

unipe: editorial
universitaria

COLECCIÓN
POLÍTICAS EDUCATIVAS

LENGUAS Y DISCURSOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA SUDAMERICANA

Elvira Narvaja de Arnoux y Daniela Lauria
(compiladoras)

Elvira Narvaja de Arnoux dirige la Maestría en Análisis del Discurso en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Se especializa en los vínculos entre lenguaje y política, investigando temas como la conformación de los Estados nacionales y los actuales procesos de integración latinoamericana. Entre sus libros figuran *El discurso latinoamericanista de Hugo Chávez* (2008) y *Unasur y sus discursos* (2012), en coautoría. También fue directora de publicaciones colectivas como *La regulación política de las prácticas lingüísticas* (2010) y *Discurso y política en Sudamérica* (2015).

Daniela Lauria es doctora en Letras (UBA), especialista en español como lengua segunda y extranjera, docente de la Universidad Pedagógica (UNIPE) e investigadora del Conicet. Realizó estudios en la Escuela de Lexicografía Hispánica de la Real Academia Española y en la Universidade Estadual de Campinas. Sus áreas de investigación son la historia de las ideas sobre el lenguaje, la glotopolítica y la lexicografía del español. Ha publicado numerosos artículos en revistas especializadas de Argentina, Brasil y Chile. Fue co-directora del libro *Lengua, historia y sociedad* (2013).

Lenguas y discursos en la construcción de la ciudadanía sudamericana

Lenguas y discursos en la construcción de la ciudadanía sudamericana

Elvira Narvaña de Arnoux y Daniela Lauria (compiladoras)

Luciana Maria Almeida de Freitas

Raúl Antelo

Silvia N. Barei

Graciela Barrios

Raquel Basílio

Roberto Bein

Nancy Oilda Benítez Ojeda

Silvia Elena Calero

Ana Camblong

María Teresa Celada

Mireya Cisneros Estupiñán

Adolfo Elizaincín

Adrián Pablo Fanjul

Xoán Carlos Lagares

Daniel Link

Regina Celi Mendes Pereira

Henrique Monteagudo

Sylvia Nogueira

Constanza Padilla

Dayala Paiva de Medeiros Vargens

Liliam Sofía Prytz Nilsson

Facundo Reyna Muniain

Leandro Rodrigues Alves Diniz

Sergio Serrón

unipe: editorial
universitaria

COLECCIÓN
POLÍTICAS EDUCATIVAS

Lenguas y discursos en la construcción de la ciudadanía sudamericana /
Luciana María Almeida de Freitas ... [et al.] ;
compilado por Elvira Narvaja de Arnoux; Daniela Lauria. - 1a ed
edición multilingüe. - Gonet: UNIPE: Editorial Universitaria, 2016.
Libro digital, PDF - (Políticas educativas ; 2)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-3805-14-1

1. Aprendizaje de Idiomas. 2. Bilingüismo. 3. Educación Bilingüe. I. Almeida de Freitas,
Luciana María II. Narvaja de Arnoux, Elvira, comp. III. Lauria, Daniela, comp.
CDD 401.3

UNIPE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
Adrián Cannellotto
Rector

Carlos G. A. Rodríguez
Vicerrector

UNIPE: EDITORIAL UNIVERSITARIA
Directora editorial
María Teresa D'Meza

Edición (castellano)
Laura Scisciani

Edición (portugués)
Vivian Ribeiro

Diseño
Lucila Schonfeld

Fotografía para collage de cubierta
Leticia Pogoriles

© De la presente edición, UNIPE: Editorial Universitaria, 2015
Camino Centenario n° 2565 - (B1897AVA) Gonet
Provincia de Buenos Aires, Argentina
www.unipe.edu.ar

1ª edición, junio de 2016

Se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento o la transmisión de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, siempre que: a) se reconozca la autoría de la obra original y se mencione el crédito bibliográfico de la siguiente forma: Narvaja de Arnoux, Elvira y Lauria, Daniela (comps.), *Lenguas y discursos en la construcción de la ciudadanía sudamericana*, Gonet, Unipe: Editorial Universitaria, 2016; b) no se modifique el contenido de los textos; c) el uso del material o sus derivados tenga fines no comerciales; d) se mantenga esta nota en la obra derivada.

ISBN 978-987-3805-14-1

Índice

NOTA INTRODUCTORIA

<i>Elvira Narvaja de Arnoux y Daniela Lauria</i>	11
--	----

TRABAJOS

Homenaje a Nicolás Bratosevich <i>Silvia Elena Calero</i>	13
Palabras para Mario <i>María Teresa Celada</i>	17
Presentación <i>Elvira Narvaja de Arnoux y Daniela Lauria</i>	21
Libros de texto de español en Brasil: ¿qué actividades proponen para la producción escrita? <i>Luciana Maria Almeida de Freitas</i> <i>y Dayala Paiva de Medeiros Vargens</i>	41
Eledobrasil, un nombre entre transformaciones <i>Adrián Pablo Fanjul</i>	59
Una mirada histórica sobre la evolución de la lengua portuguesa en la Argentina <i>Roberto Bein</i>	83
A promoção do português no espaço de enunciação do Mercosul: alguns equivocos históricos estruturantes <i>Leandro Rodrigues Alves Diniz</i>	99
La regulación de la diversidad en el marco de los Estados nacionales y la globalización: a propósito de la Ley General de Educación de 2008 (Ley N° 18437) en Uruguay <i>Graciela Barrios</i>	115

Pya'ara'ã orekóva guarani ñe'ẽ Paraguaiguáva oñakãrapu'ãve haguã ko tetãme ha Mercosur-pe avei (Los retos para el guaraní paraguayo en Paraguay y en el Mercosur)	
<i>Nancy Oilda Benítez Ojeda</i>	133
La inconcordancia de «los otros»	
<i>Liliam Sofía Prytz Nilsson</i>	139
El gallego, lengua puente para la construcción de una nueva cultura lingüística	
<i>Henrique Montegudo y Facundo Reyna Muniain</i>	149
1964-2014: cincuenta años de los programas venezolanos para la difusión, promoción y enseñanza del español en el Caribe no hispánico	
<i>Sergio Serrón</i>	165
Hay Mercosur	
<i>Raúl Antelo</i>	179
Volvemos calibanes: del panamericanismo al Mercosur	
<i>Daniel Link</i>	185
El orden de la cultura y las formas de la lengua. Migrar-escribir-reparar	
<i>Silvia N. Barei</i>	193
Un par de provocadores porteños	
<i>Ana Camblong</i>	199
Os desafíos da escrita em contexto universitário	
<i>Regina Celi Mendes Pereira y Raquel Basílio</i>	207
Itinerarios de escritura académica en estudiantes de Letras: del extrañamiento a la apropiación participativa	
<i>Constanza Padilla</i>	225
Reflexiones en torno al uso de la «norma» en la escritura académica de los universitarios	
<i>Mireya Cisneros Estupiñán</i>	251
La (¿inevitable?) función normativa de las academias	
<i>Adolfo Elizaincín</i>	261

De la norma a la recomendación en manuales de estilo: el caso de <i>Escribir en Internet</i> de Fundéu BBVA <i>Sylvia Nogueira</i>	267
Dinámicas normativas del español y del portugués <i>Xoán Carlos Lagares</i>	283
SOBRE LOS AUTORES	299

Nota introductoria

Elvira Narvaña de Arnoux y Daniela Lauria

EL SEGUNDO CONGRESO INTERNACIONAL DE Profesores de Lenguas Oficiales del Mercosur (II Ciplom), «Las lenguas en la construcción de la ciudadanía sudamericana», se llevó a cabo entre los días 7 y 10 de mayo de 2013 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El evento fue declarado de interés educativo por Resolución Ministerial 2091/2012 de la Dirección Nacional de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación de la Nación, por Resolución SSGECP/2092/2012 del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y por Resolución/DGCYE/N°63/2013 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Las sedes del congreso fueron el Aula Magna de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires –donde se realizó la inauguración–, la Biblioteca Nacional de la República Argentina, el Museo del Libro y de la Lengua, el Instituto Nacional Juan Domingo Perón de Estudios e Investigaciones Históricas, Sociales y Políticas, y la Universidad del Museo Social Argentino. El evento se proponía generar un espacio de intercambio y reflexión sobre nuevos modos de circulación de las lenguas y de sus hablantes en el Mercosur. Reunió a especialistas en enseñanza e investigación académica, así como a las autoridades educativas que están a cargo del planeamiento y de la ejecución de proyectos y programas en los países de la región, con el objetivo de contribuir con el estado de situación de la implementación de la enseñanza del español, el portugués y el guaraní, y de reflexionar sobre las políticas lingüísticas y los procesos de integración regional, con especial énfasis en el Mercosur.

Asimismo, durante el evento se llevó a cabo el II Encuentro Internacional de Asociaciones de Profesores de Lenguas Oficiales del Mercosur. A partir de los propósitos mencionados, los trabajos fueron organizados de acuerdo con los siguientes ejes temáticos:

- Pedagogía de la lectura y la escritura en los distintos niveles educativos.
- Proyectos pedagógicos en la enseñanza de las lenguas del Mercosur.
- Experiencias de frontera y contacto lingüístico.
- Lenguas y variedades. Enfoques descriptivos.
- Investigaciones y aplicaciones del examen Celpe-Bras y del examen CELU.
- La perspectiva intercultural en la formación de profesores.

- Políticas editoriales de lectura en la construcción del imaginario sudamericano.
- Políticas lingüísticas e integración regional.
- Cultura escrita en Sudamérica: perspectiva histórica.
- Legislación lingüística.

La organización del evento, que contó con alrededor de mil seiscientos participantes, previó modalidades diversas de intervención. Se realizaron conferencias plenarias y semiplenarias, paneles a cargo de especialistas, mesas temáticas propuestas por coordinadores y mesas conformadas con ponencias individuales, e incluso presentaciones de libros.

Esta publicación reúne algunos de los trabajos presentados en las conferencias semiplenarias y en los paneles a cargo de especialistas, con la intención de dejar testimonio del espíritu académico y de las reflexiones y las discusiones que se propiciaron durante el congreso, así como contribuir a la difusión de los trabajos presentados y, de esta forma, fomentar el diálogo de investigadores y docentes interesados en las temáticas desarrolladas en el evento.

Hemos querido iniciar el libro con homenajes a dos destacados profesores e investigadores de la lengua española y de la literatura: Nicolás Bratosevich y Mario González. Ambos especialistas desarrollaron una prolífica carrera académica que incluyó la investigación teórica, la enseñanza en varios niveles educativos, la elaboración de materiales didácticos y la amplia formación de recursos humanos. Para muchas generaciones de estudiantes y profesores fueron –uno, en Buenos Aires y otro, en San Pablo– modelos de ejercicio de la docencia por la generosidad intelectual, la preocupación pedagógica y la sostenida tarea investigativa. La cálida evocación de sus colegas muestra la importancia de estas prácticas ejemplares para las instituciones educativas de la región.

Homenaje a Nicolás Bratosevich

Silvia Elena Calero

ENDECASÍLABOS CON AGUA, UN HERMOSO POEMARIO de Nicolás Bratosevich, lleva un epígrafe de Juan Villegas: «Uno de los aspectos más hermosos de la vida es su amplitud y su libertad. En esencia nada hay hecho» (1982: 7).

La vida del profesor a quien hoy homenajeamos puede resumirse en la cita de Villegas: amplitud y libertad han caracterizado la totalidad de su derrotero profesional, que ha sido una construcción constante; solo, después de su cierre (el 23 de enero de 2013), podemos leerla (me refiero a la «construcción de su vida»), como un relato y descifrar sus plurales significados. Como sucede en los relatos, el lector puede elegir uno u otro sendero para recorrerlo, explicarlo y expandirlo. Ahora me toca a mí, no a título personal, sino en nombre de todos aquellos que lo conocimos, poner de relieve y dar a conocer alguno de los hitos de su quehacer intelectual.

Fui su alumna primero, me formé como docente con sus novedosos libros de gramática: *Castellano I, II, III* (1962-1963). ¿En qué consistió la novedad dentro del circuito de la enseñanza secundaria de Argentina de esos años? El autor eligió empezar los capítulos con una lectura seguida por un minucioso análisis literario, acerca del texto en cuestión, y por un trabajo de redacción; a partir de ahí seguían los datos gramaticales, normativos y la ejercitación. Esta disposición fue innovadora en lo referente a la enseñanza de la lengua en momentos signados por los aportes del estructuralismo.

Bratosevich fue un lector minucioso de las propuestas lingüísticas del momento y ayudó a divulgarlas (entre los docentes de distintos niveles de la enseñanza formal) sin abandonar el rigor científico. Además dio un paso más adelante al poner en primer término el análisis literario y los trabajos de redacción. Creo encontrar en ese aspecto una de las bases sobre las que construyó el relato de su vida profesional. En otras palabras, sus trabajos fueron siempre innovadores en cuanto a la metodología y constituyeron una de las primeras obras sistemáticas (tanto institucionalmente como fuera de lo institucional) sobre la práctica de la escritura en primaria, en secundaria y en la tarea con adultos.

Volviendo a lo personal, aunque fui su colega (en el Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González) nunca dejé de sentirme su «alumna» en las reuniones que él coordinaba cuando fue docente de expresión oral y escrita en esa casa de estudios.

Recuerdo cómo ayudó a cambiar los contenidos y la manera de encarar la práctica de la oralidad y de la escritura para los futuros docentes de carreras tan disímiles como Matemática, Inglés, Física...

