinée Conakry à l'époque de Sékou Touré), mais il est difficile, lorsqu'une politique linguistique a atteint son but, d'imaginer un retour au *statu quo ante*. La Chine, comme la Turquie, sont de ce point de vue des cas d'espèce à observer avec soin, dans leurs éventuelles évolutions à venir.

## Bibliographie

Barthes, R. (1970). *L'empire des signes*. Paris : Skira.

———. (2009). *Carnets de voyage en Chine*. Paris : Christian Bourgois.

Calvet, L. (1987) « Le plurilinguisme à Canton », en *Langage & Société* N°20, juin 1987.

———. (2001). « Le plurilinguisme à Canton revisité », en *Marges linguistiques*, septembre 2001.

———. (2012). "Lacan e a escrita chinesa: um inconsciente estruturado como escrita", in *Alea ESTUDOS NEOLATINOS* Vol. 14. Universidade Federal do Rio de Janeiro, décembre 2012.

———. (2013). « Lacan et l'écriture chinoise : un inconscient structuré comme une écriture ? », in *Nouvelles Perspectives en Sciences Sociales*, volume 9, N°1.

Klinkenberg, J. (2015). *La langue dans la cité*. Bruxelles : Les impressions nouvelles.

Samoyault, T. (2015) *Roland Barthes*. Paris, Seuil.

Sollers, P. (1972) « De la Chine », *Tel Quel* N°48-49.



# Glotopolítica vecinal

*Ana Camblong*

Para Elvira, amiga generosa y leal  
a lo largo de toda una vida.

## Espacialidad semiótica

El dilatado proceso de aprendizajes que experimenta el animal semiótico llamado humano, abarca innumerables aspectos de variaciones continuas que, de manera integrada, van conformando el bagaje de hábitos indispensables para el desempeño de la vida cotidiana. Ese complejo de hábitos correlacionados en continuidad, va desde la comida, horarios y posturas corporales hasta los desplazamientos, distancias y lenguaje. Si bien cada dimensión forma parte constitutiva de la memoria semiótica que habilita la interacción humana y adquiere su propia relevancia, en este ensayo procuramos destacar las injerencias primarias y modelizantes del espacio. Sin discurrir sobre diversas alternativas de enfoques que admite la categoría “espacio”, restringimos nuestro comentario a la experiencia humana ubicada en la dimensión espacial y sus efectos semióticos en la configuración de memoria, pensamiento e imaginario.

Una primera incursión en este sentido podría tomar en cuenta la condición “autóctona” del animal semiótico,

habitante del planeta Tierra, instalado en el mero suelo, con las infinitas variantes que tal afirmación supone. Al parecer vale la pena revisitar esta obviedad porque los desarrollos tecnológicos y las incidencias del ciberespacio han afectado profundamente las relaciones espaciales de los humanos. No solo las han transformado, sino que además habrá que considerar que seguirán modificándose hacia el futuro. Dicho esto, nos ceñimos al simple y contundente evento de una criatura humana naciendo “aquí”, en tal o cual “lugar”. Nos interesa concentrar la atención en la “instalación” de esa criatura en un “sitio” (no importa cuál), en el que cumplirá con los primeros aprendizajes de hábitos propios del grupo que lo cría. El “cachorro semiótico” sumido en una dinámica cotidiana emprenderá experiencias fehacientes que irán incorporando hábitos con una fuerte impronta espacial. Este lugar inexcusable en el que vive será su “habitáculo” o bien su “hábitat”, y las prácticas aprendidas y concatenadas configuran la “espacialidad semiótica” que ordena, distribuye y diagrama su memoria y su lenguaje. Podrá permanecer en “su lugar” o desplazarse a diferentes lugares, pero vaya donde vaya, esa criatura crecerá en determinados espacios que impondrán marcas primordiales en la memoria semiótica; de ahí que Lotman (1996) afirme que el espacio es un “lenguaje primario”. Tanto el sedentarismo cuanto el nomadismo formatean la memoria de hábitos primarios que procuramos resaltar.

Tal vez convenga hacer una salvedad: no estamos abogando por una ideología del destino originario, ni por la esencia del nacimiento en determinado país o lugar, sino poniendo en relieve las injerencias de la “espacialidad” en la experiencia humana y su modelación primaria en el universo semiótico. Un bagaje contingente y abierto a infinitas modificaciones; por tanto, no se trata de aducir irreversibles pertenencias y determinaciones absolutas en procesos

identitarios. La calificación de “primario” responde, por un lado, a su temprana emergencia en una imprecisa cronología de los primeros años de vida y, por otro, a la relevancia semiótica que adquiere por su carácter distribucional y modelador del mundo semiótico. La espacialidad semiotizada se constata en el mismo movimiento corporal de la criatura, las diagramaciones primigenias de desplazamientos y ubicaciones en sentidos primarios vacilantes y efímeros; si bien es factible aducir que la “espera” del alimento o cualquier otra demanda es una experiencia temporal, su constitución significativa es más dificultosa y abstracta. La prioridad espacial no implica desconocer el ensamble del tiempo en el espacio, cronotopos efectivamente constitutivos del universo semiótico, sino ponderar las afecciones espaciales en experiencias primigenias.

Aun a riesgo de dejar fuera demasiada información y aclaraciones, proponemos ir al punto del tópic en cuestión: la criatura humana instalada en su habitáculo, dispuesta a recorrerlo y en perpetuo *conatus* (Spinoza), impulsos de aprendizajes semióticos en cuyo proceso se gesta y se desarrolla el lenguaje. La antigua categoría filosófica *conatus* (siglo XVII) la adoptamos haciendo un uso libre y modificado de acuerdo con los requerimientos de nuestras investigaciones. Esta potencia de acción corporal cumplida en movimientos y reposos, de afirmación y resistencias en la interacción con otros cuerpos, aprende en continuidad no solo en virtud de repeticiones variadas e infinitas, sino por los esfuerzos, por las estrategias desplegadas en la persistencia por sobrevivir y por insistir en la existencia. “La estrategia del *conatus* es en primer lugar una conquista del espacio, tanto para los cuerpos como para las ideas.” (Bove: 28) Un suelo existencial y semiótico, una espacialidad primaria, simbólica y real, dinamiza el proceso de instalaciones básicas del aprendiz. No existe entonces ninguna sustancia,

ninguna partícula o cuerpo, inalterables, sino por el contrario, procesos relacionales de contactos, amplificaciones, modulaciones, fusiones, fluctuaciones y gradaciones, no necesariamente regulares sino variables. El vitalicio proceso de “singularización” (Simondon: 2015) conlleva múltiples instancias y dimensiones entre las que destacamos las incidencias espaciales.

El espacio acotado y protegido de crianza, la “casa” o si queremos utilizar la metáfora del “nido semiótico”, configura lo que denominamos “matriz dialógica familiar” (Camblong: 2012) con el fin de diseñar un modelo dinámico capaz de dar cuenta de propiedades relacionales e interacciones constantes en cuyo dinamismo el aprendiz interactúa, se moviliza, descansa, se alimenta y aprende en continuidad. El extenso e intenso proceso de aprendizajes conlleva la incorporación de la “lengua familiar” o “lengua madre”, que podrá ser una lengua o bien la coexistencia de dos o más lenguas según las características socioculturales y los contextos. En este sentido proponemos utilizar lo que denominamos “horizonte familiar intercultural” con el fin de dar cuenta de aprendizajes de una lengua familiar determinada pero en una matriz en la que “resuena” otra lengua en diálogos de los que se excluye al aprendiz o bien en “constelaciones” de frases, términos, chistes, canciones, comidas, etc., de la “otra lengua” que no se aprende pero se comprende o al menos se establece con ella una familiaridad primaria. Sin detenernos en la complejidad de esta matriz, resaltamos la conformación de una “territorialidad íntima”, un espacio protector, familiar, conocido, recorrido, cuyos escollos y comodidades diagraman una cartografía primigenia en la memoria. El espacio imaginario de la intimidad instaura un “pequeño universo semiótico” altamente significativo para los desempeños obedientes y transgresores del niño. Tomo una cita de Canetti (2001) porque su

recuerdo estipula con expresiva elocuencia los confines de semejante locación:

La primera prohibición que recuerdo, desde mi infancia, fue una prohibición espacial; se refería al lugar de nuestro patio jardín, donde yo jugaba y que no se me permitía abandonar. Tenía prohibido salir a la calle, fuera del portón del patio. [...] mil veces me habían contado que, en la calle, los gitanos metían a los niños abandonados en sacos y se los llevaban, y este temor debió influir en que yo cumpliera la prohibición. (269)

La espacialidad en las experiencias primarias permite ordenar significaciones y sentidos a partir de límites esfumados y contundentes al mismo tiempo, de modo tal que las diagramaciones básicas impregnan todos los componentes semióticos, incluidos los lingüísticos. De ahí que en el diseño de nuestras investigaciones la “matriz familiar” sea colindante con la “matriz vecinal” como un recurso teórico-metodológico que facilita la distinción entre la “territorialidad íntima” y la salida, el atravesamiento de la frontera hacia el espacio público. Pero esa espacialidad pública a la que denominamos “vecinal” tiene características particulares; no aludimos a un espacio neutro y objetivo, sino a una espacialidad investida de afecciones, experiencias y memoria. Las distancias (estar cerca, lejos, junto a, en el borde, en el suelo, en el regazo, etc.), en sus infinitas definiciones trazan distribuciones pregnadas de valores, creencias y emociones. En este planteo elemental traemos a colación las consideraciones de Ricœur (2000) acerca de nuestros “allegados”:

Los allegados, esa gente que cuenta para nosotros y para quien contamos nosotros, están situados en una

gama de variación de las distancias en la relación entre el sí y los otros. Variación de distancia pero también variación en las modalidades activas y pasivas de los juegos de distanciamiento y de acercamiento que hacen de la proximidad una relación dinámica en continuo movimiento; hacerse próximo, sentirse próximo. (171)

El uso común coloquial de esta categoría espacio-afectiva admite una reflexión que hunde sus significaciones en la gradualidad de las distancias en las relaciones humanas, y a la vez indica la pertinencia de ese radio de distancias variables respecto del núcleo familiar como centro ordenador de los correlatos. Otras fórmulas coloquiales tales como: “estamos distanciados”, “que ni se acerque”, “estoy bien lejos de eso”, “estamos en las antípodas”, “siempre en la vereda de enfrente”, “seguimos enfrentados”, “habría que acercarse más” todo un repertorio regido por la espacialidad y sus marcas de sentidos afectivos, ideológicos, éticos o políticos.

Volvemos a la “matriz vecinal” no solo para relevar las “cercanías” y el “entorno” de la “matriz familiar”, sino también para comentar brevemente que en zonas fronterizas de la provincia de Misiones, los intercambios vecinales adquieren particular incidencia pues la presencia del portuñol o bien del guaraní en los merodeos vecinales del aprendiz, configuran experiencias semio-lingüísticas que colorean perfiles propios de las zonas fronterizas. En general, se podría decir que se verifican continuidades entre las matrices familiares y vecinales, pero a la vez se detectan discontinuidades como en el caso de matrices familiares en las que se habla alemán, en copresencia con el portuñol de las matrices vecinales. El pasaje de una lengua a otra y sus inscripciones espaciales revelan una nítida injerencia de los cambios en correlación con desplazamientos de un ámbito a otro, esto es: al interior de la matriz familiar se habla

alemán, mientras que en los vagabundeos vecinales se impone el portuñol, determinando continuidades y discontinuidades de acuerdo con la variada casuística registrable.

Ahora bien, tras esta escueta presentación argumental, centramos la atención en los “vecindarios” en tanto contextos cercanos que adquieren nuevos-viejos sentidos en el mundo globalizado. Por una parte, cabe reconocer la anti-quisísima valoración de los vecindarios en diferentes culturas y en distintas épocas de la historia y, por otra, notamos un reciclado de este concepto y sus múltiples alcances de las reinterpretaciones espaciales en la era global. Las distintas disciplinas subrayan nueva relevancia de lo espacial, nuevas significaciones y matices de lo local y por esta vía, resurge con fuerza las valoraciones de lo vecinal. Por tomar un ejemplo, citemos al antropólogo Arjum Appadurai (2001):

Por otra parte, utilizaré el término “vecindario” para referirme a las formas sociales existentes en la realidad y en las que lo local en tanto dimensión o valor, se concreta de diferentes maneras. En este sentido, los vecindarios serían comunidades situadas, caracterizadas por su naturaleza concreta, ya sea espacial o virtual, y por su potencial para la reproducción social. (187)

En nuestras investigaciones, las “matrices vecinales” han sido de singular utilidad para ordenar la diversidad de casos, para interpretar las valoraciones en juego y, a la vez, para ponderar las características móviles y particulares de la vecindad en las zonas fronterizas. En primer término, habrá que advertir que “lo vecinal” posee modalidades diferentes en el caso de universos rurales respecto de los urbanos y suburbanos; a su vez las relaciones con el ámbito escolar también adoptan estrategias diferentes, detectables en los contrastes.

Si enfocamos zonas fronterizas, podremos comprobar que las instancias “vecinales” adquieren una movilidad fluctuante, amplia y laxa. El país “vecino” presenta una cercanía, una familiaridad literal que se concreta en los desplazamientos de un “lado al otro”, el pase cotidiano; por ejemplo, “las paseras” son personajes que habitan el paisaje de la vida cotidiana y ejercen un oficio de ancestral memoria; el hecho de tener parientes, amigos, conocidos, en una palabra, “allegados” que conforman lazos afectivos y relaciones fehacientes. Esta dinámica de la vida cotidiana configura una “situación paradójica” propia de las “vecindades fronterizas” que describimos en distintos textos (Camblong, 2014), en las que al menos cabe notar que esos espacios definidos como “extranjeros” por la geopolítica del Estado-nación constituyen un “espacio vecino”, amigable, cercano, parte de una memoria compartida y de vínculos familiares-íntimos para el vecindario de fronteras. En este revuelo de entramados paradójicos, el “país vecino” instala una espacialidad en la que se acepta como “natural costumbre” las conversaciones en una y otra lengua a la vez, tonalidades, acentos y cadencias distintas, intercambios de documentos, monedas, mercaderías, alimentos y vestimentas; todo en movimiento, mezclado y en circulación constante, cuestiona, confunde o al menos pone en vilo los límites.

Al mismo tiempo, se trata de una “espacialidad vecinal” con las tensiones originadas en prejuicios por viejas y nuevas historias, tanto de hostilidades cuanto de solidaridad y fraternidad. Una contigüidad humana de singular y aporética convivencia, que determina una dinámica propia con cierto grado de autonomía, pero también dependiente de definiciones nacionales e internacionales. Así, cuando se replantean las relaciones con “países vecinos”, las poblaciones fronterizas se ven envueltas en nuevas-antiguas contradicciones que perturban sus relaciones vecinales y su vida cotidiana.

## Incursiones vecinales

Cuando nuestras investigaciones insisten en poner el foco en las articulaciones de la “matriz familiar” y la “matriz vecinal”, pretendemos relevar las claves que signan las características variadas y cambiantes de la vida cotidiana del niño en el momento de iniciar su escolaridad. En cambio aquí, tan solo indicamos las significaciones de la espacialidad y sus emergencias en las dinámicas vecinales. Al respecto, vale la pena consignar lo que dice Bhabha (2013): “La ‘vecindad’ es el espacio afectivo y doméstico del poder consuetudinario y, al igual que un vecindario, nos permite definir una jurisdicción ética y legal.” (181), escueta definición que condensa con inteligente sensibilidad las condiciones axiales de las semiosferas vecinales en general y fronterizas en particular. Los difusos contornos de lo que podríamos considerar una “territorialidad fronteriza”, configura una zona de tránsitos constantes entre los que habría que distinguir a los eventuales viajeros, turistas o pasajeros, de los “habitantes” estables, vecinos afincados e involucrados en las costumbres, en las modalidades e implicaciones de la semiosfera propia de la frontera. En esta vecindad coexisten en simultáneo, por un lado, una lógica de legalidad exacerbada por la presencia de instituciones de seguridad y control, diseños arquitectónicos y urbanísticos especiales, reglas estrictas referidas a papeles, procedimientos, tráfico de mercaderías, vehículos, trayectos obligatorios, etc., y, por otro, una contra-lógica de transgresiones, desvíos, artimañas, estratagemas, toda una batería de hábitos tan normales y aceptados como el mismo régimen legal. La fuerte tensión de este mecanismo paradójico vigente entre “bando y contrabando”, regula una ética vecinal de singulares contradicciones, indeterminaciones y laxitudes equívocas en la convivencia.

Una vez bosquejado este entramado paradójico de base, lo que nos importa ponderar es la gran turbulencia semiótica de signos y sentidos en vertiginosos intercambios. Los lenguajes, los cuerpos, las distancias, los objetos (anteojos, relojes, adornos, bultos, canastos, etc.), instalan sus hábitos de amplísimos espectros entrecruzados, mixturados, ensamblados, combinados, en traducciones y transvalorizaciones constantes. Una dinámica vecinal de mestizajes perpetuos, en la que casi todo vale, en la que casi todo puede suceder y puede inventarse; un espacio abigarrado por la pluralidad y lo heterogéneo en el que campea la contingencia, la ambigüedad y la indeterminación. Nadie se asombra, nadie corrige, nadie se arroga corrección, por el contrario, se sabe que los vecinos son así, hablan así y *quién es una para reparar por ello*. En los resbaladizos intercambios se dejan correr los discursos y los hábitos, sumidos en avatares del humor chispeante, callejero, cotidiano que pone su sello inconfundible en cualquier encuentro del vecindario fronterizo. Es notable la presencia omnimoda del sentido del humor, precisamente aprovechando al máximo esos cruces y fricciones de los sentidos desacatados, malentendidos y por qué no riesgosos. Una hipótesis interpretativa podría conjeturar que se trata de estrategias de atenuación ante posibles conflictos en el trato cotidiano, auxiliado principalmente por el humor, como un recurso indispensable para transitar estos espacios vecinales complejos.

Dadas estas escuetas coordenadas semióticas del “vecindario fronterizo”, cabe relevar una política lingüística vecinal consuetudinaria en la que las “lenguas vecinas” deambulan, se hablan y gozan de libre tránsito. Esta circulación intersticial, indiscriminada, en amigables encuentros y raros desencuentros, alentada por correlatos y traducciones amañadas, desprolijas o bien anárquicas, sin que los protagonistas se sientan conminados por cánones, reglas o

represiones de prestigios, sino por el contrario, habilitados por la costumbre, por la ética solidaria de la vecindad y por válidos esfuerzos del mero compartir y comunicarse en algún aspecto entre vecinos.

Mientras esto acontece en la vida vecinal cotidiana, los espacios institucionales, oficiales y de relaciones formales, sostienen criterios glotopolíticos “claros y distintos”, o lo que es lo mismo, consideran las “lenguas vecinas” con los mismos parámetros aplicados a cualquier “lengua extranjera”. Por esta vía pensamos, por ejemplo, en las nominaciones curriculares del ámbito educativo que incluyen en la misma categoría de “lengua extranjera” al inglés y al portugués. Demás está decir que es flagrante el privilegio en extensión, número de horas y docentes asignados al inglés, opción política acorde con las demandas de la cultura contemporánea, el mercado laboral y los condicionamientos globales. No obstante, cabe insistir una vez más, en la discusión acerca de nuestras reticencias, vacilaciones y escasa eficiencia en la enseñanza del portugués, en particular en zonas fronterizas cuyas dinámicas de integración comercial, laboral y educativa exigen una política en favor del Mercosur, mucho más clara, consistente y efectiva.

Dado el bosquejo panorámico ensayado, surgen algunas preguntas: ¿no se podría utilizar la nominación “lengua vecina” para el portugués en la documentación oficial del sistema educativo? ¿No sería estratégico diferenciar el portugués del inglés en nuestros diseños glotopolíticos? ¿Acaso un alumno/a (de cualquier edad), habitante del “vecindario fronterizo”, puede considerar, sentir y creer que el portugués es una “lengua extranjera”? ¿Alguna vez la educación cumplirá con la fórmula que repite mecánicamente “adaptar la educación a los contextos en los que se inserta”? ¿Cuál es el lugar y la consideración del afecto, valores y cercanía de “los allegados” en la dinámica del aula y la glotopolítica oficial?

## Bibliografía

- Appadurai, A. (2001 [1996]). *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. Montevideo-México, Trilce-Fondo de Cultura Económica.
- Bhabha, H. (2013). *Nuevas minorías, nuevos derechos*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bove, L. (2014 [1996]). *La estrategia del conatus*. Buenos Aires, Cruce.
- Camblong, A. y Fernández, F. (2012). *Alfabetización semiótica en las fronteras, tomo I*. Posadas, Universitaria.
- . (2014). *Habitar la frontera*. Posadas, Universitaria.
- Canetti, E. (2001 [1977]). *La lengua absuelta*. Buenos Aires, Muchnik.
- Lotman, I. (1996). *La semiosfera. Semiótica de la cultura y del texto*. Madrid, Cátedra.
- Ricoeur, P. (2000) *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económico.
- Simondon, G. (2015 [2005]). *La individuación a la luz de las nociones de forma y de información* Buenos Aires, Cactus.
- Spinoza, B. de (1958 [1677]). *Ética demostrada según el orden geométrico*. México: Fondo de Cultura Económica.

# La lengua como patrimonio en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

*Mariángeles Carbonetti / Laura C. González*

En el contexto de un proceso de globalización del capitalismo a partir de la década de 1990, se observa, en distintos ámbitos y niveles de intervención, la preocupación por la desaparición de ciertas lenguas y su relación con otras, fundamentalmente el inglés, que son percibidas como un aspecto más de las relaciones de dominación económica, política, militar, social y cultural ejercidas desde el centro sobre la periferia.

En este capítulo nos proponemos analizar las leyes que estipulan, tanto a nivel nacional como jurisdiccional en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que la lengua es un patrimonio. Para eso, focalizaremos en las convenciones internacionales sobre el tema con rango constitucional en nuestro país, la legislación local y sus respectivos debates. Asimismo, nos detendremos en los discursos que, en relación con este tema, se desarrollaron en distintas jornadas. Entendemos que la relevancia de contemplar esta problemática radica en la importancia de analizar por qué estas políticas surgen en un determinado contexto histórico y cuáles son las implicancias que estas determinaciones tienen.

## Lengua y patrimonio

Desde la perspectiva de la lingüística ecológica que se desarrolla a mediados de 1980, se concibe que la diversidad lingüística debe ser protegida, ya que forma parte de la biodiversidad cultural. Esta postura ha sido criticada: algunos autores consideran que, como otros elementos que evolucionan, las lenguas –como las especies animales o las plantas–, pueden existir en un momento y luego extinguirse; otros especialistas proponen perspectivas de análisis diferentes, que contemplan que la lengua es un medio para la propagación de la división desigual del poder y de los recursos (Phillipson, 1997), y que es en ese marco que tienen que analizarse la marginación y desaparición de algunas lenguas. De todas maneras, con variantes, la cuestión de la conservación de las lenguas empieza a considerarse como un elemento de análisis en el campo en las últimas décadas del siglo XX.

Nos interesa, en este punto, consignar una asociación que comienza a desplegarse en este contexto: la relación entre las lenguas y el patrimonio inmaterial. Este vínculo empieza a aparecer en documentos del ámbito internacional, como los de la UNESCO. En estos, el patrimonio no se entiende exclusivamente ligado a los recursos naturales, sino que alcanza a los recursos culturales materiales e inmateriales. En 1989, se extiende la Recomendación de la UNESCO sobre la salvaguardia de la cultura tradicional y popular, que incluye la lengua como una de esas formas; en 2001, la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural plantea que los derechos culturales son parte de los derechos humanos, y, entre sus orientaciones, incluye la salvaguarda del patrimonio lingüístico y el apoyo a la expresión, la creación y la difusión en el mayor número de lenguas posibles y el fomento de la diversidad

lingüística tanto en el ciberespacio como en los distintos niveles de enseñanza, mediante la estimulación del aprendizaje de varios idiomas respetando la lengua materna. Finalmente, en 2003, la UNESCO sanciona la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, que incluye el idioma como parte del patrimonio cultural inmaterial.

Como se puede observar, estos materiales proponen que la lengua es patrimonio en el marco de la diversidad lingüística, es decir, en la coexistencia de lenguas, pero en principio no plantean la idea de conflictividad entre estas.

## **La lengua como patrimonio en la normativa argentina**

En Argentina, la Constitución Nacional establece que las autoridades deben proveer la protección del derecho ambiental y “a la preservación del patrimonio natural y cultural y de la diversidad biológica, y a la información y educación ambientales” (art. 41°). Entre las atribuciones del Congreso (capítulo 4) se prevé que las cámaras dicten leyes que “protejan la identidad y pluralidad cultural, la libre creación y circulación de las obras del autor; el patrimonio artístico y los espacios culturales y audiovisuales” pero no aparece la cuestión de la lengua.

En 2006, se sanciona la Ley 26118, que aprueba la anteriormente mencionada Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de la UNESCO del año 2003. Esta convención, en el artículo 1°, define “patrimonio cultural inmaterial” como los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas —junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes— que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de

su patrimonio cultural. Este patrimonio se manifiesta en algunos ámbitos como las tradiciones y expresiones orales, entre las que se incluye el idioma como “vehículo del patrimonio cultural inmaterial”.

Asimismo, en 2005 se celebra la Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de Expresiones Culturales de la UNESCO, que tiene carácter de ley en la Argentina a partir de la promulgación de la Ley 26305, en 2007. Este documento establece que la diversidad lingüística es un elemento fundamental de la diversidad cultural y reafirma el papel que desempeña la educación en la protección y promoción de las expresiones culturales. Sin embargo, es necesario notar que la cuestión de la lengua se inscribe como diversidad sin conflicto ni intereses.

En nuestro país, estas leyes son sancionadas en el marco de un proyecto político de ampliación de derechos, por ejemplo, la Ley 26206 de Educación Nacional, que instaura la Educación Intercultural Bilingüe como una de las modalidades del sistema educativo y de esta manera recompone, al menos desde lo legislativo, una deuda histórica con los pueblos originarios. Sin embargo, podríamos sugerir que el discurso y la sanción de leyes de ampliación de derechos civiles conviven con una percepción pacífica de la relación entre las lenguas que valora la diversidad sin consignar que hay intereses que median en esas decisiones, por ejemplo, en la casi exclusiva oferta de inglés como lengua extranjera en las escuelas. Probablemente esta situación sea, por un lado, resultado de la relación que se establece entre los organismos supranacionales, como la UNESCO, y los estados nacionales; por otro, es posible suponer que la cuestión lingüística sea parcialmente subestimada.

## El patrimonio lingüístico en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

En el año 1996 se consolida el proceso de autonomización del territorio de la Capital Federal: se eligen autoridades del Poder Ejecutivo local y convencionales para la sanción de la carta magna local. La elección en el territorio local es de un color político distinto del nacional, signado por el proyecto neoliberal del menemismo.<sup>1</sup>

La Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el artículo 32, establece que la ciudad garantiza la democracia cultural mediante, entre otras acciones, el ejercicio activo de la “defensa del idioma nacional” y la difusión de la identidad pluralista y multiétnica. De esta manera, se arroga la responsabilidad de defender de manera activa un idioma que se define como nacional, pero en un territorio que no lo es. Podríamos preguntarnos a qué se refiere la Constitución con el sintagma “idioma nacional” sobre todo, en un espacio multicultural como la Ciudad de Buenos Aires. Por eso, es interesante analizar el debate legislativo para observar aquellas representaciones sobre qué lengua o lenguas se consideran como patrimonio en un contexto que supone la protección frente a la amenaza de algunos bienes patrimoniales.

En el debate de la Convención Constituyente, algunos convencionales asocian la inclusión de este artículo a la cuestión del derecho comprendiendo los derechos culturales como derechos humanos y advierten el contexto de desmantelamiento de espacios culturales, la “privatización” de actividades creativas y señalan la identidad cultural como producto del pluralismo y la multietnicidad en el marco de la globalización y el Mercosur. Otros lo hacen en función de

---

1 El Poder Ejecutivo local queda en manos de la UCR y la segunda fuerza es el FREPASO.

una defensa de la “porteñidad” y de un enfoque interdisciplinario de conservación del patrimonio.

Sin embargo, en el marco de la sesión, una de las convencionales, Leticia Maronese, se refiere específicamente a la cuestión de la lengua como patrimonio. En primer lugar, alude al influjo de los medios de comunicación masivos que intentan borrar las particularidades del español de las provincias y aboga porque “un tucumano pueda a través de los medios de comunicación expresarse con su tonada provinciana y no pensar que la tonada de Buenos Aires es neutra, porque también es tonada”. En este caso la cuestión de la pluralidad se da en términos de variedades del español. En segundo lugar, con respecto a la preservación de patrimonio material e inmaterial, la convencional afirma que el estado

deberá contar con los elementos necesarios para penalizar cualquier violación a las normas de defensa de sus bienes tangibles e intangibles; entre ellas la de sustracción del patrimonio y no utilización del idioma nacional en los términos en que las normas determinen su protección.

Encontramos en este fragmento una referencia explícita a la penalización del no uso del “idioma nacional”, con lo cual se refuerza la tensión entre pluralidad y monolingüismo. Por último, se destaca particularmente la preservación del “idioma nacional” ligada a acciones defensivas sobre las lenguas en contextos poscoloniales, que aquí se actualizan como globalización o imperialismo

en los países colonialistas y con pretensiones hegemónicas, como uno de los instrumentos de dominación más estratégicos; en las naciones colonizadas o

de menor desarrollo económico social, como gesto de resistencia y defensa de su identidad cultural.

De esta afirmación se desprenden dos cuestiones susceptibles de análisis. Por una parte, la concepción del idioma nacional como expresión de la identidad de un pueblo o nación es uno de los discursos antiglobalizadores en los que se percibe una identidad amenazada. Por otra parte, señalamos la cuestión de la mundialización de las lenguas como instrumentos de dominación. Sobre este punto, la convencional cita un reportaje al presidente de British Council, Martin Jacomb, donde se señala la política de difusión cultural de Gran Bretaña como un modo de mantener la influencia en el mundo mediante la expansión del idioma, los “valores británicos” y el revelar al mundo “lo mejor de las actividades culturales británicas”. Esto se relaciona con lo que algunos autores afirman sobre la expansión del inglés en América Latina, a partir del accionar de las agencias culturales como el British Council, que se materializó en la década del 90 en normativas que intentaron “generalizar la enseñanza del inglés como única lengua extranjera obligatoria, dentro de una visión del orden mundial tutelado por los Estados Unidos” (Varela, 2012). El debate sobre la mundialización del inglés no se circunscribe a su influjo en América Latina. Al respecto, Calvet (2000), a partir de la descripción del modelo gravitacional, afirma que la expansión del inglés va en detrimento de las lenguas nacionales (lenguas súpercentrales, en términos de Calvet) aunque no de las lenguas locales. Así, en Europa se observa una posición de defensa de las lenguas nacionales. Hamel (2001), por su parte, sostiene que la globalización del inglés impacta de un modo específico en América Latina y analiza la configuración del Mercosur en relación con los procesos de globalización del inglés señalando que tanto Argentina

como Brasil vivieron procesos de reconversión neoliberal cuyo correlato en lo lingüístico fue una reorientación hacia los Estados Unidos. Es interesante destacar, entonces, que en el debate constituyente la cuestión defensiva se liga de manera directa con la introducción del inglés en los medios de comunicación, en artículos de consumo y en comercios.

Por otra parte, la Ciudad sancionó en 2003 la Ley 1227 sobre el establecimiento de un marco legal para la investigación, preservación, salvaguarda, protección, restauración, promoción, acrecentamiento y transmisión del Patrimonio cultural de su territorio, constituido por las expresiones y manifestaciones intangibles cuyo valor, entre otros, lingüístico, esté en riesgo de desaparición.

## Las jornadas *Nuestra lengua, un patrimonio*

En el año 2000 se realizaron las jornadas *Nuestra lengua, un patrimonio*, organizadas por la Comisión de Preservación del Patrimonio Histórico Cultural de la Ciudad de Buenos Aires (CPPHC).<sup>2</sup> Para este artículo solo analizaremos los discursos de los funcionarios en tanto agentes de política lingüística, que fueron posteriormente publicados en la colección *Temas de Patrimonio*.<sup>3</sup> En el “Prólogo”, a cargo de la Secretaría General de la Comisión,

---

2 Comisión creada en 1985 por Ordenanza Municipal N°41.081. No incluye la cuestión lingüística.

3 Es interesante pensar esta colección como una política sobre las lenguas de la Ciudad. Así, entre volúmenes dedicados a la cocina, la artesanía urbana, el turismo cultural, el patrimonio arquitectónico y el rock, aparecen algunos números dedicados a cuestiones lingüísticas: el volumen 4, analizado aquí, y el 11, “Lengua y poder. El Argentino Metropolitano”. En estos dos casos, se destaca una lengua relacionada con la identidad propia de un grupo —“nuestra lengua” — y una asociada a un estado-nación y a un territorio urbano —“el Argentino Metropolitano”—. Estos libros aparecen con otros dedicados al patrimonio cultural y lingüístico de ciertas comunidades culturales o lingüísticas, como el volumen 19, “Buenos Aires-idish”, o el número 14, “Patrimonio Cultural Gitano”.

Leticia Maronese, se presentan las jornadas como una continuación del debate de la Convención Constituyente sobre lengua y patrimonio: “Logramos introducir en el artículo 32 del Estatuto de la Ciudad la defensa del idioma nacional entre las políticas definidas como objetivos constitucionales”.

Por otra parte, Maronese se pregunta por qué los argentinos no son capaces de “acriollar” el inglés como lo hicieron con el “tremendo aluvión” de “gringos”, y con el “tano”, “gallego”, “turco” y “ruso” y alude así a la concepción de un “crisol” que la Argentina supo construir en épocas pasadas. Ese crisol constituía un “patrimonio social patrio, diverso, plural”. Se desprende de esa caracterización una tensión entre la unidad y la diversidad que se resuelve con el proceso de “acriollar” las otras lenguas e incorporarlas al español, única lengua del “lenguaje patrimonial”.

En el marco de estas jornadas, el castellano es considerado en situación de peligro frente al avance del inglés. Además de la preocupación por el ingreso de términos extranjeros, la amenaza se percibe en relación con las desigualdades sociales que estarán marcadas en los diversos usos y apropiaciones del inglés que hacen los hablantes: “Pronunciar en inglés genera diferencias sociales cada vez más grandes y que están íntimamente relacionadas con el distinto acceso al consumo de bienes de la población”. La preocupación reside en la segmentación social que el uso de una lengua o de los distintos tipos de competencia en inglés indexa. Por el contrario, no menciona nada acerca de las diferencias sociales marcadas por el diverso uso del español.

Otro aspecto que aparece en estas palabras de apertura es el de la homogeneización de la lengua en el sistema educativo. Al respecto, Maronese menciona:

[...] no debemos olvidar la fortaleza de la escuela pública argentina de aquellos tiempos, porque esa república oligárquica de la generación del 80 abrió las puertas del país, pensó que gobernar era poblar, como decía Alberdi, pero al mismo tiempo tuvo una gran claridad política al desarrollar la escuela pública obligatoria a lo largo y ancho de la patria, unificando así a las nuevas generaciones, lo que fue muy importante, y es curioso que este proceso no se dé en otros países de la Generación del 80; no solamente nos pusimos todos el guardapolvo blanco: eso también tenía un sentido, un sentido que se puede tal vez ver como autoritarismo, pero el mismo proceso de la lengua es un proceso autoritario.

Esta exaltación de la escuela normal puede entenderse como una recuperación del proceso de castellanización en la construcción de la ideología monolingüe a partir del borrado de las lenguas de la inmigración y de las variedades regionales desde una impronta normativa y prescriptiva (Blanco, 1999).

Con respecto a las lenguas indígenas, en la apertura de las jornadas se registra la presentación de un locutor que aclara que se leerá en una de las mesas una “declaración del *Parlamento Indígena Argentino*, firmada por el cacique Marcelino Coyoqueo, en la cual señala que el día 12 de octubre debe ser un día de recogimiento para los pueblos antiguos”. Sin embargo, esa declaración no se puede encontrar en los registros de las mesas del volumen analizado. De todas formas, los funcionarios retoman la cuestión del 12 de octubre alegando que la fecha es “pura casualidad” y que las jornadas no deben entenderse como “un canto a la lengua castellana”. Además, ofrecen una suerte de justificación sobre el nombre de estas alegando que las únicas políticas

educativas y culturales argentinas en términos de preservación de las lenguas como bienes patrimoniales estuvieron asociadas casi exclusivamente a las lenguas de los pueblos originarios y no al castellano. Por lo tanto, las acciones defensivas deberían acotarse en ese encuentro de reflexión al castellano que se reivindica como única lengua nacional frente a otras que fueron disminuidas.

Por otro lado, el diputado Fernando Finvarb se refiere a la “decadencia” y “desviación de la lengua” producto no solo del proceso de expansión del inglés, sino también de las migraciones internacionales y de los malos usos (“la moda de hoy es decir malas palabras”). Se actualiza, así, el discurso sobre la preservación y la necesidad de ejercer “políticas de defensa; políticas en grado mayúsculo, políticas de Estado, [...] que ya han dejado de ser de unos o de otros, sino que son de todos porque están en la Carta Magna de la Ciudad”. En relación con este ejercicio, menciona como antecedente la ordenanza votada en 1994 por el Concejo Deliberante por la cual los rubros de comercio debían aparecer en castellano y entiende la promulgación de aquella norma de la siguiente manera:

Hace pocos años, antes de que existiera esta ordenanza que mencionaba, uno iba a la zona del Bajo Flores y teníamos un ghetto coreano donde realmente cualquiera de nosotros que transitase por ahí no sabía si el negocio era una verdulería, una mercería, o qué había adentro porque estaban escritos en signos distintos a los de nuestro alfabeto.

La Apertura de las jornadas finaliza con las palabras de Silvia Fajre (Subsecretaria de Patrimonio Cultural de la Ciudad de Buenos Aires), quien también hace énfasis en el vínculo lengua-identidad nacional a partir de la referencia a las palabras de Amado Alonso: “Toda nación que toma

conciencia de sí misma, quiere tener su lengua propia”. Una vez más se observa en los discursos de las jornadas la ideología de la lengua nacional que, según algunos autores, responde a una ideología monoglósica que tiene, entre otros efectos, el de la producción y regulación de identidades por parte del estado que se ofrece como guardián de esa idealización (Blommaert, 2006).

Por otra parte, Fajre relativiza el impacto de la globalización como amenaza para las identidades locales. Así, sostiene que las políticas deben focalizarse en fortalecer una apropiación del proceso de globalización y garantizar igualdad de oportunidades de participación. A su vez, se refiere al carácter económico que impacta en la cuestión patrimonial y plantea que “Sería ingenuo reducir las perspectivas del análisis al aspecto cultural. Hay un entorno económico e industrial que está en juego”.