También fui su alumna en los seminarios que impartió sobre métodos de análisis literario, en la primera carrera de posgrado que se dictó en una institución terciaria no universitaria; y finalmente lo fui en Teoría Literaria y educación, en la Maestría en Ciencias del lenguaje (en la actualidad Diplomatura) en el armado de cuyos planes colaboró junto con la Dra. Elvira Arnoux y otros docentes notables.

Nicolás Bratosevich fue profesor; se recibió en el Instituto del Profesorado Joaquín V. González; se licenció en Literaturas en Lenguas Románicas en la Universidad de Madrid. Fue un prestigioso catedrático, en diversos lugares, como la Universidad de Buenos Aires, la Facultad de Letras de Rosario. Fue poeta, escritor y crítico literario, coordinador de grupos de estudio y de talleres de escritura. Pero la actividad específica en la que se encuadra todo lo que hizo se resume en pocas palabras: fue esencialmente un maestro.

El término latino *magister*, 'maestro', designaba en Roma, a una persona que tenía poder o autoridad sobre otras. En el *Diccionario* de la Real Academia Española la palabra está ligada tanto al concepto enseñanza como al de coordinación: en música el maestro concertador es el que organiza el conjunto de las voces antes de la ejecución de la obra. La palabra también se relaciona con el concepto de construcción: maestro de obras es el que dirige el trabajo de los albañiles; el que cuida la construcción material de un edificio, según los planos de un arquitecto y que puede trazar por sí edificios, en ciertas condiciones.

Todo eso fue Bratosevich a lo largo de los años en que ejerció su vocación, en los distintos niveles de la enseñanza: un *magister*, un constructor.

Junto con otros grandes maestros de su generación, dio forma, puso las bases, coordinó (a través de sus cátedras, su actuación personal, sus talleres, sus libros) una pedagogía y una didáctica de sello nacional. Doy a la palabra 'nacional' un significado que excede los límites de nuestro territorio. En la década de los sesenta todavía no estaba muy claro para los docentes el concepto de lo 'latinoamericano'.

Bratosevich habla de Argentina, de la zona rioplatense, de Hispanoamérica, en momentos en que comienza la internacionalización de la narrativa y la poesía hispanoamericana, aunque, por supuesto, se está lejos todavía del concepto de 'Mercosur'. Es en la década del sesenta que se afianza una fuerte conciencia de que lo nacional se construye fronteras afuera junto con los otros países que comparten una misma cultura y similares problemáticas.

En cuanto a lo ideológico, a lo largo de su vida trabajó sobre pocos pero sólidos ejes en los que se mantuvo fiel: el trabajo colectivo; la figura de coordinador que él asumió y ayudó a definir con su actividad como tal y con sus trabajos escritos; la firme creencia de que la institución escolar en su totalidad debe comprometerse y actuar para la formación lingüística de los futuros docentes; la concepción de que las acciones individuales se potencian si un grupo, y mucho más, una institución, todo el sistema escolar, las asume como propias y las lleva adelante;

su accionar como «provocador» de escrituras diversas en diferentes ámbitos; su actitud de recuperar e integrar la palabra de todos y darles cabida en los diversos textos y manuales que escribió. Es necesario subrayar la actitud generosa con sus colegas y alumnos, no solo por incorporar sus palabras, sus escritos, sino también por citarlos como parte de su bibliografía y por compartir con ellos textos que no eran de fácil acceso en ese entonces.

En 1975, cuando comienza el avance más duro de la derecha sobre las escuelas argentinas, fue dejado cesante. No por eso abandonó la docencia que habría de desarrollar en el interior del país (en Roca, en San Juan, en talleres que coordina en su departamento y en la periferia del país, por ejemplo en la Biblioteca Popular de Martínez).

En cuanto a los libros que publicó, allí también se aprecia su afán de «divulgar con rigor». Me detendré en la segunda edición de *Expresión oral y escrita* (1981), que escribió con la invalorable colaboración de Susana C. de Rodríguez. En el texto citado, se incorporan las lecturas teóricas que circulaban como novedad por los ámbitos intelectuales de nuestro país. Los textos de Algirdas Julius Greimas, Roman Jakobson, Tzvetan Todorov, Iuri Tinianov, Vladimir Propp, Noam Chomsky, Roland Barthes, le sirven de punto de partida teórica y metodológica para las consignas de escritura. Las novedades del texto se perciben en varios temas: abandona explícitamente (y en esto se insiste) la normativa como «lo prestigioso» y prefiere el concepto de adecuación.

Si antes la escuela trabajaba con hábitos de corrección lingüística (normativa y ortografía), a partir de esta propuesta intentó colocar la expresión como centro de la clase de lengua, en un gesto claro de defensa del derecho del alumno a ser «el dueño del pensamiento y de su palabra» (Bratosevich, 1982: 30), para lograr que todo individuo fuera capaz, en libertad, de expresarse con propiedad y eficacia; valoró las variedades basadas en las diferencias geográficas y temporales (dialecto y cronolecto), cuestión dejada a un lado en la enseñanza de la lengua escolarizada de la época.

Además de las influencias lingüísticas y crítico-literarias que acabo de destacar, entran en circulación en el texto los conceptos de Paulo Freyre en lo referente a la relación pedagógica que debe existir entre el maestro y aquel que se acerca para aprender.

Muchos fueron sus compromisos con la comunidad educativa; por ejemplo, con su participación en las mesas de trabajo en el Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González para reformar planes de estudio y mediante la formación continua rigurosa que debe acercarse a los docentes en actividad: de ahí que haya participado en la creación de los seminarios de posgrado (ya mencionados) que se clausuraron con la llegada de la última dictadura, con la correspondiente cesantía por considerárselo peligroso ideológicamente. Luego de su regreso a la institución, durante la democracia, abordó con entusiasmo la creación de la Maestría y la redacción de su primer plan de estudios, que incluía como novedad dos niveles del portugués hablado en Brasil.

Para terminar quiero leer una cita de su emblemático *Expresión oral y escrita*, que a mi parecer resume lo destacable de sus propuestas:

Si seguimos considerando al docente como el modelo indiscutible que transmite una cultura también indiscutible (e *inamovible*, por tanto), la cosa tendría que quedar así. Pero cada alumno quiere llegar a ser, a nivel individual, una persona, cuyo modelo, nunca alcanzado del todo, está en sí mismo; y a nivel social, un componente de grupos humanos donde todas las individualidades interactúan para transformar, cuestionar, cambiar la realidad sociocultural a la que pertenecen. La palabra, históricamente hablando, la tiene cada vez cada generación, cada grupo, cada miembro de ese grupo: el aprendizaje lo hacen ellos según sus nuevas necesidades, sus propias experiencias que confrontan con las de otros y con las de generaciones anteriores (Bratosevich, 1981: 14).

BIBLIOGRAFÍA

Bratosevich, Nicolás

1982 *Endecasílabos con agua*, Buenos Aires, Botella al mar.

Bratosevich, Nicolás y De Rodríguez, Susana C.

1981 *Expresión oral y escrita. Métodos para primaria y secundaria*, Buenos Aires, Editorial Guadalupe.

Palabras para Mario

María Teresa Celada

ESTOY CONVENCIDA DE QUE LA MEJOR FORMA de homenajear a Mario González es recordar el fuerte compromiso que mantuvo con la presencia y el estudio del español en Brasil: compromiso marcado por un trabajo en varios frentes, para que la relación con esa lengua se consolidase en ciertos sentidos. Su actuación fue especialmente valiosa por una característica que me gustaría destacar: su capacidad de ser generoso. Fundó espacios que ahora son de todos y que tenemos en buena medida gracias a él, a Mario que, dicho sea de paso, era un cordobés brasileño.

Si su actuación fue valiosa, también podemos decir que él mismo siempre tuvo mucho valor: en el sentido del coraje, en el sentido de no sacarle el cuerpo a los desafíos, por no tenerles miedo. Así, con la capacidad de un visionario –que detecta necesidades y urgencias, que vislumbra momentos oportunos– logró materializar proyectos «en los que creía», atravesando incluso la espesa selva de lo jurídico para darles a algunos de ellos forma legal; así, encauzaba la potencia de ciertos movimientos y ciertas luchas, y nucleaba gente.

Mencionaré dos gestos que podemos claramente interpretar como fundadores. Para comprender su dimensión, hago un paréntesis, ya que se hace preciso pensar en la memoria del español en Brasil: última mitad del siglo XX, esa lengua aparecía borrosamente y de manera fragmentaria en el horizonte del brasileño, vinculado a imágenes de facilidad o, en algunos casos, a ciertas idealizaciones que la ponían en relación con una utopía (lengua de lucha, de movimientos guerrilleros, de una Latinoamérica unida), pero en medio de una especie de vacío de reflexión sobre su funcionamiento y sobre su enseñanza. En la universidad, incluso, funcionaba como el modo de tener acceso a la literatura: una escalera, o sea, un instrumento, tal como él mismo lo registró en algunas de sus publicaciones.

Paso, ahora, al primer gesto. En ese contexto, en 1983, se fundó la Asociación de Profesores de Español de São Paulo (Apeesp) de la que Mario fue su primer presidente. En aquel momento, el diálogo que la Apeesp estableció con la respectiva Asociación de Río de Janeiro, que ya existía, abrió canales de contacto que repercutieron en todo Brasil e implicaron la fundación de nuevas asociaciones. Y cabe remarcar que ese gesto, que tenía que ver con defender la presencia del español en la escuela, no fue de prepotencia con las otras lenguas; al contrario, en

aquellos años, junto con asociaciones, como la de francés, la Apeesp luchaba para que los alumnos de la escuela brasileña tuviesen la posibilidad de relacionarse con varias lenguas y no solamente con la que prepondera en ese espacio desde los años sesenta: el inglés; o mejor, un cierto y determinado inglés que transforma un simbólico en un remedo acartonado y hueco de una lengua que casi siempre se esboza como inalcanzable. El inglés como la metonimia maldita, que funciona «en el lugar» de la lengua extranjera, tal como diría, en varias ocasiones y muy oportunamente, la compañera de Mario –Neide Maia González–.

Paso, ahora, al segundo gesto. La figura a la que prestamos homenaje tuvo un papel decisivo, a fines de los noventa, junto con otros colegas y compañeros, en la fundación de la ABH, la Asociación Brasileña de Hispanistas, tratando de preocuparse con otro bien: el de que se pudiera contar en Brasil con un espacio en el que fuese posible compartir el trabajo de los diversos investigadores en el campo del hispanismo. Recuerdo, a título de mención, y para que tengamos una idea de la vida de esa Asociación, que la misma realizó su séptimo congreso en Salvador, Bahía, en septiembre de 2012.

No conocí tanto al Mario que en su doctorado trabajó con *Bodas de sangre*; que, posteriormente, estudió la proyección de la figura del clásico pícaro de la literatura española en la brasileña. Conozco un poco más al que trabajó con *La Celestina* para alcanzar el cargo de Profesor titular en la Universidad de San Pablo. Y, sin duda, sí conozco al Mario compañero de trabajo en la USP, donde su compromiso en diversos frentes fue siempre muy fuerte: pienso en su modo de actuar en las huelgas de docentes y en su participación en la Asociación de Profesores de esa universidad; y pienso, como un ejemplo más, en su actuación como Jefe del Departamento de Letras Modernas, cargo que ocupaba a los setenta años, cuando «lo jubilaron», como él mismo decía, expresando que era a contramano de su deseo, mediante lo que en Brasil se llama *a aposentadoria compulsória*.

Desde comienzos de 2011, trabajé cerca de él en la organización de los cuatro primeros números de la revista *Abehache*, periódico de la referida Asociación Brasileña de Hispanistas. Publicamos justamente el cuarto: «Língua espanhola e escola brasileira: campos disciplinares, lugares teóricos, prácticas discursivas». Que esa revista se haya sometido, con calidad, al rigor de los cronogramas que prometen su realización y publicación tuvo mucho que ver con Mario. Con esto, destaco, una vez más, algo que le era inherente: la iniciativa, las convicciones para llevarla adelante con determinación y, también, una firmeza dada por la experiencia en el hacer.

Su (des)fallecimiento intempestivo se dio el 13 de febrero de 2013, en el medio de una serie de trabajos, todos en marcha; algo que, nuevamente, lo pinta de cuerpo y alma como un hacedor. Una semana después, muchos teníamos que reaccionar, retomar las tareas y seguir sin él. En este sentido, aunque tal vez Mario no hubiera elegido los versos que yo he elegido y hubiese optado por otros, «mirando la mitad del vaso lleno» como le gustaba decir, yo decido, aunque sé que me va a costar, expresar mi desconcierto (de algún modo, todavía intacto): el desconcierto que la muerte nos produce y que necesitamos simbolizar. Por eso,

entrelazo las palabras de cierre al expresivo decir poético de Lorca, ya que Mario había retomado los estudios sobre su obra con la idea de publicarlos.¹

En una mañana de esas en que el carnaval se hace cenizas, por las ramas del laurel, iban dos palomas oscuras: la una era el sol, la otra era la luna. Y remontando por esa misma tarde, de sol todavía alto pero de tono crepuscular: por las ramas del cerezo vi dos palomas desnudas; la una era la otra y las dos eran ninguna.

Gracias por todo, Mario.

1 El libro está publicado: González, Mario, *A trilogia da terra espanhola de Federico García Lorca*, São Paulo, Edusp, 2013.

Presentación

Elvira Narvaja de Arnoux y Daniela Lauria

1.

La división del planeta en espacios geográficos diferenciados supraestatales, a los que la globalización tiende en esta etapa, ha planteado en las últimas décadas la cuestión de si es necesaria o no una integración política. La Unión Europea ha dado pasos significativos en ese sentido y los países sudamericanos se han expresado afirmativamente en las diversas cumbres realizadas, particularmente en el ámbito de la Unasur (Arnoux, Bonnin, de Diego y Magnanego, 2012) y del Mercosur (Arnoux, 2011a). En relación con este último, en 2006, se aprobó el Protocolo Constitutivo del Parlamento del Mercosur, en cuyos considerandos se plantea claramente la vocación política del bloque. En primer lugar, se señala su importancia para el proceso de integración regional que deberá tender a la de toda Sudamérica:

CONSIDERANDO su firme voluntad política de fortalecer y de profundizar el proceso de integración del Mercosur, contemplando los intereses de todos los Estados Partes y contribuyendo, de tal forma, al simultáneo desarrollo de la integración del espacio sudamericano.

Luego se insiste en la necesidad de atender un marco institucional que colabore en todos los aspectos de la integración:

CONVENCIDOS de que el logro de los objetivos comunes que se han fijado los Estados Partes, requiere de un marco institucional equilibrado y eficaz, que permita crear normas que sean efectivas y que garanticen un clima de seguridad jurídica y previsibilidad en el desarrollo del proceso de integración, a fin de mejor promover la transformación productiva, la equidad social, el desarrollo científico y tecnológico, las inversiones y la creación de empleo, en todos los Estados Partes y en beneficio de sus ciudadanos.

Considera, asimismo, la decisiva participación de la ciudadanía mediante órganos representativos que aseguren la democracia y el pluralismo:

CONSCIENTES de que la instalación del Parlamento del Mercosur, con una adecuada representación de los intereses de los ciudadanos de los Estados Partes, significará un aporte a la calidad y equilibrio institucional del Mercosur, creando un espacio común en el que se refleje el pluralismo y las diversidades de la región, y que contribuya a la democracia, la participación, la representatividad, la transparencia y la legitimidad social en el desarrollo del proceso de integración y de sus normas.

Lo que se reitera en el primer punto en el que se enuncian los propósitos del Parlamento: «1. Representar a los pueblos del Mercosur, respetando su pluralidad ideológica y política».

Y, finalmente, nos interesa destacar el objetivo de armonizar las legislaciones de manera de consolidar jurídicamente el bloque:

ATENTOS a la importancia de fortalecer el ámbito institucional de cooperación interparlamentaria, para avanzar en los objetivos previstos de armonización de las legislaciones nacionales en las áreas pertinentes y agilizar la incorporación a los respectivos ordenamientos jurídicos internos de la normativa del Mercosur, que requiera aprobación legislativa.

En diciembre de 2014, el Congreso de la República Argentina aprobó la Ley N° 27120 sobre la elección de parlamentarios del Mercosur, para lo cual hizo las modificaciones necesarias en el Código Civil Electoral. Notablemente, establece el Día del Mercosur Ciudadano, cuya fecha deberá determinarse y en la que se realizarán las elecciones de parlamentarios. El nombre marca la importancia de desarrollar una conciencia ciudadana en relación con la integración regional. En un sentido próximo, desde la perspectiva de los movimientos sociales y tendiendo a la integración latinoamericana y caribeña, el documento de la declaración final del XX Encuentro Foro de San Pablo, realizado del 25 al 29 de agosto de 2014 en La Paz, Bolivia afirma, destacando el peso de la participación popular y de las iniciativas propias:

Así vamos avanzando y construyendo nuestros propios caminos, surgidos de nuestra propia realidad y de nuestra propia historia. Debemos coordinar y convocar a las organizaciones sociales de la región a participar en el desarrollo del proceso de integración latinoamericano y caribeño convirtiendo esta causa en una de sus principales reivindicaciones políticas. Solo el desarrollo de este proceso integracionista garantiza la autodeterminación y la soberanía de nuestros países y, una vez que nuestros pueblos asuman esta bandera, el proceso será irreversible.¹

1 Disponible en línea: <<http://forodesaopaulo.org/declaracion-final-del-xx-encuentro-del-foro-de-sao-paulo>> [Fecha de consulta: 11 de abril de 2016].

Estos caminos exigen el desarrollo de un imaginario común, asentado en el conocimiento de los otros próximos, que sostenga en el campo político tanto las organizaciones populares comunes como la implementación de instancias ejecutivas, deliberativas y jurídicas compartidas y haga posible el desarrollo de una ciudadanía sudamericana. En ello la difusión y la enseñanza de las lenguas y las culturas cumplen un papel fundamental. De allí que el libro que presentamos gire en torno a esta temática.

2.

Uno de los desafíos es generar un bilingüismo español/portugués en toda la región con modalidades diversas que van del conocimiento acabado de ambas lenguas a la práctica de diálogos bilingües en los que los interlocutores puedan expresarse en su propia lengua y comprender la del otro. A ello deben propender medidas en los medios de comunicación, en diversos ámbitos culturales y, particularmente, en los sistemas educativos, recordando lo que señala Bauman (2013: 11) respecto de que la fluida presencia de «diversas inspiraciones culturales es una fuente de enriquecimiento y un motor que activa la creatividad». En esto ha insistido el Mercosur educativo que ha propuesto disposiciones respecto de las lenguas y culturas mayoritarias, cuya expresión más consolidada son las leyes de oferta obligatoria de la otra lengua –el español o el portugués según los casos: Ley N° 11161/2005 de oferta obligatoria de enseñanza de español en la escuela secundaria de Brasil y Ley N° 26468/2009 de oferta obligatoria de enseñanza de portugués en la escuela secundaria de Argentina– en la educación media, nivel que tradicionalmente se ha orientado a la construcción de la ciudadanía. Pero también hay experiencias interesantes en el nivel primario, como las escuelas bilingües en la Ciudad de Buenos Aires o las escuelas de frontera en las que los docentes de un lado interactúan con los alumnos del otro y se realizan además actividades conjuntas entre ambos establecimientos. Estos emprendimientos imponen no solo la elaboración de programas específicos y la preparación de material didáctico adecuado, sino también la ampliación del número de profesores en cada lengua y la creación de otros que permitan a sus egresados desempeñarse en ambas lenguas.

La promulgación de la Ley N° 11161/2005 en Brasil ha llevado a que se intensifique la producción de materiales didácticos destinados a la enseñanza del español, que deben contemplar tanto las grandes orientaciones glotopolíticas como las decisiones que regulan el sistema educativo. Luciana María Almeida de Freitas y Dayala Paiva de Medeiros Vargens evalúan las propuestas de producción escrita en las colecciones de libros de texto para la enseñanza de español a estudiantes del nivel secundario brasileño. Gracias al Programa Nacional del Libro Didáctico del Ministerio de Educación de Brasil, estas colecciones han tenido una gran incidencia, ya que han llegado a alrededor de catorce millones de estudiantes. Las autoras del trabajo analizan el papel asignado a la escritura en lenguas «adicionales» en los diseños curriculares y en las pautas para la evaluación de

libros de texto en el referido programa. Abordan las actividades de escritura en el primer nivel de las colecciones de enseñanza del español e insisten, a partir del detallado estudio que presentan, en la necesidad de considerar los contextos de producción de los textos seleccionados para el despliegue didáctico y de atender a la escritura como proceso. La debilidad en ambos casos contrasta con las estrategias elaboradas en relación con la enseñanza de la lengua materna, en la cual las tareas de escritura son diversas y se consideran, particularmente, propuestas de reescritura. Del capítulo se desprende el interés por explorar las relaciones entre enseñanza del español y del portugués con el objetivo de mejorar las estrategias pedagógicas y de poner en juego en una lengua los aprendizajes realizados en la otra, en este caso en la zona destinada a la producción escrita de los estudiantes.

La importancia de las representaciones sociolingüísticas de los docentes respecto de la lengua que enseñan y del sentido sociohistórico de su práctica reside no solo en su incidencia en las opciones pedagógicas, sino también en la necesaria integración de aquellos como cuerpo dentro de un espacio heterogéneo como el constituido por actores y actividades propias, en este caso, de la enseñanza del español como lengua «adicional» en Brasil. Adrián Pablo Fanjul indaga en las transformaciones operadas en los últimos años a partir del análisis de enunciados metapragmáticos en Eledobrasil, una lista de discusión integrada en su mayoría por profesores brasileños de español y creada en 2009, en una coyuntura conflictiva generada por la tensión con el Instituto Cervantes respecto de la formación de profesores en el área (Arnoux, 2010). El autor analiza los efectos de sentido producidos tanto por los modos de designar como por los fenómenos enunciativos en textos que articulan el balance de lo actuado y lo programático. Contrasta la denominación de la lista con otra, Elebrasil, creada un tiempo antes por la Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil, destacando su lugar en una serie o en un dominio de memoria regido por la oposición *B/ do B*, en la cual el segundo término adquiere los valores de autenticidad y de «ala izquierda» respecto del primero. Asimismo, analiza las diferencias con el nombre del blog *Espanhol do Brasil*. En el segundo tramo del capítulo identifica, a partir de dos mensajes de los coordinadores de Eledobrasil, el proceso que va de un momento inicial organizativo de la lista y próximo del conflicto al de dos años después cuando es mayor el número de integrantes que participan en la función pública y se ha acentuado el crecimiento de los espacios institucionales para el español en Brasil. Al respecto son significativos los datos que recogen los organizadores de una publicación reciente (Lima Cordeiro *et al.*, 2014: 9-10) en la presentación al volumen:

[...] en febrero de 2011 había, de acuerdo con la Plataforma e-MEC, 250 cursos de grado en Español en Brasil, en actividad; dos años y medio después, en agosto de 2013 había, según la misma Plataforma, 348 cursos ofrecidos en todo el país. Con esa expansión de la graduación en Letras con orientación en Español, las exigencias de titulación del cuerpo docente de las universidades brasileñas debido a la Ley de Directrices y Bases para la Educación Nacional, de 1996, impusieron un significativo e inmediato cre-

cimiento de la demanda de estudios de postgrado en las especialidades de lengua española, enseñanza de español y literaturas hispánicas.²

3.

Como vimos en relación con el examen de Eledobrasil, gestos glotopolíticos pueden ser sostenidos por distintos colectivos, incluso por individuos (en general, portavoces de grupos o de posiciones políticas), pero los que alcanzan una incidencia amplia son aquellos generados por los que ejercen determinado poder, particularmente en los aparatos estatales, en los medios, en las organizaciones internacionales. Sin embargo, en tanto inscriptos en la lucha política son resultantes de confrontaciones diversas en el marco de variadas relaciones de fuerza, que a menudo dejan sus huellas en las iniciativas y las implementaciones. Cuando abordamos las políticas estatales, no solo las lingüísticas, y sobre todo aquellas que implican vínculos con otros países, las que se visualizan primeramente son las que se han impuesto, pero no debemos olvidar que otras fueron acalladas, silenciadas o vivieron desde posiciones subalternas o alcanzaron cierta masividad pero en sectores que no tenían una posición dominante o que la relación de fuerzas les era adversa. Los vínculos entre Argentina y Brasil no son ajenos a estas condiciones (así, por ejemplo, cuando algunos sectores sostuvieron la hipótesis del conflicto, otros se definieron claramente por la necesidad de tender a la unión entre los dos países). En su capítulo, Roberto Bein se centra primeramente en las políticas estatales de ambos países, pero muestra la articulación con posiciones de poder político o económico nacionales e internacionales que permite pensar en las otras voces sometidas. Luego considera, en la evolución de la lengua portuguesa en la Argentina, la inmigración de lusohablantes y sus diferentes actitudes respecto de aquella, algunas de las cuales como las de los caboverdianos dieron lugar en distintos momentos a gestos valorativos hacia su variedad. Y, finalmente, hace un relevamiento detenido de las medidas glotopolíticas tomadas en la Argentina respecto de la enseñanza del portugués señalando en ese sentido la importancia decisiva del proceso de integración regional.

El interés por los aspectos discursivos, que evidenciaba el capítulo de Fanjul, ha fortalecido notablemente el campo glotopolítico al permitir el análisis más detenido de los aspectos ideológicos a partir del reconocimiento de las representaciones sociolingüísticas que los textos, de una u otra manera tematizan el lenguaje, construyen o activan y de sus vínculos con los imaginarios sociales. La proyección sobre las lenguas de las valoraciones sociales es uno de los ejes del capítulo de Leandro Rodrigues Alves Diniz, quien plantea que el peso del Mercado como sujeto del capitalismo mundial lleva a asignar a la lengua (portuguesa) valores económicos sin anular su funcionamiento simbólico como lengua nacional asociada con la afirmación de Brasil como Estado. El autor se centra en los

2 La traducción es nuestra.

efectos sobre la representación del portugués de la posición dominante de Brasil en el área lingüística lusófona derivada de su poder económico. Estudia, a partir de segmentos discursivos significativos, los modos en que la política lingüística exterior brasileña y las múltiples iniciativas de promoción de la lengua son leídas, a menudo, como neocolonizadoras y neoimperialistas. Se interroga, entonces, acerca de en qué medida estas ideologías inciden en la implementación de la enseñanza del portugués en los países del Mercosur y cómo se debería actuar respecto de aquellas si se quiere desarrollar una integración regional que cuestione los aspectos mercadológicos e imperialistas dentro del bloque. Nuevamente la respuesta está en el rumbo de las luchas políticas en las cuales las acciones sobre las lenguas están asociadas de manera compleja con las medidas económicas y las que afectan la dinámica social en su conjunto.