Es interesante señalar que los planteamientos que se desarrollan en estas jornadas se dan en un contexto donde se vivencian de manera aguda las políticas neoliberales de la década de 1990 que culminarán en la crisis de 2001. En ese mismo sentido, se puede observar que la posición defensiva sobre una única lengua percibida como nacional puede interpretarse como una resistencia a los avances de la globalización en distintas esferas (económicas, políticas, comunicacionales, entre otras) y a la desregulación de un estado nacional que se reconoce como políticamente opositor al gobierno municipal del que surgen estas políticas.

## Conclusiones

En este trabajo hemos consignado las distintas significaciones que adquirió el término “patrimonio” en la normativa internacional y en la legislación argentina. Al

respecto, observamos que la definición de lo patrimonial se asocia con políticas ligadas a la preservación y salvaguarda de aquello considerado como bien de la humanidad, entre otros, determinados bienes y prácticas culturales. Así, las lenguas se entienden como patrimonios intangibles e inmateriales que, sin embargo, son susceptibles de extinguirse y atañe a los organismos internacionales y a los estados llevar a cabo políticas que garanticen la preservación de la diversidad. Sin embargo, del análisis de este trabajo se puede observar que la concepción de lo patrimonial en términos lingüísticos se resignifica en cada estado y en cada jurisdicción.

Hemos indagado en las representaciones sobre la/s lengua/s y el patrimonio en los discursos de funcionarios y legisladores de la Ciudad de Buenos Aires. Es interesante destacar que, mientras que en la normativa internacional que tiene rango constitucional en Argentina el término “patrimonio” se vincula con la declaración sobre diversidad lingüística sin conflicto, en la Ciudad lo patrimonial se asocia a la defensa de una lengua que se percibe como nacional aun cuando la misma se reconoce depositaria de una tradición plural y diversa. Cabe señalar, asimismo, que esta jurisdicción se atribuye la función reguladora de la identidad nacional y desde ese centro integra, reconoce, rechaza o deslegitima la pluralidad de variedades del español o de lenguas.

Por último, señalamos que, como toda política sobre las lenguas, estas iniciativas se inscriben en un entramado de intereses y de pujas por el poder. Es el caso de las políticas de salvaguarda del castellano ante el avance del inglés en la década del 90 que se dan en una jurisdicción que se distancia, en ese período, del proyecto político nacional caracterizado por la desregulación, la privatización y la apertura económica y cultural desde una posición no proteccionista.

Sin embargo, ese gobierno porteño tampoco propone una política innovadora donde la diversidad sea parte constitutiva del patrimonio, sino que retoma ciertas ideas tradicionales sobre la defensa del idioma. Cabe preguntarse cómo se comprenderá lo patrimonial en términos lingüísticos en el contexto actual de revitalización de la propuesta neoliberal y de asociación entre el Estado y las empresas tanto en Argentina como en buena parte de Latinoamérica.

## Bibliografía

- Bein, R. (2004). "La legislación político-lingüística en la Argentina", en Kremnitz, G. & Born, J. (eds.), *Lenguas, literaturas y sociedad en la Argentina*. Actas del Coloquio Internacional, pp. 41-50. Viena, Praesens.
- Blanco, M. I. (1999). "La configuración de la 'lengua nacional' en los orígenes de la escuela secundaria argentina", en Narvaja de Arnoux, E. y Bein, R. (comps.), *Prácticas y representaciones del lenguaje*, pp. 75-100. Buenos Aires, Eudeba.
- Blommaert, J. (2006). "Language policy and national identity". En Ricento, T. (ed.), *An introduction to language policy: theory and method*, pp. 238-254. London, Blackwell.
- Calvet, L. (2000). "El porvenir de las lenguas". En *Correo de la UNESCO. Guerra y paz en el frente de las lenguas*, pp. 35-36.
- Hamel, R. E. (2001). "L'apparition de nouvelles politiques linguistiques dans les blocs régionaux: le cas du Mercosur en Amérique du Sud". *Terminogramme*, pp. 99-100.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford, Oxford University Press.
- Ricento, T. (2000) "Historical and theoretical perspectives in language policy and planning", *Journal of Sociolinguistics* 4/2, pp. 196-213.
- Varela, L. (2012). "Política lingüística: ¿qué está pasando en Argentina?". En *Gestión y políticas culturales. Aportes y debate*, pp. 164-173. Disponible en: <<http://www.untref.edu.ar/documentos/indicadores2007/Politica%20linguistica%20que%20esta%20pasando%20en%20Argentina%20Li%20Varela.pdf>> (Consulta:: 12-05-2016).

## Documentos analizados

Comisión para la Preservación del Patrimonio Histórico Cultural de la Ciudad de Buenos Aires. (2001). *Primeras jornadas. Nuestra lengua, un patrimonio.*

Constitución de la Nación Argentina.

Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Convención Constituyente de la Ciudad de Buenos Aires (1996). *Diario de sesiones.* Disponible en: <[http://www.infoleg.gov.ar/basehome/constituyente\\_bsas/archivos\\_principales/960903/960903.htm#PromociónCultura](http://www.infoleg.gov.ar/basehome/constituyente_bsas/archivos_principales/960903/960903.htm#PromociónCultura)>[http://www.infoleg.gov.ar/basehome/constituyente\\_bsas/archivos\\_principales/960903/960903.htm#PromociónCultura](http://www.infoleg.gov.ar/basehome/constituyente_bsas/archivos_principales/960903/960903.htm#PromociónCultura) (Consulta: 08-05-2016).

Ley 26118. (2006). *Aprobación de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, que fuera adoptada por la Trigésima Segunda Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO.*

Ley 26206. (2006). *Ley de Educación Nacional.*

Ley 26305. (2007). *Aprobación de la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*, adoptada en París, Francia, el 20 de octubre de 2005.

UNESCO. (1989). *Recomendación sobre la Salvaguardia de la Cultura Tradicional y Popular.* Disponible en: <[http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=13141&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13141&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)> (Consulta: 08-05-2016).

UNESCO. (2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural.* Disponible en: <[http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=13179&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)> (Consulta: 08-05-2016).



# Política y educación lingüísticas en el Brasil del siglo XXI: propuestas para una formación en lenguas

*Fernanda Castelano Rodrigues*

Este texto no podría empezar de otra forma que no fuera haciendo referencia al honor que supone participar de este libro que presenta una parte de los estudios que estamos desarrollando en los últimos tiempos en el campo de la Glotopolítica en América Latina, espacio en el que las reflexiones de la doctora Elvira Narvaja de Arnoux ejercen un papel fundamental en la formación de estudiantes e investigadores interesados en esta dimensión del lenguaje. Desde los últimos años del siglo XX, cuando se intensifican los intercambios entre programas de posgrado brasileños y argentinos en las áreas de lenguaje y lenguas, la profesora Narvaja de Arnoux viene contribuyendo de modo decisivo para el desarrollo de ese campo en Brasil. Tanto en sus actividades como docente visitante en diversas universidades, como con su incesante e intensa producción científica publicada, sus reflexiones son parte fundamental de la bibliografía de cursos de grado y posgrado que se dictan en Brasil. En ese sentido, este texto se suma a este homenaje como un trabajo de alguien que, como tantas y tantos en estos espacios por los cuales la profesora Arnoux viene

circulando en las últimas décadas, tiene su formación y su desarrollo como investigadora profundamente marcados por su presencia constante. Este texto es, entonces, más que un homenaje, un agradecimiento.

## Presentación

¿Qué significa, de manera precisa, saber varias lenguas? Tal vez tener varias cuerdas para el arco.

Barbara Cassin

Este artículo se estructura fundamentalmente en dos partes: en la primera, explicitaremos de modo breve el movimiento de la legislación lingüística brasileña en las últimas tres décadas, con especial atención a la Constitución Federal (1988), la *Lei de Libras* (2002), las leyes de cooficialización de lenguas indígenas y de inmigración en nivel municipal (2002-2015), la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (1996) y, finalmente, la *Lei do Espanhol* (2005). Ese panorama nos permitirá, en la segunda parte del texto, abordar las relaciones entre políticas lingüísticas y educación para enunciar propuestas de actuación que, desde nuestra perspectiva, son imprescindibles para alcanzar lo que en trabajos recientes venimos llamando “formación en lenguas”.

## Derechos lingüísticos y legislación lingüística en Brasil de 1988 a 2015

Realizaremos en este ítem una presentación breve de algunos aspectos de la legislación lingüística en Brasil con los cuales pretendemos armar un panorama que fundamentalmente las propuestas enunciadas en la segunda parte de este trabajo.

Calvet (2007) afirma que la ley es uno de los principales instrumentos de la planificación lingüística pero, a pesar de ser un gesto fundamental hacia el reconocimiento de la diversidad lingüística y la garantía jurídica de los derechos de las *comunidades lingüísticas marginadas*<sup>1</sup>, la ley muchas veces no sobrepasa los límites del papel y se vuelve letra muerta: luego de aprobada, no llega siquiera al nivel de la planificación, tal como lo concibe el campo de las políticas lingüísticas, es decir, no se llega a la ejecución de acciones que viabilicen su implementación. Como ya demostramos en un trabajo anterior, ello ocurre también en el caso de la legislación que controla la oferta de las lenguas extranjeras en la enseñanza obligatoria en Brasil.<sup>2</sup>

Según el Artículo 13 de la Constitución Federal de 1988, “la lengua portuguesa es el idioma oficial de la República Federativa del Brasil”. El texto constitucional igualmente garantiza el derecho a la educación en otras lenguas para las comunidades indígenas y reconoce las lenguas indígenas como parte de los “bienes” de esas comunidades, así como su “organización social, costumbres, creencias y tradiciones”.<sup>3</sup> La Constitución, sin embargo, no trae ninguna referencia a las comunidades de inmigrantes o a la lengua de señas de la comunidad de sordos.

---

1 Utilizo “comunidad lingüística marginada” para referirme a lo que, desde otras perspectivas, se suelen llamar “minorías lingüísticas” o “hablantes de lenguas minoritarias/minorizadas”. Mi idea es problematizar el concepto de “minoría” poniendo relieve sobre la relación de fuerzas que constituye los procesos de marginación o de “minorización”.

2 En Rodrigues (2012), analizo la legislación brasileña de los siglos XX y XXI acerca de las lenguas extranjeras en la educación formal, con especial atención a la Ley N° 11161/2005, conocida como la “Ley del Español”. Hoy, pasados más de diez años de su aprobación, el español no ha llegado a implantarse en las escuelas de enseñanza secundaria de Brasil, lo que me hace creer que verdaderamente se ha cumplido el anuncio que el título de aquel trabajo traía: Lengua viva, letra muerta.

3 Es de la autora del texto la traducción al castellano de este artículo de la Constitución brasileña, así como de los demás fragmentos de la legislación lingüística de Brasil que aparecerán en este trabajo.

En un intento de construir el reconocimiento de la diversidad lingüística y los derechos de las *comunidades lingüísticas marginadas*, en las últimas dos décadas hemos vivido un proceso de proliferación de leyes que reconocen la cooficialidad de lenguas indígenas o de lenguas de inmigración, así como también la “legalidad” de la Lengua Brasileña de Señas (Libras).

El caso de la *Lei de Libras* de 2002 es bastante singular ya que su materialidad es absolutamente ambigua e imprecisa:

Art. 1º Se reconoce como *medio legal de comunicación y expresión* la Lengua Brasileña de Señas - Libras y otros recursos de expresión asociados a ella.

Párrafo único. *Se entiende como Lengua Brasileña de Señas - Libras* la forma de comunicación y expresión, en que *el sistema lingüístico* de naturaleza visual-motora, con estructura gramatical propia, *constituye un sistema lingüístico* de transmisión de ideas y hechos, oriundos de las comunidades de personas sordas de Brasil.<sup>4</sup>

Al analizar la textualidad de esa ley, el primer aspecto que llama la atención es que ahí se reconoce la Libras “como *medio legal* de comunicación y expresión”, o sea que no se reconoce su cooficialidad, al lado de la lengua portuguesa, la única oficial en el país. Sería, sin duda, pertinente pensar en la cooficialidad en este caso, ya que se trata de una lengua

---

4 La traducción intenta preservar las incoherencias que la textualidad presenta en portugués, que en la lengua original dice: “Art. 1o É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.”

hablada por una comunidad que reivindica sus derechos en un determinado espacio de enunciación.<sup>5</sup> Sin embargo, esa ley simplemente “legaliza” el uso de la Libras para la “comunicación y expresión” del sujeto sordo, como si hasta ese momento de la aprobación, toda la comunidad sorda que utilizaba la Libras estuviera cometiendo un acto ilegal! El segundo aspecto de la *Lei de Libras* que no se puede dejar de mencionar es que esa es la única ley del archivo jurídico sobre lenguas en Brasil que intenta definir qué es la lengua sobre la cual legisla, es decir, qué es la *Língua Brasileira de Sinais*.

En el caso de las comunidades indígenas o de inmigración, se están estableciendo políticas y ejecutando acciones que garantizan los derechos de esas comunidades lingüísticas marginadas en un trabajo de planificación lingüística realizado en el ámbito municipal. El recuadro de la cooficialización de lenguas en municipios brasileños que colocamos abajo complementa el elaborado por Morello (2015):

Municipio/Provincia	Lengua(s)	Año de la ley
São Gabriel da Cachoeira/Amazonas	Tukano, Nheengatú y Baniwa	2002
Tacuru/Mato Grosso do Sul	Guaraní	2010
Tocantína/Tocantins	Akwê Xerente	2012
Bonfim/Roraima	Macuxi y Wapichana	2014
Cantá/Roraima	Macuxi y Wapichana	2015
Pancas/Espírito Santo	Pomerano	2007
Laranja da Terra/Espírito Santo	Pomerano	2008
Santa Maria de Jetibá/Espírito Santo	Pomerano	2009
Vila Pavão/Espírito Santo	Pomerano	2009
Canguçu/Rio Grande do Sul	Pomerano	2010
Domingos Martins/Espírito Santo	Pomerano	2011
Serafina Corrêa/Rio Grande do Sul	Talian	2009

5 Para el concepto de “espacio de enunciación”, cf. Guimarães (2002)

Municipio/Provincia	Lengua(s)	Año de la ley
Flores da Cunha/Rio Grande do Sul	Talian	2015
Nova Roma do Sul/Rio Grande do Sul	Talian	2015
Antônio Carlos/Santa Catarina	Hunsrückisch	2010
Santa Maria do Herval/ Rio Grande do Sul	Hunsrückisch	2012
Pomerode/Santa Catarina	Alemán	2010

Brasil tiene actualmente, por lo tanto, diecisiete municipios oficialmente plurilingües<sup>6</sup>, ubicados en siete diferentes provincias (*Estados*), cinco de los cuales cooficializaron lenguas indígenas, y doce, lenguas de inmigración (de base alemana o italiana).

Algunas leyes apuntan en sus artículos a cuestiones de planificación, como la creación de asignaturas para la enseñanza de la lengua cooficial en las escuelas pertenecientes al municipio o la posibilidad de convenios entre el municipio y las escuelas del gobierno provincial que puedan tener interés en enseñar esas lenguas.<sup>7</sup>

Muchos investigadores y expertos en políticas lingüísticas, glotopolítica o gestión de lenguas vienen subrayando la importancia de las acciones en el campo educativo. Independientemente del enfoque que se asuma, es necesario reconocer que la legislación lingüístico-educativa constituye un lugar central para la implementación de decisiones que son primordialmente políticas. Este breve panorama sobre la diversidad lingüística y la situación legal de las lenguas en Brasil nos ayudará a comprender la discusión que proponemos y las propuestas que enunciaremos para el ámbito educacional.

6 Vale recordar que Brasil tiene cerca de 5.700 municipalidades al día de hoy.

7 En Brasil, la enseñanza primaria (en portugués, Ensino Fundamental), de nueve años de duración, cuenta con escuelas públicas y gratuitas pertenecientes a la red oficial de los Municipios (escolas municipais) y de las Provincias (de Estados, o sea, escolas estaduais); ya las escuelas de enseñanza secundaria (Ensino Médio), de tres o cuatro años, pertenecen a las Provincias o al gobierno federal.

## Políticas lingüísticas y educación: propuestas para la formación en lenguas en Brasil

"...me gustaría pensar que un día, los profesores van ser hermano del hablante y no esclavos del dono das palabras".

Fabián Severo

Al entrar al campo de la Educación Lingüística, es fundamental considerar que las relaciones que se establecen entre todas las lenguas que circulan en el espacio escolar brasileño lo conforman en tanto espacio plurilingüe. Esto significa que ese es *un espacio de contacto y de conflicto entre lenguas*.<sup>8</sup>

En el espacio escolar se relacionan 1) la lengua oficial (el portugués<sup>9</sup>), 2) la Libras (como lengua "legalizada" de la comunidad de sordos brasileños, presente en las escuelas inclusivas y bilingües), 3) las lenguas indígenas (de uso permitido por la Constitución de 1988 en la educación indígena, en los cinco municipios brasileños oficialmente plurilingües y en otros en los que las comunidades indígenas son expresivas numéricamente), 4) las lenguas de inmigración (en doce municipios en los que son cooficiales, en comunidades de inmigrantes históricamente constituidas, pero también en otras en las que las comunidades son producto de inmigraciones recientes, como es el caso de haitianos y bolivianos), 5) "una lengua extranjera moderna", cuya oferta está prevista para las escuelas primarias y secundarias en la *Lei*

---

8 Utilizo "contacto y conflicto" ampliando para el espacio de enunciación general las afirmaciones de Franzoni acerca del proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera. Según la autora, ese proceso supone "la entrada en contacto (y en conflicto) con diferentes modos de constitución de sentidos" (1992: 16).

9 Cuando se habla de la enseñanza del portugués en la escuela brasileña, en tanto lengua oficial, no se puede eludir el hecho de que los sujetos brasileños que frecuentan la escuela se encuentran entre las tensiones de las relaciones que ahí se establecen entre la norma patrón de la lengua portuguesa (una abstracción, una invención), las variedades prestigiadas y las variedades estigmatizadas de la lengua (Bagno, 2010) y todo el entorno de "prejuicio lingüístico" que, como manifestación del prejuicio social, marca a la sociedad brasileña (Bagno, 2015).

*de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* de 1996, que, en la mayoría de los casos, es el inglés; y, finalmente, 6) la lengua española (de oferta obligatoria por la escuela con matrícula facultativa por el estudiante, según la Ley N° 11161 de 2005).

A comienzos del siglo XXI, esta complejidad nos coloca ante un panorama desafiante para la Educación Lingüística y para la formación en lenguas en Brasil. Considerando toda la diversidad lingüística que caracteriza ese espacio y, además, incorporando las cuestiones vinculadas a los derechos lingüísticos implicados, utilizamos el concepto de *formación en lenguas* para referirnos a las necesidades que se presentan en el contexto actual de la enseñanza de lenguas en el sistema educativo brasileño. Enunciamos a continuación las propuestas para reflexión y acción en ese campo.

## **Por una relación de reconocimiento entre los distintos niveles educativos**

Teniendo en cuenta esta situación, la primera propuesta que elaboramos se refiere a la necesidad de una mayor articulación entre la Enseñanza Básica (Primaria y Secundaria) y la Superior para las políticas y la planificación de esa formación en Brasil.

Esta articulación entre los niveles educativos para la formación en lenguas del sujeto brasileño conlleva la necesidad de comprenderla a partir de una relación de *reconocimiento*: se tiene que reconocer el papel que cada etapa desempeña en la formación en lenguas de ese sujeto contemporáneo *en contacto y en conflicto con lenguas*. Además, también se tienen que planificar de modo conjunto los programas y las acciones que cada nivel deberá llevar a cabo para lograr los objetivos que se propongan. Pero siempre en una relación dialógica y de continuidad entre ambos.

Puede parecer demasiado obvia esta propuesta, pero desde la perspectiva que asumimos nos parece fundamental comprenderla, enunciarla y defenderla porque no es este el modo como las políticas para la educación lingüística se vienen planificando e implementando en Brasil: el Ministerio de Educación necesita urgentemente encaminar políticas y planificar la construcción de lineamientos y demás acciones para una formación en lenguas que articule los niveles Básico y Superior por medio de, por ejemplo, la creación de una “asesoría” o “dirección general” de políticas lingüístico-educativas. Tal vez esa sea la única alternativa para producir de manera efectiva dicha articulación entre las políticas que hoy se realizan a partir de dos distintos lugares: la Secretaría de Educación Básica (SEB) y la Secretaría de Educación Superior (SESu).

Esta propuesta se inscribe en un momento en el que las universidades brasileñas, por un lado, desarrollan políticas afirmativas y de equidad que garantizan el acceso de grupos históricamente alejados de la enseñanza superior (indígenas, afrodescendientes y estudiantes oriundos de la escuela pública) y, por otro lado, se movilizan en el sentido de incrementar las políticas de internacionalización que, de modo general, contemplan convenios y acuerdos con países del hemisferio norte. De ambos lados surgen demandas, comentarios y hasta quejas sobre el “desconocimiento del portugués” y/o de “lenguas extranjeras” por parte de los estudiantes universitarios.<sup>10</sup>

---

10 Subrayo que ese “desconocimiento” que se les atribuye, de modo general, a los estudiantes indígenas, afrodescendientes o egresos de la escuela pública con respecto a las lenguas opera como un preconstruido que circula en el sentido común y alcanza las discursividades de todos los sectores de la sociedad brasileña, incluso en las universidades, a pesar de los estudios realizados en Brasil y en el mundo desde diferentes campos de la Lingüística que demuestran los equívocos y los prejuicios que lo constituyen.

En el caso específico de las lenguas extranjeras, la afirmación del “desconocimiento” o del “nivel bajo” —que se refiere, de modo general, a la relación que los estudiantes establecen con la lengua inglesa en la escuela—, es la que se viene utilizando para justificar la implantación de determinadas políticas y de ciertas acciones para la enseñanza de lenguas en el contexto universitario brasileño desde el Ministerio de Educación. Algunas de esas iniciativas colaboran para que las universidades y los estudiantes se sometan a programas, cursos y exámenes de certificación creados por instituciones internacionales de países cuyos intereses se limitan a las relaciones económicas, o más específicamente a la exportación de su tecnología lingüística en tanto recurso económico.

Ante estas políticas y estas acciones, para el caso específico de la lengua española en Brasil, defiende y apoya algunas de las reflexiones y propuestas de Elvira Arnoux sobre el reconocimiento de las cuestiones lingüísticas como parte de un proyecto político más amplio en el marco de la integración sudamericana, que paso a explicitar a continuación.

## **Por una educación lingüística en el marco de la integración sudamericana**

En el texto *Hacia una definición de las políticas lingüístico-educativas del Estado argentino*, Arnoux expone las medidas que, en su análisis, se deben tomar para apoyar la implantación de la Ley del Portugués en Argentina, siempre teniendo en cuenta “un criterio de integración que atienda a los factores culturales y políticos” (2011: 49). Entre las medidas que sugiere la autora, todas absolutamente lúcidas y pertinentes, destaco dos con las cuales fundamento las propuestas que enunciaré luego.

La primera medida es: “Será conveniente establecer un *estatuto diferente para las lenguas sudamericanas*: no son lenguas extranjeras, sino segundas, nacionales, del espacio integrado o de la unión sudamericana” (ibíd., subrayados de la autora) —, tanto partiendo de un punto de vista político, pensando un proyecto de integración sudamericana, como de un punto de vista lingüístico, pone de relieve la necesidad de destacar la proximidad entre el portugués y el español y, especificamos, de considerar la segunda como una lengua “singularmente extranjera” para el brasileño, como conceptualizó Celada (2002).

Es importante, entonces, iniciar una reflexión de fondo político, pero ampliamente apoyada en la producción de conocimiento científico ya existente sobre el español en Brasil —sobre su circulación (el contacto y el conflicto que supone para los sujetos), sobre los procesos de adquisición del español por brasileños, sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje de esa lengua en las escuelas, entre otros— a partir de la cual se podrán definir de modo preciso los contornos de esa “singularidad” para que la inserción del español se realice en el marco de un proyecto político y educativo.

Una cuestión que nos tenemos que plantear cuando pensamos esa “singularidad” es el propio estatuto de las lenguas en el contexto escolar y universitario de Brasil. La *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* de 1996 (LDB) utiliza la designación “lengua extranjera moderna” para nombrar de modo genérico la(s) lengua(s) que pueden circular en el espacio escolar. Sin embargo, podemos preguntarnos: el español y el inglés, por ejemplo, en tanto “lenguas extranjeras modernas”, ¿disfrutan del mismo lugar en el imaginario del estudiante brasileño o producen procesos de identificación semejantes durante su proceso de aprendizaje? Por un lado, contamos con investigaciones que, desde diferentes

modelos teóricos, demuestran las especificidades de cada una de esas lenguas en el particular contexto educativo brasileño, tanto en lo que respecta a su proceso de enseñanza/aprendizaje como en lo que se refiere a los proyectos políticos a los que se vinculan. Sin embargo, la generalización presente en la textualidad de la LDB produce un efecto de igualdad de todas las lenguas extranjeras, sin considerar los estudios que comprueban sus diferencias en todos los sentidos. Más complicado aún es constatar que esa generalización del texto jurídico se mantiene en gran parte de los documentos oficiales y las acciones para la promoción de la enseñanza de lenguas extranjeras por parte del Ministerio de Educación, como los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PNLD) o el *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD).

Teniendo en cuenta este panorama, la segunda propuesta que presentamos parte del supuesto de que ya no es posible seguir perpetuando ese gesto reductor que borra las especificidades de cada una de las lenguas que se suelen denominar “extranjeras” en Brasil. Por lo tanto, no se pueden proponer lineamientos curriculares, criterios de evaluación de manuales didácticos, contenidos programáticos o metodologías “compartidas” entre todo lo que supuestamente se encaja en el sintagma “lengua extranjera moderna”. Es necesario empezar un trabajo de particularización, considerando, como ya expresamos, la diversidad de lenguas que circula en el espacio escolar y el distinto estatuto del que disfrutan.

## **Por la consideración de las especificidades del español y el portugués en el contexto sudamericano**

Entre las medidas propuestas por Arnoux en el texto ya citado, encontramos otra con la cual nos identificamos y que contribuye con la reflexión que ahora proponemos: “es

necesario desarrollar ampliamente *distintas modalidades de bilingüismo español/portugués* [...] en la región atendiendo a los diversos requerimientos sociales, al mismo tiempo que a la consideración de las otras lenguas” (2011, op. cit.: 49, subrayados de la autora).

Reafirmamos la necesidad de reconocer el distinto estatus que el español ocupa en Brasil y la “singularidad” que supone la relación del sujeto brasileño con esa lengua. En ese sentido, considerando las especificidades tanto del proceso de enseñanza/aprendizaje de español por brasileños como de los contextos de interacción previstos entre brasileños e hispanohablantes, nos parece pertinente proponer la inclusión, en los lineamientos para la enseñanza de esas lenguas en los países sudamericanos, del modelo de *intercomprensión interlingüística*.

La *intercomprensión interlingüística* opera en el sentido de desarrollar competencias que permitan que cada hablante se exprese en su lengua en las destrezas de producción (oral y escrita) y, al mismo tiempo, comprenda textos (orales o escritos) de interlocutores que utilizan lenguas próximas (Séré, 2015: 60). Ese modelo se viene desarrollando en proyectos como *Galanet e Galapro*, ideados en países de la Unión Europea, y tiene como objetivo principal garantizar la interlocución entre hablantes de las distintas lenguas románicas.

Lejos de proponer la copia irrestricta de un modelo europeo, lo que vislumbramos como propuesta concreta para las realidades sudamericanas y, en particular, para la de Brasil, es la realización de proyectos que consideren la posibilidad incrementar la *intercomprensión interlingüística* entre hablantes brasileños del portugués y hablantes americanos del español a partir del reconocimiento de la proximidad sistémica entre las dos lenguas, pero también y principalmente, a partir de la consideración de su distancia

en el nivel del discurso. Ese doble reconocimiento puede contribuir para alterar de modo significativo los resultados alcanzados por el proceso de aprendizaje de estas lenguas en la Educación Lingüística de la región.

## Consideraciones finales

El análisis de la legislación lingüística brasileña de las últimas décadas, en el marco del reconocimiento de los derechos lingüísticos, y el avance de los casos de cooficialización de lenguas a nivel municipal nos coloca ante un panorama que interviene directamente en el modo en que las lenguas circulan en el espacio escolar y universitario del país. Considerando este panorama, intentamos presentar propuestas para avanzar en la formación en lenguas que se realiza en estos espacios. Las propuestas enunciadas se sintetizan de la siguiente manera:

- Es necesario establecer políticas para la *formación en lenguas* del sujeto brasileño en el ámbito escolar basadas en la *articulación entre la Enseñanza Básica y la Superior*, considerando la diversidad lingüística y de los derechos lingüísticos y la relación de reconocimiento de las especificidades de cada uno de esos niveles educativos;

- Es imprescindible *reconocer el estatuto singular del español en Brasil* y en la educación lingüística del sujeto brasileño, lo que implica una planificación que incluya la producción de legislación y documentos legales, de lineamientos, de materiales didácticos, etc., que consideren las particularidades que esa lengua presenta en el contexto brasileño;

- Es importante considerar la posibilidad de invertir en un proyecto de enseñanza de español en Brasil inspirado en trabajos sobre la *intercomprensión interlingüística*, posible entre lenguas próximas, que le permita al sujeto brasileño

expresarse en lengua portuguesa a la vez que comprende lo que escucha o lee en lengua española.

El debate de estas propuestas puede contribuir con la producción de algunos de los efectos que Arnoux identifica como deseables para el contexto de integración regional:

*Desde una posición interesada por la integración regional sudamericana es posible que el frente de la escena lo ocupe valorativamente la relación de la lengua con la identidad y la convicción de que la multiplicación de los vínculos entre el español y el portugués y entre las culturas latinoamericanas que vehiculizan faciliten el conocimiento del otro y hagan posible una participación política ampliada y la conformación de una nueva ciudadanía (2011, op. cit.: 38, subrayados míos).*

Las perspectivas que se abren a partir de las tres propuestas enunciadas en este trabajo tal vez conformen un panorama difícil de imaginar en la actualidad, pero no por esto imposible.

Termino con palabras pronunciadas por el poeta “frontera” Fabián Severo, en su conferencia de apertura del 16° Congreso Brasileño de Profesores de Español en 2015: “Eu sonho com um futuro onde a única língua seja a humana porque ya no vamo ser un continente, vamo ser el contenido”.

## Bibliografía

### Legislación

Constituição de la República Federativa de Brasil, 1988.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

Lei Nº 10436 de 2002. Lei de Libras.

Lei Nº 11161 de 2005. Lei do Espanhol.

#### Artículos y libros

Bagno, M. *A norma oculta. Língua e poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola, 2010.

———. *Preconceito linguístico*. São Paulo: Parábola, 2015.

Calvet, L. J. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.

Celada, M. *O espanhol para o brasileiro. Uma língua singularmente estrangeira*. Tese de doutorado. Campinas: IEL/Unicamp, 2002.

Franzoni, P. H. *Nos bastidores da comunicação autêntica. Uma reflexão em lingüística aplicada*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

Guimarães, E. *Semântica do acontecimento*. Campinas: Pontes, 2002.

Morello, R. (org.). *Leis e línguas no Brasil. O processo de cooficialização e suas potencialidades*. Florianópolis: IPOL, 2015.

Narvaja de Arnoux, E. Hacia una definición de las políticas lingüístico-educativas del Estado argentino. En: Varela, L. *Para una política del lenguaje en Argentina*. Actas del Seminario Lenguas y políticas en Argentina y el Mercosur, 2011, pp. 35-55. Buenos Aires: EDUNTREF.

Rodrigues, F. C. *Língua viva, letra morta. O espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*. São Paulo: FAPESP/Humanitas, 2012.

Séré, A. Enseñanza de la intercomprensión plurilíngüe. En: *Mordente, O. A. & Ferroni, R. Novas tendências no ensino/aprendizagem de línguas românicas e na formação de professores*. São Paulo: Humanitas, 2015, pp. 57-74.

## Epígrafes

Cassín, B. *Más de una lengua*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2014

Severo, F. "Portunholando". Discurso proferido na mesa de abertura do 16º Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol. São Carlos, 2015.

## Planificación de la adquisición en EIB

Un punto de vista poco explorado

*Marisa Censabella*

En un texto clásico sobre política y planificación lingüísticas, Cooper (1997) propone incluir la planificación de la adquisición junto a las tradicionales áreas de planificación del estatus y del corpus. En este nuevo esquema, la planificación del corpus consiste en la selección de una variedad y su estandarización para los fines proyectados, la del estatus en ampliar sus ámbitos de uso y la planificación de la adquisición en aumentar el número de hablantes.

Creemos que tomar como punto de vista la planificación de la adquisición de las lenguas, sus condiciones de aplicabilidad y monitoreo de resultados obtenidos es una perspectiva útil para investigar aspectos de la *educación intercultural bilingüe* (a partir de ahora EIB) que, tanto en Argentina como en el resto de América Latina, se refiere a una modalidad educativa dirigida fundamentalmente a población de origen indígena. Nos interesa nutrir un camino de reflexión que pueda aportar investigaciones de base dirigidas a hacedores de políticas públicas y, a la vez, analice —desde una nueva perspectiva— las

representaciones y prácticas de esos colectivos estatales en la implementación de la EIB. Este punto de vista, tal vez, ayude a complementar estudios sobre legislación y representaciones lingüísticas de indígenas acerca de la enseñanza de sus lenguas vernáculas en el ámbito escolar para poner el foco en prácticas y representaciones de los funcionarios estatales respecto de la inserción de las lenguas y culturas indígenas en la currícula escolar. En Argentina se han realizado numerosos estudios sobre el decir y el hacer de los actores indígenas de la EIB y sobre legislación nacional y provinciales en EIB, pero son escasos los estudios en los que el decir en relación al hacer de los funcionarios sea analizado con continuidad. Este vacío no permite responder muchos interrogantes, por ejemplo ¿por qué, después de al menos tres décadas de implementación de la EIB, todavía no se observan avances significativos en la consolidación de currículos lingüístico-culturales mínimamente satisfactorios para los actores involucrados?, ¿por qué la implementación curricular de la enseñanza de lenguas y culturas indígenas está menos presente en las planificaciones del Estado que en décadas pasadas inclusive en provincias como Chaco, que en los últimos años promulgó leyes que autorizan a las comunidades indígenas gestionar escuelas públicas? ¿Por qué esta apertura a las demandas de los pueblos indígenas pareciera, en contrapartida, implicar la desvinculación del Estado acerca de cómo enseñar/insertar lenguas indígenas en la escuela pública?

## **Lenguas indígenas en Argentina**

Redondeando números, de cuarenta millones de argentinos según el Censo Nacional de Población (Indec 2012) casi

un millón se autoadscribe como indígena o descendiente en primera generación de indígenas, agrupados en más de 32 pueblos. Además de español, esta población habla/posee competencias comunicativas en trece lenguas, sin considerar migrantes indígenas bilingües de países limítrofes ni casos de procesos de reetnización más complejos, como el huarpe. Ellas son: wichí, chorote, nivaclé, qom/toba, mocoví, pilagá, vilela, mbyá, avá-guaraní, tapiete, quechua<sup>1</sup>, mapuche y tehuelche. Dado su origen indígena y situación sociolingüística similar, sumamos a la lista la variedad de guaraní hablada en la provincia de Corrientes y el quichua santiagueño, cuyos hablantes no se autodefinen como indígenas. Los usos y funciones de estas quince lenguas presentan grandes diferencias entre sí, incluso entre hablantes de una misma lengua que viven en distintas localidades o regiones, diferencias que los funcionarios de la EIB no pueden desconocer.

La situación sociolingüística de todas estas comunidades de habla se puede sistematizar de este modo:

*a) comunidades bilingües con lenguas vernáculos vitales, con alto grado de transmisión intergeneracional, siendo las primeras aprendidas por los niños* (comunidades rurales wichí, chorote, nivaclé, mbyá, algunas comunidades rurales qom/toba, algunas comunidades rurales con hablantes de guaraní);

*b) comunidades que han perdido la transmisión intergeneracional de las lenguas vernáculos durante el transcurso del siglo XX, estas son recordadas por un puñado de adultos mayores* (comunidades tehuelche, vilela, algunas comunidades

---

1 Aunque De Granda (1993) haya dado por perdido el uso de la lengua quechua en la población kolla del noroeste argentino, existen testimonios de que en ciertas regiones la lengua es hablada por ancianos en situaciones intracomunitarias, poco visibles a observadores externos. El tema merece un estudio en profundidad y de corte etnográfico para poder acceder a dichas situaciones de habla. Si la lista incluye recordantes de tehuelche y vilela, también debemos considerar la posibilidad de bilingüismo quechua-español en ciertas regiones y grupos de edad en el NOA.

mapuches, algunas comunidades mocovíes) y, entre estos dos extremos,

*c) situaciones intermedias*, caracterizadas por comunidades en las cuales las lenguas indígenas han perdido y pierden hablantes pero mantienen funcionalidad en el ámbito familiar, comunitario y religioso (comunidades urbanas qom/toba y ava-guaraní, algunas comunidades rurales mocovíes y mapuches, hablantes de quichua santiagueño o guaraní en zonas rurales) (Censabella, 2009).

En el grupo *a)*, los niños llegan a la escuela con escasa competencia en español; en el caso *b)* los niños llegan a la escuela como hablantes competentes de español, con las características dialectales regionales y sociales de sus comunidades de origen y, en el caso *c)* se trata de hablantes bilingües, migrantes en segunda, tercera o cuarta generación a grandes ciudades, establecidos en comunidades o barrios indígenas donde prácticas comunitarias tradicionales tienen vigencia. El grupo *c)* es muy heterogéneo desde el punto de vista sociolingüístico, caracterizado por el desplazamiento de la lengua vernácula a ritmos diferentes (a veces se pueden hacer generalizaciones según localidades o barrios, otras la situación es cambiante en las familias que habitan en un mismo barrio); los niños ingresan a las escuelas, algunas de ellas con modalidad EIB, con distintos niveles de competencia en la lengua vernácula, incluso dentro de un mismo grado y en aulas en las que, a veces, la mayoría de los alumnos son no-indígenas. Sabemos que el desplazamiento de una lengua es un proceso complejo y gradual, que no se define únicamente por el quiebre de la transmisión intergeneracional entre padres e hijos dentro de la familia nuclear. Prácticas de solidaridad familiar y comunitaria en el cuidado de los niños y la temprana inclusión de los mismos en actividades sociales y económicas tradicionales los exponen a usos funcionalmente

pertinentes de esas lenguas y, por lo tanto, a su adquisición (Hecht, 2010: 39s.).

Por lo tanto, una “misma” lengua, hablada por un “mismo” pueblo indígena posee situaciones sociolingüísticas distintas si la comunidad de habla se encuentra en un enclave rural o en uno urbano, incluso dentro de una misma provincia. Asombra que esta realidad sociolingüística compleja, aunque observable y suficientemente descripta por lingüistas y antropólogos, esté soslayada en los discursos de los funcionarios de la EIB, cuando no invisibilizada. Muchos documentos de la EIB todavía se redactan como si la situación sociolingüística habitual de los indígenas del país fuese el descrito en el punto *a*), es decir, el caso de lenguas vitales, con niños que llegan a las escuelas hablando únicamente la lengua indígena, en aulas con mayoría de población indígena. Desde esta perspectiva, es más claro comprender por qué los funcionarios de la EIB se interesan más en gestionar aspectos relativos a la enseñanza de la “cultura” indígena, desvinculada de la lengua en uso, o solo incorporándola como emblema folclorizante.

## **Las demandas de los pueblos originarios al sistema educativo formal**

*Can schools save indigenous languages?* es el título de un libro editado por Nancy Hornberger (2008) que reúne nueve artículos sobre políticas y prácticas lingüísticas en cuatro continentes. La respuesta casi unánime de los colaboradores es: *No, pero...* Todos los autores coinciden en que la inserción de una lengua minorizada en la currícula escolar no asegura su revitalización pero posee un efecto simbólico positivo que puede incidir en las prácticas tendientes a aumentar sus usos funcionales. La editora reconoce que

no se trata únicamente de un tema escolar sino principalmente de un tema relativo a los procesos identitarios, y que esa práctica no está restringida a zonas rurales sino que está cada vez más presente en centros urbanos, debido a las constantes migraciones del campo a las ciudades como fenómeno global.

En dicho libro, Luis Enrique López (2008), reconocido analista y asesor internacional de proyectos de educación intercultural dirigida a pueblos originarios, presenta un panorama sobre la EIB en América Latina y advierte, desde el inicio de su reporte, que se debe analizar la situación mucho más allá de los aspectos pedagógicos, culturales y lingüísticos, ya que las políticas implementadas han sido, mayormente, el resultado de la constante lucha indígena contra el racismo y la discriminación, tanto en países en los que la población indígena se acerca a la mayoría (Bolivia, Guatemala) como en aquellos en los que es minoría (Argentina, Brasil).

A pesar de las diferencias de implementación en cada país o, incluso, entre regiones de un mismo país, López aclara que en América Latina todas las iniciativas de la EIB se instrumentan a través de escuelas públicas, más allá de la influencia que hayan tenido o puedan tener otras instituciones (científicos de organismos nacionales o extranjeros, instituciones religiosas u ONGs nacionales o internacionales). Luego de los grandes cambios logrados en el ámbito de la educación pública indígena durante las décadas de 1980 y 1990, López explica que las comunidades demandan al Estado la ampliación de la oferta de EIB a más escuelas y en más niveles educativos, reclamos que poseen profundas consecuencias pedagógicas que van más allá de los modelos de enseñanza bilingüe y exigen que se comprendan como parte de un nuevo paradigma de la interculturalidad, con otro escenario epistemológico. Sin tomar posición sobre el

acierto o no de los líderes indígenas en asignar al ámbito educativo público y a las escuelas la tarea de revertir su condición subalterna, López (2008: 60) confirma que la escuela no es vista por los indígenas únicamente como un bastión para conquistar las competencias de lectura y escritura de la sociedad hegemónica, sino el contexto y medio para recrear el conocimiento y la sabiduría local, revitalizar e, incluso, recuperar una lengua vulnerable o una que está cerca de la extinción. Como contrapartida, el autor considera que la posibilidad de interculturalizar las escuelas fue un proceso rápido y mayormente aceptado por los gobiernos latinoamericanos ya que fue entendida únicamente como la necesidad de generar un sentido de tolerancia frente a la diversidad de la sociedad, en un contexto favorable al multiculturalismo.

En Argentina, la bibliografía especializada<sup>2</sup> coincide, en términos generales, con el análisis de López. La breve caracterización sociolingüística presentada más arriba muestra que desde el punto de vista del sujeto del aprendizaje, para algunos niños la lengua indígena es una primera lengua, en otros casos se trata de una segunda lengua y, para otros, una lengua de herencia, muy poco escuchada en el ámbito familiar o comunitario.

¿Qué posición ha tomado y toma el Estado respecto de la enseñanza de lenguas en la EIB? No es sencillo responder esta pregunta: depende de si se analizan las políticas

---

2 Se cuenta con numerosos estudios sobre representaciones lingüísticas de miembros de pueblos indígenas (maestros y profesores interculturales bilingües, padres de niños indígenas en edad escolar de zonas rurales y urbanas), análisis de legislación nacional y provinciales referidas a temas educativos y lingüísticos para indígenas y, menos numerosos, trabajos sobre estrategias pedagógico-didácticas en relación a lenguas no estandarizadas minorizadas (Carrasco 2000; Díaz 2001; Gualdieri 2004; Hecht 2011; Hirsch y Serrudo 2010; Ibáñez Caselli 2007; Loncon Antileo y Hecht 2011; Medina 2015; Novaro 2004; Unamuno 2015; Unamuno y Maldonado 2013; Zidarich 2010; entre muchos otros).

lingüísticas del Estado nacional o provinciales; de igual modo, todos han asumido el compromiso de implementar dicha modalidad. Sin embargo, el Estado ¿asume y articula sus obligaciones para con la ciudadanía en general con las demandas que los pueblos originarios hacen al sistema escolar?, ¿cómo construye un espacio de negociación de la interculturalidad en el que tanto comunidades indígenas como Estado proyecten objetivos comunes de formación de maestros y profesores, condiciones laborales y metas de adquisición de los alumnos? Porque admitir, como dice López, que los Estados incorporen la EIB como necesidad de generar un sentido de “tolerancia” frente a la diversidad de la sociedad no lo excusa de asumir esta responsabilidad con profesionalismo, brindando los recursos, capacitaciones y acompañamientos necesarios.

## **El análisis glotopolítico**

Intentar responder estas preguntas exige relacionar prácticas y discursos que exceden el ámbito escolar. En este sentido, la glotopolítica ofrece un marco de reflexión para estudiar las distintas formas en que las acciones sobre el lenguaje participan en la conformación, reproducción o transformación de las relaciones sociales y de las estructuras de poder (Narvaja de Arnoux 2001, 2014). Su potencial surge de la articulación del estudio de las actitudes y representaciones, discursos metalingüísticos, proyectos de pedagogía de lenguas o prácticas que involucren el lenguaje con los procesos sociales y con el devenir histórico junto con el análisis de las situaciones plurilingües a partir del estudio del estatus, funciones y características estructurales de las lenguas involucradas. Aunque más desarrollados desde la perspectiva histórica, los estudios glotopolíticos en

Argentina alientan la práctica aplicada, la cual se enfrenta con dificultades, como la discontinuidad de las investigaciones cuando el ámbito estatal obtura la reflexión sobre sus prácticas y el diálogo con los especialistas.

Creemos que un camino posible para estudiar las series discursivas de los funcionarios estatales es ponerlas en diálogo con el análisis del estatus, función y características estructurales de lenguas indígenas a través del eje organizador de la planificación de la adquisición. Este contrapunto nos permitiría visualizar qué planificaciones de la adquisición son factibles en relación al estatus y función de las lenguas geográfica e históricamente situadas, qué representaciones lingüísticas las sustentan (del conjunto de los actores involucrados) y qué prácticas alientan dichos actores para, finalmente, evaluar los resultados que han tenido o podrían tener.

En Censabella (2010) estudiamos representaciones de maestros y ancianos qom y moqoit relacionadas con la enseñanza de lenguas en las escuelas. El objetivo del trabajo era identificar esas representaciones en un corpus y hacerlas dialogar con la factibilidad de planificaciones sustentadas sobre las mismas, utilizando como eje organizador el análisis de las funciones, estatus y procesos de estandarización necesarios. Sobre la base de registros de maestros y consejeros indígenas provenientes de enclaves donde se verifica la situación c) antes descripta. Se analizaron tres temas: el rol principal del docente indígena, la estrategia didáctica implementada para enseñar la lengua indígena en el aula y la creación de alfabetos.

En el primer caso, identificamos cómo se verbalizaba el rol del maestro indígena. Las respuestas se centraban en la dicotomía enseñar “la lengua” vs. “enseñar la cultura”, sin una posición intermedia que combinara ambos planos. Las representaciones de los maestros se correlacionaban

con sus competencias comunicativas en la lengua indígena: para quienes se definían como hablantes competentes de la lengua qom, el rol docente principal era imaginado en relación a la enseñanza de la lengua, la cual operaba como índice, en el sentido pierciano, del “ser aborigen”; es decir, “se es aborigen si se habla la lengua indígena”. Por el contrario, los maestros que en otra instancia habían manifestado no “hablar [la lengua indígena] como los ancianos” o utilizarla en pocas situaciones de habla respondieron que el rol docente principal se definía por la enseñanza de la cultura indígena, es indígena aquel “que conoce y no reniega de su cultura”. Si analizamos estas respuestas desde la perspectiva de la planificación de la adquisición, la formación que el Estado brinda en EIB no ha podido gestionar las disímiles competencias comunicativas con las que llegan los futuros maestros y profesores indígenas; tampoco proponer estrategias pedagógico-didácticas que articulen satisfactoriamente la enseñanza de lengua y cultura.

Otro tema analizado fue la propuesta didáctica para la enseñanza de la lengua indígena. En clases de lengua qom se observó la utilización de ejercicios gramaticales similares a los utilizados por los maestros no-indígenas para el español. Sin embargo, muchos alumnos indígenas no hablaban la lengua indígena; por lo tanto, no podían realizar dichos ejercicios, aislados de un contexto comunicativo, aunque pudieran resolverlos en español, su L1 (por ejemplo, identificación de género masculino o femenino en sustantivos de una lengua que no hablaban). Al igual que en el párrafo anterior, la formación recibida por esos maestros no tuvo en cuenta que se enfrentarían a la situación sociolingüística c) explicada más arriba.

Finalmente, las representaciones sobre las funciones de la escritura que manifiestan consejos de ancianos, asesores en escuelas con modalidad EIB, son diferentes de las

que poseen hablantes de lenguas estandarizadas. Para un consejo de ancianos moqoit, la selección de un alfabeto cumplía primeramente la función de emblema de las particularidades étnicas, históricas y dialectales del grupo. En lugar de aceptar grafemas idénticos a los elegidos por otras comunidades moqoit, la elección de la “forma” de los grafemas debía “representar” las diferencias dialectales. El borramiento de las diferencias dialectales, necesario en los procesos de estandarización, es resistido por hablantes de lenguas no estandarizadas en desplazamiento porque los ancianos indígenas, como es lógico, están preocupados por mantener y resaltar particularidades históricas, políticas y étnicas necesarias en la gestión de la identidad frente a otros grupos indígenas y frente al Estado, y no tanto por el éxito del proceso de estandarización lingüística en sí mismo.

Desde la perspectiva de la *planificación de la adquisición de lenguas no estandarizadas en desplazamiento* estos ejemplos muestran que no es satisfactorio utilizar las mismas planificaciones lingüísticas utilizadas para lenguas estandarizadas. Al hacerlo, ya sea por reproducción de prácticas de prestigio de lenguas mayores o por incompetencia del Estado para sugerir otras alternativas, los resultados no son los esperados y atentan contra el sentido y expectativas que las comunidades indígenas asignan a la EIB. Estas observaciones no deben leerse como críticas al accionar de los maestros o ancianos indígenas en temas educativos, en realidad son evidencias de las dificultades concretas a la hora de enseñar lenguas no estandarizadas en desplazamiento en ámbitos formales, con estrategias pedagógicas y didácticas de lenguas estandarizadas. Entonces, ¿por qué el Estado alienta a maestros indígenas a que resuelvan solos temas complejos de planificación de la adquisición de lenguas sin brindarles una formación adecuada? ¿Cómo comprende el Estado el

respeto a la autonomía de los pueblos indígenas en el ámbito escolar y qué obligaciones asume para con ellos?

## Conclusiones

Desde una perspectiva glotopolítica, en Argentina es insuficiente la indagación sobre las representaciones sociales y lingüísticas de los hacedores de políticas públicas nacionales y provinciales, mayormente funcionarios no indígenas, que diseñan o codiseñan junto a indígenas políticas educativas para esos colectivos. La necesidad de comprender de manera más profunda el significado histórico y geográficamente situado del protagonismo de los pueblos originarios en el diseño de las políticas educativas públicas propició, en las últimas décadas, el desarrollo de investigaciones desde perspectivas etnográficas. Así, las políticas lingüísticas dirigidas a indígenas pasaron de ser escasa y parcialmente analizadas por lingüistas estudiosos de los sistemas lingüísticos a ser estudiadas también por antropólogos, antropólogos lingüistas y educadores. Estos trabajos han permitido visualizar que para los pueblos indígenas la EIB no es solo un proyecto educativo que tiene como objetivo la enseñanza de las lenguas y culturas originarias en el ámbito escolar, sino un proyecto de inserción y apropiación del único espacio estatal más permeable a lógicas no hegemónicas. En calidad de “pueblos” munidos de una historicidad particular y fruto de constantes deliberaciones internas (Segato 2013: 173-174), se observa en todo tipo de documentación y registros de campo, por lo menos desde el inicio de la recuperación democrática en la década de 1980, el reclamo de las comunidades indígenas por el derecho a decidir aspectos de la educación de sus hijos, siempre —y diríamos que de manera excluyente— en relación al ámbito

educativo formal, y el reclamo por una formación terciaria para maestros y profesores indígenas sostenida por los Estados nacional y provinciales, para extender la EIB a todo el sistema educativo con población indígena.

En este contexto, resalta la falta de análisis sobre dos aspectos igualmente intervinientes en esta problemática. Uno de esos aspectos es la enseñanza de las lenguas y las condiciones de posibilidad de la misma en el formato escolar, el otro es la investigación etnográfica sobre las prácticas y discursos de los funcionarios estatales. La bibliografía disponible utiliza abundantemente la palabra “conflicto”, pero el valor del reclamo indígena, por ejemplo, de una escuela estatal social o comunitaria indígena, no se analiza ni define por oposición a los valores/intereses de agentes estatales que promueven dichas políticas, ni se analiza el impacto de las decisiones tomadas. En estas investigaciones, el ámbito escolar se presenta como un universo autocontenido, aparentemente desvinculado de otros ámbitos sociales en los cuales los indígenas alzan fuerte sus voces: tierras, control sobre el medioambiente, salud y empleo.

Para finalizar, una hipótesis general (y polémica para muchos) podría guiar futuras investigaciones: si para los indígenas la EIB no es solo un proyecto educativo, sino un espacio de autodeterminación dentro del Estado hegemónico, para el Estado la EIB no es solo un proyecto educativo, sino un poderoso regulador del conflicto con los indígenas y una vía políticamente correcta para encauzar sus reclamos, haciendo concesiones allí donde menos le preocupa perder injerencia: el ámbito educativo. Así, el análisis glotopolítico, articulado con perspectivas como la colonialidad del poder y los estudios críticos latinoamericanos nos ayudarían a visualizar de qué manera “el estado colonial/moderno da con una mano parte de lo que quitó con la otra” (Segato 2013: 94) y con qué fines.

## Bibliografía

- Carrasco, M. (ed.) (2000). *Los derechos de los pueblos indígenas en Argentina*. Buenos Aires: IWGIA.
- Censabella, M. (2009). "Argentina en el Chaco", en Sichra, I. (ed.), *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. Quito: AECID/FUNPROEIB Andes/UNICEF.
- . (2010). "Disaccordi "ideologici" tra funzionari nazionali, maestri interculturali e anziani. Rappresentazioni dell'EIB nelle comunità toba urbane (Argentina)", en Gobbo, Francesca y Cristiano Tallé (eds.), *Antropologia ed educazione in America Latina*. Roma: CISU, pp.141-159. (Centro d'Informazione e Stampa Universitaria).
- Cooper, R.(1997)]. *La planificación lingüística y el cambio social*. Madrid: Cambridge University Press.
- De Granda, G. (1993). "Quechua y español en el noroeste argentino. Una precisión y dos interrogantes". *Lexis*, n° 17, pp. 295-274.
- Díaz, R. (2001). *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Gualdieri, B. (2004). "El lenguaje de las experiencias", en González, L. (coord.) *Educación intercultural bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología/educ.ar. Disponible en: <<http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=92368&referente=docentes>>
- Indec (2012). *Censo Nacional de población y viviendas 2010. Censo del Bicentenario. Resultados definitivos*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.
- Hecht, A. C. (2010). "*Todavía no se hallaron hablar en idioma*". *Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui, Argentina*. München: LINCOM Europa Academic Publications.
- . (2011). *Encrucijadas entre las familias wichi y las escuelas. Procesos de apropiación, resistencia y negociación en la educación intercultural bilingüe (Formosa, Argentina)*. Madrid: Editorial Académica Española.
- Hirsch, S. y Serrudo, A. (eds.) (2010). *La educación intercultural bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires: Noveduc.
- Hornberger, N. (2008) *Can schools save indigenous languages? Policy and Practice in four Continents*. Basingstoke, Hampshire/New York: Palgrave/Macmillan.

- Ibáñez Caselli, M. A. (2007). *Lengua e identidad en el camino de la migración de indígenas tobas. Una perspectiva interdisciplinaria*. Tesis de Doctorado en Ciencias Naturales de la Universidad Nacional de La Plata. La Plata: Facultad de Ciencias Naturales y Museo.
- Loncon Antileo, L. y Hecht, A. C. (comps.) (2011). *Educación intercultural bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas*. Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- López, L. E. (2008). "Top-down and Bottom-up: Counterpoised Visions of Bilingual Intercultural Education in Latin America", en Hornberger (2008) *Can schools save indigenous languages? Policy and Practice in four Continents*. Basingstoke, Hampshire/New York: Palgrave/Macmillan.
- Medina, M. (2015). *Prácticas educativo-lingüísticas en la modalidad EIB: una aproximación etnográfica a las clases de qom l'aqtaqa en una escuela periurbana del barrio Mapic (Resistencia, Chaco)*. Resistencia: Instituto de Investigaciones Geohistóricas.
- Narvaja de Arnoux, E. (2001). "Perspectivas actuales en glotopolítica", en *Actas IV Jornadas de Etnolingüística*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario. Edición en CD.
- . (2014) "Gltopolítica: 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*. Olomuc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Novaro, G. (2004). "Pueblos indígenas y escuela. Avances y obstáculos para el desarrollo de un enfoque intercultural", en González, L. (coord.) *Educación intercultural bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología/educ.ar. Disponible en: <<http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=92368&referente=docentes>>
- Segato, R. (2013). "Que cada pueblo teja los hilos de su historia: la colonialidad legistativa de los salvadores de la infancia indígena" y "Género y colonialidad: del patriarcado comunitario de baja intensidad al patriarcado colonial moderno de alta intensidad", en *Crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo.
- Unamuno, V. (2015.) "Los hacedores de la EIB: un acercamiento a las políticas lingüístico-educativas desde las aulas bilingües del Chaco", *Archivos analíticos de políticas educativas*, vol. 23, n° 101, octubre,

Unamuno, V. y Ángel Maldonado (eds.) (2013). *Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina*. Barcelona: GREIP, Universidad Autónoma de Barcelona.

Zidarich, M. (2010). "Pareja vulnerable si las hay: docente originario y docente no originario", en Hirsch, S. y Serrudo, A. (eds.), *La educación intercultural bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires: Noveduc.

# Experiencias y relaciones glotopolíticas en la frontera: exploraciones discursivas y semióticas

Liliana S. Daviña

El universo de análisis glotopolítico que me ocupa se interna en los territorios de lo vivido en la jurisdicción provincial de Misiones, espacio regional de fronteras —fluviales y secas— entre Argentina, Paraguay y Brasil, y analiza las gestiones *in vivo* en relación con las lenguas. Los materiales narrativos sobre la experiencia de vivir entre lenguas fueron obtenidos de manera deliberada, gracias a la colaboración de estudiantes de universidad pública local.<sup>1</sup>

## Lenguaje en fronteras: cronotopías glotopolíticas y útiles semiótico-discursivos de análisis del discurso testimonial

Nuestro espacio cultural guarda memorias de la provincia jesuítica que fuera en 1609, de unos conflictivos derroteros políticos hasta constituirse en provincia constitucional en 1953. Su configuración poblacional incluye pueblos

---

1 Proyecto de Doctorado *Polifonía en Misiones: discursos testimoniales*. Dirección: Elvira Arnoux. Universidad de Buenos Aires. Entre 2007 y 2011 se obtuvieron 110 testimonios.

indígenas guaraníes y una heterogénea configuración pluriétnica propia de los procesos históricos latinoamericanos: criollos, grupos migrantes de países vecinos (paraguayos y brasileños) y descendientes de cuarta generación de inmigrantes europeos, cuyos usos lingüísticos familiares — grupos *germanos* (alemanes y suizos), *eslavos* (polacos, ucranianos y rusos primordialmente) y *escandinavos* (suecos, noruegos y finlandeses) — están inscriptos en las memorias testimoniales.

Todos ellos fueron sujetos sociales destinatarios de las intensivas e interrumpidas políticas lingüísticas de alfabetización básica por medio de una exitosa estrategia de “argentización por la lengua”, lema central del proyecto biopolítico de homogeneización desde 1880 para la modernización del Estado-nación. Aquel gesto fundacional, de homogeneidad interna y celoso del control de fronteras, se sostuvo como un hábito de nacionalidad reeditado luego con tonos intimidantes y represivos bajo el orden ideológico militarista de los diversos gobiernos de facto.

Aquello que signa y determina una condición histórico-política es la función asignada de *espacio territorial de frontera*, sobre los 30.719 km<sup>2</sup> con más del 80% de sus bordes colindantes con Paraguay y Brasil. Su significación ambivalente de deslindes-separaciones y señal de homogeneidad interna, le fue asignada por las instituciones de resguardo y control de límites territoriales; en el universo del espacio público, en tanto, compiten la palabra de autoridad (burocrática, escolar) con otras voces (coloquiales, mediáticas) en los que español-portugués entablan contactos y realizan *pasajes transfronterizos* en la vida cotidiana. Es decir que en este espacio conviven, en irregular condición diglósica, usos públicos del dialecto español misionero en unas vecindades interculturales que se comunican hasta en tres lenguas por intertraducción y modos de acción intercomprensivos. En

los diálogos íntimos y en los pasajes de deslindes fronterizos, se producen pasajes continuos entre poblaciones-lenguas y se inventan alternativas de comunicación.

También le fueron destinados unas acciones estatales recientes, marcadas por el gesto ideológico de corrección política de los años 90, como una réplica de las tendencias promovidas por entidades internacionales que impugnaban los tradicionales límites estatales y con ello apoyaban cierta desregulación del lenguaje (Narvaja de Arnoux, 2010a:18). En la frontera se recibieron las resonancias oficiales de estos aires multiculturales que se impusieron en las planificaciones de enseñanza de las lenguas; las retóricas globales sobre diversidad lingüística y multiculturalismo educativo. Los cambios en las relaciones glotopolíticas de la región comenzaron con la cooficialidad de las lenguas mayores en la región transnacional de integración sudamericana MERCOSUR (1999) ampliada a UNASUR (2008); tiempo antes, Paraguay había cooficializado el uso bilingüe español-guaraní (1992), y tiempo después el guaraní correntino era reconocido como *lengua alternativa* en esa vecina jurisdicción argentina (2004).

Estas modificaciones plantearon nuevos requerimientos al planeamiento lingüístico estatal, a sus resistentes hábitos culturales monolingües y a unas memorias sociales nacionales educadas en el principio fronterizo, que ahora se invita a traspasar. Se ensayaron nuevas diagramaciones cartográficas en la enseñanza de lenguas vecinas consideradas “extranjeras”, en colisión no explicitada con la tradición del inglés y de otras lenguas europeas. Por ello se explican, además, las tensiones desconcertadas entre designios técnicos gubernamentales y operaciones institucionales en terreno, así como ponderaciones ambivalentes de los propios protagonistas ante estos vaivenes de sentido político ante la heteroglosia social.

En esos paisajes y cronotopías glotopolíticas, me propuse indagar las gestiones sociales entre-lenguas expuestas por sus protagonistas y sus puntos de vista. Para obtener “experiencias recordadas”, tal como nos lo advierte M. Halbwachs (2004),

[...] recurrimos a los testimonios, para fortalecer o invalidar, pero también para completar lo que sabemos acerca de un acontecimiento del que estamos informados de algún modo, cuando, sin embargo, no conocemos bien muchas de las circunstancias que lo rodean (ibídem, p. 26).

Se volvió perentorio indagar los modos y razones de unas prácticas cotidianas afectadas —o no— por los cambios en los diagramas glotopolíticos y el devenir de sus modos locales de existencia entre-lenguas y culturas:

Un habitante de la frontera toma su documento en el que se define su nacionalidad, hace el trámite, para el puente, la balsa o el camino si es frontera seca y se ubica “del otro lado”. Cambia el dinero, cambia el idioma, compra o vende, visita parientes o amigos, luego vuelve a su casa, repite el trámite aduanero y pone en rotación signos, lengua, moneda y paisaje. (Camblong, 2014: 96)

Así se componen también los trajines semióticos entre-lenguas en el mismo espacio local, donde nos movemos entre negociaciones o restricciones en los encuentros itinerantes de comunicación entre-lenguas. Y antes de compartir algunos relatos escogidos, se exponen algunas coordenadas para el tratamiento analítico del corpus.

Entre los diversos abordajes de estudios glotopolíticos, esta investigación se reconoce vinculada con aquellas líneas que

consideran “las intervenciones en el espacio del lenguaje y las ideologías lingüísticas asociadas con ellas como expresiones de procesos económicos, sociales y políticos sobre los que, además, dialécticamente actúan” (Narvaja de Arnoux-Bein, 2015: 13). Y se propone indagar “en la propia praxis lingüística, entendida como acción en la que los interlocutores negocian sus identidades sociales”. (Narvaja de Arnoux-del Valle, 2010b: 3). En esa dirección, se presentan algunos correlatos conceptuales y metódicos útiles para la investigación.

## Heteroglosia y relaciones glotopolíticas

La noción de “plurilingüismo” describe, en una supuesta equivalencia igualitaria, la coexistencia social de más de una lengua; sin embargo, esta aproximación matemática y neutra elude otras cualidades histórico-políticas de lo vivido entre-lenguas que sí aparecen en la noción *heteroglosia*, propuesta por M. Bajtín (1989) para el estudio del discurso novelesco. La recuperación realizada por esta investigación atiende lo que señala como juego de fuerzas sociales y lingüísticas estratificadoras —de lenguas, discursos, voces—: *una fuerza* indica movimientos *centrípetos* capaces de condensar e imponer órdenes y regulaciones en el espacio interno de una lengua y entre lenguas, y *la otra* funciona de modo inverso, en movimientos *centrifugos* de circulaciones y distribución desigual de esos “lenguajes del plurilingüismo” en el espacio social. Indica, asimismo, redistribuciones enunciativas dislocadas, diferentes memorias discursivas y tensas resonancias valorativas respecto de esta misma condición plural, tanto en términos de estatus jurídicos nacionales e internacionales como, primordialmente, en las inscripciones discursivas de memorias histórico-políticas y valoraciones ideológicas diversas.

Así dispuestas, participan de las relaciones de poder que, según M. Foucault (2011), vinculan elementos mutuamente exteriores pero articulados (como lenguas-relaciones socioeconómicas y gubernamentales). Se efectúan como *estrategias* o fuerzas estratificadoras que ordenan, diagraman y operan dispositivos institucionales, tecnologías de promoción, disciplina, control o silenciamiento de las prácticas del lenguaje en el espacio público, y también como movimientos *tácticos* de poder, usos del lenguaje o juegos del significar también en fuerzas centrífugas —*actos de pensamiento-creencia*— (Wittgenstein, 1993). Como funcionamiento responsivo en posición débil y desigual ante los órdenes estratégicos imperantes, se expone en acatamientos o desobediencias, y habilitan unas “entradas” o “puntos” de irrupción y explicitación de la acción ideológica del lenguaje —o de ideologías lingüísticas doctrinarias que efectúan “[...] divisiones, valorizaciones, descalificaciones, rehabilitaciones, redistribuciones de todo tipo.” (Foucault, 2011: nota p. 261)

Como se mencionó, lo *centrípeto-centrífugo* son imágenes-movimientos del trabajo ideológico, simbólico-práctico, con los signos, que generan reacentuaciones valorativas a través de las cuales —y por las cuales— se lucha en el incesante diálogo social. (Voloshinov, 1976)

De esta manera, llamo *relaciones glotopolíticas* las efectuadas por dichos movimientos heteroglósicos, de poder estratégico o táctico, entre la exterioridad-interioridad del lenguaje y lo político, entendido en sentido amplio, como esa dimensión antagonica que atraviesa el cuerpo social y sus agrupamientos colectivos. Del orden del lenguaje y los discursos, sus gestos enunciativos contornean los alcances de unos *pluriversos sociales*, constituyen el espacio productivo de un orden hegemónico, temporario y precario, siempre sometido a la ley de la contingencia y del azar (Mouffe,

2011: 24). Asimismo, como acción cultural capaz de efectuar unos límites —fácticos y simbólicos— en relación con la exterioridad constitutiva de lo social, y de crear colectivos o grupos distintivos entre *nosotros/ellos* (ibid.), lo político del lenguaje se expone también en la afirmación o adhesión a gestos memoriosos que indiquen tales pertenencias. Y así se abre en el espacio-locus donde se dirimen las formas colectivas de asociaciones, de alianzas y, sobre todo, de antagonismos de diverso grado y amplitud, y la actividad discursiva media sus instauraciones de límites y fronteras, de sus diagramaciones administrativas y otros tantos juegos en las configuraciones identitarias del Otro.

Asume a veces la forma de dispositivos prácticos de imposiciones silenciosas (como la ley o el currículum escolar), modelando efectos ideológicos en las voces dialógicas fluidas o entrecortadas entre “los lenguajes del plurilingüismo” o heteroglosia. Los registros memoriosos de prácticas culturales consagradas o segregadas por la lengua, los desplazamientos o retiradas de la palabra, entre otras posibles relaciones glotopolíticas, señalan movimientos no solo de lenguas, sino de modelaciones no verbales, entre los lenguajes de la gestualidad corporal, de los tonos, de las preferencias culinarias, musicales y de otras huellas semióticas de memorias interculturales.

## Experiencia

Confíe en la sollicitación de relatos sobre *experiencias recordadas* para acercarme a dichas las configuraciones de unas *relaciones glotopolíticas experimentadas* por los jóvenes misioneros, y así obtuve un archivo testimonial fructífero. La noción de *experiencia*, tan discutida por discursos filosóficos y científicos que cuestionan su poder descriptivo-explicativo

respecto de lo vivido, se volvió una herramienta para indagar las operaciones lógico-prácticas del lenguaje en la vida social. Instalada en los universos de la vida cotidiana y atravesada por múltiples fronteras, la entiendo como efecto o signo. Acción que acontece y colabora con la formación de *hábitos*, en los términos de la lógica semiótica de Ch. S. Peirce (1996). Actúa por el principio de continuidad o ley relacional de los signos por regularidades habituales, lo cual facilita su irrupción en la memoria, convocada por el acto testimonial.

Las experiencias se caracterizan por afectar y ser afectadas por las experiencias anteriores (el pasado, lo aprendido, lo acostumbrado) y en esa misma dinámica incesante, impulsa su proyección hacia el futuro, monitorea la potencia y la virtualidad de lo posible.” (Camblong 2014: 97).

Y debido a la escasa atención concedida a este instrumento semiótico en los estudios del lenguaje, dispongo una breve mención de sus rasgos consistentes y de su funcionamiento.

En primer término, *experiencia* aparece en el universo semiótico de Ch. S. Peirce como signo-*representamen* de una operación de mediación múltiple o vínculo Tercero que intercede entre Experiencias de algo Primero o Universo de *cualidades de sensación y sentimientos de algo*, y otra Experiencia de un fin Segundo. Y tal conexión o migración entre-Experiencias se produce por una intermediación Tercera, “como en el flujo temporal el pasado aparece obrando directamente sobre el futuro, efecto llamado memoria: en tanto el futuro actúa sobre el pasado solamente a través de un tercero”. (Peirce, 1983: 90; la traducción me pertenece).

Ese movimiento parte del mundo Primero, de todo *lo* experimentado que se percibe como coacción consciente entre esfuerzo-resistencia de fuerzas existenciales de acción mutua. En ese Universo Primero las cualidades y sentimientos son mónadas de “tal o cual” afección subjetiva: sensación de *Actualidad* siempre en transición a tornarse *Experiencia de un Universo Segundo o Acontecimiento*. Y esa migración por la memoria de la Experiencia Primera a la Segunda transforma e integra aquellas sensaciones monádicas en díadas de *acción de fuerza mutuas* —como el sentir-querer entre ego y no-ego—, transformándola en un Acontecer Segundo que nos fuerza a reconocer lo otro en una ligazón indisoluble entre-subjetividades. Así se reconvierte en motivo de relato o asunto de reflexión.

También se puede pensar en una imagen analógica: como “una calle recta, considerada meramente como conexión entre dos lugares es lo Segundo, pero en la medida en que implica un pasaje por lugares intermedios, es un Tercero” (ibíd.: 92); y así se conforma como un Acontecimiento que integra eventos en ciertos lugares, como una línea de frontera que corta un pasaje posible, e impone sentires-pensares subrayados de límites, sofocados y saturados de controles y que, sin embargo, todos frecuentan, vuelven rutinas y hasta traspasan de modo clandestino. Y como se localiza en el discurso, ya es materia de una Experiencia-relato.

De esta manera, la doble experiencia de escribir relatos de experiencias recordadas sobre el vivir-entre-lenguas en Misiones resultó un útil eficaz para explorar el horizonte heteroglósico, y se constituye en un hallazgo metódico.

Esos relatos escritos instauran correlatos memoriosos como lazos de sentido entre la *singularidad* y *generalidad* experiencial, y así contribuyen a reconfigurar un campo de prácticas comunicativas entre-lenguas en la vida cotidiana.

## Agenciamiento, zonas genéricas y pasiones

Los territorios de lo vivido en co-relatos de narraciones testimoniales fueron analizados en sucesivos abordajes discursivos. Las exploraciones nos indicaron la conveniencia de considerar tres dimensiones entrelazadas que indicaré abreviadamente y ejemplificaré en algunos testimonios: a) el agenciamiento discursivo letrado, b) composiciones en zonas genérico-narrativas, y finalmente, c) la dimensión pasional.

a) Por agenciamiento discursivo entiendo no solo el punto axial de la enunciación que instaura discurso/historia/subjetividad, sino además es una instancia mediadora, iterativa e innovadora, articulada en perspectiva de un *cuero verbal* como lugar-espacio imaginario de subjetividad en el discursar (M. Pêcheux, 1995: 176). Su lugar heterogéneo de subjetividad asume la doble articulación (Courtine, 1981) del plano del intradiscurso (posiciones embragadas que narran o comentan) y del interdiscurso (memorias discursivas heterogéneas). Y primordialmente, lo marca una cualidad tercera de estar entre-espacios discursivos y memoriosos diversos: agenciamiento como “acción y efecto de estructuraciones de alteridad que constituyen la representación social” (Bhabha 2013: 34).

Al conformarse como lugar de memoria, representa puntos de vista y atribuciones valorativas acerca de la palabra propia, de allegados o ajenos (Rabatel, 2008) y así prefigura las *cualidades polifónicas* de relaciones dialógicas tácticas de *conflicto* desde un lugar de resistencia productiva entre-lenguas. El agenciamiento maniobra con estrategias combinadas al inscribir sus experiencias en un campo de fuerzas simbólicas en torno del lenguaje, que lo encuentra comprometido, asimismo, con la condición *letrada* de este colectivo estudiantil: ubicado en el entre-medio de una escritura comprometida con los usos estandarizados del español

también está en liminaridad con ciertos modos polifónicos de la heteroglosia regional.

Los textos exponen unas “maneras de hacer” que sacan provecho de “ocasión” ante acontecimientos que exceden la correlación de fuerzas: ardidés, astucias y movimientos rápidos que dependen de una velocidad temporal que no se domina y en espacios que no le pertenecen, provocan así esas síntesis intelectuales y prácticas (de Certeau, 2000).

A propósito:

### (3) “VIVIR ENTRE LENGUAS”

Cuando era chica, recuerdo claramente los constantes viajes a Paraguay con mi mamá a hacer compras; las [tachadura] vendedoras siempre hablaban en guaraní, y yo las escuchaba curiosa y entretenida. [tachadura] Nunca pregunté a mi mamá de qué hablaban, porque suponía ella tampoco sabía, pero un día, mientras las vendedoras [tachadura] comentaban algo en guaraní, mi mamá las interrumpió y les dijo “disculpe, yo entiendo lo que están hablando y les pido que no me insulte”. Cuando volvíamos para Posadas mi mamá me contó que sus padres hablaban guaraní, pero no le quisieron enseñar nunca [tachadura] porque no era “un buen idioma”. Por lo tanto ella, simplemente escuchándolos, aprendió a entender el idioma, pero nunca lo habló (cosa que hasta ahora me cuesta entender) [...].

En otras historias, en cambio, emergen las cualidades polifónicas estratégicas del conflicto que disponen de un lugar propio desde el cual efectúa otro tipo de cálculo “de relaciones de fuerza de un sujeto de voluntad y de poder que ejerce la posibilidad de moverse y poner en perspectiva su “ambiente” (ibíd. 2000: XLIX).

(2) “La experiencia personal de vivir entre lenguas se traduce en actitud permeable hacia la diversidad de lenguas. Como el guaraní, el portugués e incluso otras lenguas que se pueden escuchar en diferentes ámbitos. Cuando digo permeable me refiero a que no me sorprende escuchar otras lenguas y las puedo utilizar frases o palabras en charlas informales (ej. con “voy en Bora”, “angau”, “ñerei”, “no teim” etc.)<sup>2</sup>

Además, me gusta toda esa mezcla de lenguas que se produce de manera espontánea, y me parece que forma parte de ser misionero, un sello propio de esta zona.

La *experiencia* en la frontera está sujeta a *discontinuidades* y *contingencias*; hay desconexiones e inestables incertidumbres. Lo indeterminado la deja expuesta a configuraciones de sentido contrario a la creencia, a la satisfacción y la libertad. Y otra narración lo expone:

(3) Experiencia personal con el lenguaje:

En mi hogar, mis hermanos y yo aprendimos al mismo tiempo a hablar castellano y portugués, por vivir en la frontera y tener abuelos, tíos y primos brasileros.

Recuerdo que en la escuela primaria muchos de mis compañeros solo hablaban portugués, el director era muy estricto y autoritario, los retaba y algunas veces los tenía por horas de penitencia en la dirección. Y así crecimos creyendo que estaba mal hablar portugués, u otra lengua extranjera, hoy sé que no es así.