Si bien las ideologías lingüísticas y las valoraciones que les son propias dependen de condiciones sociohistóricas específicas, entran hilos que se inscriben en diferentes temporalidades o que remiten a movimientos parciales en el marco de procesos complejos, en los cuales contradicciones aparentes en el nivel de las representaciones se explican por requerimientos de las transformaciones sociales. Así, la consideración actual del inglés como lengua mundial, asociada a la globalización, con la marcada homogeneización cultural que sostiene, se articula con variados discursos que defienden la heterogeneidad, la hibridación y la diversidad que buscan debilitar las representaciones habituales de los Estados nacionales (gesto necesario también para el avance de la globalización). Este juego no excluye los nacionalismos lingüísticos vinculados con el largo desarrollo de los Estados y que se afirman en algunas de las funciones de estos en relación con las poblaciones, que aún se requieren a pesar de los tránsitos dentro y hacia las integraciones regionales. En este sentido, Graciela Barrios analiza, en la Ley General de Educación de Uruguay de 2008 y en los textos que funcionaron como antecedentes, las tensiones entre el reconocimiento de la diversidad lingüística y el purismo y el nacionalismo lingüísticos a la vez que se interroga sobre la incidencia de la globalización con su tendencia homogeneizadora. Paradójicamente, reconoce la autora, cuando solo quedan vestigios de las lenguas de inmigración y solo sobrevive el portugués de frontera, la diversidad lingüística aparece insistentemente en la legislación y en los discursos institucionales. Al dejar de ser aquella una amenaza a la nacionalidad, se la puede considerar, siguiendo los imperativos globales y sus fórmulas valorativas, como un recurso del que dispone la sociedad. El capítulo se centra en estrategias compensatorias en las que se combinan la aceptación de la diversidad con la ratificación del marco operativo del Estado nacional y la cultura letrada.

4.

Si bien muchas lenguas originarias y de inmigración han ido desapareciendo, ocupan un lugar significativo en la reflexión glotopolítica contemporánea. Tanto unas como otras han alcanzado mayor visibilidad por efecto del largo proceso de

globalización con el debilitamiento de las fronteras nacionales y la reconfiguración estatal, en el primer caso; y la posibilidad de mantener vínculos con los países de origen gracias en gran medida a Internet, en el segundo, lo que en algunos casos permite hablar de «diásporas modernas» (Mellino, 2008).³ Por otra parte, las lenguas originarias fortalecen las integraciones regionales porque en muchos casos son habladas en distintos países, lo que conforma un entramado cultural importante. Y en cuanto a las lenguas de inmigración estas son vistas como recursos económicos, ya que se necesitan hablantes de otras lenguas y variedades para atender servicios globales (Duchêne, 2011).

En relación con el Mercosur, la reflexión sobre el guaraní es insoslayable, ya que no solo es lengua oficial del Estado paraguayo y se ha integrado como lengua de trabajo en el Parlasur,⁴ sino que también es la que entrelaza los países de la cuenca del Plata. A los desafíos que debe enfrentar esta lengua se refiere Nancy Oilda Benítez Ojeda al reseñar históricamente los cambios de estatuto y las exigencias de la actual oficialidad y destacando, asimismo, su función como signo de identidad nacional. La excepcionalidad del Paraguay se asienta en la existencia de un bilingüismo generalizado (63,88% de la población) en el que los usos de una u otra lengua dependen de datos situacionales muy diversos. La regulación normativa tiene un hito importante en la Ley de Lenguas promulgada en 2010 (Ley N° 4251) que establece ámbitos de intervención (sistema educativo, medios masivos de comunicación, aparato estatal, entre otros) e instituye la Academia de la Lengua Guaraní (Arnoux, 2011b). Que esta lengua sea lengua enseñada y de enseñanza exige equiparla para tales funciones. El léxico concentra gran parte de los debates lingüísticos, algunos de los cuales son sostenidos por los partidarios de los préstamos enfrentados a los que privilegian la creación léxica a partir de las posibilidades de la misma lengua. El desarrollo del guaraní como lengua escrita permitirá, según la autora, la ampliación de sus usos dentro de Paraguay y su afirmación como lengua oficial del Mercosur.

Al guaraní se refiere también Liliam Sofía Prytz Nilsson, en una parte de su capítulo, pero desde la perspectiva mbyá. Aborda las dificultades de implementación, en la escuela, de la enseñanza de la lengua, en lo que inciden, entre otras, las consideraciones de las comunidades respecto de la escritura, la distancia que establecen con el guaraní paraguayo, las variedades que conviven y las representaciones de los docentes. En el marco de la historización de las políticas lingüísticas del Estado nacional argentino, la autora reseña la intervención reciente sobre el mbyá guaraní como lengua escolar y señala los debates a los que dio lugar, cuyos

3 El autor registra el uso de la noción de diáspora en la ciencia política contemporánea para referirse a grupos migrantes que, a diferencia de las inmigraciones anteriores, guardan ellos y sus descendientes un alto grado de afecto y lealtad a la «madre patria» a pesar de la larga residencia en el exterior.

4 Se comenzó a implementar a partir de marzo de 2014 gracias a la firma de un convenio de cooperación entre el Parlamento del Mercosur y la Secretaría de Políticas Lingüísticas de la República del Paraguay. Disponible en línea: <http://www.parlamentodelmercosur.org/innovaportal/file/8221/1/convenio_pm_-_spl_idioma_guarani_es.pdf> [fecha de consulta: 20 de marzo de 2015].

primeros consensos permitieron avanzar en su inserción en la educación formal e hicieron posible la preparación de material didáctico. Aborda luego una lengua de inmigrantes, el sueco de Misiones, describiendo históricamente su implantación en la provincia. Muestra cómo actualmente, por efecto de diversos factores, ha perdido la vitalidad que tuvo fundamentalmente en las décadas del treinta y del cuarenta del siglo pasado, ya que no se emplea en el hogar aunque la herencia sueca se manifieste todavía en eventos y costumbres.

Entre las lenguas de inmigración ocupa un lugar especial el gallego por su doble vínculo con el castellano y el portugués, lenguas sudamericanas mayoritarias, que lo acerca incluso a variedades habladas en la frontera de Brasil con países hispanohablantes. Una gran parte de los gallegos que emigraron de España se radicaron en América del Sur, particularmente en la región del Río de la Plata, y en Cuba. Henrique Monteagudo y Facundo Reyna Muniain historizan la situación de esta comunidad deteniéndose en su implantación en la ciudad de Buenos Aires y en las múltiples actividades societarias y culturales que desarrollaron sobre todo a lo largo del último siglo, en el cual dos hitos importantes fueron la etapa del exilio a causa del triunfo de Franco y las últimas décadas luego de la aprobación del Estatuto de Autonomía de Galicia en 1981. Los autores subrayan la condición de puente del gallego en el necesario conocimiento, para afirmar la integración de Sudamérica, del español y el portugués. Asimismo, proponen el desarrollo de una nueva cultura lingüística ciudadana sensible a lo heterogéneo y diverso, que supere la generada por los Estados nacionales y promueva el bilingüismo o poliglótismo de los individuos.

5.

La difusión del español dentro de las fronteras de los países sudamericanos es ampliamente conocida, no así la que gestionan más allá de los límites políticos y lingüísticos. A un caso particularmente interesante se refiere Sergio Serrón (quien nos recuerda que el Mercosur limita al norte con el Caribe y que un país caribeño lo integra, ya que Venezuela es miembro pleno desde 2012): los programas venezolanos para la enseñanza del español en el Caribe no hispánico. Su importancia actual reside no solo en el hecho de que países caribeños están integrados a proyectos como el ALBA (Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América) o la Celac (Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños), sino también porque en ellos se trata de imponer la concepción de que el sur es una categoría política, no geográfica, en la que la unidad de los países que la integran tiende a la afirmación de la soberanía de todos ellos. El capítulo recorre aspectos históricos, demográficos, políticos, etnográficos, lingüísticos (conviven lenguas europeas dominantes y otras variadas de inmigración con múltiples criollos) deteniéndose en el análisis del peso de la matriz colonial en el Caribe. Expone luego cómo los programas de enseñanza de español surgieron ligados a los procesos de independencia desencadenados con posterioridad a la década del cincuenta del siglo pasado y a la integración de esos países en organismos multilaterales regionales.

Destaca la importancia política actual de acentuar los vínculos desde la lengua acompañando los emprendimientos económicos solidarios, particularmente en las áreas holandesa e inglesa que habían estado cortadas de los otros países sudamericanos. El autor focaliza en las distintas etapas del programa desde 1963 y describe los objetivos y las características de los que se desarrollan actualmente, que articulan como los anteriores aunque con modalidades diferentes aspectos educativos, sociales y culturales. Finalmente, plantea que la existencia de quince institutos venezolanos puede constituir la base para la difusión de las otras lenguas oficiales del Mercosur. Frente a la importancia adquirida por el Instituto Cervantes respecto de la enseñanza del español en el mundo, el artículo muestra lo temprano de los esfuerzos venezolanos y el vínculo que tienen actualmente con acciones encaradas en el campo económico y político. Esto lleva necesariamente a reflexionar acerca de la necesidad de que los países hispanoamericanos, en el marco de la Unasur, elaboren e implementen programas destinados, más allá de los países caribeños, a Guayana, Brasil y Surinam.

6.

La propuesta de integración regional sudamericana activa la memoria de la independencia de los países hispanoamericanos, ya que se pensaron como una gran nación fragmentada, memoria que fue retomada de diversas maneras por los movimientos nacionales y populares del continente que acentuaron los aspectos que remitían a una democracia radical y que permitieron integrar al Brasil cuando abolió la esclavitud. Durante dos siglos la escritura política y la literatura han contribuido a pensar las diferencias y proximidades entre nuestros países y han hecho posible el conocimiento del otro proyectando incluso, en algunos casos, en un territorio amplio el imaginario nacional. Las identidades consideradas han variado según las situaciones y los posicionamientos, así como los recortes territoriales, la valoración de uno u otro sector de la población o el aprecio de la pureza étnica o de los mestizajes. Estos modos diversos de ver y de decir colaboran en la búsqueda de un entrelazamiento solidario ajeno a la lógica mercantil.

Raúl Antelo afirma la integración regional en el título «Hay Mercosur» como una marca del poder de la escritura en la creación de mundos y apela a la reconocida escritora brasileña Clarice Lispector y a su creación léxica, *inmanecencia*, para exponer la presencia de lo que todavía no es pero está. Estar que implica tránsitos entre lenguas y entre países, sin puntos de partida ni de llegada. Pero también creación de nuevos paisajes culturales con sus «nomadismos vitales». De allí que cierre su capítulo insistiendo en propuestas que notablemente todavía no se han realizado y cuya ejecución evidenciaría la voluntad de construir la integración también desde y para los sujetos: como, por ejemplo, la obligación de las empresas propietarias de televisión por cable de transmitir la señal de los canales de televisión públicos en los otros países del Mercosur, la equivalencia de títulos profesionales y las jubilaciones recíprocas.

Daniel Link, por su parte, destaca la importancia de la imaginación y de la literatura en la construcción de las identidades políticas, particularmente en la invención del pueblo. La figura de Calibán, cuya presencia reiterada en el pensamiento político latinoamericano es significativa –Hugo Chávez lo asocia netamente con el rebelde y propone, así, que seamos todos calibanes (Arnoux, 2015)–, le permite dialogar con diversos escritores, particularmente con Rubén Darío y Roberto Fernández Retamar. Si bien los referentes con los que asocian a Calibán son distintos –Norteamérica o la América nuestra– las series y oposiciones en las que esta figura entra –caribe/canibal/Calibán; Ariel/Calibán– conforman posibilidades diversas, no resueltas, de pensarnos y más aún de construirnos o, en términos del autor, de convertirnos.

La conversión como tránsito inestable generado por una búsqueda incierta y nunca definitiva, que no implica la asimilación sino la capacidad de estar con otros y de vivir diversamente el conflicto y el encuentro, es la experiencia insoslayable de los que migran. A ellos se refiere Silvia Barei desde dos novelas de autoras argentinas contemporáneas, Perla Suez y Elena Bossi, que de diferentes maneras, exponen culturas en conflicto e intentos de construir un mundo en otro lugar, que es también el lugar de otros. Los desplazamientos de Europa a América, del espacio familiar al desconocido son vueltos a recorrer en relatos fragmentarios que deben ser encadenados permanentemente en la búsqueda de sentidos que se escapan o se deshilachan. Las valoraciones no se fijan ni en el pasado ni en el presente, y lo temido y lo deseado se articulan diversamente según las situaciones y las voces.

De voces urbanas y discutidoras nos habla Ana Camblong sensible a las diferencias culturales, no ya entre un continente y otro, o entre un país y otro, sino entre Buenos Aires y el interior. La autora se ubica en la periferia del Estado nacional pero con la seguridad que le da saberse en otro centro donde se entrecruzan las culturas mercosurianas y se despliegan nuevos discursos como es, en cierta medida, el que enuncia. Desde allí observa la vieja capital con su arrogancia, sus alardes y su vocación cuestionadora, distantes de los gestos propios, que tal vez sean menos anacrónicos. Analiza, así, con divertida ternura los modos de la provocación y sus efectos en dos escritores porteños, Macedonio Fernández y Rodolfo Enrique Fogwill, expertos en poner en tela de juicio los saberes admitidos, los valores consagrados y las apreciaciones estereotipadas. Si bien el capítulo no escapa de los imaginarios asociados al Estado nacional, ya que la subjetividad es morosa, la escritura crítica convoca otros más amplios.

7.