---

2 Frases y expresiones del portuñol, el portugués y el guaraní con grafía castellanizada.

b) El agenciamiento discursivo afronta modos composicionales definidos según la dominancia de dos tendencias verbales generales, capaces de crear mundos discursivos: mundos narrativos cuyas acciones verbales están establecidas en tiempo pasado y mundos comentados, instalados en el presente (proyectado al potencial o el futuro) (Weinrich, 1968). Más aún, la textualización experimenta *hibridaciones compositivas* en *zonas de genericidad* complejas en las que se entrecruzan narraciones que funcionan como *escansión genérica* (Beverley, 1993) o *archipiélago textual* en terrenos no narrativos. Así, el ejemplo, ese relato breve y conciso que se presenta como una forma especial de realización o de divergencia de una norma práctica, y también el caso —hábito o actividad mental que se representa el mundo como algo que puede juzgarse y valorarse respecto de alguna norma—, son algunas de las estrategias de hibridación mencionadas.

Como en el texto (3), el plano narrativo instala un memorable de lo habitual (En mi hogar, mis hermanos y yo aprendimos...), y luego el agenciamiento discursivo cambia en el siguiente párrafo al plano comentativo: lo abre (Recuerdo...) y cierra el pasaje (...hoy sé que no es así.), y entre ellos se intercala un pasaje ejemplificador de una regla cotidiana en la frontera: los controles escolares y las valoraciones ideológicas respecto de las lenguas en la frontera.

c) La dimensión *pasional* aparece en concomitancia con aquellas instancias primarias de la Experiencia, proyectadas en algunas *huellas* discursivas de las narraciones o el ethos letrado reflexivo. En las progresiones narrativas aparecen figuras patémicas de hacer/de estado — como la *inquietud* o *agitación pasional* que conmueve el espacio fiduciario intersubjetivo de la comunicación. En despliegues tácticos o estratégicos de contextualización, invisten de valor al *objeto discursivo*, lo configuran en historias y en ideogramas

instrumentales de lenguas y efectos polifónicos (...crecimos creyendo que estaba mal hablar portugués...); su puesta en discurso pasional entrecruza la imagen de *sí mismo y/o sobre el co-sujeto de la comunicación* (Fabbri, 1995) y conforma una terceridad sincrética entre estados y pasajes dinámicos entre euforia-disforia (Greimas-Fontanille 1994), que comunica emociones (temores, incertidumbres y expectativas) respecto de la heteroglosia en juego. Como posibilidades abiertas entre aconteceres banales y efectos ambivalentes de sentido, un último relato en clave masculina:

(5) Yo recuerdo que de niño fingía no entender tanto mi lengua materna (me refiero a la lengua que habla mi madre en ciertas ocasiones) o sea su lengua nativa, porque ella el castellano lo aprendió a hablar acá en la Argentina, me refiero al portugués. Recuerdo la visita de algunas tías que de cuando en cuando llegaban a casa. Si bien yo no podía contar todo literalmente lograba entender casi todo.

Siempre todo lo conversado era chisme, hablar de los parientes, de algún vecino o cuestiones matrimoniales era lo común.

## De salida

En este conjunto testimonial podría mantenerse abierto indefinidamente no solo como acervo documental de cotejo futuro, sino como unas piezas de escrituras letradas en las que convergen saberes y valoraciones socio-ideológicas sobre la heteroglosia local. Como Experiencias terceras de escritura testimonial, en ellas se ejerce el ejercicio de la ley de la libertad, regla semiótica de juego imprescriptible para

actuar conforme a los diseños habituales, a las conexiones regulares de sentido (acción-pensamiento-sentimiento) que parezcan libremente razonables y agraden como tal en sus efectos. Por esta impronta, en continuidad infinita, tanto en la ciencia cuanto en el mundo ordinario, esta regla de autonomía del sujeto que experimenta y elabora experiencias, le permite extenderse a otros espacios, ganar anchura memoriosa y extenderse más allá de los términos individuales: hay “nuestra experiencia” en las limitaciones del ejercicio de otras reglas sociales y en vínculos comparados con otros.

## Bibliografía

- Bhabha, H. (2013). *Nuevas minoría, nuevos derechos*. Argentina: Siglo XXI.
- Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela* [1975] Madrid: Taurus.
- Beverly, J. (1993). “El testimonio en la encrucijada” en *Revista Iberoamericana* N°. 164-165, Pittsburg, PA-USA, Vol. LIX. Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana.
- Camblong, A. M. (2014). *Habitar las fronteras*. Posadas: Universitaria.
- Courtine, J. J. (1981). *Análisis del discurso político (el discurso comunista dirigido a los cristianos)*, p. 62. (Trad. Cast.: Saint-Pierre, M. C.). *Langages*, 62, pp. 9-128.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano*. I. Artes del hacer. [1990]. México: Universidad Iberoamericana.
- Fabbri, P. (1995). *Táctica de los signos. Ensayos de semiótica*. Barcelona: Gedisa
- Foucault, M. (2011). *Seguridad, territorio, población: curso en el Collège de France: 1977-78*. [2004] Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Greimas, A. J. y Fontanille, J. (1994). *Semiótica de las pasiones. De los estados de cosas a los estados de ánimo*. [1991] México: Siglo XXI.

- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. [2005]. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Narvaja de Arnoux, E. (2010a). "Representaciones sociolingüísticas y construcción de identidades colectivas en El Mercosur", Celada, M. T., Fanjul, A. y Nothstein, S. (coord.) *Lenguas en un espacio de integración. Acontecimientos, acciones, representaciones*. Buenos Aires: Biblos.
- Narvaja de Arnoux, E. y del Valle, J. (2010b). "Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo" en *Spanish in Context* 7, pp. 1-25 John Benjamins Publishing Company.
- Narvaja de Arnoux, E. y Bein, R. (2015). "Hacia una historización de las políticas de enseñanza de lenguas", en Narvaja de Arnoux, E. y Bein, R. (eds.) *Políticas lingüísticas y enseñanza de lenguas*, (pp. 13-50). Buenos Aires: Biblos.
- Pechêux, M. (1995). *Semântica e Discurso. Uma crítica a afirmação do óbvio* [1975] São Paulo: UNICAMP.
- Peirce, C. S. (1983). *Escritos Coligidos* [1894] (seleção D'Oliveira, M. (traducc. D'Oliveira-Pomerangblum) S.P. Brasil: Abril Cultural. Edit. Victor Civita.
- . [1910] "Taduucción: un argumento olvidado a favor de la realidad de Dios", en Deledalle, G. (1996), *Leer a Peirce hoy*. Barcelona: Gedisa.
- Rabatel, A. (2008). *Homo narrans. Pour une analyse énonciative et interactionnelle du récit*. Tomo I: Les Points de vue et la logique de la narration; T. II: Dialogisme et polyphonie dans le récit. Limoges: Lambert-Lucas.
- Voloshinov, V. (1976). *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje* [1930] Buenos Aires: Nueva Visión.
- Weinrich, H. (1968). *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje* [1964]. Madrid: Gredos.
- Wittgenstein, L. (1993) *Los Cuadernos Azul y Marrón* [1968] Madrid: Tecnos.

# La normatividad en el aula de español en EE. UU. ¿Qué variedad enseñar?<sup>1</sup>

José del Valle

Resulta alentador —y nada sorprendente— constatar que la reflexión sobre la normatividad en el aula ha estado presente en el sistema educativo de los Estados Unidos por lo menos desde que la enseñanza del español como práctica profesional empezó a adquirir un alto grado de institucionalidad. Veremos que la cuestión fue abordada por Ramón Menéndez Pidal inmediatamente después de la creación de la *American Association of Teachers of Spanish* en 1917 y ha persistido hasta la actualidad, tal como lo muestra la reciente reflexión de John Lipski en “*Which Spanish(es) to teach?*” (2009). No es sorprendente porque la variación, inherente al lenguaje, impone la necesidad de tomar decisiones en todo momento y a distintos niveles de conciencia. Y es alentador porque confirma la existencia y persistencia de un gesto reflexivo que atraviesa nuestra práctica profesional.

---

1 Este artículo es una versión traducida, reducida y levemente modificada de “The Politics of Normativity and Globalization: Which Spanish in the Classroom?” *Modern Language Journal*, 98, 1, (2014): 358-372. Agradecemos a Claire Kramsch, Heidi Byrnes, el *MLJ* y Wiley el permiso para reproducirlo.

Una mirada a la historia de este dilema, aunque sea superficial y parcial, revela la existencia de múltiples respuestas; y cada una de ellas, sometida a un atento análisis glotopolítico, nos da acceso a su vez a las condiciones sociopolíticas que enmarcan nuestras prácticas pedagógicas, las preguntas que nos planteamos y las respuestas que ofrecemos. Por ello, en este artículo no pretendemos dar respuesta a la pregunta original —la decisión que se tome dependerá siempre de cada escena pedagógica, de las tensiones ideológicas y limitaciones institucionales que la caractericen—. Se pretende más bien avanzar una solución al dilema de “qué español enseñar” que incorpore la decisión normativa, la normatividad en general y su anclaje político como parte del contenido del curso. En otras palabras, no importa tanto qué variedad de español elijamos siempre y cuando despertemos en nuestros estudiantes la consciencia crítica de que la escena pedagógica está inscrita en un universo normativo.

## **Castilla en el centro: enseñar un régimen lingüístico centripeto a principios del siglo XX**

Pocos meses después de la creación de la *American Association of Teachers of Spanish* (AATS) en 1917, se lanzó la revista *Hispania*, que pronto se convirtió en uno de los principales foros de interacción entre los miembros de la asociación y una de sus señas de identidad más reconocida (el portugués fue añadido a su misión en 1944 convirtiéndose en AATSP; ver Leavitt 1967 y Wilkins, 1927). El primer artículo del primer número de la revista fue escrito por el filólogo español Ramón Menéndez Pidal (1869-1968). Esta figura intelectual no solo estaba en posesión de un capital simbólico notable como resultado de su profusa y pionera

carrera académica, sino que su poder también estaba anclado en las instituciones culturales y científicas españolas: era el director del prestigioso Centro de Estudios Históricos y miembro distinguido de la Real Academia Española (RAE) (de la que sería director a partir de 1925). El artículo, titulado “La lengua española” y escrito como carta dirigida a los dos fundadores de la AATS, está organizado en torno a dos preguntas:

¿Cuán significativas son las diferencias entre el español de España y el de Hispanoamérica?

¿Qué variedad se debe elegir para enseñar español en Estados Unidos?

Para dar respuesta a la primera pregunta, empieza distinguiendo entre el “habla popular” y la “lengua culta”, declarando que la máxima distancia entre el español de Europa y el de América se encontraría en la primera. No obstante, añade que dicha distancia es, en cualquier caso, mínima, ya que “las hablas populares hispano-americanas no representan una desviación extraordinaria respecto de la castellana, ni por el número ni por la calidad de los rasgos en que consisten” (2). A continuación, dirige su interés a las variedades cultas del español de España y América y, después de reconocer la existencia de diferencias, procede a explicarlas minimizando su potencial fragmentador a través de una serie de argumentos históricos y lingüísticos. En primer lugar, describe el español como un producto histórico cultural cuyo origen está principalmente en los dialectos medievales de Castilla y que se desarrolló a través de la posterior elaboración de esos dialectos por destacados hombres de acción y de letras en el contexto de la conquista de Al-Ándalus, la unificación nacional de España y su empresa imperial en América. Cierra su incursión en la cuestión de los orígenes afirmando que “la lengua allí [en América] implantada es lengua estrictamente castellana” (4).

En segundo lugar, revisa tres factores que podrían haber causado o podrían causar en un futuro una separación lingüística entre España e Hispanoamérica: la influencia de las lenguas indígenas, las condiciones específicas del entorno colonial y los proyectos nacionales que, después de la independencia de muchas de las colonias americanas entre 1810 y 1820, podrían haber valorado rasgos dialectales locales y, con el tiempo, la cristalización de nuevas lenguas (un proceso que, de acuerdo con los gramáticos del siglo XIX, como Andrés Bello y Rufino J. Cuervo, sería análogo a la fragmentación del latín). El posible impacto del factor indígena lo rechaza Pidal sumariamente:

[...] la influencia de éstas en la fonética del español puede decirse que es despreciable... La barbarie de las lenguas indígenas y su enorme cantidad y fraccionamiento no son circunstancias propicias para que cualquier rasgo de sintaxis de esas lenguas suministre un extranjerismo de cierto crédito y extensión dentro del español (4).

La creación de lenguas nacionales a partir de formas dialectales también fue descartada como una ambición vana localizada en Argentina en el contexto de las dificultades y del resentimiento de la posindependencia: “la idea del idioma nacional está muerta y enterrada siete estados bajo tierra” (8).

Descartados la influencia indígena y el nacionalismo hispanoamericano, Menéndez Pidal reconoce que las condiciones bajo las cuales existía el español en la Hispanoamérica colonial habían dado lugar a un cierto grado de diferenciación, incluso en la variedad culta. Por un lado, afirma que las variedades habladas en el siglo XVI en el sur del reino de Castilla (i.e., Andalucía, las Islas Canarias y Extremadura)

habían sido demográficamente dominantes durante las primeras etapas de la colonización; por otro, señala que la estructura social de los territorios coloniales había sido tal que las clases bajas habían sido abundantes, y el contacto con las clases altas, escaso. En España, seguía Pidal, el habla de las clases bajas había sido resultado del contacto socialmente estructurado —más orgánico, podríamos decir— con los sectores cultos, los cuales, a su vez, habían acudido en el proceso de cultivo de la lengua a las variedades populares en busca de inspiración: “lo popular supone la compenetración del elemento culto con el pueblo en general” (5). No obstante, en Hispanoamérica, debido a la escasa vida intelectual, las clases bajas habrían recibido poca influencia (lingüística entre otras) de la culta (“lo vulgar supone la mayor iniciativa del pueblo inculto. Ahora bien, este matiz de vulgarismo no es solo propio de la lengua, sino de la literatura y de la vida entera” (5)). Por consiguiente, cuando los letrados hispanoamericanos se enfrentaban a la creación de una lengua literaria, acudían al pueblo en busca de inspiración y en el proceso adoptaban —según Pidal— formas vulgares del habla que se habían desarrollado bajo las circunstancias sociolingüísticas propias de la estructura de la sociedad colonial que acabamos de describir. Y concluía que “[l]a conversación de las personas educadas de la América española es, mirada en sus rasgos más característicos, el habla culta de Andalucía, teñida de algún vulgarismo”. (6).

Esta era la respuesta de Menéndez Pidal a la pregunta sobre la uniformidad relativa entre el español peninsular y el americano. Era una respuesta cuidadosamente formulada cuya conclusión llevaba a abordar la segunda pregunta: qué español enseñar en los Estados Unidos. La unidad esencial del español peninsular y trasatlántico, como él lo llamaba, y la preeminencia social e histórica de las variedades castellanas le ofrecían una clara base para validar su respuesta:

...la enseñanza de la lengua debe tender a dar amplio conocimiento del español literario, considerado como un elevado conjunto; y de un modo accesorio de explicar las ligeras variantes que se ofrecen en el habla culta española en España y en Hispano-América, haciendo ver la unidad esencial de todas dentro del patrón literario... Pensando en el caso concreto de la enseñanza del español a extranjeros, no creo cabe vacilar en imponer la pronunciación de las regiones castellanas, pues es la que responde más exactamente que ninguna otra a la ortografía secular de la literatura (11).

En principio, la elección de Menéndez Pidal parece muy sencilla: cuando enseñamos español, la norma debe ser la lengua literaria y, para la producción oral, el dialecto de Castilla. Sin embargo, a pesar de la evidentemente sesgada postura castellanocéntrica y neocolonial del filólogo español, no debemos pasar por alto dos aspectos cruciales de su perspectiva pedagógica. Primero, su elección se justifica a través de un complejo conjunto de argumentos culturales, históricos, políticos y sociales (el mayor valor de la variedad escogida se funda en decisiones humanas, en los logros de los hombres de acción y en la distinción de los hombres de letras). En segundo lugar, al enseñar español, el componente metalingüístico del curso debe ir más allá de la explicación de categorías y reglas gramaticales. Se debe aspirar a que el alumnado reflexione sobre la variación destacando que la lengua no es simplemente un sistema formal, sino también, y muy especialmente, una unidad conceptual. Está claro que Menéndez Pidal, respondiendo a las necesidades del nacionalismo liberal español, pretendía representar el idioma como un conjunto de dialectos que constituyen una lengua altamente unificada, y que veía esta unidad garantizada

por el hecho de que existía una mínima heterogeneidad, jerárquicamente organizada e igualmente valorada por todos los miembros de la comunidad.

En resumen, el director del Centro de Estudios Históricos de Madrid y miembro distinguido de la Real Academia Española estaba animando a los profesores de español de los Estados Unidos a través de la AATS y su revista *Hispania* a que llevaran a las aulas no solo una variedad específica, sino también una representación particular de la lengua como conjunto de dialectos históricamente constituidos y jerárquicamente organizados.

El desafío para nosotros, en tanto que historiadores de la lengua que trabajan desde una perspectiva glotopolítica, es determinar la especificidad histórica del régimen lingüístico construido por Menéndez Pidal y propuesto como marco para determinar cómo enseñar español en los Estados Unidos. Nuestra labor es identificar y analizar –por así decirlo, a contrapelo– la imagen del español que él trazó discursivamente invocando una serie de ideologías lingüísticas, inscribiendo la lengua en un muy específico relato cultural, histórico, político y social (Joseph y Taylor, 1990; Kroskrity, 2000; Schieffeling, Woolard, y Kroskrity, 1998). Desde esta perspectiva teórica, “La lengua española” de Menéndez Pidal nos ofrece una representación del español como un conjunto de variedades altamente unificadas (popular, vulgar y culta; europea y trasatlántica; oral y escrita) donde cada una está discursivamente articulada con diferentes funciones culturales, políticas y sociales. La historia lingüística de, primero, España, segundo, el Imperio español y, finalmente, la comunidad panhispánica (poscolonial) es relatada como una constante marcha hacia el desarrollo de un registro culto mínimamente variable y la creación de un único estándar literario (Milroy y Milroy, 1991). En el sistema lingüístico-ideológico de Menéndez Pidal, esta

materialización de lo que James y Lesley Milroy han denominado la ideología de la estandarización (Milroy y Milroy, 1991) discurre en paralelo a la ideología del nacionalismo y de la modernización lingüística. Pidal une la cristalización de un estándar con

La actividad de los hombres de acción o el brillo de las inteligencias más eficaces que se sirven del mismo idioma... cualquiera que necesita hacer vivir una idea, útil o bella, fuera del lugar donde él nació, se esfuerza en crear y conservar ese lenguaje de más poderosa virtud, cuya última aspiración es llegar a ser comprendido hasta por los habitantes de los últimos confines de los dialectos hermanos, y por las generaciones venideras, logrando el mayor alcance en el espacio y en el tiempo. Del esfuerzo aunado de todos los espíritus cultivados y de todos los literatos insignes que se han trasmitido el romance más general de España, desde sus conocimientos acá, resulta este producto histórico cultural que por antonomasia se llama lengua española (2).

En segundo lugar, esta imagen del español y del corpus literario con el que está intrínsecamente conectado es constitutivo de la ideología del panhispanismo (Del Valle, 2011), un sistema de ideas que afirman la existencia y promueven la promoción de la comunidad cultural, anclada en la lengua, entre España y sus antiguas colonias. Ya hemos visto como la diversidad dialectal y socio-dialectal son explicadas como una situación normal que de ningún modo amenaza la unidad simbólica de la lengua española cuyas variedades castellanas están situadas en la cima de la pirámide. Y lo mismo se aplica, según Menéndez Pidal, al surgimiento de las tradiciones literarias a ambos lados del Atlántico

“Claro es que la literatura también debe abarcar el conjunto español e hispano-americano... La mejor norma estará en considerar siempre la literatura española del viejo y del nuevo continente como un conjunto al que sirve de base la tradición medieval y clásica” (12-13).

En nuestra lectura, la representación particular que hace Pidal de la lengua española exhibe los rasgos de su participación instrumental en un proyecto nacionalista modernizador, un implacable imperialismo civilizatorio y una existencia panhispánica postcolonial que asegurará un lugar prominente a España en un escenario mundial. El español —de nuevo, su representación— es la modernidad misma. De este modo, sus recomendaciones pedagógicas a los profesores de español de Estados Unidos no deben ser interpretadas como cuestiones puramente técnicas —lo cual sería una interpretación literal— ni tampoco como prioridades simplemente derivadas de la inclinación eurocéntrica de Menéndez Pidal —lectura obvia y simplista—. Estaba proyectando sobre la escena pedagógica una serie de ideologías constitutivas del régimen lingüístico que informaba su posición ante la normatividad en la enseñanza del español en los Estados Unidos.

## **La enseñanza del español en los Estados Unidos: viejos y nuevos regímenes**

Entre los muchos cambios demográficos experimentados en los Estados Unidos un siglo después de la intervención de Menéndez Pidal, el crecimiento de la población latina es de interés especial para nuestros propósitos. Las cifras del censo de Estados Unidos que ilustran esta tendencia están disponibles en línea, pero, para resaltar las proporciones del fenómeno, diremos aquí que en 1970 había

aproximadamente 9,6 millones de latinos (4,6% de la población) y en 2011 se había alcanzado la cifra aproximada de 52 millones (16,7% de la población nacional). El censo estadounidense predice que para el 2050 este grupo poblacional alcanzará los 132 millones (30% de la población).

Hay además otro fenómeno relevante para los temas que tratamos en este artículo que se manifiesta aproximadamente en el mismo período. En los niveles posteriores a la secundaria, mientras que hubo un aumento general en la matrícula en lenguas diferentes al inglés (excluyendo latín y griego) entre 1960 y 2009 (desde 608.749 a 1.629.326), el aumento en la proporción de las matrículas que pertenecían al español debe ser señalado: si en 1960 había 178.689 matrículas en español y 403.060 en otras lenguas diferentes al inglés (excepto latín y griego), para el 2009 las matrículas en español alcanzaron 684.986, mientras que las de todas las otras lenguas diferentes del inglés (excepto el latín y griego) sumaban 764.340 (Furman, Goldberg y Lusin, 2010).

La presentación de esta información pretende subrayar el hecho de que la lengua española ha alcanzado un nivel de importancia sin precedente en muchas dimensiones en la sociedad estadounidense y en particular en el sistema educativo. Debe notarse, sin embargo, que arropar tales datos de un relato triunfalista que apunta a la conquista de EE. UU. por el español (como acostumbran hacer cabeceiras mediáticas del mundo hispanohablante e instituciones preocupadas con la promoción del español) es un gesto que revela más bien ambiciones de éxito y expansión empresarial global y elude entrar en relatos histórico-lingüísticos en los que el imperialismo, el racismo, la doctrina Monroe, el Tratado de Guadalupe Hidalgo, el programa bracero y hasta Donald Trump deben ser personajes centrales.

Un lugar discursivo e institucional (aunque ciertamente no el único) donde el crecimiento demográfico de la población

latina y la importancia del español converge es la enseñanza del español a estudiantes estadounidenses de origen latinoamericano y de perfil lingüístico translingüe (se suele hablar de *Spanish for Native Speakers* —SNS— o *Spanish for Heritage Speakers*). Los investigadores que han estudiado el campo del SNS (como Leeman, 2005; Leeman y Martínez, 2007; Martínez, 2003; Villa, 1996), señalan la existencia de una etapa inicial en que las prácticas pedagógicas se centran en la erradicación de las variedades del español propias de los estudiantes por estar asociadas o bien con posiciones regional y socialmente marginales o con la inaceptable influencia del inglés (o ambos). El libro de Marie Esman Barker de 1972 titulado *Español para el bilingüe* es mencionado a menudo como un buen ejemplo de este enfoque, mejor representado por su estilo *appendix probi*: “se dice/no se dice.”

A partir de los años setenta, sin embargo, la adopción explícita de lo que podríamos llamar el paradigma de sustitución se empezó a desvanecer. Aunque seguimos escuchando en los pasillos de nuestros departamentos declaraciones esporádicas sobre la necesidad de que nuestros estudiantes latinos “desaprendan” lo que saben, muy pocos se atreven a adoptar esta actitud públicamente dentro del marco universitario. Un nuevo clima de opinión que reconocía el valor de la cultura popular y las identidades étnicas subalternas —traído en parte por el movimiento de defensa de los derechos civiles— y el desarrollo de la dialectología social —en la que la sociolingüística variacionista tuvo un papel central— dio lugar a la aparición de nuevas conceptualizaciones del español en los Estados Unidos y diferentes fundamentos para la enseñanza del SNS. La existencia de un estándar no era cuestionada, la estratificación sociolingüística del español en Estados Unidos se enmarcaba en un relato más amable y se promovía la concienciación y apreciación de las variedades dentro de cada uno de los contextos

de uso apropiados. Pero la enseñanza del estándar seguía siendo el objetivo principal (Valdés, 1981; Valdés y Fallis, 1976, 1978). Desde bastante temprano, eso sí, el concepto de estándar empezó, si no a cuestionarse, por lo menos a ser problematizado: Margarita Hidalgo (1987) habló de la existencia de múltiples estándares, de la dificultad de adoptar uno para el contexto del SNS y la consecuente necesidad de construir estos estándares cuidadosa y pragmáticamente.

Más tarde, el provocador trabajo de Daniel J. Villa (1996, 2002) forzaría a los investigadores dedicados al campo a reflexionar hasta qué nivel el paradigma de lo apropiado había realmente reemplazado al de la sustitución. Nos referimos al trabajo de Villa como provocador no solo por su naturaleza polémica —característica, por cierto, que consideramos positiva—, sino también, y especialmente, porque subrayaba el carácter político de la cuestión normativa y por ende la estratificación social de la lengua. Villa considera que el régimen lingüístico tomado por sus predecesores (el de lo apropiado) reproduce las jerarquías constituidas históricamente: primero, por la colonización, colocando las variedades españolas en la cima de la pirámide lingüística (recorremos a Menéndez Pidal); y, en segundo lugar, por las prácticas sociales discriminatorias poscoloniales que, incluso cuando deshacían el dominio castellano, no redistribuían el capital (lingüístico entre otros). La principal tesis a favor de la cual despliega su argumento es que la decisión de qué norma adoptar en el plan curricular dentro del campo de SNS debe ser crítica. No debe elaborarse partiendo solo de criterios lingüísticos formales o técnico-didácticos, sino en diálogo abierto con los objetivos específicos perseguidos por el proyecto pedagógico y reconociendo las razones políticas en las que se basa la decisión. Propone que la dicotomía estándar/no-estándar se abandone en el plan curricular de SNS y se reemplace con el par lengua escrita/hablada; que las

variedades de las comunidades de los estudiantes sean utilizadas como base para expandir sus destrezas orales y que la interacción en el aula se base en el desarrollo de la capacidad de los estudiantes para negociar el significado a través de los distintos lectos. Villa también afirma que la decisión de utilizar las variedades de la comunidad fomentará el aprecio de los estudiantes por su identidad y, además, les facilitará un recurso económico valioso, ya que estas variedades del español son altamente valoradas en algunos sectores de la economía estadounidense (como es el caso de la sanidad, la banca, la educación, la asistencia social o el sistema judicial). En otras palabras, Villa propone tomar decisiones pedagógicas y normativas consistentes con un régimen lingüístico en el que las variedades habladas por las comunidades de estudiantes latinos son aplicadas a las funciones tradicionalmente desempeñadas por variedades establecidas por instituciones, como academias de la lengua, que representan un determinado modelo de sociedad. En esta decisión pedagógica explícitamente política, él está produciendo y reproduciendo ideologías lingüísticas que, por ejemplo, unen lengua e identidad y rescatan una visión económica de la lengua en nombre de la construcción de un régimen de normatividad lingüística abiertamente transgresor.

## **Regímenes lingüísticos en el centro**

Si Villa ha propuesto una transformación radical de las prácticas pedagógicas en la enseñanza de SNS adoptando un régimen lingüístico alternativo y socialmente transgresor así como una interpretación de la interacción en el aula orientada hacia la comunicación intercultural, Jennifer Leeman y Glenn Martínez (Leeman, 2005; Leeman y Martínez, 2007; Martínez, 2003) también han contribuido a la evaluación

crítica del campo y han propuesto con firmeza (sobre todo Leeman, 2005) la adopción de estrategias que se centren no solo en la adquisición gramatical por parte del estudiante, sino también en el desarrollo de una sensibilidad (ellos dirían, con toda probabilidad, una “interpretación crítica”) hacia las complicadas jerarquías socio-culturales con las que las lenguas están necesariamente conectadas. En otras palabras, proponen un enfoque (inspirado por la lingüística aplicada crítica; véase Pennycook, 2001) en el cual el objeto del intercambio pedagógico no gire meramente en torno a la adquisición de una norma lingüística, sino a la interpretación crítica del régimen lingüístico en el que se inscribe.

Como hemos visto a lo largo de este artículo, despertar la conciencia lingüística de los estudiantes siempre ha sido objetivo explícito en la enseñanza del español en los Estados Unidos (y no solo a los estudiantes de origen latinoamericano). Es cierto que Menéndez Pidal recomendó a la AATS enseñar la variedad culta y, para la producción oral, la pronunciación castellana. Sin embargo, también insistió en que la variación existente debía ser explicada a los estudiantes dentro de un relato que enfatizara la unidad lingüística al mismo tiempo que la unidad natural (la unidad jerárquica) de la producción literaria de ambos lados del Atlántico. Asimismo, la conciencia lingüística también está en el centro de las discusiones sobre la enseñanza de SNS. Ya sea que se pretende que el alumnado sepa que “se dice X, no Y” o que la variedad hablada en casa es inapropiada en contextos formales o que la variedad de la comunidad ha sido históricamente estigmatizada y debe ahora ser adoptada con un espíritu emancipador, el metalenguaje se afirma como un componente curricular central. Por supuesto, la distinción clave entre las diferentes escuelas de pensamiento es el tipo de conciencia a la que nos dirigen diferentes formas de metalenguaje. ¿Aspirarán los relatos

que presentan las normas elegidas a naturalizar la decisión o estimularán la toma de conciencia por parte de los estudiantes de la naturaleza política de la decisión?

Martínez (2003), en una línea de pensamiento que en muchos puntos converge con los puntos de vista de Villa, aboga por despertar, desde los inicios del proceso de aprendizaje, una conciencia de la relación entre la diversidad dialectal y el poder (Wolfram, 1999; Wolfram, Adger y Cristian, 1999). Las siguientes líneas expresan elocuentemente tanto la naturaleza del enfoque como su espíritu emancipador: “Si nuestro alumnado empieza diciendo haiga y termina diciendo haya, no se ha producido —en mi opinión— adición alguna de valor. Sin embargo, si empiezan diciendo haiga y terminan diciendo haya y haiga y teniendo capacidad para defender su uso de haiga cuando les parezca, entonces sí que se habrá generado un nuevo valor” (Martínez, 2003, p. 10). De forma similar, Leeman (2005), después de deconstruir el paradigma de lo apropiado y argumentar que, en definitiva, reproduce las mismas jerarquías de los modelos más puristas, adopta explícitamente una pedagogía crítica (basada en autores como Canagarajah, 1999, Fairclough, 2001, y Pennycook, 2001) que centra la atención del estudiante en la naturaleza política del lenguaje:

Mantengo que, para que el alumnado entienda críticamente sus vidas y mundos, desarrolle la capacidad de tomar sus propias decisiones lingüísticas y participe en la construcción de una sociedad más democrática, los educadores deben hacer explícita la relación entre el lenguaje y temas socio-políticos, darle oportunidades al alumnado de que examine e interrogue prácticas y jerarquías lingüísticas dominantes y animarlo a que explore cómo usar el lenguaje como herramienta social e identitaria (2005: 36).

El trabajo de investigadores como Leeman, Martínez o Villa ha revelado las limitaciones de las aproximaciones tradicionales a SNS y ha generado propuestas para una reforma radical del currículum. Su trabajo tiene un fondo admirablemente militante —inherente a la perspectiva crítica que adoptan de forma explícita— y está basado en el espíritu de defensa de los derechos de la población latina en Estados Unidos. De hecho, es explícitamente constitutivo de un nuevo régimen lingüístico. Pero no debemos perder de vista que las implicaciones de sus críticas y propuestas son mucho más amplias. Dos de estas son de especial interés para los propósitos de este artículo:

Destacan el hecho de que el español es tanto un artefacto cultural como una práctica social y, por eso, no puede entenderse al margen de los contextos culturales, políticos y sociales de su uso y producción.

Defienden las decisiones curriculares que colocan el conocimiento de las condiciones contextuales bajo las cuales el español es producido y usado como pieza central del programa de estudio.

La importancia que le damos a estas líneas de pensamiento reside en el hecho de que no son exclusivamente relevantes en la enseñanza de SNS. De hecho, son esenciales en la enseñanza del español como lengua extranjera —de cualquier lengua en realidad— porque satisfacen los retos intelectuales e institucionales planteados por la necesidad de preparar a una ciudadanía crítica.

Los autores de libros de texto que deben elegir entre múltiples normas y un sinfín de materiales de lectura, los directores de programas de lengua que deben elegir libros y otros materiales didácticos, los instructores que deben decidir si ajustan y cómo ajustan su habla en el aula; todos se enfrentan a un dilema. Deben tomar una decisión; y lo hacen aunque no quieran porque decidir qué decir y cómo decirlo

—así como poder decir y estar autorizado a decirlo— es la naturaleza misma del lenguaje. Su decisión, como todas las decisiones, estará inscrita en un régimen lingüístico específico, tal vez en una confluencia en la que varios regímenes lingüísticos convergen e incluso colisionan. Desde la posición que aquí hemos adoptado, importa menos la elección de una norma en particular que despertar en el alumnado la conciencia de que se ha tomado una decisión y equiparlos con las herramientas analíticas necesarias para entender el contexto cultural, político y social de la decisión.

## Bibliografía

- Barker, M. (1972). *Español para el bilingüe*. Skokie, IL: National Textbook.
- Bello, A. (1951 [1847]). *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. En *Obras completas*, 4, pp. 1-382. Caracas: Ministerio de Educación
- Canagarajah, S. (1999). *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Del Valle, J. (ed.). (2007). *La lengua, ¿patria común?* Frankfurt & Madrid: Vervuert & Iberoamericana.
- . (2009). Total Spanish: The politics of a pan-Hispanic grammar. *PMLA*, 124 (3), 880-886.
- . (2011). Panhispanismo e hispanofonía: breve historia de dos ideologías siamesas. *Sociolinguistic Studies*, 5 (3), pp. 465-484.
- . (2013). Linguistic emancipation and the academies of the Spanish language in the twentieth century: the 1951 turning point. En *A political history of Spanish: The making of a language*. Del Valle, J. (ed.)., pp. 229-245. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Del Valle, J. & Gabriel-Stheeman, L. (eds.) (2002). *The Battle over Spanish between 1800 and 2000: Language Ideologies and Hispanic Intellectuals*. London y Nueva York: Routledge.
- Fairclough, N. (2001). *Language and Power*. Second edition. Londres: Longman.

- Furman, N., Goldberg, D. & Lusin, N. (2010). Enrollments in languages other than English in United States institutions of higher education, Fall 2009. <[http://www.mla.org/pdf/2009\\_enrollment\\_survey.pdf](http://www.mla.org/pdf/2009_enrollment_survey.pdf)> (Consulta: 20-09-13).
- Hidalgo, M. (1987). On the question of "standard" versus "dialect:" Implications for teaching Hispanic college students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, pp. 375-395.
- Instituto Cervantes. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Consultado el 20 de setiembre de 2013 en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/)
- Joseph, J. & Taylor, T. (eds). (1990). *Ideologies of Language*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Kramsch, C. (2006). From communicative competence to symbolic competence. *The Modern Language Journal*, 90 (2), pp. 249-252.
- . (2010). Theorizing translingual/transcultural competence. In Levine, G. & Phipps, A. (Eds.), *Critical and Intercultural Theory and Language Pedagogy* (pp. 15-31). Boston: Heinle.
- Kroskrity, P. (ed.). (2000). *Regimes of Language: Ideologies, Politics, and Identities*. Santa Fe, NM: School of American Research Press.
- Leavitt, S. (1967). The American Association of Teachers of Spanish and Portuguese. *Hispania*, 50 (4), pp. 806-822.
- Leeman, J. (2005). Engaging critical pedagogy: Spanish for native Speakers. *Foreign Language Annals*, 38 (1), 35-45.
- Leeman, J. y Martínez, G. (2007). From identity to commodity: ideologies of Spanish in heritage language textbooks. *Critical Inquiry in Language Studies*, 4 (1), pp. 35-65.
- LePage, R. & Tabouret-Keller, A. (1985). *Acts of identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lipski, J. (2009). Which Spanish(es) to Teach? *ADFL Bulletin*, vol. 41, No. 2, pp. 48-59.
- Mar-Molinero, C. (2006). Forces of globalization in the Spanish-speaking world: Linguistic imperialism or grassroots adaptation. In *Globalization and language in the Spanish-speaking world*. Mar-Molinero, C. y Stewart, M. (eds.), pp. 8-26. Nueva York: Palgrave Macmillan.

- Martínez, G. (2003). Classroom based dialect awareness in heritage language instruction: A critical applied linguistic approach. *Heritage Language Journal*, 1. <[http://www/international.ucla.edu/cms/files/martinez\\_paper.pdf](http://www/international.ucla.edu/cms/files/martinez_paper.pdf)> (Consulta 20-09-13).
- Menéndez Pidal, R. (1918). La lengua española. *Hispania*, 1 (1), pp. 1-14.
- Milroy, J. & Milroy, L. (1991). *Authority in language*. Third edition. Londres y Nueva York: Routledge.
- MLA. (2007). Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World. Disponible en: <<http://www.mla.org/flreport>> (Consulta 12-11-12).
- . (2009). Report to the Teagle Foundation on the Undergraduate Major in Language and Literature. Disponible en <[http://www.mla.org/pdf/2008\\_mla\\_whitepaper.pdf](http://www.mla.org/pdf/2008_mla_whitepaper.pdf)> (Consulta: 17-11-2012).
- Noya, J. (2009). *La nueva imagen de España en América Latina*. Madrid: Tecnos & Real Instituto Elcano.
- Pennycook, A. (1991). *Critical applied linguistics*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schieffelin, B. B., Woolard, K. A. y Kroskrity, P. V. (eds.). (1998). *Language Ideologies: Practice and Theory*. Nueva York y Oxford: Oxford University Press.
- Sepúlveda, I. (2005). *El sueño de la Madre Patria. Hispanoamericanismo y nacionalismo*. Madrid: Marcial Pons.
- Unión Ibero-Americana. (1893). *Estatutos y reglamento con la reforma de 23 de diciembre de 1892*. Madrid: Fontanet.
- US Census Bureau. *Hispanics in the United States*. Retrieved on September 20, 2013, from <http://www.hacu.net/images/hacu/conf/2010CapForum/RobertoRamirezHispanic.sInUS2008.pdf>
- Valdés, G. (1981). Pedagogical implications of teaching Spanish to the Spanish-speaking in the United States. In Valdés, G., Lozano, G. & García-Moya, R. (eds). *Teaching Spanish to the Hispanic bilingual*, pp. 3-20. Nueva York: Teacher's College.
- Valdés-Fallis, G. (1976). Language development vs. the teaching of the standard language. *Lektos, Dec.*, pp. 20-32.
- . (1978). A comprehensive approach to the teaching of Spanish to bilingual Spanish-speaking students. *The Modern Language Journal*, 3, pp. 102-110.

Villa, D. (1996). Choosing a "standard" variety of Spanish for the instruction of native Spanish speakers in the U.S. *Foreign Language Annals*, 29 (2), pp. 191-200.

———. (2002). The sanitizing of U.S. Spanish in academia. *Foreign Language Annals*, 35, pp. 222-230.

Wilkins, L. (1927). The chapters of the American Association of Teachers of Spanish. *Hispania*, 10, pp. 209-224.

Wolfram, W. (1999). Repercussions from the Oakland Ebonics controversy: The critical role of dialect awareness programs. In Adger, C. y Taylor, O. (eds.), *Making the Connection: Language and Academic Achievement among African American Students*, pp. 61-80. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.

Wolfram, W. Adger, C. y Christian, D. (1999). *Language and Academic Achievement among African American Students*. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.

# Come en casa Borges: diálogos de la lengua en lo de Bioy

Ángela L. Di Tullio

## Introducción

Los escritos de Borges sobre la lengua se concentran en las obras juveniles y en algunos de los prólogos; véase, por ejemplo, Arnoux y Bein (1997), Bordelois y Di Tullio (2002) o Di Tullio (2011). Este material, sin embargo, se ha ampliado considerablemente con las reflexiones epilingüísticas contenidas en las conversaciones que mantuvo por casi cincuenta años con Adolfo Bioy Casares, quien las registró en *Borges* (2006).<sup>1</sup> Además de sagaz cronista del “idioma de los argentinos” y de los cambios que percibe, Borges valora los fenómenos que describe de acuerdo con criterios literarios, sociales y personales, a menudo caprichosos, pero que van conformando una suerte de normativa del buen gusto que desconoce decididamente la oficial, de la Academia Española. Esa imagen idealizada del “idioma de los argentinos”, que ambos interlocutores representan, se contrapone a la versión paródica que trazan en *Seis problemas para don*

---

1 En su diario íntimo, *Descanso de caminantes* (2001), Bioy dedica una sección, “Idiomáticas”, a sus propias observaciones, que por su riqueza y fineza bien merecen un estudio especial.

*Isidro Parodi* (1942) en la que una profusa galería de personajes ilustra la polifonía discursiva porteña; el *Breve diccionario del argentino exquisito* de Bioy Casares (1978) será su escueta versión lexicográfica.

Estas obras —y, en particular, *Borges*— revisten un interés no solo como material descriptivo, sino también como propuesta de un liderazgo nacional capaz de sustentar una normativa independiente de la peninsular, que Borges propone extender a lo institucional; posicionamiento glotopolítico, en última instancia, paradójicamente coincidente con la del gobierno peronista (Glozman, 2014). Por eso el análisis de este material resulta insoslayable para el estudio de ambos autores, pero también para la construcción de la historia intelectual argentina del siglo XX, así como la de nuestra lengua y sus representaciones privilegiadas.

## Las variaciones sobre la lengua

En sus obras juveniles Borges pensó y resolvió de manera original los problemas de la lengua que le interesaban, tanto los filosóficos como los que correspondían a la relación entre lengua y nación. Entre los primeros se cuentan la escurridiza relación entre las unidades gramaticales —¿la palabra, la oración o la frase? — y el sentido, el ordenamiento arbitrario que con sus categorizaciones impone a la realidad el lenguaje, de lo que no están exentos los artificiales con sus clasificaciones del universo. Así, si bien en “Indagación de la palabra”, ensayo inicial de *El idioma de los argentinos*, Borges se defiende de quienes lo acusan de su propensión a las *gramatiquerías*, definiendo la gramática como “lo más humano (esto es, lo menos mineral, vegetal, mineral y aun angelical)” (1926: 11), le negará a la sintaxis la capacidad de determinar las representaciones mentales

debido a las arbitrariedades a que da lugar, solo superadas por la lengua poética, que complejiza la relación entre sintaxis y semántica con sus repeticiones y metáforas.

Los escritos filosóficos le imponen la distancia necesaria para elucubrar sobre las relaciones entre las unidades gramaticales y las representaciones mentales; por el contrario, el otro objeto, el “idioma de los argentinos”, suscita el tono de la pasión. Los pocos rasgos en que cifra su definición —unas diferencias fonéticas, el apego a ciertas expresiones y el rechazo de otras, las connotaciones que se les asocian— se concentran en un tenue “matiz de diferenciación” que basta para distinguirlo de las otras variedades en disputa: la del español peninsular, que no admite disidencias, o la del lenguaje orillero, cuyos defensores pretendían ampliarlas hasta la ruptura.<sup>2</sup> Borges cerró casi definitivamente la querrela con su definición estipulativa del “idioma de los argentinos”, restringido elípticamente al lenguaje de Buenos Aires y de su sector social, y respaldado con una ilustre genealogía; su respuesta se traduce en el terreno de los sentimientos, en su peculiar nacionalismo, con su decidido aprecio por los rasgos diferenciadores, pero también con un inocultable fastidio por las intervenciones de los hispanistas en cuestiones normativas y en el gobierno de la lengua.

Muchos de estos temas reaparecen en el monumental registro de Adolfo Bioy Casares de las conversaciones que mantuvo con Borges desde 1931 hasta 1980, en el que las recurrentes observaciones y reflexiones sobre cuestiones lingüísticas vertebran uno de los posibles ejes organizadores. En efecto, durante estos años se establece una relación de

---

2 El tema de la lengua propia, conocido como la “cuestión del idioma”, barruntada por la Generación del 37 como probable o necesaria extensión de la independencia política al terreno de la cultura y de la lengua, se había fortalecido con la obra de Lucien Abeille, *Idioma nacional de los argentinos* (1900). Borges la rechaza por los estrechos límites a los que confina la deseada universalidad del pensamiento.

creciente intimidad, intelectual y personal, entre Borges y Bioy, que va cambiando su condición inicial de tímido aprendiz frente al escritor ya reconocido a la de asiduo interlocutor y, más tarde, de coeditor y coautor de obras compartidas. Los temas habituales de las charlas recorren la vida política, social, cultural y literaria, pero a menudo recaen en los usos y costumbres del habla de Buenos Aires —los cambios que perciben en algunas construcciones gramaticales, en las palabras y los modismos, así como en los sonidos y la entonación— o bien en comparaciones entre lenguas o entre variedades, en particular entre la nuestra y la peninsular. Sin embargo, las intervenciones más entusiastas de Borges son las que se refieren a la Academia Argentina de Letras y su relación con la Española.

## La fe en la fonética

La “fe en la fonética” había sido proclamada en el Manifiesto de la Revista *Martín Fierro* en 1924 como el criterio para distinguir a los verdaderos argentinos, los “argentinos sin esfuerzo”, de los escritores de origen inmigratorio a los que delataba su ‘pronunzia exótica’. En sus conversaciones con Bioy abundan las referencias a la fonética<sup>3</sup>, sobre todo las relativas a la pronunciación de los extranjeros, que se asocia con los malos olores: así, la madre de Borges alude a la de su yerno, Guillermo de Torre, como un acento gallego “que apesta”, y en términos similares Borges califica la de Battistessa o la del actor Francisco Petrone, “un criollo

---

3 La ortografía de sus obras juveniles intentaba reflejar algunos de esos rasgos, como lo indica en su respuesta a las críticas de Bonesatti (*Nosotros*, 1928) sobre las contradicciones e inconsecuencias que le señala: “No hay argentino culto que pronuncie la equis de explicación o que la silencie en examen. Tampoco ‘oservo’ en mí la menor tendencia (...) a escamotear la be de observar y sí la costumbre de ignorar la ene de transcribir” (414, *Textos recobrados*).

sibilante que habla al itálico modo: casi un soneto” (367, 26.9.1957).<sup>4</sup> Más evidente aún resulta la influencia italiana en la entonación,<sup>5</sup> al punto de hacer sospechosa la entonación porteña de Borges:

BORGES: “La gente de Buenos Aires habla de un modo raro. A mí siempre me toman por español y me preguntan cuándo llegué. Antes me daba rabia y contestaba que hace trescientos años; ahora les digo que hace tres meses. Habrá que tener acento italiano, como Giusti, que habla en un cuidadoso castellano con acento cocoliche”. De más está decir que Borges habla normalmente como argentino culto. (1488, 4.08.1974)

En su acotación final Bioy aclara la ironía de Borges; más directo, expresa sus propias ideas, por ejemplo, sobre su rechazo a las innovaciones ortográficas basadas en el criterio fonético: “En el fondo tengo mala fe. No por nada, cuando Borges propone *setiembre* le retruco *otubre*... Mi enojo es desmedido porque lo que defiendo es una fonética de clase, que me distingue”. (2006, 13.07.1969)

Claro que también Borges defendía la fonética de clase en sus comentarios sobre los cambios en los sonidos y acentos porteños; sus prejuicios se extendían a los italianismos, no solo los incluidos en el lunfardo sino, sobre todo, los que se habían incorporado al registro formal, como *feta*

---

4 En las referencias de las citas de Borges aparece primero el número de la página y luego la fecha en la que se registra.

5 En *El español de la Argentina* (1964) Vidal de Battini consignaba un cambio en la entonación porteña: “el acento señorial del porteño de familias patricias” estaba siendo sustituido por una entonación italiana no bien definida, “que se ha extendido modernamente desde las clases populares hasta ciertos sectores de las clases cultas: en grados y matices diversos su tono agudo y su final ascendente; por eso se repite como algo sabido que Buenos Aires habla con entonación italiana” (143-144).

y *tratativa*, de los que abomina en reiteradas alusiones en cuentos y charlas.

## Un léxico selecto

Borges y Bioy confiesan que en sus inicios se erigían como legisladores del lenguaje, recurriendo a diccionarios que los surtían de palabras, frases y refranes desusados para “traducir frases más o menos corrientes a frases incómodas” (507, 4.6.1959). Muy pronto, sin embargo, abandonan tanto el afán cuantitativo como el interés por las rarezas.

Así van depurando la lengua literaria de las “palabras de mal gusto”: “hispanismos, argentinismos, arcaísmos y neologismos” (Prólogo de *Elogio de la sombra*, 1969, O.C., 975), es decir, de las palabras raras, largas, pretenciosas o grandilocuentes.<sup>6</sup> De un autor que las prodiga en una misma frase comenta Bioy Casares “escribe con toda la fealdad del idioma” y de otro que logra combinaciones ininteligibles: “Escribe como un sonámbulo; avanza por la oscuridad, a tientas”. (374, 11.10.1957)

Muchas de las charlas de *Borges* versan sobre las palabras; alguna expresión desconocida se asocia con una anécdota: “¿Alguna vez oíste decir *un feo*?” (804, 8.8.1962) o con quien la empleó, como en la frase de Perón “Voy a quilombizar el país” (414, 1.1.1958). Borges sugiere recoger en un diccionario de arcaísmos de Buenos Aires palabras que ya no se usan como *garifo* “presuntuoso” o *dichosa* “escupidera”, o que han cambiado de significado, como *asqueroso* “que hace ascos, delicado” (1014, 25.3.1964). También suscita interés la

6 Como las “manifestaciones de afectación, ligeramente sorprendidas y ridículas”, que recoge Adolfo Bioy Casares en el *Breve diccionario del argentino exquisito* (1978). En el prólogo el autor dice haberlas tomado de declaraciones de políticos y gobernantes, y las atribuye al “culto de la riqueza del vocabulario”.

etimología de algunas palabras, a la que, sin embargo, no se le atribuye el “acceso directo a la verdad” (551, 13.9.1959): “¡Qué curioso: *grammatical* tiene la misma raíz que *glamorous*. El gramático y el mago se confundían” (643, 15.5.1960).

Más a menudo se refieren a las tendencias del momento: “pasar de una palabra simple a una más complicada: de *empezar* a *comenzar*, de *busca* a *búsqueda*” (780, 26.5.1962) y de otros cambios en palabras de uso común: “*Comer* es *almorzar*. *Escuchar* es *oír*. *Atraco* por *asalto*. *Chica* o *empleada* por *muchama*” (1135, 27.9.1966) —muchas están incluidas en el *Breve diccionario del argentino exquisito*. Esta estilística minimalista, basada en el buen gusto, también prescinde de los sinónimos, que tienen “la desventaja de sugerir diferencias imaginarias”; así, con cadenas referenciales como *el presidente*, *el primer mandatario*, *el primer magistrado*, *el general fulano* “parece que hablan de muchas personas. Los clásicos no tenían ese miedo de repetir las palabras”. (1343, 10.01.1971)

Aunque Borges era académico de número en la Academia Argentina de Letras, se declara impotente para introducir cambios radicales, a los que se hará referencia más adelante, pero insiste en esas dos cuestiones relativas al léxico:

No voy a cejar hasta proponer dos cosas: una será la recomendación a favor del estilo sencillo, contra *teorización*, *dimensionamiento*, *temática*, *precipitación pluvial*; la otra, una condena de los sinónimos que hacen aparecer al *ministro* de la primera línea disfrazado, en la segunda, de *titular de la cartera*. (690, 16.10.1960)

## El adjetivo y otras gramatiquerías

El léxico minimalista y la fonética de clase se corresponden con la diáfana construcción sintáctica en el terreno

de la gramática, hacia la que muestra una actitud de cauto respeto, no exento de ironía, como se pone de manifiesto en este pasaje de “El idioma infinito”: “Yo he procurado, en los pormenores verbales, siempre atenerme a la gramática (arte ilusoria que no es sino la autorizada costumbre)” (1926: 46). La corrección gramatical es la condición mínima de un texto escrito, por lo que se extraña de que un discurso leído en la Academia “en que todas las frases eran gramaticalmente injustificables lo tuviera escrito” (272, 22.5.1957). Sin embargo, según Bioy, en el trabajo conjunto él era más exigente que Borges en cuestiones gramaticales: “por lo menos en cuanto a ambigüedades sobre el sujeto, a repeticiones de palabras y aun a acumulación de sibilantes. En lo que no transa es en una frase que suene mal, demasiado corta o demasiado larga (para el oído): ‘Está mocha’, ‘Está pesada’, no deja de señalar”. (1000, 1.1.1964)

Además de la fina sensibilidad hacia las palabras y las construcciones sintácticas, las disquisiciones metalingüísticas de Borges suelen trascender los datos anecdóticos relativos al léxico y a veces apuntan a sutiles distinciones gramaticales, desconocidas en la época.

Entre las clases de palabras, Borges presta una especial atención al adjetivo, al que había dedicado uno de sus primeros ensayos, incluido en *El tamaño de mi esperanza* (1926); allí había reconocido la eficacia de un adjetivo bien elegido, como lo demuestran los memorables ejemplos de sus obras; en la misma línea, precisa, a propósito de un poema de Lugones: “El defecto del uso de los adjetivos es que si están mal se notan por mal; si están bien, denotan el hábil literato”. (699, 22.11.1960)

Mientras que en su obra juvenil definía al sustantivo, siguiendo a Berkeley, como una mera abreviatura de un conjunto de adjetivos, en sus conversaciones con Bioy la desecha como implausible, pero reflexiona sobre cuestiones más

puntuales; por ejemplo, reconoce en el español la ventaja de su movilidad del adjetivo, que permite establecer distinciones, como entre *viejo socio* y *socio viejo*. (1521, 7.1.1928)

Una de las observaciones recurrentes es la de la interpretación de los adjetivos derivados de antropónimos: «¿Puede uno decir: “En casa de la viuda se conservan dos bastones lugoneanos?” *Lugoneano* significa ‘a la manera de Lugones’. Un libro lugoneano no es, pues, un libro de Lugones sino un libro escrito a la manera de Lugones» (1073, 10.8.1965); Borges solo admite la interpretación que aporta un significado específico (“a la manera de”); en cambio, no acepta la que es totalmente equivalente a la frase *de X* —una muestra más de su aversión a la sinonimia.

Con respecto a los adjetivos que indican hipérbole, advierte sagazmente que ese rasgo se impone sobre el significado específico: “El estilo de su prosa lo lleva a decir lo que no quiere. Con naturalidad echa mano a palabras como *estupendo*, *tremendo* que revelan la desesperación de quien ha perdido toda esperanza de expresarse precisamente”. (825, 24.10.1922)

Por otra parte, al afirmar Borges: “Un gran escritor no es más que un gran escritor... Los escritores han hecho creer al mundo que son los verdaderos intelectuales, pero la mayor parte carecen de la menor vinculación con el intelecto” (789, 16.6.1962) indica que *gran* solo se aplica al individuo en tanto escritor, y no, por ejemplo, a su condición moral o intelectual.<sup>7</sup>

Por último, Borges cuenta que Xul Solar apareció en casa de Victoria Ocampo con una buena noticia: “Murió el adverbio. La gente dice: *Salga despacio, que le vaya lindo*,

---

7 A diferencia de lo que ocurre, por ejemplo, con escritor ruso, que se interpreta como una intersección entre dos predicados, el de ser escritor y el de ser ruso, el adjetivo *gran* no modifica al referente ya que solo corresponde a la condición de escritor ('grande en tanto que escritor').

etcétera, en lugar de *Salga despaciosamente, que le vaya lindamente, etcétera*” (1091, 20.11.1965); se superaba un defecto que Borges atribuía al español: la pesadez de los adverbios en —*mente*, subsanado con el adjetivo no flexionado.<sup>8</sup>

Otras veces sus reflexiones se dirigen a los rasgos generales de las lenguas: así, en cuanto a la morfología menciona el carácter polisilábico de las palabras españolas, que no abundan en compuestos, a diferencia de las del inglés, y en la sintaxis aprecia la posibilidad de omitir el sujeto: “El francés y el inglés, idiomas más livianos que el español, requieren presiones, para que las frases no queden en el aire; tienen que escribir continuamente *he, him, I, moi, it*. El español, por ser más pesado, da mayor tiempo a la comprensión y no requiere de esos apoyos molestos” (1259, 1.1.1969); “El pronombre nos queda de reserva, para dar énfasis”. (1521, 7.1.1978)

## Las políticas del idioma

Como hemos visto, Borges aprecia las ventajas del idioma español, pero reconoce que nuestra manera de sentir la lengua es diferente a la de los españoles: “Los españoles escriben más cómodos. Con más soltura. Están a gusto en el idioma” (1044, 10.7.1964); en cambio, los argentinos se sienten incómodos: “Nuestro estilo resulta de omisiones; evitamos palabras que nos asquean” (923, 14.7.1963). Esa incomodidad los distingue de los colombianos, que se jactan de hablar el

---

8 Los casos mencionados corresponden a distinciones establecidas por la semántica y la gramática actuales pero desconocidas en la de la época: así, en el caso de lugoneano Borges acepta la interpretación como calificativo y rechaza la propia del adjetivo relacional; los que indican un grado extremo o elativo son un tipo de superlativos no morfológicos y la sutil distinción que plantea en el caso de un gran escritor es propia de los adjetivos subsectivos en oposición a los intersectivos. La anécdota de los adverbios alude a los adverbios en mente frente a los adjetivales.

español de España; esta actitud le resulta incomprensible: “En España nunca hablaron bien el español... ¿Qué mérito puede haber en el modo de hablar de una gente incapaz de escribir un buen libro? No, yo no me arrepiento del 25 de mayo ni de San Martín; ustedes no deben arrepentirse de Bolívar”. (979, 21.11.1963)

El valor de una lengua estriba en su literatura; el mismo criterio vale para las variedades de una misma lengua: al aplicarlo al español, Borges invierte la valoración tradicional que favorecía al español peninsular: el nuestro sale ganando, como ya lo había proclamado en la polémica del Meridiano (1927) y en la conclusión de “Las alarmas del doctor Américo Castro” (1941). En este diálogo Borges aporta nuevos argumentos:

BORGES: Algunos se lamentan de que hablamos mal y anhelan que hablemos como en España. Yo les digo que en España no hay un idioma, sino muchos dialectos.

BIOY: ¿Quieren ser laístas, como los madrileños? ... El centro cultural del idioma español está en Buenos Aires. (656, 13.6.1960)

Como se advierte, los dos interlocutores comparten la interpretación valorativa de la noción de idioma y de dialecto; la condición dialectal del español hablado en Madrid se ponía en evidencia en regionalismos tan poco prestigiosos como el laísmo, de los que “no adolecía”<sup>9</sup> el español de Buenos Aires, o idioma de los argentinos.

---

9 En “Las alarmas del doctor Américo Castro”, Borges argumentaba así contra sus críticas a la “peculiaridad lingüística rioplatense”: “No adolecemos de dialectos, aunque sí de institutos dialectológicos” (en clara referencia al Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires).

Borges proponía que el inglés y el español se estudiaran en todas partes: “si los ingleses no hacen obligatorio el español, que se embromen” (1297, 12.11.1969); pero advertía que el principal obstáculo para que el español llegara a ser un idioma tan importante como el inglés era la defensa de sus propios regionalismos, como hacían “las academias, defendiendo un idioma arcaico y sus localismos e idiotismos y paremiología”. (166, 29.5.1956)

La decidida defensa del español como idioma internacional no suponía en principio exclusiones ni jerarquías, pero ese supuesto quedaba desmentido por la realidad del gobierno de la lengua ejercida por la Real Academia Española; el posible contrargumento de la existencia de las academias americanas era refutado por la relación de subordinación con respecto a la Española. Borges, académico de número de la Academia Argentina de Letras, respaldaba sus críticas en la “tradición argentina contra la Academia: Gutiérrez escribió en contra” (183, 31.7.1956), que, en cambio, no suscitaba la resistencia de los restantes académicos.

De hecho, Borges no va a renunciar a la idea de librarse de la sujeción de la RAE y de ejercer el derecho a tomar las riendas de la lengua. Para eso propone la independencia de la AAL “no por estar en contra de España, no por propiciar un idioma argentino, sino para que la Academia exista, para que no sea una mera sucursal de la española” (811, 20.9.1962). Reiteradamente expresa esa convicción:

Si fuera presidente [de la AAL] concluiría con la dependencia de la Academia Española (...) Si la separáramos podríamos hacer una obra útil: un buen diccionario, no de argentinismos ni de lunfardo, ni de regionalismos, sino del español vigente entre la gente

culta y de las palabras que figuran en la literatura, como *cantramilla*.<sup>10</sup> (434, 7.5.1958)

La cuestión académica será tema predilecto de las conversaciones con Bioy, tanto en lo referente a la RAE como a la AAL:

BORGES: A la Academia nadie la toma en serio porque está subordinada a la de España... ¿No dijeron que Madrid es la capital del idioma? La función de nuestra Academia es proponer palabras para que en Madrid la docta corporación las apruebe. Todo es una ficción: la Academia de Madrid no es docta y su diccionario merece el epigrama de Groussac.

BIOY: No lo recuerdo.

BORGES: Sí: ese diccionario del que toda edición nueva hace añorar la anterior. (1048, 22.11.1964)

Como se sabe, las propuestas de Borges no tuvieron eco en la corporación, que siguió respondiendo a la normativa de la autoridad madrileña y censurando los rasgos propios:

“Qué lamentable: en la Academia el lacrimoso Marasso y el *cocoliche* Giusti han enviado una comunicación a las profesoras recomendándoles la sustitución del *vos* por el *tú*. El ambiente está hecho y yo no puedo hacer nada. No puedo discutir; para discutir hay que estar de acuerdo sobre alguna premisa”. (690, 16.10.1960)

---

10 Término usado por Hernández en el *Martín Fierro*.

*Borges* deja entrever la vida institucional con numerosas anécdotas sobre las autoridades y los miembros, pero también sus conflictos personales por su incómoda posición: “Ya sé que la Academia importa poco. No renuncio para no dar un disgusto a Madre. Ya me consideran la oveja negra”. (1390, 5.8.1971)

Al comienzo de *Borges Bioy* señalaba: “Escribiendo los cuentos de Bustos Domecq, creímos descubrir que los personajes se definen por la manera de hablar: si el autor imagina cómo hablan, los conoce, no se equivoca sobre su psicología” (36, 7.1949). Entre los monstruos lingüísticos que desfilan por *Seis problemas para don Isidro Parodi* (1942) Gervasio Montenegro, prologuista y personaje de cuatro de los cuentos, destaca por el exuberante vocabulario del que hace gala, en el que alternan galicismos y frases rebuscadas y altisonantes con vulgarismos y voces del habla popular; esos recursos paródicos ponen en evidencia la cursilería y la falsedad de un tipo de discurso socialmente exitoso. No es de extrañar que se ufane de su condición de académico.

## Conclusiones

A través de sus charlas, y del recurso al humor, *Borges* y *Bioy Casares* trazan en su normativa personal valores idiomáticos, literarios e ideológicos, discutibles y arbitrarios como lo son las valoraciones, pero coherentes con una práctica en la que demostraron su eficacia. A través de sus comentarios nos enteramos de diferencias en la pronunciación de algunos sonidos, de cambios en la prosodia, de los requisitos gramaticales y estilísticos que le imponían a la construcción de la frase, así como de palabras y modismos que cayeron en desuso y de otras que, a pesar del rechazo

que les provoca, se van imponiendo. A pesar de que sus criterios personales resulten a menudo sospechosos de prejuicio, se dan el gusto de mostrar a sus detractores la fineza de un oído capaz de percibir y reproducir el habla de los otros. Por último, la política lingüística que Borges esboza, tanto en lo concerniente a los aspectos internos de la lengua como en lo institucional, sigue siendo el proyecto más audaz e interesante de construir una normativa independiente, que es, en última instancia, el aspecto decisivo de lo que cabe entender como soberanía idiomática.

## Bibliografía

- Bioy Casares, A. (1994). *Memorias*. Barcelona: Tusquets.
- . (2001). *Descanso de caminantes. Diarios íntimos*. Buenos Aires: Sudamericana.
- . (2006). *Borges*. Buenos Aires: Destino.
- . (1978). *Breve diccionario del argentino exquisito*. Buenos Aires: Emecé.
- Bordelois, I. y Di Tullio, Á. (2002). "El idioma de los argentinos: cultura y discriminación". *Ciberletras. Revista de crítica literaria y cultural*. N° 6. Borges, J. L. (1974). *Obras completas*. Buenos Aires: Emecé.
- . (1998 [1926]). *El tamaño de mi esperanza*. Madrid. Alianza.
- . (1998 [1928]). *El idioma de los argentinos*. Madrid. Alianza.
- . (2007). *Textos recobrados (1919-1929)*. Buenos Aires. Emecé.
- Bordelois, I. y Bioy Casares, A. (1942). *Seis problemas para don Isidro Parodi*. Nuevo Siglo. 1995 Di Tullio, Á. (2011). "Otras lecturas de Borges: de la gramática al idioma de los argentinos". Biblioteca Nacional. Jornadas Internacionales *Borges lector*.
- Glozman, M. (2014). "Lengua sí, colonia no. Lecturas del 'primer peronismo' para una historia del presente" en Kornfeld, L. M. (comp.) *De lenguas, ficciones y patrias*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, pp. 185-210.

Narvaja de Arnoux, E. de y Bein, R. (1997). "Posiciones de Jorge Luis Borges acerca del idioma nacional" en *Borges*. Buenos Aires. Biblioteca del Congreso de la Nación, pp. 19-30.

Vidal de Battini, B. Elena. (1966). *El español de la Argentina*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.

# Soberanía lingüística: una discusión glotopolítica

Juan Antonio Ennis

## Unidad y diversidad

Un enunciado que, podemos suponer, encontraría un rápido consenso en la sensibilidad global por la cultura, es aquel que postula que toda lengua es un tesoro y que su eventual pérdida resulta irreparable para la humanidad. Ese valor patrimonial otorgado a la lengua puede adscribirse sin mucho vacilar a la impronta romántica de los estudios filológicos y lingüísticos en el siglo XIX, y resulta central tanto para el desarrollo del nacionalismo lingüístico como para su contraparte colonial. Introduciendo un ensayo de lo que llama “historia social de las lenguas”, Peter Burke recoge del fundamental *After Babel* de George Steiner una expresión más reciente de esta idea: “toda lengua podrá ser considerada como un tesoro, en tanto contribuye en algo al acervo común de la cultura”<sup>1</sup>, aunque, se permitía objetarle, al mismo tiempo, para determinadas regiones, “este tesoro no es necesariamente una ventaja, al menos no

---

1 En todos los casos en que el texto citado se encuentra en otra lengua, la traducción es mía (JAE).

económicamente”. De hecho, subrayaba, suele darse la relación inversa, según la cual, “las regiones pobres son ricas en lenguas y viceversa”. (Burke, 2004: 8).

En *El monolingüismo del otro, o la prótesis del origen*, Jacques Derrida reparaba también en esta paradójica economía de la diversidad lingüística. Las lenguas son incontables, decía allí Derrida, ya que la experiencia de la lengua puede ser, en sí, innumerable: la equivalencia, discreción, homologación de las lenguas son operaciones que pueden hacerlas *contables* en tanto unidades equivalentes, pero que no dan cuenta de todas las experiencias posibles de la lengua. Sin embargo, admitía acto seguido, las lenguas, no por ser innumerables, dejan de desaparecer por centenares, todo el tiempo. Así, el carácter “incontable” de las lenguas al mismo tiempo no impediría ni quitaría dramatismo a la necesidad de archivar algunas de ellas antes de su extinción. Y son estas empresas —cuya historia es larga, e incluye las inflexiones más curiosas del Romanticismo, el positivismo y aventuras más recientes como la de la ecología lingüística de Haugen (1972) a Mühlhäusler (1996)— las que disparan la pregunta acuciante por la necesidad del salvataje de una lengua:

¿Y si valiera más la pena salvar a unos hombres que a su idioma, allí donde, ¡ay!, hubiera que elegir? Pues vivimos un tiempo en que a veces se plantea esta pregunta. En la tierra de los hombres de hoy, algunos deben ceder a la homo-hegemonía de los amos, el capital y las máquinas, deben perder su idioma para sobrevivir o para vivir mejor. Economía trágica, consejo imposible. (Derrida, 1997: 48).

La intervención de Derrida apunta al núcleo mismo del problema, develando en toda su crudeza los límites de la intervención sobre la lengua. Si puede afirmarse de buena

fe que esta, en tanto práctica, no es *en sí* una mercancía, no se debe dejar de ver al mismo tiempo que su forma más valorada y extendida, el estándar, tiene esa forma de manera inequívoca y su lógica, como lo ha explicado lúcidamente Bourdieu (1982), es la del mercado. Ceder a la homo-hegemonía<sup>2</sup> para vivir mejor puede significar, en todo caso, incorporar lo aparentemente inevitable de un modo de ser, asimilar, valorar y gestionar las prácticas lingüísticas que progresivamente se imponen a cada comunidad, como una necesidad, un destino, una naturaleza dada. La lógica de esta relación, de esta economía de la lengua, coincide en buena medida con el doble movimiento de la expansión global del capitalismo: el re-conocimiento de la diversidad se opera a través de su registro y asimilación a un patrón común. Es la lógica de la unidad en la diversidad: podemos diferenciarnos, sujetos a una medida, una unidad de cambio, una contabilidad posible. Por eso, en Derrida, esta economía de la lengua conduce inevitablemente, aunque no sin prudencia, al motivo de la colonialidad de la cultura:

Toda cultura se instituye por la imposición unilateral de alguna “política” de la lengua. La dominación, es sabido, comienza por el poder de nombrar, de imponer y de legitimar los apelativos. Se sabe qué ocurrió con el francés en la misma Francia, en la Francia revolucionaria tanto más que en la Francia monárquica. Esta intimación soberana puede ser abierta, legal,

---

2 El neologismo “homo-hegemonía”, en el contexto de una reflexión glotopolítica, difícilmente pueda escapar a su asociación con la hegemonía de lo que Blommaert y Verschueren (1998: 202-204) denominarían “homogeneity”, que Blommaert (2005: 252) sintetiza como “una ideología en la cual la homogeneidad social, cultural, lingüística y de otro tipo se presenta como la ‘mejor’ forma de gobernanza [governance]”, y cuya definición y descripción se hacen más precisas luego con la introducción del concepto de “cultura monoglósica” por parte de José del Valle (ver, entre otros, Del Valle y Stheeman, 2002: 10-11).

armada o bien solapada, disimulada tras las coartadas del humanismo “universal”. Siempre sigue o precede a la cultura, como su sombra. [...] El monolingüismo del otro sería *en primer lugar* esa soberanía, esa ley llegada de otra parte, sin duda, pero también en principio la lengua misma de la Ley. Y la Ley como Lengua. (Derrida, 1997: 57-58).

En este punto del ensayo de Derrida aparece el término que me interesaría comenzar a interrogar aquí: la soberanía, hablando de la lengua, de su forma política. La soberanía en este caso, como “esa ley llegada de otra parte”, señala la forma de imposición de un poder, de una forma histórica de la lengua que hace pensar, justamente en esa natural singularidad: *la* lengua. Ley que se hace propia, autónoma, insistirá Derrida, pero que no deja de venir de fuera: lo que conocemos como forma normal de la lengua y nos ofrece el suelo común donde discutirla no deja de ser al mismo tiempo el dispositivo que garantiza los límites para la diversidad que celebramos a través de él.

## Imperium

La pregunta por la soberanía acompaña la historia del español en América desde sus mismas vísperas, esto es, al menos, desde 1492. Estos eventos coinciden en su vértice común: la corona, el soberano, y la unificación y expansión de sus dominios, y en lo posible el exterminio de la diversidad, del otro. La toma de Granada, la expulsión de los judíos de la península, el viaje de Colón y la célebre escena del maestro Nebrija ofreciendo a Isabel la Católica la primera gramática de una lengua vernácula europea coinciden en involucrar a la corona en un papel decisivo en el relato, que

otorga, a partir, sobre todo, de la historia posterior, su equívoca fuerza al *cliché* al cual debe Nebrija su notoriedad entre los estudiosos del imperialismo español (cf. Rojinsky, 2010: 94): “que la lengua siempre ha sido compañera del imperio”.

Se conoce, no obstante, que la noción de *imperio* en el castellano de Nebrija no refiere aún a los dominios que, para los tardíos lectores del prólogo, augura (Rojinsky, 2010: 20-21), sino a la forma-fuente de la *translatio imperii* que está ensayando, la forma de un mandato especialmente extendida como modelo en la incipiente afirmación de las monarquías del Renacimiento. Son los debates de la Edad media tardía y el humanismo renacentista en torno a la forma del *imperium* lo que aquí repercute, y con ellos la sugerencia de una política de la lengua que, para el español, solo tendría algún éxito a partir del siglo XVIII. Si consultamos la labor lexicográfica del propio Nebrija, encontraremos que *imperium*, en el léxico latino-español, se traduce como “imperio o señorío”, o bien “mandato o mandamiento”; por otro lado, el *imperio*, en el glosario español-latino, equivale a *imperium* o *dominium*. Como indica Rojinsky (2010: 95-96), hay un consenso generalizado en torno al reconocimiento de que la noción de *imperio* en Nebrija tiene un significado más cercano al de “poder” o “soberanía”<sup>3</sup> que a lo que entendemos actualmente bajo el término, aunque también debe tenerse en cuenta el “tono innegablemente mesiánico y milenarista” que se extiende no solo por el prólogo en cuestión, sino por el resto de la obra de Nebrija. Así, insistirá, “la retórica empleada para promover la imagen imperial [...] se

---

3 Como señala Fuchs (2003: 72), la noción de *imperium* reunía hacia el siglo XVI una serie de significados adicionales, que incluyen entre otras cosas tanto “algo muy parecido a la ‘soberanía’” como el de “una entidad política construida a partir de dominios distantes”. Al mismo tiempo, de acuerdo con Lee (2012), *imperium* y *dominium*, en tanto categorías jurídicas, juegan un papel central en la dificultosa aproximación, ya desde el Renacimiento, al problema de la soberanía desde el Derecho Romano.

manifestaba en la forma de una serie de tropos, figuras y *topoi*, que demostraban la convicción de que la lengua era indispensable para andamiar el poder político, así como para asegurar la hegemonía política interna” (ibíd.). Ante la pregunta por el provecho o rédito que al soberano podía reportar la gramática, el obispo, anticipándose a Nebrija, no duda en superponerla a la ley, a la sintaxis misma del mandato o *imperium* que debía encarnar:

que después que vuestra Alteza metiesse debaxo de su iugo muchos pueblos bárbaros y naciones de peregrinas lenguas, y con el vencimiento aquellos ternían necesidad de recibir las leies quel vencedor pone al vencido, y con ellas nuestra lengua, entonces, por esta mi arte, podrían venir en el conocimiento della, como agora nos otros deprendemos el arte de la gramática latina para deprender el latin.

De este modo, los nuevos súbditos de la corona española tendrían “necessidad de nuestra lengua”, la cual, “si no vienen desde niños a la deprender por uso, podrán la más aina saber por esta mi obra”. El *ars* del gramático no apunta a describir lealmente el desorden de la existencia del vernáculo en la comunicación cotidiana, sino que, al contrario, da a partir de los elementos que el mismo en sus distintas manifestaciones le provee una herramienta para el dominio, para hacer posible su régimen.

El sometimiento de una lengua vernácula a una regulación análoga a la de las clásicas restringidas al dominio técnico y formal de la escritura, la ley, la cátedra y la liturgia, apunta justamente a la posibilidad de hacerlas dignas del *imperium* secular, a una intervención sobre las mismas que la época aún no podía asimilar y que fácilmente sería sometida a feroz crítica por escritores de la talla de Juan de Valdés.

El vernáculo, como señala oportunamente Burke (2004: 90), debía dejar de serlo para convertirse en estándar. Se trata así una noción económica, administrada, gestional del *imperium*, una política ya económica, y por lo tanto imperial, de la lengua: sustraerla al *usus* y darle una norma, someter al *ars* de la gramática a una lengua que andaba “suelta y fuera de regla”, otorgándoles una legalidad propia y transmisible. Esa intuición de Nebrija, cuya excepcionalidad subraya Weinrich (1973), ya que contradecía el mandato del propio Quintiliano, no se condice completamente con las políticas de la lengua española en la conquista, aunque su predicción no dejaría de ser certera, y su obra contribuiría asimismo a su realización. El propio Weinrich y más recientemente y con mayor detalle Miguel Martínez (2013) han señalado la desproporción entre lo discreto del alcance de la *Gramática* de Nebrija en su época y su posterior incorporación como mito de origen en la trama discursiva del nacionalismo lingüístico español. Un “bello cadáver”, la llama Weinrich al hablar de su recepción en los siglos XVI y XVII, y Álvarez de Miranda (2002: 42) describe con más precisión cómo el relegamiento de la misma encuentra una mitigación muy tenue en la reedición “contrahecha”, de artífice desconocido en el siglo XVIII. Sin embargo, es su labor gramaticográfica en tanto “restaurador de la lengua latina”, como lo llamaría Aldrete (Weinrich, 1973: 534), la que le dará su lugar en la historia de la lengua en América. Como destacan investigadores como Mignolo (1992: 309) o Rojinsky (2010: 103), es la gramática latina de Nebrija, no la castellana, la que a través de la labor de los misioneros opera la colonización de las lenguas americanas, en una forma del *imperium* que al reconocerlas y rescatarlas en la escritura, las sustrae al mismo tiempo al orden del que proceden y las fija en el dominante. Es la ecología de la lengua —de acuerdo con las tesis de Mühlhäusler (1996) en torno a este concepto— aquello

que se ve drásticamente modificado, su integración a una “economía trágica” que culmina necesariamente en la hegemonía de español metropolitano, pero comienza por la apropiación de todo lo que pueda aparecer diverso.