La notable expansión de las universidades latinoamericanas, el ingreso de un estudiantado socialmente heterogéneo y la puesta en marcha de numerosos programas de posgrados han llevado a reflexionar intensamente sobre la lectura y la escritura en el nivel superior y a implementar experiencias pedagógicas

que colaboren en el desempeño de los alumnos. Los equipos docentes conjuntan, así, tareas de investigación sobre los géneros académicos, los discursos disciplinares y los procesos de lectura y escritura con estrategias de taller destinadas a la formación en la discursividad universitaria a partir de secuencias didácticas claramente pautadas. Lo que sostiene estas prácticas es la conciencia de la importancia del dominio de la cultura escrita no solo en la formación de los estudiantes y de los futuros profesionales, sino también en la de ciudadanos que puedan ejercer su derecho a la palabra en los diversos ámbitos en los que intervengan. En la Universidad de Buenos Aires, a comienzos de la década de los noventa, asociados a la cátedra de Semiología del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires, se crearon los talleres de lectura y escritura que siguen funcionando en ese ámbito. El objetivo es la formación de un lector y escritor crítico, capaz de desmontar los mecanismos que generan determinados efectos de sentido y de producir textos adecuados a las diferentes prácticas sociales, entre ellas las propias del medio académico. El estudio de los discursos sociales en el marco de la cátedra en el que se privilegian tanto los despliegues narrativos como los explicativos y argumentativos constituye la base necesaria para las actividades de taller.

El intenso vínculo que gracias al Programa de Fortalecimiento de Centros Asociados de Postgrado (entre la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal del nivel Superior de la República Federativa de Brasil (Capes) y la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina) se entabló entre la Universidad Federal de Paraíba y la Universidad de Buenos Aires, en 2011 impulsó el desarrollo de investigaciones en el área en la unidad académica brasileña, algunos de cuyos resultados exponen Regina Celis Mendes Pereira y Raquel Basílio. El capítulo se centra en la presentación y el análisis de las actividades realizadas en torno al género discursivo «reseña», como integrante de un agrupamiento de géneros emparentados que permiten desarrollar diversas operaciones argumentativas necesarias en la producción de escritos académicos. Las autoras contrastan, además, las sucesivas reescrituras de una estudiante con el objeto de evaluar los avances realizados a partir de la intervención de sus pares y del profesor. Destacan la importancia de la interacción áulica y del trabajo puntual sobre los textos producidos que permiten a los estudiantes generar los mecanismos autorreguladores de su práctica reconociendo no solo los aspectos genéricos específicos, sino también los más generales propios de la escritura de textos académicos.

Preocupada también por la escritura en el medio universitario, Constanza Padilla aborda los discursos disciplinares y los modos de su apropiación por estudiantes de la carrera de Letras. Valora la participación de ellos en la comunidad discursiva propia a través de la intervención en eventos académicos y estudia la incidencia que esas actividades tienen en el proceso que va de una etapa de extrañamiento a una instancia de mayor dominio de la escritura académica. Los resultados analizados parten de los testimonios metadiscursivos de dos estudiantes que participaron en los ciclos de investigación/acción y se los contrasta con los de otra estudiante que no tuvo ese itinerario escriturario. La autora subraya la

importancia de promover apoyos institucionales sostenidos a lo largo de las carreras de grado, que den continuidad a los aprendizajes en lectura y escritura del primer año universitario.

El trabajo de Mireya Cisneros Estupiñán también aborda problemáticas vinculadas con las prácticas de escritura académica en el nivel universitario. En particular, la autora reflexiona en torno del concepto de norma lingüística, teniendo en cuenta cinco aspectos de orden tanto teórico como práctico: las definiciones de lo que se entiende por norma desde distintas corrientes de la lingüística a partir de un recorrido histórico; la relación entre norma y uso, y entre norma y variación lingüística tal como lo desarrolla la sociolingüística tradicional; el vínculo, en términos generales, entre la norma y la cultura escrita; las cuestiones de carácter extralingüístico que afectan la adopción de determinada norma sea lingüística, discursiva, de género textual, como el poder económico y cultural y las representaciones e ideologías lingüísticas que circulan en el mundo académico; y, finalmente, la función de la norma en los contextos universitarios actuales, atentos a exigencias y demandas sociales y económicas nuevas. La investigadora concluye que el uso de la lengua escrita con sus regulaciones y normativas implicadas no debe ser un obstáculo para la comunicación en el ámbito académico. Por lo tanto, se deben formar ciudadanos capaces de construir su propia voz, ya que esto redundaría en una mejor democracia y en una participación amplia y efectiva en una sociedad cada vez más cambiante.

8.

El tema de la norma lingüística congrega, específicamente, los últimos tres capítulos que forman parte del presente volumen. Dichos trabajos no adoptan una perspectiva de carácter estrictamente lingüístico que aborde la cuestión del vínculo (complejo) entre la(s) norma(s) (entendida(s) como regla(s) prescriptiva(s) y el (los) uso(s) –que desencadena, en muchos casos, inseguridad lingüística en los hablantes– desde corrientes diferentes conforme la concepción que se tenga sobre qué es la lengua y qué es la normativa (Colombo y Soler, 2003). Un trabajo precursor, en este sentido, con énfasis en los aspectos rigurosamente lingüísticos, y actualmente considerado un clásico, es el de Eugenio Coseriu (1967), quien introdujo hace algunos años en el campo de la lingüística teórica una interpretación no prescriptiva de la noción de norma. Según el autor, la norma está constituida por las estructuras fijadas social o tradicionalmente y que son de uso general, «normal», habitual, regular dentro de una comunidad lingüística (entendida como la decantación resultante de los usos). Así, es norma «el conjunto formalizado de las realizaciones tradicionales del sistema» (Coseriu, 1967: 95-96) que abarca todo lo ya existente y lo ya realizado. En este caso se trata de un concepto de carácter descriptivo que da cuenta del resultado de opciones lingüísticas ejercidas por los usuarios del sistema. En fin, este concepto denota un subconjunto de las posibilidades del sistema lingüístico: aquellas efectivamente realizadas por oposición a las virtualmente posibles, pero no llevadas a cabo. Por otro lado,

según el investigador rumano, está lo «normativo» entendido como prescriptivo en tanto regla o ley.⁵

Juan M. Lope Blanch (2003), por su parte, también reflexiona sobre dicha problemática en el marco del «Proyecto de estudio coordinado de la norma lingüística culta de las principales ciudades de Iberoamérica y de la Península Ibérica» agregándole a su planteo la idea de que el concepto de norma es relativo al contexto y que, por ello, depende de muchos factores: geográfico (dialectal), estilístico (diafásico), social (diatrático), histórico (diacrónico), entre otros factores de carácter sociolingüístico que condicionan su alcance y validez.

Los capítulos que aquí presentamos despliegan, en cambio, un enfoque que se interroga sobre la función social de la norma y examina, además, las dimensiones históricas y políticas de la normatividad. En relación con lo primero, debemos señalar que las sociedades, de una u otra manera, regulan la discursividad y disciplinan a los sujetos hablantes según sus propios requerimientos. Las variedades «altas» de la escritura y los estilos formales de la oralidad han sido controlados por un dispositivo normativo que, a medida que se fue extendiendo la alfabetización, fue actuando como patrón de las prácticas lingüísticas de sectores cada vez más amplios. En algunas tradiciones y en relación con el proceso de formación de los Estados nacionales han surgido las academias de la lengua como los espacios donde se consagra la norma. Adolfo Elizaincín desde su doble posición de lingüista y académico se pregunta en su capítulo acerca de si es inevitable la función normativa de las academias. Busca dilucidar, así, el lugar de este tipo de instituciones en la sociedad y anticipa que cumplen una función necesaria aunque no se refiera a cuestiones políticas e históricas específicas. En palabras del autor, dichos organismos, creados por las sociedades con esas finalidades, son los encargados de regular el lenguaje para resguardar las normas de comportamiento, en este caso lingüísticas, que rigen la convivencia social, especialmente en el registro escrito, a través de la elaboración de instrumentos lingüísticos, principalmente gramáticas, diccionarios y ortografías.

5 En varios de sus estudios, el reconocido lingüista y lexicógrafo mexicano Luis Fernando Lara critica la posición tradicional de Coseriu en torno a la norma desde un ángulo que se desplaza más allá del campo de la lengua (actitudes, representaciones, ideologías). De acuerdo con Lara, la diferencia entre la norma y el uso normal se explica a partir de valores. Además, los usos normales no son normas en el sentido coseriano porque estas son solamente reglas de corrección y nada tienen que ver con criterios como la frecuencia de uso. Para el autor, la norma se vincula con la corrección y se opone al uso. En el contexto lingüístico hispánico aún es necesario comenzar con una precisión: el *uso* de una lengua por sus hablantes es un hecho que corresponde a la esfera del «ser», a la comprobación de que la lengua se habla de una manera o de varias. La *norma* en una lengua, por el contrario, corresponde a la esfera del «deber ser». Al respecto, el autor afirma (Lara, 2011: 326): «Para que un uso o práctica verbal habitual se convierta en norma hace falta un reconocimiento social o de alguna parte de la sociedad que los considere correctos (o una imposición de quien la comunidad lingüística juzgue con suficiente legitimidad y autoridad)». Finalmente, distingue entre normas implícitas que son el resultado de prácticas verbales comunitarias y de carácter tendencial, y las explícitas que son las que se fijan en los instrumentos lingüísticos.

En el caso del área idiomática hispanohablante, desde el comienzo de la década de los noventa España ha puesto en marcha una política lingüística panhispánica (presentada oficialmente en el III Congreso Internacional de la Lengua Española en Rosario, Argentina, 2004), en la que a la acción de la Real Academia Española se unen la Asociación de Academias de la Lengua Española y otras instituciones afines, como el Instituto Cervantes y la Fundación del Español Urgente (Fundéu), que ha sido muy activa en los últimos tiempos. Algunos de los pilares operativos y simbólicos son, justamente, los Congresos Internacionales de la Lengua Española que se realizan periódicamente desde 1997 (Arnoux, 2008 y Rizzo, 2014), el Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera (Sicele) y los instrumentos lingüísticos, particularmente gramáticas (Arnoux, 2014 y en prensa), ortografías (Del Valle y Villa, 2012) y diccionarios (Lauria y López García, 2009; Lauria, 2013 y 2014). Sylvia Nogueira toma como eje un determinado tipo de instrumento lingüístico como es el manual de estilo para contextos discursivos digitales. En particular, la autora focaliza, desde una perspectiva glotopolítica, en el caso de *Escribir en Internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales*, obra publicada en 2012 por la Fundación del Español Urgente (Fundéu BBVA), institución satélite, desde sus inicios, de la Real Academia Española. Nogueira se detiene en el funcionamiento de la alternancia entre los términos de *norma* y *recomendación* en discursos prescriptivos. En su análisis arroja luz acerca del empleo de *norma* en aseveraciones negativas mientras que *recomendación* se utiliza en tanto *orientación*, *consejo*, *clave*. Esto obedece a la propia lógica de urgencia, brevedad y sencillez de la escritura en las nuevas plataformas digitales de comunicación. De ahí que el manual en estudio se aparte de la imposición de normas rígidas académicas y prefiera, así, referirse a recomendaciones. Sin embargo, la autora muestra que esa distinción no es clara y que, en la mayoría de los ejemplos de recomendaciones que analiza, se apela a enunciados de tipo deóntico, esto es, del orden del deber ser. La autora concluye que *Escribir en Internet* presenta un vacío normativo frente al nuevo tipo de comunicación y que, por lo tanto, aunque a veces se desprege discursivamente de las normas académicas fijadas en gramáticas y diccionarios, todos estos materiales se complementan en el terreno de la prescripción para intervenir en el espacio digital. Esta estrategia, sintetiza la autora, se orienta a legitimar la autoridad de las academias y de su norma «global», con los beneficios económicos que esto conlleva.

Como podemos observar, la cuestión de la norma lingüística es un tema menos de orden teórico-técnico que político y objeto de disputa que se construye y se reconstruye históricamente en la medida en que es efecto de representaciones e ideologías lingüísticas (Milroy y Milroy, 1985; Milroy, 2001;⁶ Lara, 2004 y 2011;

6 Los trabajos de Milroy, y de Milroy y Milroy, apuntan a explicar la ideología del proceso de estandarización a partir del caso de la lengua inglesa, o sea, muestran que en la construcción de la norma actúa la ideología. O dicho de otro modo, que la idea de norma a veces superpuesta a la misma noción de lengua es una construcción ideológica.

Lagares, 2011⁷ y Bentivegna, 2013).⁸ En efecto, el proceso de estandarización está motivado por razones de índole sociopolítica y económica, al perseguir una homogeneización ficticia de una realidad inevitablemente heterogénea. Su difusión, a través principalmente de codificaciones consideradas correctas y legítimas en instrumentos lingüísticos a la vez que facilita algunos niveles comunicacionales perpetúa la desigualdad y la discriminación social. La inscripción de la norma y de su elaboración debe comprenderse y explicarse inserta en un espacio político, es decir, en un juego de fuerzas y poder.

En el proceso de consolidación de la integración regional sudamericana, es necesaria una política lingüística vasta y efectiva que pueda dar cuenta de nuevas situaciones y prácticas vinculadas con las lenguas y las variedades que allí circulan. En reiteradas ocasiones las políticas lingüísticas llevadas adelante por las integraciones regionales entran en tensión con las impulsadas o directamente implementadas por los estados que forman parte del bloque y, además, para el caso del español, con la política de área idiomática propulsada por las instituciones españolas a las que nos hemos referido antes. Los roces y resistencias obedecen, claro está, a que cada entidad representa intereses simbólicos (relación entre lengua y cultura, lengua e identidad, lengua y territorio) y/o materiales (mercantiles) específicos.