## Lengua y soberanía: las sociedades americanas y la gestión del español

La relación de las lenguas modernas con el *imperium* y la soberanía adquiere su forma más clara y efectiva en el caso del francés, donde el diccionario de 1694 se dirigía al Rey Sol para defender la necesidad de apartar de la “tiranía” del uso vulgar la lengua que, bajo su mandato, habría alcanzado la dignidad y perfección de una lengua clásica. Sin embargo, será la Revolución Francesa la que, trasladando la soberanía del rey al pueblo, instale con la ley del 8 pluvioso del año II la primera política lingüística explícita y perdurable, verdadero modelo de estandarización y cultura monoglosica (cfr. Schiffman, 1996: 76-78).<sup>4</sup>

Las repúblicas nacidas de las revoluciones americanas, que tanto deben a los hechos de 1789 y sus fundamentos, darán lugar a distintas manifestaciones sobre la relación entre el gobierno y la lengua, *imperium* y soberanía. Si la soberanía —ya instalado el concepto desde los siglos XVI y XVII en el discurso sobre la política— en las repúblicas posrevolucionarias debía pasar del monarca al pueblo, aquellos preocupados en la gestión del gobierno y la lengua coincidirían, de un modo u otro, en el carácter aún hipotético de esa entidad.

---

4 Lo notable, como ha señalado Schiffman (1996: 97), de la política lingüística revolucionaria, es que emana del Comité de Seguridad, no del de Instrucción pública, en pleno Terror, bajo el mando de Robespierre.

En su *Sociedades americanas en 1828*, Simón Rodríguez ensayó una original propuesta simultánea de un “Gobierno *Etológico*, es decir, fundado en las costumbres” (Rodríguez, 1990 [1828]: 16) y una “Ortografía *Ortológica*, es decir, fundada en la *boca*, para los que hayan de escribir después de nosotros” (ibíd.). Allí, el maestro de Bolívar ponía el acento, discutiendo explícitamente el problema de la soberanía popular, en la uniformidad del código en que se hace de la muchedumbre un pueblo: “*la voz del pueblo... y no las voces*” (Rodríguez 1990 [1828]: 17). La soberanía popular aparece así como una ocasión de conflicto hasta tanto no se haya establecido debidamente la forma de su depositario:

Ni el Pueblo sabe lo que ha de hacer, ni sus Directores lo que han de hacer con él: porque hay una clase intermedia de sujetos, únicamente empleada, ya en cortar toda comunicación entre el pueblo y sus representantes, ya en tergiversar el sentido de las providencias que no pueden ocultar, ya en paralizar los esfuerzos que hace el Gobierno para establecer el orden, ya en exaltar la idea de la soberanía para exaltar al pueblo... y servirse de él en este estado. (p. 20)

La tematización de la necesidad de una normativa que regule el uso público del lenguaje emerge tempranamente en América, con las primeras expresiones de la prensa y la sociabilidad letrada en el siglo XIX (Ennis, 2015: 234-237), así como en los tempranos ensayos de gramáticas escolares por lo menos para el Río de la Plata ya en la década de 1810 (Narvaja de Arnoux, 2011), extendiéndose luego a los debates por la ortografía y la gramática americanas. Esto es comprensible, desde ya, habida cuenta del rol decisivo que, de acuerdo con el clásico estudio de B. Anderson (1993 [1983]), juegan las formas públicas de la palabra (especialmente la

prensa) en el desarrollo del *print capitalism* que hace posible la forma moderna de la nación, en cuyo entramado será de fundamental importancia la lengua nacional, su concepción y alcances. De este modo, la prensa —y la cultura de la imprenta en general— trae consigo la estandarización de la letra escrita y con ella una nueva posibilidad de pensar la norma, y así la posibilidad de regular ese estándar es el primer gesto de soberanía en la lengua que ensayará la hegemonía criolla.

Anteriormente hemos discutido el lugar de nociones como uso, valor (Ennis, 2014), o incluso la relación entre lengua, ley y propiedad en la obra de actores glotopolíticos de primer orden como Andrés Bello (Ennis, 2015), Miguel Antonio Caro (Ennis, 2013) y Rufino José Cuervo (Pfänder y Ennis, 2014). Una exploración arqueológica del concepto de soberanía en la lengua debería necesariamente articularse en torno a estos conceptos, dado que una vez más es el debate en torno al lugar del uso, la norma y el sujeto legítimo de su sanción lo que dará lugar a la emergencia del mismo.

La soberanía popular ocupará el centro retórico del debate de 1842 entre Sarmiento y Bello a propósito de la publicación de los *Ejercicios*, de Fernández Grafías en *El Mercurio*, donde a la afirmación tajante de este acerca de si “no sería menos ridículo confiar al pueblo la decisión de sus leyes, que autorizarle en la formación del idioma” (*El Mercurio de Valparaíso*, 12 de mayo de 1842, en Pas 2013: 249), aquel respondería en la “Segunda contestación a Un Quidam” (*El Mercurio de Valparaíso*, 22 de mayo de 1842) preguntándose si semejante afirmación es consistente con “una república donde el dogma de la soberanía del pueblo es la base de todas las instituciones y de donde emanan las leyes y el gobierno” (Pas 2013: 255), para concluir luego en el traspaso republicano de la soberanía (también en la lengua) de la corte al vulgo (cfr. Ennis, 2008: 120 y sigs.):

Los idiomas vuelven hoy a su cuna, al pueblo, al vulgo, y después de haberse re-vestido por largo tiempo el traje bordado de las cortes, después de haberse amañado y pulido para arengar a los reyes y a las corporaciones, se desnudan de estos atavíos para no chocar al vulgo a quien los escritores se dirigen, y ennoblecen sus modismos, sus frases y sus valientes y expresivas figuras (art. cit., en Pas, 2013: 256).

Sin embargo, el pueblo o vulgo soberano de Sarmiento evidenciaría sus límites, comunes a esta representación en todo el discurso político de la modernidad, y en sus mismas intervenciones sobre el problema de la lengua se deslindará de su exterior, la plebe.<sup>5</sup> La lucidez de Simón Rodríguez había permitido ver los términos del problema años antes:

El Pueblo Republicano, en la América del Sur, no es el mayor número de hombres, como lo es en otras partes; sino un número muy corto, que asume (porque tiene medios pecuniarios o mentales) no solo la facultad de Representar al Pueblo en Congreso, sino la de Responder por él: —no solo la facultad de mandar, sino la de obedecer o resistir a nombre del Pueblo. (21)

En 1876, Juan María Gutiérrez iniciará la polémica contenida en las *Cartas de un porteño* a partir de su rechazo del diploma de académico correspondiente de la RAE, alegando la imposibilidad de conciliar las obligaciones del

---

5 Cuando una parte de la sociedad, la plebe solamente, dice quero, sordao, benío, truje, etc, pueden considerarse estos defectos como verdaderos vicios; pero cuando todos los hombres que hablan un idioma sin excepción lo dicen, eso no es vicio, sino transformación, y entra a figurar en el lenguaje correcto (Sarmiento, citado en Velleman, 2001: 397).

ciudadano de una república con las que comportaría el compromiso con una institución monárquica, reforzando en primer lugar con estas palabras: “No puedo convenir, por ejemplo, en que el lenguaje humano sea otra cosa que lo que la filología y la historia enseñan sobre su formación” (Gutiérrez, 1942 [1876]: 12-13). La autoridad secular de la ciencia filológica ingresa en el recorrido conceptual que aquí se propone no solo en la discusión en torno a las nociones de “uso” y “norma” como la propondrá Caro, sino sobre todo en recuperación o apropiación para la nación del patrimonio de las lenguas indígenas de parte de conspicuos de la ciudad letrada criolla, entre los que destaca el propio Gutiérrez. En este caso, estudios como los de Salto (2010) o Pas (2012) han abierto una vía de indagación de sumo interés, que permite ver cómo la ley que viene de fuera a fijar la lengua del otro en el patrimonio de las naciones americanas es la de la filología moderna, cuyo tránsito desde el lugar del saber invocado al de la intervención directa podría perseguirse en el interés común desde Amunátegui hasta Lenz (v. Ennis 2012), siendo en esa línea la constante la urgencia de archivación de la lengua antes de la indefectible desaparición de los pueblos. Como señala Pas, esta operación aporta “no solo una idealización —o por mejor decir, una construcción— de las lenguas indígenas sino también un modo simbólico de zanjar los conflictos interétnicos apropiándose del *valor* —y, por ende, de la legitimidad— de la cultura intervenida” (2012: 77). El otro, asimilado a los valores de la tradición hegemónica (los trabajos de Gutiérrez sobre “La elocuencia y la poesía de las tribus de América” en *La Revista de Buenos Aires* en 1869 constituyen un ejemplo particularmente claro e interesante en este sentido), se integra en el patrimonio soberano de la cultura nacional.

## Conclusión: perspectivas en torno a la soberanía en la lengua

En un breve ensayo datado en 1995, Giorgio Agamben proponía la revisión de la conjunción de las operaciones realizadas por la ideología romántica en los terrenos de la lingüística y la política al presuponer la naturalidad de las categorías de “lengua” y “pueblo”, dado que, sintetizaba, “no tenemos la menor idea de qué es una lengua o de qué es un pueblo” (2000: 64), y que esta operación había supuesto que “dos entidades culturales contingentes e indefinidas” se transformarían “en organismos casi naturales provistos de sus propias leyes y características necesarias” (2000: 65). El volumen que incluye el ensayo citado ofrece el marco de un proyecto que se propone buscar “paradigmas políticos genuinos” en “experiencias y fenómenos que no son considerados usualmente políticos, o solo lo son de manera marginal”, entre los que cuenta la lengua, “cuya hipertrofia y expropiación definen la política de las sociedades espectáculo-democráticas en las que vivimos” (2000: x), y la noción de “pueblo”, a la cual dedica un trabajo —cuyas principales líneas encontrarán lugar luego justamente en el volumen inicial de *Homo Sacer, El poder soberano y la nuda vida*— en el que se pone de relieve la anfibología fundamental del término, que lo hace contener en sí “la fractura biopolítica fundamental” (2000: 31): “cualquier interpretación del significado político del término *pueblo* debería comenzar por el hecho peculiar de que en las lenguas europeas modernas este término siempre indica también a los pobres, los desheredados y los excluidos. El mismo término nombra al sujeto político constitutivo lo mismo que a la clase de los excluidos —*de facto*, si no *de jure*— de la política”.

Al mismo tiempo, Derrida planteaba —en el volumen antes citado— la “imposible propiedad de una lengua”, lo que

no impediría de todos modos desconocer “expropiaciones determinadas”, sino que por el contrario permitiría “repolitizar lo que está en juego”:

Allí donde no existe la propiedad natural y tampoco el derecho de propiedad en general, allí donde se reconoce esa des-apropiación, es posible y se vuelve más necesario que nunca identificar, a veces para combatirlos, movimientos, fantasmas, “ideologías”, “fetichizaciones” y simbólicas de la apropiación. Un llamamiento de esta naturaleza permite a la vez analizar los fenómenos históricos de apropiación y abordarlos políticamente, evitando en particular la reconstitución de los que pudieron motivar esos fantasmas: agresiones “nacionalistas” (siempre más o menos “naturalistas”) u homogeneidad monoculturalista. (Derrida, 1997: 104-105)

En la coyuntura política de finales del siglo XX que podía dar lugar a este tipo de reflexiones, tiene lugar también, junto a los escenarios críticos del final de la guerra fría, el espectacular despliegue de la maquinaria mercantil global de la lengua española que la glotopolítica —con los nombres de Elvira Arnoux y José del Valle como referencias inobviables, en su trabajo de investigación, formación de investigadores y apertura de espacios de debate en el área— ha hecho objeto de su examen crítico en los últimos años, y que diera lugar recientemente a los debates en torno a la soberanía idiomática.<sup>6</sup> Si se entiende por glotopolítica, en principio, “el estudio de las intervenciones en el espacio público del lenguaje y de las ideologías lingüísticas que activan y sobre

---

6 Para comenzar a recuperar estos debates, puede leerse el manifiesto publicado en 2013 en Página/12, <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-229172-2013-09-17.html>, y los comentarios sobre el mismo en Alfón (2014).

las que inciden” (Narvaja de Arnoux y Nothstein, 2013: 9), lo que quisiera proponerse aquí es el comienzo de una aproximación a los términos de la constitución de ese “espacio público” a partir de las coordenadas que ofrece esta noción. En un escenario en el que los esquemas de los estados-nación modernos entran en crisis, aunque sin por eso dejar de tener una incidencia efectiva en los discursos y políticas, y en medio de procesos de integración regional que abrigan la posibilidad de nuevos escenarios, la intervención en la disputa política por el territorio de la lengua (como mercancía, como atributo soberano de uno o varios estados, como espacio de disputas del poder) puede encontrar un punto de sostén también en la arqueología de sus términos.

## Bibliografía

- Agamben, G. (1998). *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida*, Valencia: Pre-Textos.
- . (2000). “Languages and peoples”, en *Means without end. Notes on Politics*. Minneapolis y Londres: University of Minnesota Press.
- Alfón, F. (2014). “Crónica de una soberanía en disputa”, en Kornfeld, L. (comp.), *De lenguas, ficciones y patrias*. Los Polvorines: UNGS, pp. 35-42.
- Álvarez de Miranda, P. (2002). “¿Quién publicó la *Gramática castellana* de Nebrija a mediados del XVIII?”, *Bulletin Hispanique* n° 104, 1, pp. 41-69.
- Anderson, B. (1993 [1983]). *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: FCE.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse. A Critical Introduction*. Cambridge et al.: Cambridge University Press.
- Blommaert, J. y Jef Verschueren (1998). “The Role of Language in European Nationalist Ideologies”, en Schieffelin, B. B., Woolard, K. A., y Kroskrity, P.V. (eds.). *Language Ideologies. Practice and Theory*. Nueva York y Oxford: Oxford University Press, pp. 189-210.

- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'Économie des échanges linguistiques*. París: Fayard.
- Burke, P. (2004). *Languages and Communities in Early Modern Europe*. Cambridge y Nueva York: Cambridge University Press.
- Del Valle, J. y Gabriel-Stheeman, L. (2002). "Nationalism, *hispanismo* and monoglossic culture", en *The Battle over Spanish between 1800 and 2000. Language ideologies and Hispanic intellectuals*, pp. 1-13. Londres y Nueva York: Routledge.
- Derrida, J. (1997). *El monolingüismo del otro, o la prótesis del origen*. Buenos Aires: Manantial.
- Ennis, J. (2012). "Rudolf Lenz en la encrucijada", *Signo & Seña. Revista del Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires* 22, pp.181-214.
- . (2013). "Miguel Antonio Caro, la lengua y la ley". *RASAL. Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística* 2012, pp. 27-39.
- . (2014). "El uso, la propiedad y el valor en el debate de la lengua americana", *Anclajes* n° XVII/2, diciembre, pp. 32-47.
- . (2015). "La propiedad y la lengua en la emergencia de los estados hispanoamericanos. Notas sobre Andrés Bello", *Romanistisches Jahrbuch* n° 66, pp. 227-255.
- Fuchs, B. (2003). "Imperium studies: Theorizing early modern expansion", en Ingham, P. C. y Warren, M. R. (eds.). *Postcolonial Moves. Medieval through Modern*. Nueva York: Palgrave MacMillan, pp. 71-90.
- Gutiérrez, J. M. (1942). *Cartas de un porteño*. Buenos Aires: Americana.
- Haugen, E. (2001 [1972]). "The ecology of language", en Fill, A. y Mühlhäusler, P. (eds.). *The Ecolinguistics Reader. Language, Ecology and Environment*. Londres y Nueva York: Continuum.
- Lee, Daniel (2012). "Sources of Sovereignty: Roman Imperium and Dominium in Civilian Theories of Sovereignty", *Política Antica* n° 1/2012, pp. 79-93.
- Martínez, M. (2013). "Language, nation and empire in early modern Iberia", en Del Valle, J (ed.). *A Political History of Spanish. The Making of a Language*, Cambridge y Nueva York: Cambridge University Press, pp. 44-60.

- Mignolo, W. (1992). "On the Colonization of Amerindian Languages and Memories: Renaissance Theories of Writing and the Discontinuity of the Classical Tradition", *Comparative Studies in Society and History*, vol. 34, n° 2, abril, pp. 301-330.
- Mühlhäusler, P. (1996). *Linguistic Ecology. Language Change and Linguistic Imperialism in the Pacific Region*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Narvaja de Arnoux, E. y Nothstein, S. (2013). "Glotopolítica, integración regional sudamericana y panhispanismo", en Narvaja de Arnoux y Nothstein (eds.). *Temas de glotopolítica. Integración regional sudamericana y panhispanismo*, pp. 9-29. Buenos Aires: Biblos.
- . (2011). "Pensamiento gramatical y periodismo: las 'notas' de dos letrados hispanoamericanos en la primera década revolucionaria en Buenos Aires", *Letras Santa María* 21, 42, pp. 189-216.
- Nebrija, E. A. de (1492). *Gramática Castellana*. Disponible en: <<http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000174208&page=1>>
- . (1492). *Vocabulario (Dictionarium ex sermone Latino in Hispaniensem interpretatio)*. Salamanca: Juan de Porras. Disponible en: <<http://corpusnebrissense.com/caracola/diccionarios/dicc1492salamanca.html>>
- . (1494). *Vocabulario (interpretación de las palabras castellanas en lengua latina)*, Salamanca: Juan de Porras. Disponible en: <<http://corpusnebrissense.com/caracola/diccionarios/dicc1494salamanca.html>>
- Pas, H. (2012). "¿Ecos de Lautaro? Las lenguas indígenas como patrimonio cultural del nacionalismo criollo en el siglo XIX". *Anclajes* 16, 2, diciembre, pp. 73-92.
- . (2013). *El romanticismo en la prensa periódica rioplatense y chilena. Ensayos críticos, polémicas (1828-1864)*. La Plata: UNLP-Biblioteca Orbis Tertius.
- Pfänder, S. y Ennis, J. (2014). "Migración sin retorno, pero con devolución: Rufino José Cuervo, August Friedrich Pott y la muerte del español", en Gelz, A. y Boshard, M.T. (eds.). *Return Migration in Romance Cultures*, pp. 143-169. Friburgo: Rombach.
- Rodríguez, S. (1990 [1828]). *Sociedades americanas*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Rojinsky, D. (2010). *Companion to Empire. A Genealogy of the Written Word in Spain and New Spain (c. 550-1550)*. Amsterdam: Rodopi.

Salto, G. (2010). "Somos un pueblo sin recuerdos. Las propuestas de independencia literaria". *Pilquen. Ciencias sociales* XII, 12.

Schiffman, H. (1996). *Linguistic Culture and Language Policies*. Londres y Nueva York: Routledge.

Weinrich, H. (1973). "Das spanische Sprachbewußtsein im Siglo de Oro", en Baader, H. (ed.). *Spanische Literatur im Goldenen Zeitalter. Festschrift Fritz Schalk zum 70. Geburtstag*. Frankfurt: Klostermann, pp. 524-547.

# Movimiento y dirección en mapudungun

*Ana Fernández Garay*

## Objetivo

El presente trabajo tiene por objetivo analizar los verbos de movimiento en mapudungun, considerando ya los morfemas radicales, ya los morfemas ligados que manifiestan orientación o dirección. Este análisis seguirá los postulados de la semántica cognitiva.

## Características tipológicas del mapudungun

El mapudungun es una lengua polisintética e incorporante (Comrie, 1988: 74-75), razón por la cual puede combinar muchos morfemas léxicos o gramaticales en una sola palabra. Los procesos de composición y reduplicación son frecuentes.

Los morfemas derivativos y flexivos son mayoritariamente sufijantes. La morfología nominal es muy simple frente a la complejidad de la morfología verbal. Existen alrededor de cien sufijos verbales que se presentan en un

orden fijo dentro del sintagma verbal (Smeets, 2007: 17). Los sufijos derivativos se colocan cerca del verbo. En primer lugar, se ubican los verbalizadores y los que generan cambio de valencia: causativos y aplicativos, seguidos por los que indican alguna modificación semántica: sufijos de manera y direccionales. Los que constituyen las formas no finitas del verbo se ubican al final del sintagma verbal nominalizado. Las posiciones que cierran el sintagma verbal finito están ocupadas por los sufijos flexivos: negación, mediativos, reflexión/reciprocidad/voz media, voz pasiva, aspectuales y, por último, los que indican tiempo, modo, persona y número.

El orden predominante es SVO en la oración declarativa transitiva, aunque otros órdenes también son posibles. Tipológicamente es una lengua que marca el núcleo. Los verbos se dividen en tres grupos:

a) Monovalentes o intransitivos: presentan un solo actante en función sujeto;

b) Bivalentes o monotransitivos: reciben dos actantes, agente y paciente. Ambos roles pueden intercambiarse ante la presencia del morfema inversivo *-(y)e-*;

c) Trivalentes (o bitransitivos): presentan tres actantes en función sujeto, objeto primario y objeto secundario, cuyos roles semánticos son agente, benefactivo/malefactivo humano o animado y paciente inanimado o animado respectivamente (los roles de agente y benefactivo/malefactivo humano o animado pueden intercambiarse ante la presencia del morfema inversivo).

Con verbos bivalentes o monotransitivos, el objeto puede ser indexado facultativamente en el verbo y ser expresado por seres humanos, así como por seres animados o inanimados. Con verbos trivalentes o bitransitivos, se observa un alineamiento de objeto primario frente a objeto secundario, es decir que el objeto paciente de un verbo monotransitivo

(humano, animado o inanimado) es gramaticalmente igual al objeto humano o animado cuyo rol es benefactivo/malefactivo del verbo bitransitivo (Dryer, 1986: 814-818), pues ambos se indexan en el verbo por medio del sufijo *-vi-*, en tanto que el objeto inanimado del verbo bitransitivo no se halla indexado en el verbo.

La lengua exhibe un sistema inverso que depende de la siguiente jerarquía de referencia personal: 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> > 3<sup>a</sup> próxima > 3<sup>a</sup> obviativa. Esta jerarquía interactúa con una jerarquía temática en la que el agente se halla por encima del paciente. Cuando el agente se ubica más alto en la jerarquía de referencia personal que el paciente, se usa obligatoriamente la forma directa; cuando el paciente es más alto según esta jerarquía, se emplea la construcción inversa marcada por el sufijo de inversión *-(y)e-* que precede a los personales (Arnold, 1996; Zúñiga, 2006: 114-119).

El mapudungun cuenta con una construcción pasiva marcada por el sufijo *-nge*, que en oraciones monotransitivas o bitransitivas genera la supresión total del agente de la acción. En este trabajo se tendrán en cuenta algunos trabajos previos sobre el tema, como el de Harmelink (1990), Zúñiga (2006) y Smeets (2007).

## Marco teórico

Nuestra experiencia del mundo está condicionada por nuestro sistema biológico. Nuestro pensamiento se va conformando a través de las experiencias corporales cotidianas y del medio cultural en que nos desarrollamos. La lingüística cognitiva considera que la lengua está inmersa en la cognición humana y que esta refiere a la habilidad que tiene el ser humano de recibir sensaciones a través de nuestro aparato perceptual (Svorou, 1993: 3) El significado no existe

independientemente de la cognición, sino que es parte de ella. La conceptualización está, pues, condicionada por la experiencia de nuestro cuerpo y del mundo. El lenguaje es concebido como instrumento de la conceptualización o vehículo para expresar significados. Con respecto al tema del movimiento, Svorou (1993) dice que localizamos objetos con relación a otros, teniendo en cuenta aspectos asimétricos. Llama Vector (Trajectory) a la entidad que debe ser localizada, e Hito (Landmark) a la entidad con respecto a la cual el Vector se localiza (p. 9), elementos designados respectivamente por Talmy (1985: 70) Figura (Figure) y Base (Ground). En cuanto al movimiento en el espacio, este es percibido con direccionalidad (Svorou, 1993: 24). Se reconoce una relación asimétrica entre el Vector y el Hito, es decir, entre el objeto que queremos localizar y el objeto con respecto al cual lo vamos a localizar, y esta asimetría existe con referencia a una movilidad situacional, dirección y trayectoria del movimiento, orden entre las entidades en movimiento, o una combinación de estos. La entidad que se mueve es la que atrae la atención y por eso es tomada como Vector. Cuando ambas se mueven, el Vector podría ser la entidad en foco o la que presente algún elemento notable o destacado. Por otro lado, la direccionalidad es inherente al movimiento. Las entidades se dirigen hacia nosotros o en dirección contraria a nosotros dependiendo de si las percibimos como cambiando constantemente de posición con respecto a lugares cercanos a o alejados de nosotros. La visión antropocéntrica de la direccionalidad constituye la base de la percepción de la orientación del movimiento (Svorou 1993: 25).

Según Svorou, las lenguas hacen uso de unos pocos elementos gramaticales (*spatial grams*) para hablar de las relaciones espaciales. Estos elementos gramaticales provienen por gramaticalización de un pequeño número de elementos y pertenecen a clases cerradas, y por ello mismo son gramaticales

y no léxicos: adposiciones, afijos, casos flexivos y también adverbios espaciales (1993: 31). La estructura semántica de estos elementos gramaticales está motivada por mecanismos cognitivos y creencias culturales, tanto en el sentido restringido de las culturas particulares como en el sentido amplio de la cultura de nuestra especie. Estos mecanismos son tan generales, dice Svorou (1993: 32), que podrían considerarse universales. Los elementos gramaticales pueden ser muy simples o muy complejos. La complejidad de estos refleja la complejidad de las relaciones espaciales que codifican. Así, las relaciones de continente son sencillas (expresadas por elementos libres como las preposiciones); en cambio, las de proyectividad son más complejas (manifestadas por elementos fusionados como casos). Dichos elementos se gramaticalizan a partir de materiales léxicos que pasaron por distintas etapas y llevaron a perder sus características léxicas para adquirir características gramaticales. Por eso, los elementos gramaticales pueden hallarse en distintos estadios evolutivos.

Talmy (1985) plantea la relación entre elementos semánticos y la expresión superficial, considerando sobre todo los verbos de movimiento y locación. Los componentes de un evento de movimiento son, según Talmy:

- 1) la Figura, o lo que se mueve;
- 2) la Base, origen o meta del movimiento, o ambos;
- 3) la Trayectoria (Path) del movimiento;
- 4) la Manera del movimiento;
- 5) el evento que se predica.

Algunas lenguas se caracterizan por fusionar (*conflation*) Movimiento y Trayectoria en la raíz verbal, en tanto que otras reúnen Movimiento y Manera en el verbo, en tanto que la Trayectoria se expresa por medio de los satélites, como ocurre en inglés (*come in, go out*). El mismo autor propone en 1991 (p. 486) una tipología binaria para la codificación del movimiento en las lenguas del mundo: por un

lado, el movimiento puede hallarse enmarcado en el verbo (*verb framed*) y por el otro, en los satélites (*satellite framed*). Define los satélites como la categoría gramatical de cualquier constituyente distinto de un complemento nominal, que esté en relación estrecha con la raíz verbal. Puede ser un afijo ligado o una partícula libre, como las del inglés (en *get in, go out*, etcétera), o los prefijos del latín que se ligan a la raíz verbal: involare ‘volar hacia adentro’ (Talmy, 1985: 139). Las lenguas deberían pertenecer a uno u otro tipo, aunque a veces una misma lengua puede presentar ambas posibilidades (véase Messineo y Manelis Klein, 2005). Veremos a continuación qué sucede en el mapudungun.

## Movimiento en mapudungun

El movimiento en esta lengua patagónica se manifiesta en los verbos, en distintos sufijos verbales, en frases pre y posposicionales y adverbios. Nos ocuparemos de los verbos y de los sufijos verbales para explicar cómo los mapuches conceptualizan por medio de ellos la orientación del desplazamiento.

### Verbos

#### Raíces verbales

No nos ocuparemos de los verbos de movimiento que no implican dirección (Harmelink, 1990: 423), tales como *lev* ‘correr’, *treka* ‘caminar’. Como en español, existen verbos simples en mapudungun que lexicalizan movimiento y direccionalidad con referencia deíctica. Tal es el caso del verbo *amu-* ‘ir’, en el que la dirección se da desde donde se halla el hablante hacia otro lugar, alejándose del locutor, como se observa en el siguiente ejemplo:

(1) *amuiñ* aurora inchiñ *amuiñ* veneranda inchiñ Berta *amuyngün* kom<sup>1</sup>  
amu-(i)-i-ñ aurora inchiñ amu-(i)-i-ñ veneranda inchiñ  
ir-MR-1-PL Aurora nosotros ir-MR-1-PL Veneranda nosotros

Berta amu-y-Ø-ngün kom  
Berta ir-MR-3-PL todos

'Fuimos con Aurora, fuimos con Veneranda, con Berta, todas fueron' (Fernández Garay, 2002: 89)

Otro verbo similar es *küpa* 'venir', pero en este caso, la referencia deíctica de la dirección se da en sentido inverso, ya que la orientación es hacia donde se encuentra el hablante:

(2) *así que* *küpatün* inche // *akutün* ruka mo  
así que *küpa-tü-n* inche *aku-tü-n* ruka mo  
español venir-REIT-MR.1 yo llegar-REIT-MR.1 casa a  
'Así que me vine, llegué a la casa'. (Fernández Garay, 2002: 256)

Verbos que indican término final de un movimiento son *aku* 'llegar aquí' y *pow ~ puw* 'llegar allá' expresando dirección de acercamiento o alejamiento con respecto al locutor:

(3) *müna* *küme* *akutün* *kümelkale* *akutün*  
*müna* *küme* *aku-tü-n* *kümelkale-n* *aku-tü-n*  
muy bien llegar-REIT-MR.1 estar bien-MR.1 llegar-REIT-MR.1  
'Llegué muy bien, estuve bien, llegué'. (Fernández Garay, 2002:92)

(4) *ka* *puwüy* // *pun* *puwüy*  
*ka* *puw-üy-Ø* *pun* *puw-üy-Ø*  
y llegar-MR-3 noche llegar-MR-3  
'Y llegaron allá, de noche llegaron allá'. (Fernández Garay, 2002:159)

---

1 Para la notación del mapudungun se emplea el siguiente grafemario: a, e, i, o, u, ü, p, t, tr, ch, k, v, d, s, r, m, n, ñ, ng, l, ll, y, w.

Estos dos últimos verbos señalan movimiento y finalización de un recorrido o trayectoria, con indicación de la dirección tomando como centro deíctico al hablante.

Consideramos en el siguiente ejemplo el verbo *tripa* ‘salir’:

(5) ñochingechi tripatün pi kidu // ñochingechi  
 ñochingechi tripa-tü-n pi-(i)-Ø kidu ñochingechi  
 despacito salir-REIT-MR.1 decir-MR-3 ella despacito  
 ‘«Despacito salió» dijo ella, «despacito»’. (Fernández Garay, 2002: 239)

En este caso, el verbo *tripa* no presenta referencia deíctica, sino que refiere a otro elemento del contexto que puede explicitarse: *tripay ruka mo* ‘Salió de su casa’. Sin explicitación del contexto, solo puede entenderse que algo o alguien sale de algún lugar hacia afuera. De igual modo ocurre con el verbo *kon* ‘entrar’, que expresa un movimiento hacia el interior de un lugar:

(6) konüy lolo mo  
 kon-üy-Ø lolo mo  
 entrar-MR-3 cueva en  
 ‘Entró en la cueva’. (Fernández Garay, 2002: 424)

Los verbos *pūra-* ‘subir’ y *naw-* ‘bajar’ tienen la misma característica, no presentan referencia deíctica con respecto a la ubicación del locutor, sino referencia contextual:

(7) mūna kudey yewa // pūrawetelan  
 mūna kude-y-Ø yewa pūra-we-te-la-n  
 muy ser.viejo-MR-3 yegua subir-PERF-REIT-NEG-MR-1  
 ‘Es muy vieja la yegua; ya no la monto más’. (Fernández Garay, 2002: 204)

(8) nawtün sero mo  
 naw-tü-n sero mo  
 bajar-REIT-MR.1 cerro del  
 'Bajé del cerro' (Fernández Garay, corpus general)

Hemos visto entonces cómo la raíz verbal puede lexicalizar movimiento y trayectoria con respecto al hablante, como ocurre con *amu* y *küpa*, *aku* y *puw*, en tanto que en otros casos, lexicalizan movimiento y trayectoria con respecto a un elemento del contexto (Talmy, 1985).

### Verbos + elementos satélites

Existen en mapudungun algunos elementos gramaticales pertenecientes a las llamadas clases cerradas de Talmy (ver más arriba), que él designa como satélites, y que expresan trayectoria. Estos elementos son los sufijos verbales derivativos *-me-*, *-pa-*, *-po-* ~ *-pu-*, y *-r-*, que veremos a continuación.

El primero de ellos, *-me-* 'ir a y volver', implica una dirección de ida y vuelta al punto de partida, que se realiza tomando como referencia al hablante:

(9) kechu kilo ngillamen // portay die mari portay mari  
 kechu kilo ngillame-n porta-y-Ø die mari porta-y-Ø mari  
 cinco kilos ir a comprar-MR.1 llevar-MR-3 diez diez llevar-MR-3 diez  
 'Fui a comprar cinco kilos, llevé diez, diez llevé, diez'. (Fernández Garay, 2002: 199)

(10) adkintumetüy low mo  
 adkintume-tü-y-Ø low mo  
 ir a vigilar-REIT-MR-3 médano desde  
 'Fue a vigilar desde el médano'. (Fernández Garay, 2002: 242)

Asimismo, observamos su presencia en verbos tomados en préstamo del español que presentan este sufijo:

(11) *kuidameyu pichi ke kapūra*  
*kuidame-(i)-y-u pichi ke kapūra*  
 ir a cuidar-MR-1-DU pequeña PL cabra  
 'Ibamos a cuidar chivitos'. (Fernández Garay, 2002:145)

En estos casos, el verbo manifiesta un evento en el que no hay indicación de movimiento ('comprar', 'vigilar', 'cuidar'). Es el sufijo *-me-* el que expresa una trayectoria que tiene al hablante como centro deíctico, con dirección hacia afuera, alejándose del mismo y regreso al lugar de partida. Sin embargo, también puede sufijarse a verbos de movimiento, como vemos en los siguientes ejemplos:

(12) *eymi amukemelaymi moll amukevüymi*  
*eymi amu-ke-me-la-y-m-i moll amu-ke-vü-y-m-i*  
 tú ir-HAB-ir a-NEG-MR-2-SG siempre ir-HAB-MED-MR-2-SG  
 'Vos no vas a ir más; siempre ibas'. (Fernández Garay, 2002:227)

(13) *wiravtüy chew ñi tripamen*  
*wirav-tü-y-Ø chew ñi tripame-n*  
 galopar-REIT-MR-3 donde su ir a salir-FNF  
 'Se fue galopando hacia el lugar de donde había salido'. (Fernández Garay, 2002:307)

Con respecto al origen de este morfema direccional derivativo, no es clara su procedencia (véase Zúñiga. 2006: 170).

El segundo elemento mencionado, *-pa-*, es un sufijo que indica precisamente la dirección contraria, es decir, desde afuera hacia el centro deíctico, es decir, 'venir a'. Nuevamente, este puede emplearse con verbos que no indican movimiento:

(14) *kimpauey McKaymi tati mi ngillañ pingi*  
*kimpa-uye-ka-y-m-i tati mi ngillañ pi-ng(e)-i-Ø*  
 venir a conocer-PERF-CONT-MR-2-SG pues tu cuñado decir-PAS-MR-3  
 '«Has venido a conocer a tu cuñado, pues», le dijeron'. (Fernández Garay, 2002:415)

- (15) *mi hija* ka vovkülepai ta mo  
 mi hija ka vov-küle-pa-y-Ø ta mo  
 español también hilar-EST-venir a-MR-3 esta en  
 ‘Mi hija también vino a hilar acá’. (Fernández Garay, 2002:75)

Este morfema puede observarse ligado a un verbo tomado en préstamo del español:

- (16) *inchiñ nasepaiñ*  
 inchiñ nasepa-(i)-i-ñ  
 nosotros venir a nacer-MR-1-PL  
 ‘Nosotros vinimos a nacer acá’. (Fernández Garay, 2002:112)

Vemos que los verbos a los que se liga indican eventos que no presentan movimiento: ‘conocer’, ‘hilar’, ‘nacer’. Sin embargo, también puede determinar verbos de movimiento, como en los siguientes casos:

- (17) *yengepan*  
 ye-nge-pa-n  
 llevar-PAS-venir a-MR.1  
 ‘Me vinieron a llevar’. (Fernández Garay, 2002:267)

- (18) *yemiñ ko namuntu yemiñ*  
 yem(e)-i-i-ñ ko namuntu yem(e)-i-i-ñ  
 ir a traer-MR-1-PL agua a pie ir a traer-MR-1-PL  
 ‘Fuimos a traer agua a pie, fuimos a traer’. (Fernández Garay, 2002:251)

En estos últimos ejemplos, *ye* significa tanto ‘traer’ como ‘llevar’, es decir que lexicaliza el valor semántico de mover algo o a alguien tanto en dirección al hablante como en la dirección opuesta, según se emplee el sufijo -pa- (17) o -me- (18) respectivamente.

Existen dos verbos en mapudungun, rume ‘pasar allá’ y rupa ‘pasar acá’, que provendrían, según Augusta (1903: 99),

de un supuesto verbo run ‘pasar’, que no existe hoy de manera independiente. Veamos algunos ejemplos:

(19) pūta kamapu rumeti waka waka amutūy kamapu  
pūta kamapu rume-t-i-Ø waka waka amu-tū-y-Ø kamapu  
muy lejos pasar-REIT-MR-3 vaca vaca ir-REIT-MR-3 lejos  
‘Muy lejos pasó la vaca, la vaca se fue lejos’. (Fernández Garay, 2002:242)

(20) veychi rupay ñi kūwū  
veychi rupa-y-Ø ñi kūwū  
entonces pasar-MR-3 mi mano  
‘Así pasó acá mi mano’. (Fernández Garay, 2002:126)

Con respecto al origen del sufijo -pa-, se plantea que podría ser la gramaticalización del verbo kupa ‘venir’ ya visto. Debemos tener en cuenta que esta lengua polisintética, suele reunir en un mismo sintagma verbal distintas raíces verbales (verbos seriales). Esto habría permitido la gramaticalización de formas verbales en morfemas derivativos.

A continuación nos ocuparemos del sufijo -po- ‘al llegar allá’:

(21) yey iñ lamngen elkūnopoy lamngen#  
ye-y-Ø iñ lamngen elkūnopo-y-Ø lamngen  
llevar-MR-3 su hermana dejar al llegar allá-MR-3 hermana  
‘Llevó a su hermana, la dejó al llegar allá a la hermana’. (Fernández Garay, 2002:299)

(22) weñūmkapūralepoy#  
weñūmkapūralepo-(i)-y-u  
al llegar allá estar pastoreando cabras-MR-1-DU  
‘Al llegar allá pastoreábamos las chivas’. (Fernández Garay, 2002:146)

Asimismo, -po- puede observarse ligado a verbos tomados en préstamo del español:

(23) armapoy pichi chañikollü pichi chañikollü  
 armapo-y-Ø pichi chañikollü  
 armar al llegar allá-MR-3 pequeña matra  
 'Armó al llegar allá una matrita, una matrita'. (Fernández Garay, 2002: 98)

También puede ligarse a verbos de movimiento:

(24) nawpon  
 nawpo - n  
 bajar al llega-MR.1  
 '«Bajé (del caballo) al llegar»'. (Fernández Garay, 2002: 411)

Es claro que este morfema proviene del verbo ya mencionado *pow* - *puw* 'llegar', que se ha gramaticalizado como morfema derivativo.

Existe además, otro sufijo *-r-* que va obligatoriamente ligado a los dos sufijos direccionales ya vistos: *-pa-* y *-po-*. Este sufijo manifiesta que la acción expresada por el verbo se realiza en algún punto del trayecto de ida (*-rpo-*) o de venida (*-rpa-*), como veremos en los ejemplos que siguen:

(25) küpayan pirpon  
 küpa-ya-n pirpo-n  
 venir-FUT-MR.1 decir al irse- MR.1.  
 '«Vendré, dije al irme»'. (Fernández Garay, 2002:415)

(26) feypingerpan  
 fey-pi-nge-r-pa-n  
 eso-decir-PAS-al venir-venir a-MR.1  
 'En el camino hacia acá me dijeron.' (Smeets, 2007: 259)

Podría haberse originado en el verbo *run* 'pasar', verbo que no fue documentado como morfema libre y que forma parte de los verbos *rume* y *rupa* ya mencionados.

## Conclusiones

Hemos visto cómo el mapudungun, lengua de la Araucanía chilena y de la Patagonia argentina, codifica el movimiento y la orientación. En primer lugar, se observó la fusión de ambos significados en las raíces verbales. En estos casos, la direccionalidad puede indicar referencia deíctica (la Figura se mueve teniendo en cuenta al hablante como centro deíctico) o referencia contextual (la Figura se mueve con relación a un elemento del contexto). Podemos decir entonces, que el mapudungun es una lengua que enmarca el movimiento y la trayectoria en el verbo, es decir que pertenecería al tipo denominado por Talmy “enmarcado en el verbo” (*verb framed*). En segundo lugar, se analizaron una serie de sufijos verbales ligados a verbos de movimiento o a verbos con otros contenidos semánticos, que tienen por función manifestar la trayectoria. En estos casos, la dirección refiere siempre al hablante como centro deíctico.

Sin embargo, si consideramos estos sufijos verbales, podemos decir que el mapudungun responde a la tipología que codifica la trayectoria en los satélites, o sea que pertenece al tipo “enmarcado en el satélite” (*satellite framed*). Es decir que esta lengua patagónica no se encuadra en ninguno de los dos tipos planteados por Talmy sino que combina ambos en su estructura semántica, tal como sucede en el toba (véase Messineo y Manelis Klein, 2005: 16).

Otro aspecto considerado fue el origen de estos sufijos direccionales. En los casos en que se ha podido determinar la fuente de la gramaticalización, se observa que provienen de verbos de movimiento, aunque hasta hoy se desconoce el origen de -me-. Si bien, existen otras posibilidades para expresar movimiento y trayectoria, ya sea a través de frases pre/posposicionales o adverbios, no nos hemos ocupado acá del tema por razones de espacio.

## Bibliografía

- Arnold, J. (1996). "The inverse system in Mapudungun and other languages", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, n° 34, pp. 9-48.
- Augusta, F. F. J. de (1903). *Gramática Araucana*. Valdivia: Imprenta Central J. Lampert.
- Comrie, B. (1988). *Universales del lenguaje y Tipología Lingüística*. Madrid: Gredos.
- Dryer, M. (1986). "Primary objects, secondary objects and antitativity", *Language*, n° 62, pp. 808-845.
- Fernández Garay, A. (2001). *Ranquel-Español/Español-Ranquel. Diccionario de una variedad mapuche de La Pampa*. Indigenous Languages of Latin America /2, Escuela de Investigación de Estudios Asiáticos, Africanos y Amerindios (CNWS), Universidad
- . (2002). *Testimonios de los últimos ranqueles. Textos originales con traducción y notas lingüístico-etnográficas*. Colección Nuestra América, Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Harmelink, B. (1990). „El hablante como punto de referencia en el espacio: verbos de movimiento y sufijos direccionales en mapudungun". *Lenguas Modernas*, n° 17, pp. 111-125.
- Messineo, C. y Klein, H. M. (2005). "Expresión de la TRAYECTORIA en verbos de movimiento y posición en Toba (Flia. Guaycurú)", ponencia presentada al congreso 2nd Conference on Indigenous Languages of Latin America (CILLA 2), University of Texas at Austin. Disponible en: <<http://www.ailla.utexas.org/site/cilla2/>> <MessineoKlein\_CILLA2\_toba.pdf> (Consulta 13-4-2016).
- Smeets, I. (2007). *A Grammar of Mapuche*. Berlín-Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Svorou, S. (1993). *The grammar of space*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Talmy, L. (1985) "Lexicalization patterns: Semantic structure in Lexical Form", en T. Shopen (ed.), *Language Typology and Syntactic Description*, vol. 3, pp. 57-148. Cambridge: Cambridge University Press.
- . (1991). "Path to realization: a typology of event conflation", *Proceedings of the Seventeenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society: General Session and Parasession of the Grammar Event Structure*, pp. 480-519.
- Zúñiga, F. (2006) *Mapudungun. El habla mapuche*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos.



# Los datos secretos del gallego y los límites de las políticas lingüísticas

*Mauro Fernández*

## Introducción

Desde que dejó de ser un instrumento al servicio exclusivo de los gobernantes, la estadística rige la mayor parte de nuestras vidas, percepciones y proyectos. Por eso es también un instrumento de confrontación entre percepciones y objetivos contrapuestos y una pieza estratégica en toda clase de construcciones discursivas, tanto en las hegemónicas como en las alternativas.

También en las políticas lingüísticas los datos numéricos son una cuestión de suma importancia, en especial cuando se trata de efectuar un recuento de pérdidas, pues como señalan Moore, Pietikäinen y Blommaert (2010), los números son el lenguaje preferido para hablar de las lenguas en peligro (aunque también de las que prosperan). Por ello son también un objeto de confrontación, un terreno en el que se lucha con brío por el establecimiento del conjunto canónico de números correctos.

Un mecanismo esencial de la elocuencia al tratar de fenómenos sociales consiste en presentar datos numéricos como

ciertos e incuestionables. Sin embargo, los números siempre se pueden interpretar de otra manera, discutir su fiabilidad o confrontarlos con otros. El combate por establecer los números indiscutibles y su recta interpretación se inserta en otras confrontaciones, que en el caso de las lenguas giran con frecuencia en torno al concepto de nación. La prohibición de elaborar censos lingüísticos que rige en Bruselas desde 1961 muestra el elevado grado de intensidad que puede llegar a alcanzar esta lucha. Otro ejemplo es Cataluña, donde las encuestas y censos oficiales evitaron durante décadas preguntar por la lengua habitual, limitándose a indagar sobre el conocimiento del catalán. Solo a partir de 2003 empezaron a hacerse recuentos oficiales de uso de las lenguas (Querol, 2006), actualizados en 2008 y en 2013.

En Galicia hay dos fuentes oficiales que producen datos sobre la situación del gallego. Una son los censos decenales, desde 1981. La otra son las encuestas del Instituto Gallego de Estadística (IGE) en las que, cada cinco años desde 2003, se dedica un módulo especial al conocimiento y uso del gallego. Cada aplicación de estos instrumentos genera resultados cada vez más negativos para el gallego, que copan los titulares de los medios de comunicación, dando un carácter casi ritual a la alarma pública tras el recuento de las pérdidas. La última, de 2013 (IGE-13), trajo consigo la mala noticia de que las pérdidas entre los niños habían sido mucho mayores que en las ediciones anteriores, por lo que todas las sirenas empezaron a sonar a la vez. El Consejo de la Cultura Gallega, la Real Academia Gallega, los departamentos de gallego de las universidades, las organizaciones políticas, sindicales y culturales, salieron en tromba contra el gobierno, al que todos responsabilizaron de esta pérdida de hablantes del gallego entre los más jóvenes —con diversos grados acusatorios, que iban desde atribuirle poco interés hasta estar implementando un plan diabólico de exterminio de la lengua propia. Por

su parte, el gobierno rechazó cualquier responsabilidad de sus políticas lingüísticas en estas pérdidas, atribuyéndolas a las familias que no transmiten el gallego y a los cambios que se producen en el entorno.

Nadie salió a la palestra para discutir los números de la encuesta, ya que el IGE goza de un prestigio en Galicia comparable al del Centro de Investigaciones Sociológicas en España: su autoridad no se cuestiona. Y sin embargo, parece que en las dependencias pertinentes de la Xunta de Galicia no se los creen del todo, si bien no se atreven a decirlo con claridad. En una entrevista, el Secretario General de Política Lingüística deslizó, refiriéndose a los niños, frases como las siguientes: “este es un dato que nos descolocó mucho”, “nosotros creemos que aquí faltan gallegohablantes”, “tanto monolingüe en cualquiera de los dos idiomas, no sé de donde sale”. (*El País*, 13/12/2014)

Estas declaraciones dejan entrever que la Xunta de Galicia dispone de otros datos y confía más en ellos. En efecto, la Xunta tiene dos fuentes de datos para la lengua de los niños, que son las consultas que se hicieron desde la Consejería de Educación y Ordenación Universitaria en 2009 y cada año a partir de 2010. Pero solo ha dado a conocer una parte de los datos recogidos en 2009. Los de los otros años se han mantenido en secreto, pese a haber sido reclamados en varias ocasiones por diversas entidades políticas, sindicales, culturales y cívicas.

Por fortuna, los secretos suelen escaparse por las rendijas, y de ese modo algunos han llegado a mis manos, con ciertas restricciones sobre el tiempo y modo de su uso. Una vez cumplidas esas condiciones<sup>1</sup>, no debo seguir gozando en

---

1 Mi informante me pidió no hacer uso de ellos mientras pudiera perjudicarle un eventual descubrimiento de su identidad. También me pidió, antes de morir, que no hiciese público su nombre. Mi agradecimiento, pues, debe mantener ese anonimato.

solitario de la ventaja que me depara su conocimiento, y por ello aprovecho este volumen que dedicamos a Elvira Arnoux para darlos a conocer. Siendo notorio el interés de Elvira por los avatares del gallego (como el de tantos miembros de la UBA y tantos habitantes de esa ciudad estrechamente vinculada a Galicia), espero que acepte de buen grado que la haya enrolado sin permiso en este comando informativo.

## **CE-09 vs. IGE-13**

Comenzaremos por unos datos hechos públicos parcialmente de los que nadie se acordó para confrontarlos con los del IGE-13. En junio de 2009, tras ganar el Partido Popular las elecciones autonómicas desbancando la coalición entre socialistas y nacionalistas (“el bipartito”) que había gobernado durante los cuatro años anteriores, se inició el procedimiento para elaborar un nuevo decreto que regulase el uso vehicular de las lenguas en el sistema educativo. A tal efecto, la Consejería de Educación hizo una consulta a los padres de todos los estudiantes (CE-09). La parte de esa consulta que nos interesa es la que se refiere a los niños que estaban entonces en Educación Infantil, que eran todos los nacidos entre 2004 y 2006. El cuestionario para los padres de estos niños contenía una pregunta acerca de la lengua materna de sus hijos, que vamos a utilizar para nuestra primera comparación. La pregunta se formuló de manera sencilla y comprensible (“¿Cuál es la lengua inicial de su hijo/a?”), con tres opciones de respuesta: gallego, castellano y las dos. La participación fue muy amplia; respondieron los padres de 44.447 niños, el 70,1% del total, con una distribución territorial bastante homogénea.

La importancia excepcional de estos datos reside en que proceden de una consulta, y no de una encuesta. Las

encuestas utilizan una pequeña muestra como representación en miniatura de la población que se quiere investigar, lo que exige una serie de medidas dirigidas a reducir el posible error muestral. En una consulta, en cambio, se pregunta a la totalidad de la población objeto de investigación, de modo que, al no haber muestra, no hay tampoco error muestral. Ejemplos de consultas son los referéndums, las elecciones (a diferencia de las encuestas electorales), o los censos cuando lo son de verdad y no se sustituyen por encuestas gigantescas (como ocurrió con el de 2011 en España).

Los datos que suministra el IGE cada cinco años sobre conocimiento y uso del gallego, en cambio, sí proceden de una encuesta, cuyo cuestionario contiene también una pregunta sobre la lengua materna, formulada en los siguientes términos: “Cuando era niño, ¿en qué lengua aprendió a hablar”, con las siguientes opciones de respuesta: “gallego, castellano, las dos, otras”. Una pregunta, pues, que se puede comparar sin problemas con la de CE-09, prescindiendo de “otras”, que tiene muy pocos casos.

Una pieza esencial de la comparación que sigue es la invariancia de la lengua materna, pues forma parte del conjunto de propiedades no mutables en los individuos, como el lugar en el que se ha nacido o la escuela en la que se ha estudiado. Es la que es y no cambia nunca, si bien puede haber casos aislados de individuos que hayan olvidado su infancia o que deseen ocultar datos por diversos motivos. Mi primera lengua fue el castellano, por lo que cada vez que me pregunten responderé lo mismo, hasta que pierda la memoria, o hasta que una fuerte pulsión ideológica o un miedo invencible me lleven a fingir que no fue así. Partiendo de esta invariancia de la lengua materna en los individuos en circunstancias normales, es posible evaluar la calidad de la información que sobre ella nos da una encuesta, si se

dispone de unos datos censales, anteriores o posteriores, que permitan contrastar una o varias cohortes de edad. Las respuestas sobre la lengua materna obtenidas en un año dado, digamos en el Censo de 2001, para *la totalidad* de los individuos que en ese momento tenían entre 10 y 19 años de edad, deberían coincidir en general con las obtenidas diez años más tarde, en 2011, para *cualquier muestra representativa* de individuos que tengan entre 20 y 29 años de edad. Solo dejaría de ocurrir así si la composición de la población hubiese variado de modo importante en el transcurso de esos diez años, como ocurre en el caso de intensos movimientos migratorios, guerras, epidemias, etc. Si no ha ocurrido nada de eso y los datos no coinciden, algo falla en la muestra, pues los datos de la totalidad no pueden estar mal, salvo que se trate de una población de mentirosos compulsivos como los de la paradoja de Epiménides.

Según esto, deberían coincidir los dos conjuntos de datos siguientes sobre la lengua materna: (i) los obtenidos en CE-09 para la totalidad de los niños de 3 a 5 años; y (ii), los obtenidos cuatro años más tarde en IGE-13 para una muestra de niños de 7 a 9 años, pues esta necesariamente tendrá que ser seleccionada entre los mismos niños de (i), solo que un poco más crecidos. Dicho de otro modo, a los padres de los niños de IGE-13 ya se les había preguntado en CE-09 por la lengua materna de sus hijos, y por ello deberíamos esperar que respondiesen lo mismo.

Esta comparación no va a ser perfecta en este caso, ya que en los microdatos del IGE-13 no figura la edad concreta de cada individuo, sino solo su pertenencia a un tramo de edad quinquenal: “de 0 a 4 años”, “de 5 a 9 años”, etc. Por consiguiente, no podemos acceder al subconjunto exacto de los que en 2013 tenían 7, 8 y 9 años de edad, sino solo al tramo quinquenal que los incluye. Esto no debería considerarse un obstáculo insalvable para proseguir con la comparación,

salvo que tengamos una razón importante para sospechar que hay una gran diferencia en la distribución de la lengua materna entre los niños de 5 y 6 años y los que tienen 7, 8 o 9. Como no conozco ninguna razón que avale tal sospecha, consideraré que los niños del tramo quinquenal de 5 a 9 años de edad en IGE-13 son una muestra representativa de la totalidad de los niños de Educación Infantil cuyos padres fueron consultados en CE-09.

En la parte izquierda de la primera tabla del apéndice mostramos los datos de lengua materna correspondientes a la opción “gallego” (GHI) para los conjuntos (i) y (ii) especificados más arriba. La Consejería de Educación publicó en su momento los datos correspondientes a Galicia y a cada provincia, las cinco primeras filas de la tabla. No me parece que haya habido intención de ocultar los demás. Creo más bien que no se consideró necesario aportar más detalles, y además la atención pública, alertada por la prolongada movilización de personas y discursos en torno a esta consulta, no estaba centrada en la lengua materna de los niños, sino en la lengua en que querían los padres que se diesen las clases. Pero puesto que han llegado a mis manos los datos con todo detalle, he descendido a niveles que permitan la comparación sistemática con las unidades de análisis que permiten los datos de IGE-13.

En la columna tercera de la tabla se recogen las diferencias entre estas dos fuentes, que son en general importantes. En las provincias destacan las de Ourense y Pontevedra. En el nivel de las ciudades, en Vigo han desaparecido todos los niños GHI que había en 2009; no eran muchos, solo 242, pero es raro que en 2013 no se haya detectado ningún rastro de ellos. Por otra parte, en Lugo el porcentaje de niños GHI se duplica. La comparación de los padrones municipales de 2009 y 2013 nos lleva a excluir posibles reemplazos masivos en la composición interna de las cohortes; los porcentajes de

niños de 3 a 5 años en el padrón de 2009 y de 7 a 9 años en el de 2013 son casi idénticos en cuanto al lugar de nacimiento, tanto en Vigo y Lugo como en el resto de las ciudades.

Más sorprendentes son todavía las diferencias si descendemos a las unidades menores de análisis del IGE-13, que son agrupaciones de comarcas que en esa encuesta denominan “áreas”. En la tabla II del apéndice se presenta la composición de cada una.

A cualquiera que conozca el territorio de “Ourense-2” le resultará difícil de creer que haya aumentado 50 puntos el porcentaje de niños GHI, o que haya bajado otros tantos, hasta casi la desaparición total, en el área “Ourense-3”, que se situaría incluso por debajo de la ciudad de A Coruña.

El carácter casi censal de los datos de CE-09 debería inclinarnos a otorgarles mayor credibilidad. Su impresionante magnitud (44.447 niños frente a los 850 de IGE-13) solo se podría cuestionar si la abstención (el 30%) fuese toda de la misma lengua; por ejemplo, que fuese el castellano la lengua materna de todos los niños cuyos padres no cubrieron el cuestionario. En ese caso, habría que poner los datos bajo sospecha, y pensar que los porcentajes de niños GHI en CE-09 son en realidad más bajos, más próximos a los de IGE-13. Pero parece mucho más probable que el sesgo, si lo hubo, se haya producido en la dirección contraria, y que fuesen padres de niños GHI los que negaron su participación. La consulta suscitó muchas críticas en los medios políticos y sindicales nacionalistas, que emprendieron una campaña muy activa de boicot. Aunque no fuese muy exitosa, algún efecto habrá tenido entre militantes y simpatizantes, esto es, entre personas concienciadas y activas en la transmisión intergeneracional del gallego. Y aún con esa posible ausencia de niños GHI en CE-09 por la llamada a boicotear la consulta, los datos muestran un porcentaje mayor de ellos que IGE-13. Recordemos que se trata de los

mismos niños, pues lo que hemos hecho es un seguimiento de la cohorte de edad, desde la consulta de CE-09 hasta la encuesta de IGE-13.

## **CE-10 vs. IGE 13**

Además de los datos de CE-09, la Xunta de Galicia dispone desde 2010 de una fuente periódica anual que puede ser de gran valor para el análisis de la dinámica demolingüística: cada mes de septiembre se pregunta cuál es la lengua de sus hijos a todos los padres de los niños que entran en Educación Infantil, que son los que en ese año cumplan los tres de edad. La finalidad de la pregunta es establecer cuál es la lengua predominante en cada grupo, para usarla en las actividades escolares de esa etapa, introduciendo poco a poco la otra. Al principio se incluían dos opciones, gallego y castellano; pero en 2012 el número de opciones se amplió a tres, al incluir la posibilidad de “las dos”. Si esta consulta se mantiene hasta que el IGE haga su nueva encuesta en 2018, el grupo de 5 a 9 años de IGE-18 será un subconjunto de todos los que entraron en Educación Infantil entre 2012 y 2016, por lo que los datos agregados de las cinco últimas consultas septembrinas podrán servir como piedra de toque (esta vez perfecta) para contrastar los datos que traiga consigo IGE-18.

Hay pequeñas diferencias entre los datos que publicamos aquí y los que posee la Xunta; los míos son más veraces. Ello se debe a que he subsanado los errores que contiene el soporte utilizado por la Xunta (un libro Excel con algún centro repetido y con celdas combinadas que ocultan datos e impiden hacer cálculos correctos).

Respondieron al cuestionario los padres de 16.078 niños, el 87,6% de los que tenían plaza en infantil en septiembre

de 2010. Se trata pues, con más contundencia todavía que en CE-09, de datos de carácter censal. Los que nos interesan están en la columna CE-10 de la tabla I del apéndice. Obsérvese que todos los datos de esa columna son sistemáticamente más altos que los de CE-09. Ello se debe a que en CE-10 solo había, como hemos dicho, dos opciones de respuesta en vez de tres. Si en CE-09 sumásemos los bilingües iniciales (BI) a los GHI, los porcentajes de ambas consultas estarían muy próximos; en el conjunto de Galicia sumarían 40,2%, lo que sugiere que la mayoría de los padres de niños BI optaron por declarar el gallego como lengua de sus hijos en CE-10, y esto a su vez parece indicar que lo perciben como la lengua más frecuente en el hogar.

Que solo haya dos opciones de lengua materna en CE-10 impide una comparación directa con CE-09 y con IGE-13. No obstante, con un pequeño rodeo se puede efectuar otra comparación. Todas las encuestas hechas hasta ahora en Galicia muestran una correlación elevada entre lengua materna y lengua habitual: los que tienen gallego como lengua materna, declaran como lengua habitual “solo gallego” o “más gallego que castellano”. Lo mismo ocurre con los que tienen como lengua materna el castellano. El grupo más inestable es el de los BI, que pueden deslizarse hacia cualquiera de las dos lenguas. En este caso, tratándose de niños de tres años, es difícil pensar que contradigan esta correlación y que usen habitualmente una lengua diferente de aquella en la que aprendieron a hablar.

Si se considera razonable este supuesto, entonces podremos comparar los dos conjuntos de datos siguientes: (i) la lengua materna de los niños de 3 años en CE-10, en dos opciones (interpretadas como lengua de uso habitual); y (ii), la lengua habitual de los niños de seis años en IGE 13, reduciendo las cuatro opciones a dos: solo o preferentemente gallego, solo o preferentemente castellano. Pero como ya

hemos visto, no es posible aislar edades concretas en IGE 13, así que de nuevo tendremos que tomar el tramo etario de 5 a 9 años. Si el descenso intergeneracional que se viene observando desde hace décadas se manifiesta año a año, de modo que los niños de nueve años hablasen más gallego que los de ocho, estos más que los de siete y así sucesivamente, lo esperable sería que en IGE-13 hubiese más niños hablantes de gallego que en CE-10, puesto que estos últimos están representados en IGE-13 por los que tienen seis años, una de las edades más bajas del tramo.

Como puede verse en la parte derecha de la tabla, no ocurre así: los datos de IGE-13 muestran muchos menos usuarios del gallego que los de CE-10. Las diferencias entre los dos conjuntos de datos son notorias. Por provincias, la menor alcanza los diez puntos porcentuales, en Ourense, y la mayor, en Pontevedra, diecisiete. En el conjunto de Galicia hay una diferencia de quince puntos. Y por ciudades, son sorprendentes las caídas a cero de Coruña y Vigo, con caídas de magnitud semejante también en las demás. Todavía son más acentuadas las caídas si descendemos de la provincia a las áreas comarcales. Si nos parecía difícil de creer la subida de casi 50 puntos en Ourense-2 en la comparación con CE-09, igual de increíble nos resulta ahora el descenso de 44 puntos en los niños de Coruña-1, que comprende un conjunto de pequeños municipios en los que más del 80% de la población habla siempre en gallego (según el censo de 2011).

## Discusión

En primer lugar, debo aclarar que las encuestas de IGE son robustas, bien concebidas y bien desarrolladas. Lo que ocurre es que sus muestras no están diseñadas para ser desmenuzadas hasta el punto en que yo lo he hecho aquí, pues

el error máximo de estimación va aumentando a medida que la fragmentamos. En el área de Coruña 1 que acabamos de mencionar, por ejemplo, solo aparecieron en los hogares encuestados 23 niños entre 5 y 9 años de edad que, ponderados, se cuentan como si fuesen 2.204. Pero generalizar sobre 2.204 a partir de la observación de tan solo 23 tiene sus riesgos, podemos aproximarnos a la realidad o alejarnos mucho de ella: en este caso podría haber hasta cuarenta puntos de diferencia entre una encuesta y otra, debido al elevado error muestral. Naturalmente, los expertos del IGE conocen estos problemas mucho mejor que yo, y por eso nunca desarmarían el mecano hasta el punto en que yo lo he hecho. Es mi responsabilidad haber escarbado en los microdatos de ese modo. El porcentaje más detallado hecho público por el IGE es el correspondiente al cruce de las provincias con amplios tramos de edad. El menor de estos tramos de edad es el que comprende a los niños-adolescentes de 5 a 14 años, cuya comparación con encuestas anteriores fue la que encendió las alarmas que comentamos al principio. Pero incluso en este ámbito de observación más amplio, las muestras en las provincias de Ourense y Lugo son pequeñas, alrededor de 250 niños-adolescentes en cada una, con márgenes de error superiores al +/- 6%.

En la teoría estadística se supone que los errores muestrales de las unidades de observación con pocos casos se curan cuando las integramos en unidades mayores. Hay un fundamento matemático para ello, pero solo si se cumplen ciertas condiciones que pocas veces se dan en estado puro en la práctica real. Y desde luego, si todas las unidades pequeñas resultasen estar erradas en la misma dirección, la ceremonia de sanación no funcionaría. Entre los expertos se suele citar, a modo de exorcismo, una frase del famoso estadístico William Edward Deming: *In God we trust; all others bring data*. Con esa misma confianza, yo no hubiese emprendido

esta indagación sobre IGE-13 si no fuese porque los datos fugados que han venido a verme me han contado otras cosas. De hecho, en Fernández (2013) hice un uso intenso de los datos de IGE-2008, otorgándoles total fiabilidad.

Las muestras diseñadas para esta serie de encuestas del IGE son muy buenas para la finalidad que persiguen: el estudio de las condiciones de vida de las familias. Considerar a esas familias como conglomerados y aprovecharlas para obtener una muestra de individuos es una operación metodológicamente válida, pero más para los datos globales que para pequeños subconjuntos de datos desglosados, como los de un pequeño tramo de edad. Para saber en qué hablan los niños necesitamos una muestra de niños, y no limitarnos a los que vayan apareciendo en una muestra de familias en la que no se contemplan cuotas de edad.

Por otra parte, cualquier desajuste entre estimación y realidad en estos niños afecta poco a los datos globales, debido a las bajas tasas de reemplazo en una población envejecida: si por un milagro ocurriese que todos los niños de 5 a 9 años de IGE-13 utilizasen como lengua habitual el gallego, los datos globales de uso solo subirían tres puntos. Desde hace décadas conocemos la distribución decreciente del gallego a través de los grupos de edad, y también la distribución etaria de la población, ahora ya en forma de pirámide invertida. Por ello, lo que causa la mengua en el uso del gallego no es solo que los jóvenes lo hablen poco, sino que los viejos nos morimos mucho: tres de cada cuatro personas que fallecen son hablantes habituales de gallego. Si el número de usuarios habituales todavía supera (por poco) el 50% se debe a que la ampliación de la esperanza de vida ha llenado el país de longevos, que en Galicia ya duplican a los niños. El principal mecanismo de sustitución del gallego por el castellano son los entierros, así que cuando hayan muerto todos los que en 2013 tenían

setenta o más años, el porcentaje de usuarios habituales del gallego no superará el 40%.

El párrafo anterior no trata de sugerir que no importa lo que hablen los niños. Al contrario, importa mucho, y por ello es tan importante que las estimaciones se correspondan con la realidad. Volvamos, pues, a la confrontación de IGE-13 con CE-10 y CE.09. Decíamos más arriba que en el caso de que la abstención en CE-09 tuviese algún sesgo por el boicoteo impulsado desde el nacionalismo, ello repercutiría en la obtención de un porcentaje de GHI inferior al real, de modo que la diferencia con IGE-13 podría ser todavía mayor, con datos más favorables para el gallego. En CE-10 puede haber ocurrido lo contrario, puede haber tenido algún efecto el hecho de que el nacionalismo fomentase la participación, exhortando a los padres a manifestar que sus hijos tenían como lengua materna el gallego, aunque no fuese así. Tanto las consultas de CE-09 como CE-10 fueron hechas en un ambiente tenso, ideológicamente caldeado, y la finalidad de la segunda —determinar la lengua vehicular de la escuela para los niños que entraban en educación infantil— pudo influir en el aumento de la participación de padres ideologizados a favor del gallego y en la decantación hacia esta lengua de los padres de niños BI. Teniendo en cuenta esta posibilidad de sesgos contrapuestos, consideramos que la consulta CE-09 cumple mejor que CE-10 la función de piedra de toque con la que contrastar los datos de IGE-13 por las siguientes razones: (i) la pregunta es directamente comparable con la de IGE-13, tanto en su formulación como en las opciones de respuesta; por consiguiente, no ha sido objeto del rodeo interpretativo que hemos dado al ocuparnos de CE-10; (ii) la lengua materna es una invariante de los individuos, el uso en cambio puede variar; (iii), de haberse producido sesgo en la abstención de CE-09, es improbable que haya inflado el número de GHI, antes bien al contrario; y (iv), el rango de

edades también es mayor en CE-09, por lo que es más comparable con el tramo de edad de IGE-13.

De todos modos, cualquiera de las dos consultas nos ayuda a entender por qué el Secretario General de Política Lingüística dijo que faltaban niños GHI en la encuesta del IGE-13. Así lo indican los datos de carácter censal que posee la Xunta: 70% de todos los niños que estaban en Educación Infantil en CE-09, con 44.447 respuestas obtenidas, y 88% de la población que ingresaba en Educación Infantil en CE-10, con 16.078 respuestas. También entendemos que el silencio impuesto sobre esos datos no le permitía al responsable de la política lingüística usarlos abiertamente. Tampoco era un buen momento para levantar el secreto: liberar esos datos precisamente en ese momento, tras haber desoído durante años las peticiones de que se hiciesen públicos, forzosamente tenía que ser interpretado como una desautorización del IGE, y habría requerido en cualquier caso demasiadas explicaciones. Pero ¿por qué se impuso ese secreto? Mientras no haya explicaciones de los responsables, solo podemos elaborar conjeturas sobre ello. Expongo a continuación las más, sujetas a rectificación ante cualesquiera más convincentes.

Ya hemos dicho respecto a CE-09 que no hubo deseo de ocultación. Se elaboró un dossier de prensa (todavía disponible en Internet), con los datos globales de cada pregunta del cuestionario, y con los provinciales. No se descendió a unidades territoriales de menor extensión porque no pareció necesario y nadie lo demandó. El discurso público estaba centrado entonces en cuestiones como la legalidad o ilegalidad de la consulta, el dinero que se había gastado en ella y el papel que iban a tener esos resultados en la elaboración del decreto anunciado.

Respecto a las consultas septembrinas iniciadas en CE-10, en cambio, el hermetismo del gobierno ha sido total,

desoyendo reiteradas peticiones, (posiblemente no siempre bien intencionadas). Una decisión como esa solo puede tomarse en niveles muy altos, posiblemente en la Presidencia y su gabinete de comunicación. Mi conjetura es que la información que se quiere preservar del conocimiento público no es la relativa a la lengua materna de los niños que entran en Educación Infantil, sino sus consecuencias: la correspondencia entre la lengua materna y la que se va a utilizar en cada aula. Uno de los temores manifestados ante esta norma fue el de que actuaría como un rodillo que iba a impedir que muchos niños GHI recibiesen la primera enseñanza en su lengua materna, como manda la Ley de Normalización Lingüística vigente. Esa misma ley, por otra parte, prohíbe que los niños sean separados en centros o en aulas diferentes por razón de la lengua, suministrándonos un caso ejemplar de contradicción entre dos preceptos de la misma ley, del mismo artículo (el 13), y ambos inspirados por el mismo espíritu nacionalista.

Conjugar estos dos preceptos en la producción normativa no es fácil. De hecho, la solución de utilizar como criterio la lengua predominante en el aula ha sido una constante en todos los decretos sobre el tema; también en el del bipartito (decreto 124/2007), si bien con una diferencia muy importante respecto a los otros: la regla de la mayoría debía aplicarse solo cuando fuese el gallego la lengua predominante; cuando lo fuese el castellano, entraba en juego una norma subsidiaria según la cual el gallego debería tener como mínimo una presencia igual a la del castellano. Máximo cumplimiento, pues, para los niños GHI (minoría en el conjunto de Galicia) y medio cumplimiento para los CHI.

Ese decreto contenía otros puntos que acentuaban el desequilibrio entre las dos lenguas oficiales porque estaba centrado en la protección del gallego. El bagaje argumentativo que le daba soporte era la doctrina sobre la

“discriminación positiva”, que domina el discurso político-lingüístico sobre las lenguas “minorizadas”. Pero esos argumentos no recibieron en Galicia el mismo soporte que habían recibido en Cataluña, porque la distribución social de las lenguas es muy distinta. De hecho, la movilización contra ese decreto dio lugar a la emergencia de una oposición cívica organizada, que desde entonces se posiciona en contra de cualquier medida de protección del gallego, tomando como argumento principal la defensa de los derechos individuales: el decreto 124/2007 les pareció un desafuero por utilizarlos a ellos y a sus hijos “como rehenes”, al “imponerles” el gallego. Lo mismo les parece también el nuevo decreto del Partido Popular, pues habiéndose sumado este a la campaña contra el decreto anterior, el nuevo decreto sigue “imponiendo” el gallego a quienes desean para sus hijos una enseñanza exclusivamente en castellano. Mientras tanto, desde el nacionalismo se acusa al gobierno de “desproteger al gallego”, al haber rebajado la presencia predominante que le otorgaba el decreto anterior, para dar paso a un “equilibrio” entre las lenguas.

Esa contraposición de discursos en torno a lenguas tan próximas como el gallego y el castellano —y en el seno de una población bilingüe— merecería un análisis pormenorizado, que no podremos abordar aquí. Solo hemos apuntado las líneas generales para situar en su contexto la decisión gubernamental de no hacer públicos los resultados de las consultas septembrinas. En el otoño de 2010 acababa de ponerse en funcionamiento el nuevo decreto en un ambiente crispado por manifiestos, movilizaciones y anuncios de insumisión. Creo que fue ese ambiente el que motivó que se mantuviese el secreto sobre los datos de CE-10. Ni siquiera la puesta en circulación de resultados apócrifos (e inverosímiles) fue motivo suficiente para desvelar los datos reales (Fernández 2013). Veámoslos por fin, tras tantos años de espera.

En el conjunto de Galicia, el resultado de la consulta propició que en el 80% de los niños se produjese el ajuste deseado entre lengua materna y lengua del aula. Eso podría haber sido un buen argumento para los promotores del decreto si no fuese porque entre el 20% restante, que padecieron desajuste, los GHI son bastante más numerosos que los CHI. Los 3.222 niños desajustados se distribuyeron así:

- GHI en aulas con lengua vehicular castellano: 1.925 (33,3% de los GHI, 59,7% de los desajustados).

- CHI con lengua vehicular gallego: 1.297 (12,6% de los CHI, 40,3% de los desajustados).

Esta segunda parte podía ser dinamita discursiva tanto para quienes dan primacía a la discriminación positiva de la lengua como para quienes ponen en primer plano derechos individuales.

Son especialmente importantes los datos de las ciudades, donde residen y se concentran las actividades de la mayoría de los opositores al decreto. En ellas, el porcentaje de GHI declarados fue el 18,9%. De ellos, el 64,8% padecieron el desajuste, frente a solo el 3,5% de los CHI. Ordenadas por la magnitud del desajuste de GHI, quedaría en primer lugar A Coruña (87,4%), y en último Santiago de Compostela (38,5%). De las cinco restantes, cuatro están por encima del 60%, y dos (Vigo y Lugo) por encima del 70%.

Esos resultados eran indefendibles desde un discurso oficial que ponía el foco en el equilibrio de las lenguas y el bilingüismo cordial. Afinando mi conjetura, osaría decir que al gobierno le preocupaban más en este caso los ataques procedentes del bando que prima los derechos individuales que los de los partidarios de la discriminación positiva del gallego. Después de todo, durante la última etapa del gobierno bipartito y durante la campaña electoral, el partido ganador había cabalgado a lomos de la “libre elección de lengua” y en contra de “la imposición lingüística”. Los

ataques desde el nacionalismo se daban ya por descontado, mientras que los del otro bando eran una novedad. Las organizaciones cívicas que habían fomentado este discurso estaban vertiendo lágrimas ante la “traición” del gobierno. Estos datos les permitirían presentarse como los verdaderos defensores de los niños urbanos gallegófonos, a quienes un contubernio entre el gobierno y los nacionalistas les impedía recibir la primera enseñanza en su lengua materna. De hecho, sin conocer los datos ya atacaron desde esa línea. Como se ve, hay en este tema un cúmulo de dimensiones contrapuestas dignas de exploración, en las que ahora no podemos profundizar.

Aquí finaliza este comando informativo. Sería una buena idea y una muestra de transparencia que las instancias pertinentes nos informasen de los resultados de estas consultas en los años siguientes. La estruendosa polémica del primer año fue decreciendo, hasta el punto de que en 2015 no recuerdo haber leído nada al respecto. A partir de 2012 se introdujo la opción “las dos”, y además la consulta perdió por vía judicial el carácter vinculante que tenía en sus primeras ediciones. Todo ello habrá dado algún juego, suponemos, para la formación de grupos en los que se usen ambas lenguas como vehiculares desde en la primera etapa de la enseñanza.