En ese marco, la problemática de la norma lingüística ocupa un lugar central. En especial, ciertos temas, como el papel histórico y actual de determinadas agencias y organismos de política y planificación lingüísticas como las academias; los nuevos o los remozados lugares y modos de formulación, legitimación y difusión de la norma; la incidencia de factores económicos en la fijación de la norma; y, ligado a los tres puntos anteriores, la elaboración de instrumentos lingüísticos (gramáticas, diccionarios, ortografías, manuales de estilo, antologías, libros de texto) en tanto materiales particularmente reveladores a causa no solo de los regímenes de normatividad que instauran, sino también (y fundamentalmente) de los imaginarios sociales que configuran. En suma, la formulación de la norma lingüística durante el período de formación y de consolidación del Estado nacional se fundamentó –no sin tensiones y en la mayoría de los casos– en la legitimidad de las instituciones estatales o paraestatales. En cambio, en la actualidad, da cuenta de una transformación significativa de las dinámicas insti-

7 En la introducción del interesante libro *Políticas da norma e conflitos lingüísticos*, Lagares (2011: 9) señala: «Funcionando socialmente como instrumento de imposición, de construcción de identidades, de asimilación o de insurgencia, la norma lingüística en situaciones de conflicto es siempre objeto de exaltadas disputas política [...]. La traducción es nuestra.

8 Bentivegna (2013: 45), al explicar las reflexiones sobre el lenguaje del crítico marxista Antonio Gramsci, sostiene en lo que respecta a la norma: «Concebida como el producto de una elaboración histórica, la norma es una forma relativamente estable, en tensión con otras formas. Es, en última instancia, una construcción hegemónica. Ello implica, en primer lugar, pensar las relaciones de lenguaje en términos de conflicto, en términos de disputa por la definición de aquello que se considera una cultura legítima [...]».

tucionales nacionales, regionales y transnacionales que incluye principalmente el impacto de las nuevas tecnologías de la información así como el avance pujante de los medios masivos de comunicación. De esta manera, las editoriales privadas, las instituciones universitarias y los centros de investigación, las fundaciones y ONGs participan enérgicamente en la elaboración de la norma. Además, aparecen nuevos actores descentralizados, especialmente en Internet (Bonnin, 2014).

El capítulo de Xoán Carlos Lagares analiza en relación con el ámbito hispánico y el lusófono los procesos de estandarización. Comienza discutiendo algunas de las dicotomías clásicas (Coseriu) en torno a la norma para luego proponer una mirada menos rígida. A tal fin, acuña el sintagma de «dinámicas normativas» para dar cuenta de la complejidad que implican esos desarrollos históricos en los que participan aspectos socioeconómicos diversos y agentes políticos diferentes influidos por representaciones e ideologías lingüísticas, muchas veces encontradas e, incluso, en abierto conflicto, y en los que es fundamental remitirse a circunstancias sociohistóricas concretas. De ese modo, el autor cuestiona la visión que denomina técnica o instrumental en la elaboración de la norma. Ilustra su argumentación a partir de una comparación en la larga duración de los procesos (desde el siglo XVIII hasta la actualidad) entre los casos de las lenguas española y portuguesa tanto en el contexto europeo, como en el americano. Una de las principales diferencias que entrevé Lagares radica en la existencia de una red de academias en el ámbito hispanohablante, situación que no se observa en el espacio lusófono. Esta divergencia, producto de la historia social (procesos de colonización y circunstancias posteriores a la independencia de los países americanos) repercute en la relación lingüística que se entabla entre la exmetrópolis y sus excolonias y, aquí el núcleo central del capítulo, tiene consecuencias, de acuerdo con el investigador gallego radicado en Brasil, en la gestión internacional contemporánea del español y del portugués. En lo que concierne al español, se focaliza en la muy centralizada política lingüística panhispánica llevada adelante por España a través de las academias de la lengua y del Instituto Cervantes sobre el corpus, el estatus y la adquisición de la lengua. En el caso del portugués, si bien la regulación no está en manos de las academias, existe, no obstante, una iniciativa importante que es la creación en 1999 del Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), un órgano dependiente de la Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), con sede en la República de Cabo Verde, que realiza esfuerzos, por ahora, principalmente sobre el estatuto de la lengua y, en menor medida, sobre el corpus (acuerdo ortográfico de la lengua portuguesa). El autor finaliza señalando que la indagación sobre las dinámicas normativas podría ser útil en la consolidación del Mercosur puesto que exige que las sociedades que en él participan se conozcan mutuamente y acepten las diferencias.

CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de la presentación hemos contextualizado los distintos aportes de los autores tendiendo a mostrar la complejidad de los aspectos glotopolíticos en juego.

Señalamos que el proyecto de integración regional sudamericana avanza hacia la implementación de instancias políticas que imponen una concepción amplia de ciudadanía. En ese trayecto, lenguas y discursos desempeñan un papel importante porque facilitan el conocimiento del otro (necesario para la realización de las tareas comunes), ayudan a conformar un imaginario colectivo y vehiculizan ideologías lingüísticas que confrontan en la arena política. Los capítulos proponen caminos para democratizar la enseñanza a partir de la formación de lectores y escritores críticos, se interrogan acerca de los dispositivos normativos en los ámbitos lusohablante e hispanohablante, indagan acerca de las representaciones sociolingüísticas de docentes y textos, abordan las políticas lingüísticas nacionales historizándolas, se interesan por las otras lenguas dentro del espacio sudamericano, y presentan propuestas de la región en relación con la difusión de las lenguas mayoritarias. El libro que presentamos se abre así a un imprescindible debate sobre el papel del lenguaje en la construcción de las subjetividades políticas sudamericanas, que creemos fundamental para la actual etapa de la integración de nuestra región.

BIBLIOGRAFÍA

Arnoux, Elvira Narvaja de

- 2008 «“La lengua es la patria”, “nuestra lengua es mestiza” y “el español es americano”: desplazamientos significativos en el III Congreso de la Lengua Española», en Hofmann, Sabine (ed.), *Más allá de la nación. Medios, espacios comunicativos y nuevas comunidades imaginadas*, Berlín, Edition Tranvía, pp. 17-39.
- 2010 «Reflexiones glotopolíticas: hacia la integración sudamericana», en Arnoux, E. y Bein, Roberto, *La regulación política de las prácticas lingüísticas*, Buenos Aires, Eudeba, pp. 329-360.
- 2011a «Desde Iguazú: mirada glotopolítica sobre la integración regional», en Fanjul, Adrián y Da Silva Castela, Greice (orgs.), *Línguas, políticas e ensino na integração regional*, Cascavel, Assoeste, pp. 38-64.
- 2011b «Identidades nacionales y regionales: en torno a la legislación lingüística (Argentina, 2009; Paraguay, 2010)», en Mendes, Edleise (org.), *Diálogos interculturais. Ensino e Formação em Português como Língua Estrangeira*, Campinas, Pontes, pp. 19-47.
- 2014 «En torno a la Nueva gramática de la lengua española (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española)», en Arnoux, E. y Nothstein, Susana (eds.), *Temas de Glotopolítica. Integración regional sudamericana y panhispanismo*, Buenos Aires, Biblos, pp. 245-270.
- 2015 «La dimensión didáctica en la construcción del “socialismo del siglo XXI”: los discursos de Hugo Chavez», en Arnoux, E. y Zaccari, Verónica, *Discurso y política en Sudamérica*, Buenos Aires, Biblos, pp. 359-402.
- 2015 «El dispositivo normativo en la Nueva gramática básica de la lengua española», en Arnoux, E. y Bein, Roberto (eds.), *Política lingüística y enseñanza de lenguas*, Buenos Aires, Biblos, pp. 243-268.

Arnoux, Elvira Narvaja de; Bonnin, Juan Eduardo; de Diego, Julia y Magnanego, Florencia

- 2012 *Unasur y sus discursos. Integración regional / amenaza externa / Malvinas*, Buenos Aires, Biblos.

Bauman, Zygmunt

2013 *Sobre la educación en un mundo líquido*, Buenos Aires, Paidós.

Bentivegna, Diego

2013 «Estudio preliminar Un arcángel devastador: Gramsci, las lenguas, la hegemonía», en *id. Antonio Gramsci. Escritos sobre el lenguaje*, Sáenz Peña, Universidad Nacional de Tres de Febrero, pp. 11-50.

Bonnin, Juan Eduardo

2014 «Pensar el castellano en Internet: discursos sobre la norma en los foros de WordReference.com», en Arnoux, Elvira N. de y nothstein, Susana (eds.), *Temas de Glotopolítica. Integración regional sudamericana y panhispanismo*, Buenos Aires, Biblos, pp. 351-372.

Colombo, Fulvia y soler, María Ángeles

2003 «Presentación», en *id. (coords.). Cambio lingüístico y normatividad*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 7-10.

Coseriu, Eugenio

1967 «Sistema, norma y habla», en *id. Teoría del lenguaje y lingüística general*, Madrid, Gredos, pp. 11-113.

Del Valle, José y Villa, Laura

2012 «La disputada autoridad de las academias: debate lingüístico-ideológico en torno a la Ortografía de 2010», en *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, vol. X, n° 1 (19), pp. 29-53.

Duchêne, Alexandre

2011 «Néolibéralisme, inégalités sociales et plurilinguisme: l'exploitation des ressources langagières et des locuteurs», en *Langages et Société*, n° 136, junio, pp. 81-108.

Lagares, Xoán Carlos

2011 «Apresentação», en Lagares, Xoán Carlos y Bagno, Marcos (orgs.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*, San Pablo, Parábola, pp. 9-14.

Lara, Luis Fernando

2004 «Normas lingüísticas: pluralidad y jerarquía», en *id. Lengua histórica y normatividad*, México, El Colegio de México, pp. 47-69.

2011 «El símbolo, el poder y la lengua», en Senz, Silvia y Alberte, Montse (eds.). *El dardo en la Academia. Esencia y vigencia de las academias de la lengua española*, Vol. I, Barcelona: Melusina, pp. 315-341.

Lauria, Daniela

2013 «Consideraciones glotopolíticas en torno a los diccionarios escolares del español», en *Revista Digital de Políticas Lingüísticas* (Núcleo Educación para la Integración. Asociación de Universidades Grupo Montevideo), Año 5, n° 5, pp. 7-47.

2014 «La producción lexicográfica de la Academia Argentina de Letras: un análisis glotopolítico del *Diccionario del habla de los argentinos (DiHA, 2003 y 2008)*», en Arnoux, Elvira N. de y nothstein, Susana (eds.), *Temas de Glotopolítica. Integración regional sudamericana y panhispanismo*, Buenos Aires, Biblos, pp. 271-322.

Lauria, Daniela y López García, María

2009 «Instrumentos lingüísticos académicos y norma estándar del español: la nueva política lingüística panhispánica», en *Lexis*, vol. XXXIII (1), pp. 49-89.

Lima Cordeiro et al.

2014 «Apresentação», en *íd. (orgs.). Hispanismo no Brasil. Reflexões e sentidos em construção*, San Carlos, Pedro & João Editores, pp. 9-15.

Lope Blanch, Juan M.

2003 «La norma en lingüística», en Colombo, Fulvia y Soler, María Ángeles (coords.). *Cambio lingüístico y normatividad*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 55-62.

Mellino, Miguel

2008 *La crítica postcolonial*, Buenos Aires, Paidós.

Milroy, James

2001 «Language ideologies and the consequences of standarization», en *Journal of Sociolinguistics* 4/5, pp. 530-555.

Milroy, James y Milroy, Leslie

1985 *Authority in Language*, Londres, Routledge.

Rizzo, María Florencia

2014 «Antecedentes de la política lingüística panhispánica: los congresos de la lengua española», en Arnoux, Elvira N. de y Nothstein, Susana (eds.), *Temas de Glotopolítica. Integración regional sudamericana y panhispanismo*, Buenos Aires, Biblos, pp. 191-220.

Libros de texto de español en Brasil: ¿qué actividades proponen para la producción escrita?

Luciana Maria Almeida de Freitas
y Dayala Paiva de Medeiros Vargens

Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem em seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer (Graciliano Ramos, Relatórios, 1994: 15).

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es presentar un análisis de las propuestas de producción textual de tres colecciones de libros de texto para la enseñanza de español a estudiantes brasileños en escuelas de nivel medio. Son libros que, en teoría, han llegado a casi 14 millones de estudiantes o, por lo menos, este ha sido el número de ejemplares que el Ministerio de Educación de Brasil ha comprado, entre 2012 y 2013, en el marco del Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2012, de las siguientes colecciones: *El arte de leer – Español* (Picanço y Villalba, 2010), *Enlaces* (Osman *et al.*, 2010) y *Síntesis* (Martin, 2010).¹

Como soporte teórico para esta discusión, se utilizará la concepción dialógica de lenguaje, en especial el concepto bajtiniano de género discursivo (Bakhtin, 2003).

Este texto se organiza en tres apartados: primeramente, se discutirá sobre el

1 Según datos aportados por el Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, órgano adscrito al Ministerio de Educación y que financia el PNLD, se ha comprado, solamente de volúmenes del «libro del alumno», 9.417.203 ejemplares de *Síntesis*, 2.981.827 ejemplares de *Enlaces* y 1.584.117 ejemplares de *El arte de leer - Español* (FNDE, 2013).

español como lengua adicional en la enseñanza formal brasileña y sobre el papel de la escritura en tal contexto; luego, se expondrán las características del Programa Nacional do Livro Didático, en especial, del PNLD 2012 y de sus criterios de evaluación de libros de texto en lo que respecta a la producción escrita; finalmente, se presentará el resultado de un breve análisis de las actividades de escritura presentes en las colecciones de libros de texto aprobadas por el PNLD 2012.

LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN ESPAÑOL EN EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA FORMAL BRASILEÑA²

¿Qué se espera alcanzar con la escritura en español en las escuelas brasileñas? ¿Qué lugar ocupa la escritura en lo que se propone para las lenguas adicionales en la educación de Brasil?

Aunque distintos en diversos aspectos, los *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental* (Brasil/SEF, 1998a) y las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (Brasil/SEB, 2006), documentos que orientan el currículo escolar brasileño, coinciden en atribuir a las lenguas adicionales (o extranjeras, como allí figuran) el objetivo de propiciar al alumno la ampliación de su competencia discursiva en diferentes situaciones de enunciación. Se espera que el discente amplíe su autopercepción como sujeto y que pueda, con contribución de la educación lingüística en lengua(s) adicional(es), ejercer la ciudadanía. Los temas transversales (Brasil/SEF, 1998b) propuestos por los *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental* (ética, pluralidad cultural, medio ambiente, salud, orientación sexual, trabajo y consumo) deben pautar las elecciones temáticas de las clases hacia cuestiones políticas y sociales de relieve y, por lo tanto, ocupan un papel fundamental en la planificación curricular.

Según los documentos citados, la lengua es una práctica social entre sujetos que ocupan papeles históricamente situados y, por lo tanto, la educación lingüística va más allá de la perspectiva que entiende el lenguaje como un instrumento de comunicación. Se busca, sobretodo, promover la interacción en tiempos y espacios distintos, la producción de nuevos sentidos y de nuevos textos, considerando objetivos generales más amplios, que tienen que ver con una preocupación educativa. Educativa e interdisciplinaria, pues es la articulación entre distintos campos del saber que le hará posible al estudiante implicarse discursivamente y, a la vez, ampliar sus prácticas de lenguaje en distintos contextos. La interrelación más evidente y necesaria es aquella entre las diversas lenguas presentes en el currículo escolar, considerando el papel que representan en la ampliación de la literacidad del estudiante.

Desde esta perspectiva, la escuela debe propiciarle al alumno un amplio aba-

2 Una versión ampliada de las discusiones presentes en este apartado se encuentran en Freitas y Vargens (2010).

nico de posibilidades de prácticas de lenguaje, pues estas se comprenden como prácticas sociales contextualizadas, no como destrezas de codificación y decodificación. De acuerdo con esta visión se encuentra el concepto bajtiniano de género discursivo (Bakhtin, 2003 y Voloshinov, 2009), que relaciona inexorablemente la lengua a los campos de la actividad humana y, consecuentemente, a la producción, la circulación y la recepción de los enunciados. Los géneros siempre están, por lo tanto, históricamente situados.

Según Bajtín (2003), la comunicación en un campo de la actividad humana depende de un dominio del repertorio de sus géneros. Sin embargo, no dominamos todos, sino un conjunto de géneros relacionados con los campos de la actividad humana en los que circulamos. Este es un punto clave para la determinación de objetivos y contenidos de la enseñanza de lenguas: ampliar el acceso a textos de géneros variados, pertenecientes a contextos más próximos o más lejanos a la realidad del alumno. Con esto, se expande la posibilidad de actuación en el mundo por medio de prácticas discursivas en la lengua que se estudia.

Enseñar lenguas a partir de los géneros, desde una óptica bajtiniana, no es enseñar por medio de procedimientos que conviertan los géneros en una tipología que se tiene que analizar. Kleiman (2006), aunque no rechaza el trabajo analítico que considera necesario para la sistematización de saberes, subraya que es la práctica social la que posibilita la exploración del género, no lo contrario. Bunzen (2006) igualmente afirma que el foco en la estructura composicional de los géneros en lugar de la reflexión sobre los contextos/situaciones de producción de los textos es un equivocación.

En lo que respecta a la enseñanza de lenguas adicionales, el siglo XX se caracterizó por un predominio de los métodos, especialmente de aquellos (directo, audiolingual, situacional) cuyo foco estaba en las competencias orales. Como consecuencia, poco se investigó sobre la lectura y la escritura, consideradas un complemento de poco valor.

Con el avance de los enfoques comunicativos, a partir de las últimas décadas del siglo XX, las competencias escritas ganaron algún relieve en la enseñanza de lenguas adicionales, puesto que se proponía un equilibrio entre las «cuatro destrezas». Aunque tal acontecimiento coincidiera parcialmente con la expansión de la enseñanza del español en Brasil de los años noventa, la ilusión de la transparencia entre español y portugués hacía –y tal vez todavía haga– que las competencias escritas fueran poco valoradas en algunos contextos. Esto se puede atribuir a la expectativa de una transferencia automática de los conocimientos de los estudiantes sobre lectura y escritura en portugués al español.

Sin embargo, en el ámbito de la investigación sobre las lenguas adicionales, la lectura ocupa un lugar de relieve en Brasil, especialmente tras el Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental que empezó en los años ochenta y que luego llegó al español (Celani, 1998). Otro importante marco en las investigaciones y en las prácticas docentes relacionadas a la lectura fueron los *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*, cuyo documento relativo a las lenguas extranjeras recomendaba el foco en esta competencia:

[...] a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna. [...]

Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes.

Isso não quer dizer, contudo, que dependendo dessas condições, os objetivos não possam incluir outras habilidades, tais como compreensão oral e produção oral e escrita (Brasil/SEF, 1998a: 20-21).

Aunque no se excluye la producción escrita de los *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*, ella ocupa, en el principal documento orientador de la enseñanza de lenguas adicionales, un lugar que no es central y esto ha dejado marcas en la enseñanza de español en Brasil, como se verá en el análisis de los libros de texto.

En cuanto al aspecto teórico, puede comprenderse la actividad de producción textual de varias maneras, siempre de acuerdo con una visión sobre la naturaleza del lenguaje. Según Elías y Koch (2009), hay tres grandes concepciones teóricas sobre la escritura, que corresponden, también, a una perspectiva sobre su enseñanza. La primera considera que el foco de la escritura está en la lengua, es decir, que el texto es producto de la codificación realizada por el autor que, para crearlo, necesita conocer ampliamente las reglas gramaticales y el vocabulario de una lengua dada. La segunda concepción tiene como foco al escritor. El texto sería una representación de su pensamiento. Desde esta visión, la escritura se entiende como una actividad por medio de la cual el escritor expresa su pensamiento y sus intenciones, sin considerar el bagaje del lector o el proceso de interacción que supone la lectura. La tercera concepción entiende que el texto no resulta de un movimiento lineal en que el autor expresa sus pensamientos o de una sencilla apropiación de las reglas de la lengua. Se trata de una interacción dialógica entre dos sujetos activos: escritor y lector. Ambos no solamente interfieren en la construcción del texto, sino que se construyen en el propio texto.

Según la concepción de la escritura como interacción, la producción de un texto exige el uso de diferentes estrategias. Elías y Koch (2009: 34) indican las siguientes: activación de conocimientos sobre los componentes de la situación comunicativa (interlocutores, tema que se desarrollará y configuración textual adecuada a la interacción en foco); selección, organización y desarrollo de las ideas, de modo de garantizar la continuidad del tema y su progresión; equilibrio entre informaciones explícitas e implícitas, entre informaciones «nuevas» y «dadas», teniéndose en cuenta el conocimiento compartido con el lector y el objetivo de la escritura; la revisión del texto a lo largo de todo el proceso, guiada por el objetivo de la producción y por la interacción que el escritor pretende establecer con el lector.

El conocimiento de las diferentes maneras de concebir el acto de la escritura nos permite comprender mejor la distinción propuesta por Geraldí (2006) entre «redacción» y «producción textual» que, para el autor, radica en un consistente cambio de actitud en el ámbito de la enseñanza. En la tradicional metodología que preserva la «redacción», la escritura no estimula una implicación discursiva del alumno en función de su carácter artificial. Afirma Geraldí (2006: 128):

Na escola não se produzem textos em que um sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro. É a velha história da preparação para a vida, encarando-se o hoje como não vida. É o exercício.

Geraldí (2006) sugiere, entonces, que los docentes seamos verdaderos interlocutores de nuestros alumnos y que respetemos su palabra y su mundo. El trabajo con la producción textual en una perspectiva dialógica tiene como características la realización de actividades que anteceden y suceden al acto de la escritura y, además, una nueva concepción sobre el papel del alumno. Se entiende que el estudiante es un sujeto, alguien que debe tener conciencia de sus palabras y de sus acciones para ser capaz de confrontar sus experiencias de vida y su saber acumulado.

EL PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)

El PNLD es una política pública de provisión de libros de textos, obras literarias, obras complementarias y diccionarios a las escuelas brasileñas que alcanza un 99,34% de las instituciones escolares públicas del país.³ Su amplitud ha convertido al Gobierno de Brasil en el mayor comprador de libros del país y, el Programa, en el mayor del mundo (Cassiano, 2007).⁴

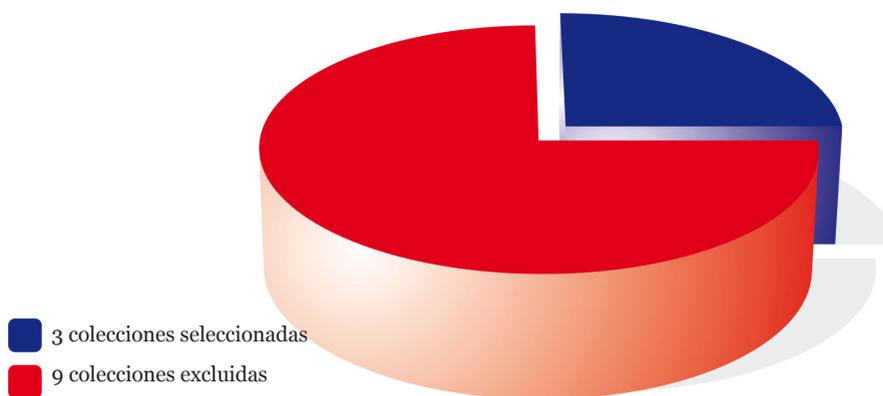
Aunque haya registro de políticas públicas diversas relativas al libro y, específicamente, al libro de texto, a lo largo de casi todo el siglo XX,⁵ el PNLD empezó

3 Para más información sobre el programa Livro Didático, se puede consultar la página web del Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/>>.

4 Actualmente, en lo que atañe a los libros de texto, se reparten colecciones de las siguientes asignaturas en el Ensino Fundamental. 1^{er} año: *Alfabetização e Letramento, Alfabetização Matemática*; 2^{do} y 3^{er} año: *Alfabetização e Letramento, Alfabetização Matemática, Ciências, História y Geografia*; 4^o y 5^o año: *Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, História Regional y Geografia Regional*; 6^o a 9^o año: *Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia y Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol)*. En el Ensino Médio (1^{er} a 3^{er} año) las asignaturas son *Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Física, Química, Biologia, Sociologia, Filosofia, Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol)* y *Arte*.

5 Un recorrido más largo sobre estas políticas se ve en Freitas, Daher y Sant'Anna (2013).

en 1985 (Sarney, 1985) y, desde 2010, lo reglamenta el Decreto N° 7084 (Da Silva, 2010). Un importante paso se dio en 1996, cuando empezó la llamada Fase II del Programa, que estableció su periodicidad trienal por segmento educativo y, principalmente, la evaluación pedagógica de los libros a partir de criterios establecidos en la convocatoria y que, desde 2002, la realizan universidades públicas en convenio con el Ministerio de Educación. En 2003, el PNLD, que hasta entonces proveía libros solamente para el *Ensino Fundamental* (niños de 7 a 14 años), llega al *Ensino Médio* (jóvenes de 15 a 17 años). Es importante destacar que el profesor o el equipo de profesores de las escuelas es el responsable de la elección, dentro del conjunto de colecciones aprobadas, del libro de texto que desea utilizar en sus clases.



(MEC-SEB, 2011:9).

El español y el inglés se introdujeron en el Programa recientemente. En el *Ensino Fundamental* (6° a 9° año), solamente en la convocatoria de 2011 y en el *Ensino Médio*, en la de 2012.⁶ El primero y único proceso concluido del PNLD para *Ensino Médio* se desarrolló entre fines de 2009 y 2012 y la evaluación pedagógica la hizo la Universidade Federal Fluminense.⁷ Se inscribieron en el proceso doce

6 El año de la convocatoria dice respecto a cuando los libros efectivamente llegan las escuelas, pero el proceso empieza dos años antes y se repite cada tres años.

7 La coordinación de *Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol)* la realizaron María Del Carmen Fátima González Daher (coordinadora de área) y Luciana Maria Almeida de Freitas (coordinadora institucional), ambas de la Universidade Federal Fluminense. La representante del Ministerio de Educación para la supervisión del proceso fue Vera Lúcia de Albuquerque Sant'Anna, de la Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

colecciones de libros de texto de español,⁸ cada una compuesta de tres volúmenes (uno para cada curso del *Ensino Médio*) de libros del alumno, guías didácticas y CDs de audio. Solamente tres colecciones aprobaron el proceso, lo que corresponde a un 25% del total.

En el cuadro 1, se puede ver el desempeño de las colecciones en cada uno de los criterios evaluados (el matiz más fuerte indica mejor desempeño). Uno de ellos es la producción escrita:

Cuadro 1. Visión sintética del conjunto de las colecciones que se aprobaron.

Colección	Criterios organizadores evaluados									
	Proyecto gráfico editorial	Selección de textos	Comprensión escrita	Producción escrita	Comprensión oral	Producción oral	Elementos lingüísticos	Actividades	Cuestiones teórico-metodológicas	Manual Del profesor
El arte de leer										
Enlaces										
Síntesis										

(MEC-SEB, 2011: 11).

De acuerdo con lo que se ve en el cuadro 1, se consideró que el desempeño de *El arte de leer* en la escritura fue débil, mientras que el de *Enlaces* y de *Síntesis* fue mediano.