En mi opinión, debería avanzarse por ese camino del uso de las dos lenguas con todos los niños en Educación Infantil: un semicumplimiento para todos del precepto legal que establece que la primera enseñanza habrá de darse en la lengua materna. El trasfondo pedagógico de este precepto no presenta siempre el mismo cariz. Allí donde las lenguas son mutuamente incomprensibles es una necesidad pedagógica absoluta; pero allí donde las lenguas son comprensibles para todos, la necesidad es un producto construido por los discursos político-lingüísticos. El famoso axioma de la UNESCO (*“it is axiomatic that the best medium for teaching*

*a child is his mother tongue*”, 1954:11) no tiene la misma trascendencia en Galicia que la que tenía en Iloilo (Filipinas) y demás lugares en los que se desarrollaron los experimentos que llevaron a su formulación. La frase figura en la introducción a un informe de expertos sobre el uso de las lenguas vernáculas —en vez de las coloniales— en los sistemas educativos de los nuevos países descolonizados, y lo que quiere decir es simplemente que los niños aprenden mejor en una lengua que entienden que en una que no entienden; por eso los niños de Iloilo aprenderán mejor en ilongo que en inglés. Cuando el discurso político-lingüístico echa mano de este “axioma” suele hacer caso omiso de otros párrafos del informe, como este: “*There may, however, be circumstances which justify abandoning the mother tongue very early in the child’s formal education. For example, the mother tongue may be closely related to a more widely used language*” [...] (1954: 48). En Galicia todos los niños entienden las dos lenguas, por lo que la decisión de cuál usar en la enseñanza es más de índole política que pedagógica. Por eso precisamente es tan importante tomar en consideración la distribución social de las lenguas y el poder de sus usuarios para generar discursos públicos de soporte. La galopada por la discriminación positiva sólo puede ser exitosa si goza del respaldo social, si tiene a su favor el discurso hegemónico, y en la Galicia actual no lo tiene: el intento del bipartito se saldó con la mayor recogida de firmas en contra producida hasta ahora en Galicia (más de 100.000) y con la adopción de formas organizativas por parte de quienes pretenden vivir en Galicia como si el gallego no existiese. Tampoco tiene el necesario soporte la galopada ultraliberal por los derechos de los individuos, concebidos como desprovistos de cualquier pegamento identitario: de un modo u otro, casi todos los gallegos que hablamos habitualmente castellano sabemos y sentimos que el futuro del gallego nos concierne.

## Bibliografía

Fernández, M. (2010). "Trata de cifras". *El País*, 12 de octubre de 2010. Disponible en: <[http://elpais.com/diario/2010/10/12/galicia/1286878697\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2010/10/12/galicia/1286878697_850215.html)>.

———. (2013). "Evolución da situación sociolingüística en Galicia en los últimos años", en *Lingua, sociedade e política: un debate multidisciplinar*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega

Moore, R. E., Pietikäinen, S. y Blommaert, J. (2010). "Counting the losses: numbers as the language of language endangerment", *Sociolinguistic Studies*, 4 (1), pp. 1-26.

Querol, E. (2006). *Llengua i societat als territoris de parla catalana a l'inici del segle XXI*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Publicacions de l'Institut de Sociolingüística Catalana.

## Apéndice

Tabla 1. El gallego en los niños según CE-09, CE-10 e IGE-13.

	Lengua inicial (GHI)			Uso preferente del gallego		
	CE-09 (%)	IGE-13 (%)	Diferencia	CE-10 (%)*	IGE-13 (%)*	Diferencia
Galicia	21	15,8	-5,2	36	21,4	-14,6
<i>Provincias</i>						
A Coruña	22,5	19,6	-2,9	37,7	24,4	-13,3
Lugo	33,4	35,2	1,8	51,3	41,6	-9,7
Ourense	26,4	17,7	-8,7	41,1	24,5	-16,6
Pontevedra	14,6	6,8	-7,8	29,4	12,9	
<i>Ciudades</i>						
Coruña	4,0	4,6	0,6	11,7	2,4	-9,3
Ferrol	3,9	0	-3,9	14,2	0	-14,2
Santiago	17,2	13,5	-3,7	38,5	23,4	-15,1
Lugo	14,1	24,4	10,3	29,7	15,6	-14,1
Ourense	12,7	8,3	-4,4	23,5	8,8	-14,7
Pontevedra	6,0	4,4	-1,6	18,0	4,6	-13,4
Vigo	4,9	0	-4,9	16,6	0	-16,6

Áreas						
Coruña 1	62,3	48,4	-13,9	81,1	37,1	-44
Coruña 2	7,1	0	-7,1	24,7	5,9	-18,8
Coruña 3	63,5	69,7	6,2	74,2	72,8	-1,4
Coruña 4	38,3	43,9	5,6	58,6	53,2	-5,4
Coruña 5	6,7	7	0,3	18,6	9,6	-9
Coruña 6	29,2	17	-12,2	49,0	29,3	-19,7
Lugo 1	30,3	22,5	-7,8	44,8	20,2	-24,6
Lugo 2	51,2	61,4	10,2	60,6	80,5	19,9
Lugo 3	28,1	33,6	5,5	77,5	38,5	-39
Lugo 4	42	35,6	-6,4	63,0	43,3	-19,7
Ourense 1	36,3	19,1	-17,2	48,2	20,3	-27,9
Ourense 2	25	74,9	49,9	48,2	77,7	29,5
Ourense 3	53,5	2,2	-51,3	72,9	43,1	-29,8
Ourense 4	15	7	-8	27,0	7,2	-19,8
Pontevedra 1	49,7	15,9	-33,8	69,1	45,3	-23,8
Pontevedra 2	21,7	11,1	-10,6	36,9	29,1	-7,8
Pontevedra 3	25,8	18,8	-7	61,7	22,5	-39,2
Pontevedra 4	8,4	1,2	-7,2	30,6	1,2	-29,4
Pontevedra 5	9,9	6,2	-3,7	23,1	16,2	-6,9
Pontevedra 6	6,9	1,9	-5	17,6	3	-14,6

Fuentes: elaboración propia a partir de las consultas de la Consejería de Educación de 2009 y 2010, y encuesta sobre conocimiento y uso del gallego del IGE en 2013.

\*En la columna CE-10 interpretamos la lengua materna como lengua habitual

**Tabla 2. Composición de las áreas.**

Área	Comarcas
Coruña 1	Arzúa, Ordes, Terra de Melide
Coruña 2	Ferrol, Eume, Ortegal
Coruña 3	Bergantiños, Fisterra, Muros, Terra de Soneira, Xallas
Coruña 4	Barbanza, Noia

Área	Comarcas
Coruña 5	Coruña, Betanzos
Coruña 6	Barcala, O Sar, Santiago de Compostela
Lugo 1	Chantada, Quiroga, Terra de Lemos
Lugo 2	Fonsagrada, Os Ancares, Sarria
Lugo 3	Ulloa, Lugo, Mera, Terra Chá
Lugo 4	
Ourense 1	Carballiño, O Ribeiro
Ourense 2	Allariz e Maceda, Terra de Caldelas, Terra de Trives, Valdeorras
Ourense 3	Limia, Baixa Limia, Terra de Celanova, Verín, Viana
Ourense 4	Ourense
Pontevedra 1	Deza, Tabeirós-Terra de Montes
Pontevedra 2	Paradanta, O Baixo Miño, O Condado
Pontevedra 3	Caldas, O Salnés
Pontevedra 4	O Morrazo
Pontevedra 5	Pontevedra
Pontevedra 6	Vigo



## Elvira Arnoux y el pensamiento ilustrado

Una travesía de las gramáticas nacionales de Sudamérica

*Sophie Fisher*

Atravesar la *opera magna* de Elvira Arnoux es una aventura a la cual —imagino— pocos se atreverán; sin embargo —como en la vida— los momentos se mezclan y se completan. Personalmente tuve la suerte (y el placer) de conocerla desde los años de la Facultad de Filosofía y Letras. Mi área de especialización tiene variadas conexiones con la de ella, en particular en el terreno de las ideas sobre el lenguaje. Lo que se concretó en una serie importante de coloquios, seminarios, encuentros y publicaciones en contexto internacional. Con la revista *Signo y Señal* se abrió una perspectiva por así decirlo multidisciplinaria que iba desde las *Reformas de la ortografía* —de moda en la Francia de los años 90 (una entrevista con Pierre Encrevé lo muestra)— y que actualmente vuelve a discutirse, hasta otra temática que nos reunió —también con Pierre Encrevé— durante un seminario del Centre de Linguistique Théorique sobre “*Les langues dans la régionalisation du monde*”.

Elvira Arnoux desarrolló notablemente el área de la glotopolítica dándole a esta un perfil particular en la medida en que integra no solo el estudio sociohistórico de las políticas

lingüísticas, sino también el de los instrumentos lingüísticos (entre otros, gramáticas, ortografías, diccionarios, retóricas, manuales de estilo, silabarios, antologías) y el de variados discursos que tematizan el lenguaje. Desde su perspectiva este campo de investigación focaliza las diversas intervenciones en el espacio público del lenguaje indagando las ideologías lingüísticas que las sostienen y analizando cómo participan en la reproducción o transformación de entidades políticas, relaciones sociales y estructuras de poder tanto en el ámbito local —o nacional— como regional o “planetario”. Sus investigaciones personales se han centrado en el proceso de construcción de los Estados nacionales y en los actuales esfuerzos de integración regional. En el campo de la glotopolítica sus ideas han marcado nuevos rumbos, hasta el punto que numerosos trabajos científicos actuales las toman como referencia ineludible, no solo en América Latina sino también en varios países europeos.

Su trabajo sobre la *Formación de la nación en Chile* muestra la importancia de quienes, en los años 1840 y siguientes, se preocuparon por las reformas de la ortografía: en primer lugar el genial Andrés Bello (quien había sido traductor del joven Humboldt) y que tuvo que exiliarse en Inglaterra, donde empezó a elaborar una reforma del castellano de América, y Domingo Faustino Sarmiento, exiliado en Chile y preocupado por el mismo problema: el de legitimar después de las independencias, el habla americana con una “ortografía” que la reflejara.

Eso me permitió organizar un número especial de *Ispanoamericana* (Anno XV, n° 59, 1995), revista de la Facoltà di Filosofia e Lettere de la Università *La Sapienza* di Roma, y cuyo título constituía el programa “Castellano de Sudamérica. Siglo XIX”, en el cual intentamos mostrar cómo el pensamiento de las Luces había fuertemente impregnado los mejores espíritus de la época aceptando una

modernidad que pasaba ante todo por la lengua: aceptar el comportamiento lingüístico del castellano sudamericano era —también— un modo de consolidar las independencias. Allí Elvira Arnoux publicó un texto importante: “Gramática nacional y pensamiento ilustrado, las huellas de una travesía intelectual” (63-85).

En la Introducción al número me permití aludir a la *Gramática y diccionario pampa* (1825) de Juan Manuel de Rosas, que muestra su “interés” por los indígenas que poblaban sus “campos”, citando una carta escrita a fines del siglo XIX por Saldías a Ernest Renan que acompañaba el resumen en francés de la gramática de Rosas:

Hoy ya no hay casi indios en la Pampa. El desierto ha ido desapareciendo bajo los ferrocarriles que costean las quebradas (...). Donde antes se sucedían las tolde-rías, se levantan hoy pueblos florecientes (...), se desenvuelven ya las industrias pastoriles y agrícolas por brazo del inmigrante europeo (...) y aun del indio mismo, convertido a la civilización por el trabajo y por la estabilidad del hogar de la familia (...). El hijo del indio aprende el patrio idioma castellano en las escuelas Argentinas repartidas en aquella inmensa zona; y el estado y las asociaciones proporcionan a las mujeres indias los medios de educarse y de vivir de su trabajo en las Ciudades.

A mi parecer este texto muestra que la intención de la *Gramática* en cuestión no era solo la de “salvar” una lengua indígena, sino la de ofrecer un instrumento más para la *Administración de Estancias y demás establecimientos pastoriles en la campaña de Buenos Aires* (1856), un texto escrito en 1835, en el que define claramente las reglas a las que deben ajustarse no solo los mayordomos sino también los

estancieros, y es allí donde el uso de la lengua pampa se vuelve imperativo... No se trata de salvar una lengua indígena sino —en el mejor espíritu del capitalismo— de utilizarla junto con el castellano con la mano de obra campesina, es decir los indios “domésticos”... una vez consolidado el Estado nacional.

Esto nos llevó a un segundo problema y allí aparecen las polémicas sobre la obligatoriedad de la enseñanza del idioma nacional en las escuelas primarias. En el Congreso de la Nación fue discutida y

...el Sr. Ayarragaray expresó que (...) “No se trata de una ley de guerra contra las escuelas extranjeras – dijo- sino de un proyecto que envuelve un problema esencialmente político. Se trata de la unidad política que se consigue principalmente por la unidad del idioma” (*La Nación*, 8 de septiembre de 1896).

Ya no se plantea como el rechazo a la hispanidad, sino que de la lengua castellana deviene la lengua nacional, la que permitirá la “unidad política” pero sobre todo social en el primer momento de fuerte inmigración. Eso ya había sido establecido con la ley 1420 de Educación Común (1884), donde el problema de la lengua era dado por evidente. Recordemos que la “misma” ley se promulgó en 1881/2 en Francia...

Algo semejante sucedió hace unos años en Francia cuando se quiso aplicar la llamada Loi Toubon (del nombre del ministro encargado del informe). No solo logró que legalmente la “lengua de la República” fuera el francés, sino que también las publicidades, envoltorios, marcas con sus respectivos modos de uso, tenían que estar obligatoriamente en francés en defensa del consumidor, además de en la “lengua original”, es decir “normalmente” el inglés.

Pierre Encrevé (*Signo & Señal* n°4, mayo de 1995) escribe:

Una lengua vive del préstamo de palabras; de cualquier modo, las palabras inglesas pronunciadas con acento francés se vuelven francesas. Para la lingüística, la Ley Toubon es falsa, para la defensa de las libertades es grave y es absurda en la perspectiva de la vitalidad de la lengua. (...) Hay entonces dos problemas principales: 1) Los franceses deben utilizar la lengua de la República, lo que es normal en los actos administrativos, pero ¿en las conversaciones privadas, ¿para la práctica social? ¿No significaría en última instancia la prohibición de hablar lenguas extranjeras? (...) 2) Por lo demás un francés puede pertenecer a diferentes comunidades...

Sin embargo, cuando se planteó la discusión sobre la Lengua de la República, al mismo tiempo en un contexto europeo, se presentó el problema de las lenguas vernáculas, locales, los “dialectos” (según la tradición del siglo XIX) que unían lo político (regiones, territorios) con lo lingüístico: un modo de olvidar al abad Grégoire y a su intento (logrado) de hacer de la lengua el “soporte” de la nación.

Oficialmente se instaló en Francia (1990) —con consenso general— la “rectificación” de la ortografía, aprobada no solo por lingüistas, expertos de diccionarios como el Larousse, sino también con un “Rapport, devant le Conseil supérieur de la langue française, le 19 juin 1990 par Maurice Druon, Secrétaire perpétuel de l’Académie Française, président du groupe de travail”. Hubo disputas, trabajos sobre su “aplicación” real en diarios, libros y artículos. En realidad la querrela se centró en la eliminación del acento circunflejo, “el” identificador del francés en su diferencia con las demás lenguas neolatinas y siempre utilizado (¿o menos?).

Ahora, en el siglo XXI, la “cuestión” vuelve: ¿se simplifica?, ¿se transforma?, ¿se toman en cuenta las modificaciones de la oralidad, de los nuevos medios, etc., etc.? Y una pregunta sigue en pie: ¿por qué lo sugerido y aceptado tanto por los académicos cuanto por el entonces Presidente del Consejo, no funcionó? Y esta “nueva” versión, ¿qué fin tendrá?

También la “construcción” de nuevas denominaciones, adecuadas a los cambios y transformaciones técnicas, supone apropiaciones histórico-terminológicas. Un ejemplo: en francés, la *computadora* se llama *ordinateur*, y en español (de España), *ordenador*. Si para el castellano y el francés los *jeux de mots* con el primer término son evidentes: com-putadora, ila palabra *ordenador* remite al “orden” y no al “desorden” social!

Este modo de “saltar” de las reformas de la ortografía del castellano en los momentos de las independencias latinoamericanas a las discusiones sobre las “reformas” del francés actuales, tiene una larga historia que ya habíamos estudiado con Elvira Arnoux en el número de *Ispanoamérica, Castellano de Sudamérica* que cité más arriba.

Recordemos que ya en 1822 Bello, exiliado en Inglaterra, plantea el problema de la ortografía y del habla, retomado en los años 1840 con Sarmiento en Chile, una cuestión que se vuelve a plantear en los momentos de apertura republicana de la España del siglo XIX. Hay una gramática que propone escribir “Pedro i Juan”, con los mismos argumentos de Sarmiento. El gran lingüista, gramático y científico Eduardo Benot, en su *Arte de hablar: gramática filosófica de la lengua castellana*, obra póstuma publicada en 1910, plantea algo que ya estaba presente al ser recibido en la Real Academia Española, en 1889, dado que su discurso se titulaba *¿Qué es hablar?* Es decir, la importancia de la oralidad en lo que se podría llamar el “ajuste” entre la percepción y su transcripción escrita.

Si en la tradición latinoamericana se habló de *reformas* ortográficas —Bello/Sarmiento—, en el debate actual en Francia se habla de “*orthographe rectifiée*”, es decir, rectificada, *aggiornata*, como se diría en italiano...

El próximo paso será el de la adecuación a los nuevos medios/instrumentos para comunicar, del *smartphone* a su sucesor, con los cuales la oralidad y la simplificación del gesto manual modificarán (provisoriamente) las *orto-grafías* de nuestras lenguas tal como se puede ya ver en los numerosos afiches de las calles porteñas.

Así nos lo enseña la historia, una historia que Elvira Arnoux descifra y recorre con claridad, lucidez y ahínco en su obra. ¡Gracias, piba!

## Bibliografía

Benot Pérez, E. (1991 [1910]), *Arte de hablar: gramática filosófica de la lengua castellana*. Barcelona: Anthropos.

Cerquiglini, B. (2016). *L'orthographe rectifiée - Le guide pour tout comprendre* (présenté par B.Cerquiglini). Paris: Librio/Le Monde.

Encrevé, P. y Fisher, S. (1995). Reformas de la ortografía en Francia, en *Signo & Señá*, n°4.

Fisher, S. (1995). Castellano de Sudamérica. Pensamiento ilustrado y contextos nacionales. *Ispanoamericana* (Anno XV, n° 59), revista de la Facoltà di Filosofia e Lettere de la Università La Sapienza di Roma, pp. 3-7.

———. De exilio en exilio. Imágenes de la lengua y del pensamiento en América Latina durante el siglo XIX. *Ibíd.*, pp. 37-62.

Narvaja de Arnoux, E. (2008). *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado* (Chile, 1842-1862). Buenos Aires: Santiago Arcos.

———. (1995) “Gramática nacional y pensamiento ilustrado, las huellas de una travesía intelectual” en *Ispanoamericana* (Anno XV, n° 59), revista de la Facoltà di Filosofia e Lettere de la Università La Sapienza di Roma, pp. 63-85.



## Los autores

### Auroux, Sylvain

Tras su doctorado y su habilitación fue director de investigación en la École Normale Supérieure de Saint-Cloud y continúa siéndolo hoy en día. Ha sido director de laboratorios y de varias colecciones, así como evaluador experto para el CNRS de diversos proyectos en ciencias cognitivas; también ha integrado comisiones de gestión universitaria. Dirigió la ENS Fontenay-Saint Cloud de 1995 a 2005. Es creador en Francia de las investigaciones sobre la historia y la epistemología de las ciencias del lenguaje, investigaciones que le han brindado un reconocimiento mundial. En la actualidad, como profesor de la Sorbonne Nouvelle, también investiga en filosofía de las ciencias y modelos matemáticos de la semántica. Algunas de sus publicaciones principales son *Histoire des idées linguistiques* (dir.), 3 vols., Mardaga, 1989-2000; *La raison, le langage et les normes*, PUF, 1998; *La question de l'origine des langues. L'historicité des sciences*, PUF, 2007.

### Barrios, Graciela

Doctora en Letras (Universidad Nacional del Sur). Profesora Titular y Directora del Departamento de Psico- y Sociolingüística; Coordinadora académica de la Maestría en Ciencias Humanas, opción "Lenguaje, cultura y sociedad" (Universidad de la República). Algunas publicaciones: *Etnicidad y lenguaje. La aculturación sociolingüística de los inmigrantes italianos en Montevideo*. Montevideo: Udelar, 2009; "La regulación política de la diversidad: academias de lenguas y prescripción

idiomática”, en S. Senz Bueno y M. Alberte (eds.) *El dardo en la Academia. Esencia y vigencia de las Academias de la lengua española*. Barcelona: Melusina, 2011; “Language diversity and national unity in the history of Uruguay”, en J. del Valle (ed.) *A Political History of Spanish: The Making of a Language*. Nueva York: Cambridge University Press, 2013; “Política lingüística y dictadura militar en Uruguay (1973-1985): los informes institucionales sobre la situación lingüística fronteriza”, en *Estudios de Lingüística del Español* 36, 2015.

## Bein, Roberto

Dr. phil. en Romanística, Universität Wien. Docente de posgrado en la UBA, UdelAR (Montevideo), UNTref y UNL. Codirector de los proyectos “El derecho a la palabra. Estudio glotopolítico de las desigualdades/diferencias” (UBACyT 2014-2017) y “Política lingüística e internacionalización de la educación superior. Tratamiento de la cuestión lingüística en universidades de Argentina y Brasil” (UNTREF 2016-2017). Hasta 2015, formador de docentes y traductores de alemán en el IESLV “Juan R. Fernández”. Principales publicaciones: “La teoría del polisistema, hoy: elementos vigentes y aspectos a revisar”, en *Actas del III Congreso Latinoamericano de Traducción e Interpretación “De Babel a Internet”*, 2003; “Las lenguas como fetiche”, en J. Panesi y S. Santos: *Debates actuales: las teorías críticas de la literatura y la lingüística*, FFyL-UBA, 2005; *La política lingüística argentina con relación a las lenguas extranjeras a partir de 1993*, tesis doctoral, Universität Wien, 2012.

## Bengochea, Natalia

Profesora y Licenciada en Letras, UBA. Maestría en Análisis del Discurso, UBA, en curso. Investigadora docente, UNGS. Docente de Semiología, CBC, UBA, de un seminario de licenciatura, UNL, y de posgrado, UNTref. Integrante del proyecto UBACyT “El derecho a la palabra. Estudio glotopolítico de las desigualdades/diferencias” (2014-2017), del proyecto “Política lingüística e internacionalización de la educación superior. Análisis del tratamiento de la cuestión lingüística en universidades de Argentina y Brasil” (2016-2017), UNTref, del proyecto “Prácticas de lectura y escritura en el primer año universitario” (2016-2018), UNGS. “Inmigración y Legislación”, junto a F. Sartori, en R. Bein: *Manual de legislación lingüística para docentes*. 2015. “La interacción entre las políticas institucionales y las representaciones de las lenguas extranjeras en el caso de la ENS n° 2 ‘Mariano Acosta’”, en R. Bein y E. Arnoux: *La regulación política de las prácticas lingüísticas*. 2010.

## Benisz, Carla Daniela

Doctora en Humanidades y Artes, mención Literatura, por la Universidad Nacional de Rosario. Licenciada y Profesora en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Jefa de Trabajos Prácticos del Taller de Expresión Oral y Escrita de la carrera de Lengua y Literatura, Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Entre Ríos. Es miembro del Grupo de Estudios Sociales sobre Paraguay (GESP-UBA). Ha publicado varios artículos sobre literatura paraguaya en distintas revistas académicas.

## Bentivegna, Diego

Doctor en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Se especializó en estudios literarios y lingüísticos en la Universidad Ca'Foscari de Venecia y en la Scuola Normale Superiore de Pisa. Forma parte de la cátedra de Literatura del Siglo XX en la UBA como jefe de trabajos prácticos. Es profesor además en la Maestría en Análisis del Discurso (FFyL, UBA) y en la Maestría de Estudios Literarios Latinoamericanos (UNTREF). Actualmente es investigador adjunto en CONICET. Es autor de los libros de ensayo crítico *Paisaje oblicuo* (primer Premio Municipal de Ensayo), *Castellani crítico* y *El poder de la letra. Literatura y domesticación en la Argentina*, y de los libros de poesía *Las reliquias*, *La pura luz* y *Geometría o angustia*. Dio conferencias y charlas en varias universidades nacionales y extranjeras. Tradujo, entre otros, a Pasolini, Gramsci y Fóscolo. Codirige con Daniel Link la colección PBT (Eduntref) y dirige el Observatorio Latinoamericano de Glotopolítica de la UNTREF.

## Bouzas, Patricia

Licenciada en Letras y Profesora en Educación Media y Superior en Letras, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Bs. As. Docente de Semiología (CBC-UBA) y Taller de Lectoescritura (Primer Ciclo Universitario-Universidad Nacional de General Sarmiento). Investigadora del proyecto UBACyT "El derecho a la palabra: perspectiva glotopolítica de las desigualdades/diferencias II". Publicaciones: "Delicias de la vida globalizada. Multimedialidad e itinerancia para la lengua gallega", *Revista Línguas e Instrumentos Lingüísticos*; "La mayoría del público no es empleado público": asueto de carnaval en Bs. As. y medios", *RUA* [online].

## Calero Vaquera, María Luisa

Doctora en Filosofía y Letras, Universidad de Córdoba (España). En esta Universidad ha sido profesora en el grado, el máster y el doctorado, de diversas materias del área lingüística. Ha sido profesora visitante en varias universidades europeas y sudamericanas, así como en el Goethe Institut de Frankfurt. Sus líneas de investigación son historiografía lingüística, semiología, estudios de género. Ha coordinado diversos programas de doctorado. Es investigadora principal del proyecto I+D "Los comienzos de la moderna sintaxis: Análisis lógico y gramatical en la enseñanza del español". Ha sido Presidenta de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística. Entre sus publicaciones figuran *Historia de la gramática española (1847-1920)*. De A. Bello a R. Lenz (Gredos, Madrid, 1986), *Proyectos de lengua universal: la contribución española* (SPU, Córdoba, 1999), *Censuras, exclusiones y silencios en la historia de la lingüística hispánica* (ELiEs, 36, 2015, con C. Subirats).

## Calvet, Louis-Jean

Doctorado en la Sorbona, catedrático en la Université de Paris V, luego en la de Aix-Marseille hasta 2012. Obtuvo, entre otras distinciones, el Sociolinguists Worldwide Award en 2012 y el Premio Ptolémée de Geografía en 2016. Desde una de sus primeras publicaciones, *Linguistique et colonialisme, petit traité de glottophagie* (1974), ha analizado las relaciones entre lengua y poder e innovado en el estudio de la sociolingüística urbana y de la fractura entre la variedad valorada y las variedades denigradas de los barrios marginales. Estudia y visibiliza asimismo la situación lingüística africana y de diversos créoles. También se interesa en el análisis del discurso político y de la chanson francesa. Sus libros han sido traducidos a unas veinte lenguas. Entre sus principales obras se destacan *Les Voix de la ville. Introduction à la sociolinguistique urbaine* (1994), *Les Confettis de Babel. Diversité linguistique et politique des langues*, con Alain Calvet (2013) y *La Méditerranée, mer de nos langues* (2013).

## Camblong, Ana

Profesora Emérita de la Universidad Nacional de Misiones. Investigadora Categoría I. Directora del Programa de Semiótica en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Presidente de la Asociación Argentina de Semiótica 2009-2013. Primer Premio Nacional en Filología, Lingüística e Historia de las Artes, Producción 1993-

1995, Secretaría de Cultura de la Nación. Publicó *Macedonio Retórica y política de los discursos paradójicos* (2003) Buenos Aires, Eudeba; *Ensayos macedonianos* (2006) Buenos Aires, Corregidor; *Habitar las fronteras* (2014) Misiones, Editorial Universitaria.

### Carbonetti, Mariangeles

Especialista en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO). Alumna regular de la Maestría en Gestión de Lenguas (UNTref). Docente en el nivel medio y superior (CBC – UBA, UNGS, UNPAZ). Integra los proyectos de investigación “El derecho a la palabra: perspectiva glotopolítica de las desigualdades/diferencias” (UBA); “Prácticas de lectura y escritura en el primer año universitario” (UNGS) y “Jóvenes, políticas estatales y vida cotidiana: un estudio etnográfico del proceso de ‘inclusión’ de sectores populares en la Universidad Nacional de José C. Paz” (UNPAZ). Publicó “Políticas lingüístico-educativas provinciales: el caso de la legislación educativa bonaerense vigente a partir de la Ley de Educación Nacional”, “La normativa: ¿qué lenguas se deben aprender en la universidad?” (en coautoría) y participó de la elaboración del manual para docentes *Legislación sobre lenguas en la Argentina*.

### Castelano Rodrigues, Fernanda

Doctora en Letras por la Universidad de São Paulo/Brasil (USP). En período postdoctoral en el Instituto de Estudios del Lenguaje de la Universidad Estadual de Campinas/Brasil (2017-2018). Docente efectiva de la Universidad Federal de São Carlos/Brasil (UFSCar) y colaboradora en el Programa de Posgrado en Lengua Española y Literaturas Española e Hispanoamericana de la USP. Directora del Instituto de Lenguas de la UFSCar (2016-2017). Investigadora en el área de la Glotopolítica, con énfasis en diversidad lingüística, legislación y derechos lingüísticos. Autora del libro *Língua viva, letra morta* (2012) y de artículos como *Vão as leis onde querem os reis: antecedentes da Lei 11.161/2005* (2016) e *Direitos linguísticos, legislação e educação: formação em línguas no Brasil* (2017).

### Censabella, Marisa

Doctora en Letras Modernas, Universidad Nacional de Córdoba. Profesora Titular Regular de *Lingüística III* y Directora del Doctorado en Letras de la Universidad Nacional del Nordeste. Investigadora Independiente de CONICET con lugar de

trabajo en el Instituto de Investigaciones Geohistóricas (IIGHI) en Resistencia, Chaco. Principales líneas de investigación: variación lingüística, estudios funcional-tipológicos de la lengua *qom* (toba) y políticas lingüísticas en el Nordeste argentino. Además de publicaciones específicas relativas a las temáticas mencionadas, es autora de los materiales de divulgación *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual* (Eudeba 1999) y el capítulo IV Chaco del *Atlas sociolingüístico de los pueblos indígenas de América Latina* (ProeibAndes - UNICEF 2009).

### Daviña, Liliana

Magíster en Análisis del Discurso y doctoranda en Lingüística (en etapa de evaluación. UBA). Docente de Lingüística en carreras de grado - Universidad Nacional de Misiones (UNaM) y en Maestrías universitarias - Semiótica Discursiva (UNaM) y Análisis del Discurso (UBA). Co-directora del Postítulo en Alfabetización Semiótica en Las Fronteras. Dirigió tesis de grado y postgrado vinculadas con archivos documentales diversos y con exploraciones lingüísticas y semióticas del guaraní y del portuñol locales. Investiga sobre Políticas del Lenguaje y dirigió proyectos sobre la alfabetización intercultural en Misiones, los libros didácticos de portugués LE, las memorias escritas de lenguas de inmigración y de discursos testimoniales universitarios. Publicó artículos en revistas y ponencias en actas de congresos (*Una voz emblematicadora en territorio misionero: Manuel Belgrano (1810); Discurso Literario Entre Lenguas; Memorias lingüísticas: cartografías académicas, entre otras*).

### Del Valle, José

Doctor por la Universidad de Georgetown en 1994. Ha sido profesor titular en la Universidad Miami de Ohio, en la Universidad de Fordham en el Bronx y en el Centro de Estudios de Posgrado (Graduate Center) de la Universidad Pública de Nueva York (CUNY), donde es catedrático desde 2008. Sus investigaciones se han desarrollado desde la sociolingüística histórica y la glotopolítica, y han girado en torno a las políticas del plurilingüismo en España, la relación postcolonial entre España y Latinoamérica y la sociolingüística de la enseñanza del español en EEUU. De entre sus publicaciones se destacan *La batalla del idioma: la intelectualidad hispánica ante la lengua* (2004), *La lengua, ¿patria común?* (2007) y la *Historia política del español* (2016). Actualmente es co-editor del *Journal of Historical Sociolinguistics*. En el año 2010 recibió el premio Friedrich Wilhelm Bessel que otorga la Fundación Alexander von Humboldt.

## Di Tullio, Ángela

Ottuvo el título de doctora en 2000, otorgado por la UBA, con una tesis dirigida por Elvira N. de Arnoux. Su carrera docente completa, desde ayudante hasta titular regular, se realizó en la Universidad Nacional del Comahue en las asignaturas de Gramática y de Historia de la Lengua. También ha dictado cursos de posgrado en universidades nacionales y extranjeras. Sus investigaciones se centraron en la gramática del español, sobre todo de la Argentina, y en el contacto con el italiano. Entre sus publicaciones, *Manual de gramática del español*, *Políticas lingüísticas e inmigración: el caso argentino* y *El español de la Argentina: estudios gramaticales*, del que he sido la coordinadora.

## Ennis, Juan Antonio

Dr. Phil. con mención en Romanística, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Es Investigador Independiente del CONICET y Profesor adjunto de Filología Hispánica, Universidad Nacional de La Plata. Es responsable del PICT "Ideologías lingüísticas en la prensa escrita en Argentina (1810-1930)" y codirector del Proyecto UNLP "Comenzar el archivo, comienzos en los archivos...". Sus especialidades son la historia de la lingüística y los debates ideológico-lingüísticos. Procura combinar su trabajo de investigación con la traducción y la edición. Publicaciones destacadas: *Decir la lengua. Debates ideológico-lingüísticos en Argentina desde 1837* (Frankfurt, Lang, 2008), *Lo criollo en cuestión. Filología e historia* (en coautoría con Stefan Pfänder, Buenos Aires, Katatay, 2013) y la traducción y edición de *Enriqueta la criolla* y *La hija de Giacumina: literatura popular, lenguas mixtas y naturalismo en dos folletos del 80* (en coautoría con Laura Sesnich, La Plata/Berlín, Biblioteca Orbis Tertius/IAIPK, 2017).

## Fernández Garay, Ana

Doctora en Ciencias del Lenguaje en la Universidad René Descartes, Paris V, Francia. Actualmente se desempeña como Investigadora Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la República Argentina. Fue Profesora Titular Regular de la Cátedra de Lingüística General de la Universidad Nacional de La Pampa hasta fines del 2016. Ha obtenido diversas becas, entre ellas, la beca externa del CONICET (1993) y la de la Fundación John Simon Guggenheim (2001-2002). Se ha especializado en lenguas indígenas de la Patagonia: tehuelche y mapuche. Ha dirigido diversos proyectos de investigación sobre lenguas aborígenes

de la Argentina. Ha publicado diversos libros, entre ellos: *Testimonios de los últimos tehuelches. Textos originales con traducción y notas lingüístico-etnográficas*, (1997), *El tehuelche. Una lengua en vías de extinción*, (1998), y el *Diccionario Tehuelche-Español*, índice Español-Tehuelche (2004).

### Fernández Rodríguez, Mauro A.

Doctor en Lingüística, catedrático de Lingüística General en la Universidad de A Coruña. Ha dirigido proyectos de investigación, publicaciones, programas de doctorado, tesis doctorales, tesinas y comités de revistas. Realizó estancias en centros especializados del extranjero. Fue coordinador científico del Seminario de Sociolingüística de la Real Academia Galega y director del Instituto Cervantes en Manila. Es autor de numerosas publicaciones de carácter teórico, descriptivo e historiográfico en sociolingüística teórica y descriptiva, contacto de lenguas y criollos. Se destacan "Los orígenes del término diglosia: Historia de una historia mal contada", en *Historiographia Linguistica*, 22, 1-2, 1995, 163-195; "Cuando los hablantes se niegan a elegir: Multilingüismo e identidad múltiple en la modernidad reflexiva", en *Estudios de Sociolingüística* 1 (1), 2000, 47-58; "The representation of Spanish in the Philippine Islands", en Del Valle, J. (ed.) (2013): *A Political History of Spanish: The making of a language*. Cambridge: CUP, 364-379.

### Fisher, Sophie

Licenciada en Filosofía (Universidad de Buenos Aires); luego, realizó estudios de posgrado en Francia. Es "maître de conférences" en la École des Hautes Études en Sciences Sociales (ÉHESS) e investiga en el Centre de Linguistique Théorique (CELITH) de esa institución; dicta seminarios de posgrado y conferencias en Francia, Italia y Argentina. Ha coordinado diversos números de la revista *Littérature d'Amérique*, Università di Roma La Sapienza. Principales publicaciones: editora, junto con Claude Bremond (1995): *Le Romancero Ibérique. Genèse, architecture et fonctions*, Collection de la Casa de Velázquez; S. Fisher (1999): *Enonciation. Manières et territoires*, Ophrys, (Coll. «L'homme dans la langue»); S. Fisher (2004): «L'insulte: la parole et le geste», en el número temático «Les insultes: approches sémantiques et pragmatiques» de *Langue française*, vol. 144, N° 1, 49-58.

## González, Laura Carolina

Es Especialista en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO), Licenciada y profesora en Letras (UBA). Está cursando la Maestría en Gestión de Lenguas (UNTREF). Se desempeña como Jefa de Trabajos Prácticos del Taller de Lectura y Escritura (UNAJ) y como ayudante de primera en Lingüística I (Lic. en Fonoaudiología, Facultad de Medicina, UBA). Ejerce la docencia en la escuela media. Ha formado parte de proyectos de investigación y participado en congresos sobre política y legislación lingüística. Ha participado como tallerista del "Proyecto de Extensión de Mejora de Formación en Ciencias Exacta y Naturales en la Escuela" (UNAJ) y del "Programa de Fortalecimiento a la Lectura y Escritura" (UNAJ).

## Sartori, María Florencia

Licenciada en Letras, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Doctoranda en lingüística (FFyL-UBA). Docente interina en el Ciclo Básico Común, semiología. Integrante del proyecto UBACyT "El derecho a la palabra. Estudio glotopolítico de las desigualdades/diferencias" (2014-2017); becaria interna doctoral CONICET (2014-2019). Profesora en diversos seminarios de extensión de literatura, lengua y cultura chinas en el Instituto de Educación Superior Mariano Acosta y en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). "Discursive Heterogeneity in Chinese Literature" publicado en *Chinese Semiotic Studies 12(4)* junto a Lelia Gándara en diciembre de 2016; "Propuestas educativas para migrantes chinos en la Ciudad de Buenos Aires" publicado en DE CRISTÓFORIS, Nadia; NOVICK, Susana (Comp.): "Jornadas. Un siglo de migraciones en la Argentina contemporánea" en abril de 2017.

## Vassallo, Marta

Egresada de la carrera de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Docente en los niveles medio y superior, traductora de ensayos para editoriales Paidós, Granica, Losada, entre otras. Ejerció el periodismo en El Periodista de Buenos Aires, Crisis, Diario Sur, Agencia Reuter, Clarín, Le Monde diplomatique edición Cono Sur. A partir de 2002 vuelve a las prácticas de dibujo y pintura que había abandonado en la adolescencia. Asistió al taller de dibujo de Ernesto Pesce y al taller de pintura de Eduardo Medici, adonde actualmente participa de sesiones de clínica.