Examinemos los criterios de la convocatoria para la escritura:

Critérios eliminatórios específicos para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol)

Para o componente Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol), será observado se a obra: [...] (10) propõe atividades de produção escrita como processo de interação, que exige a definição de parâmetros comunicativos, bem como o entendimento de que a escrita se pauta em convenções relacionadas a contextos e gêneros de texto, e deve estar submetida a constante processo de reelaboração.

8 Aunque el proceso se haya realizado en conjunto, inglés y español, en este texto nos vamos a referir solamente a los datos relativos al español, que es la lengua adicional con la que trabajamos.

Manual do Professor

Na avaliação das obras do componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol), será observado, ainda, se o manual do professor: [...] (4) apresenta atividades complementares para o desenvolvimento tanto da compreensão como da produção em língua estrangeira, mantendo-se os critérios de diversidade de gêneros, suportes, contextos de circulação (SEB-FNDE, 2009).

Según los criterios, se exige, por lo tanto, que los libros de texto conciban la escritura como un proceso interactivo. En la evaluación pedagógica, que tiene como principal instrumento una ficha que abarca los criterios generales y específicos de la convocatoria, aparecen así los ítems relativos a la escritura:

BLOCO IV - NO QUE SE REFERE À PRODUÇÃO ESCRITA, A OBRA/COLEÇÃO:

15. Propõe atividades que pressuponham um processo de interação, de modo a considerar: quem, para quem, com que objetivo e em que suporte se escreve?

16. Relaciona a produção de textos escritos a diversos contextos e gêneros textuais?

17. Contém atividades que promovem um constante processo de reelaboração do texto? (MEC-SEB, 2011: 13)

Tales criterios se vinculan con la concepción de lengua y de producción de textos que se ha expuesto en el apartado anterior, con los principios de los documentos oficiales de la educación brasileña y con la visión sociohistórica del lenguaje y sus implicaciones en la enseñanza.

LA ESCRITURA EN LOS LIBROS DE TEXTO APROBADOS POR EL PNLD 2012

Para este trabajo, tomamos como muestra las actividades de escritura presentes en el volumen 1 de las tres colecciones. En *Enlaces* y en *Síntesis*, según sus guías didácticas (*Manuais do Professor*), hay secciones específicas en cada unidad para el trabajo con la producción textual. En el primero, se llama «En otras palabras...» y se propone orientar la escritura a partir de géneros discursivos: «sistematizar la habilidad del alumno en analizar la configuración de diferentes géneros discursivos, por ejemplo, guía deportiva, biografía, fotonovela, infografía etc., con el fin de orientarlo para una posterior reproducción» (Osman, 2010: 4). En el segundo, la sección destinada a abordar la producción escrita se llama «Para charlar y escribir». Como se ve por el propio título, no se trata de un apartado exclusivo para la escritura:

Nessa seção, num primeiro momento são apresentadas de modo resumido as estruturas comunicativas da unidade, inseridas em uma proposta de conversação. [...] Num segundo momento, a proposta de atividade oral é ampliada e se transforma em estímulo para a redação de diálogos, bilhetes, cartas, currículos, descrições, narrações, dissertações, etc. (Martin, 2010: 6).

En *El arte de leer* no hay un apartado específico para la producción de textos, con lo cual se tuvo que buscar a lo largo de todo el volumen las actividades que trabajan esta competencia.

En cuanto a la cantidad de actividades de escritura, se encontró lo siguiente:

Tabla 1

Colección	Cantidad de actividades
<i>El arte de leer</i>	5
<i>Enlaces</i>	8
<i>Síntesis</i>	8
TOTAL	21

Mientras que en *Enlaces* y en *Síntesis* hay una actividad de escritura para cada unidad, en *El arte de leer*, la organización es distinta, pues hay unidades con dos actividades y otras sin ninguna. Cabe comentar, además, que este libro es más corto que los otros dos (128 páginas contra 208 y 184 en *Enlaces* y *Síntesis*, respectivamente), con lo cual la cantidad de actividades de escritura parece proporcionalmente equivalente. Además, es importante subrayar que *El arte de leer*, como indica su título, es un libro de texto que tiene como foco la lectura, en respuesta a lo que sería ya una tradición instituida por los *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental* (Brasil/SEF, 1998a) que, como se ha citado anteriormente, proponen un foco en la lectura para la enseñanza de lenguas adicionales en las escuelas.

En relación con la naturaleza de los textos que se solicitan en los libros en cuestión, se encontró lo siguiente:

Tabla 2

Naturaleza del texto que se solicita	Cantidad de actividades
Género discursivo	13
«Texto» / «Párrafo»	8

Hay trece actividades que proponen la escritura de textos que pertenecen a géneros discursivos específicos, mientras que en otras ocho le solicitan al estudiante escribir un «texto» o un «párrafo», sin la indicación de su género discursivo. Con esto se observa que casi el 40% de las actividades de escritura en los libros en

cuestión es excesivamente escolarizada, pues no representa una práctica de lenguaje del mundo social y no busca una efectiva interlocución autor-texto-lector. Son, únicamente, formas de evaluación del aprendizaje de elementos sistémicos, sean gramaticales, sean léxicos. Como afirma Bunzen (2006: 145), cuando se propone que el alumno produzca un «texto», sin indicación de su género y de su situación de enunciación, «é submeter uma mensagem a uma codificação, o que é, em certo sentido, uma visão bastante reducionista da própria interação verbal, seja escrita ou oral, pois observa a língua de forma monológica e a-histórica».

Es importante subrayar que estas ocho actividades de escritura de «textos» y «párrafos», sin determinación de un género discursivo, se encuentran en *El arte de leer* y en *Síntesis*, cuatro en cada uno. Si recordamos que *El arte de leer* tiene cinco actividades de escritura, se observa que casi todas son imprecisas en cuanto al género y, por lo tanto, se entiende la escritura como una actividad escolarizada y no relacionada a las prácticas de lenguaje históricamente situadas.

Examinemos un ejemplo:

SOBRE LOS
HÁBITOS
COTIDIANOS

PARA CHARLAR Y ESCRIBIR

1 Charla con tu compañero sobre los hábitos cotidianos. Dile lo que haces cada día y pregúntale qué hace él. Utiliza los verbos que has estudiado en este capítulo.

¡Comunícate!		
Para preguntar y decir la hora	¿Qué hora es?	Es la una. / Son las...
Para hablar de horarios	¿A qué hora te despiertas?	Me despierto a las...
Para hablar de la rutina de alguien	¿Qué haces por la mañana? ¿A qué hora sales de la oficina?	Por la mañana... Salgo a las...
Para hablar de fechas	¿Cuándo es tu cumpleaños?	Es el...

ORGANIZA
LA
INFORMACIÓN

2 Ahora que ya sabes todo lo que hace cada día tu compañero escribe un texto sobre su rutina. *Respuesta personal*

Mi amigo se despierta a las...

(Martin, 2010: 56).

Se nota claramente que el objetivo de la actividad de escritura («escribe un texto sobre su rutina»), que está presente en el subapartado «Organiza la información», es practicar el vocabulario, los verbos y las funciones que se trabajaron en la unidad. Es un ejercicio que no simula una práctica de lenguaje del mundo social, pues no indica a qué «tipo relativamente estable de enunciado» (Bakhtin, 2003) pertenece, no determina el interlocutor del texto y no lo sitúa en el tiempo

y en el espacio. Prácticas didácticas como estas dialogan con una tradición de enseñanza de lenguas que no es la que se espera, según los documentos oficiales ya citados, para las escuelas brasileñas.

Como se ha dicho, en *Síntesis* las actividades de escritura están todas en el mismo apartado, titulado «Para charlar y escribir», con lo cual todas las producciones de texto vienen después de una actividad oral. Lo que se puede indagar es si la actividad oral es una preparación para la escritura o si la escritura es una ejercitación de algo que se formuló oralmente y que, esta sí, sería la parte fundamental de la propuesta.

Veamos, ahora, un ejemplo de *El arte de leer*:

- B.** En parejas, cambien informaciones sobre lo que les gusta hacer después de las clases, contestando a esas preguntas:
- ¿Dónde y cuándo haces las tareas?
 - ¿Qué haces antes y después de las clases?
 - ¿Qué te gusta hacer en las horas de ocio, para relajarte, por ejemplo: oigo música, estudio un instrumento musical (¿cuál?), juego al fútbol, hago artesanías (¿de qué tipo?), veo a mis amigos, hablo con mis amigos a través de Internet (u otro tipo de aparato), veo la tele (qué tipo de programa).
- C.** Escriban un pequeño resumen de lo que fue hablado en su equipo y presenten a los compañeros. Por ejemplo.... "A nosotros nos gusta ver la tele y hacer las tareas con la tele encendida..."

(Picanço y Villalba, 2010: 67).

En la propuesta de escritura presente en la letra C, también se establece una dependencia entre la producción de texto y una actividad oral. Nuevamente, no parece que la producción escrita sea lo fundamental de la propuesta, sino que se la utiliza como medio de ejercitación de elementos sistémicos. Como se ha dicho antes, no hay un apartado específico para la escritura en el libro y todas las proposiciones de producción de texto vienen en conjunto con otras, sean de lectura, sean sistémicas.

Conforme se ve en la Tabla 2, de las 21 actividades de escritura que se encontraron en los primeros volúmenes de las tres colecciones, trece indican el género discursivo del texto que el estudiante debe escribir. De las trece, ocho están en *Enlaces*, cuatro en *Síntesis* y una en *El arte de leer*. Vale decir que todas las actividades de producción escrita de *Enlaces* indican el género del texto que se solicita al estudiante.

Se observa entre las trece actividades que proponen la escritura en un género, que cinco no presentan un ejemplo para el estudiante y, por lo tanto, no trabajan los aspectos del estilo, de la construcción composicional y del contenido temático del género. Esto puede tener relación con la creencia de la «transparencia» entre español y portugués o, por lo menos, de que los géneros se manifiestan en las dos lenguas de manera idéntica, lo que no estaría de acuerdo con la concepción

bajtiniana, que los entiende como elementos sociohistóricos. Dice Bajtín que el género «pode encontrar-se em relações de reciprocidade com a língua nacional» (Bakhtin, 2003: 265-266).

Las otras ocho actividades traen un ejemplo y también indicaciones relativas a su estilo y a su construcción composicional. Todas están en *Enlaces*. Veamos un ejemplo:

En otras palabras...

1. Anuncio clasificado de inmueble. Presta atención a la presentación sintética que caracterizan los anuncios. ¿Se refieren al mismo tipo de vivienda?



CÁDIZ.
Bahía Blanca.

Piso de 151 m² construidos, 4 dormitorios, 2 baños, cocina, salón, lavadero, servicio. 570.960 €. Llamar de 7 a 9.30h. Abstenerse agencias, de particular a particular.

Tel. 638 62 97 21.

Foto ilustrativa.

- Identificación de la ciudad (letra mayúscula) y barrio.
- Datos del piso: área, cantidad de ambientes.
- Precio de venta en euros.
- Contacto del propietario.



SEVILLA,
Polígono el Pino.

Casa 4 dormitorios, 3 baños, cocina amueblada, patio, porche, semisótano, aire acondicionado. 750 €.

ALQUICASA, 954 22 10 21.

- Predominancia de sustantivos y adjetivos.
- Precio de alquiler en euros.
- Nombre y teléfono de la agencia.

2. Produce un anuncio clasificado a partir de la descripción del piso que te damos a continuación.

El piso en venta está localizado en Sevilla, en la zona de Santa Catalina. Está en perfecto estado y totalmente amueblado. Tiene 160 m² de extensión. Hay 2 dormitorios, dos baños, 1 cocina, 1 comedor. Cuesta 390.000 €. El propietario no quiere venderlo a través de agencias, su teléfono de contacto es el 637 45 74 70.

Abreviaciones
dorm. - dormitorio
coc. - cocina
ext. - extensión

Ten en cuenta las siguientes características del género:

>> tamaño de letra pequeña y foto (optativo).

>> economía de espacio, uso predominante de sustantivos (Ej. sala, dormitorio, cocina), algunos adjetivos, abreviaciones y la casi total ausencia de verbos.

>> informaciones del inmueble que aparecen señaladas en el modelo anterior (localización, área, partes de la casa y cantidad, precio, datos para contacto).

(Osman *et al.*, 2010: 73).

Como en la propuesta anterior tomada de *Síntesis*, a la actividad de producción escrita la precede otra volcada a la producción oral. En ella, aparece un recuadro con funciones comunicativas que los estudiantes pueden utilizar en el texto oral. En la actividad de escritura, se solicita la producción de un anuncio clasificado de inmueble que es una simulación: el estudiante debe imaginar que tiene una casa en la playa y que desea alquilarla, por ello produce el anuncio clasificado.

En la propuesta, no se presenta un ejemplo de anuncio y no se enfocan las características del género. Se supone, por lo tanto, que el estudiante adolescente conoce clasificados de inmuebles, o sea, que ya ha leído un anuncio semejante en un periódico y que se ha fijado suficientemente en sus elementos estilísticos, composicionales y temáticos. Además, se supone también que el género en cuestión es idéntico en portugués y en español y que no varía de acuerdo con su lugar de producción. Finalmente, aunque se indiquen los interlocutores del proyecto de interacción que propone, se le pide al alumno que ocupe un papel que no es el suyo y que puede estar muy lejos de su contexto: el de propietario de una casa de playa. ¿Cómo promover la implicación discursiva del estudiante mediante una actividad que no le permite ser sujeto de su propia palabra?

CONSIDERACIONES FINALES

Para terminar este capítulo, señalaremos algunos aspectos que no se encontraron en los volúmenes analizados:

1. Un trabajo que vaya más allá del análisis de los géneros y del foco en la estructura composicional y en el estilo, que permita una efectiva reflexión sobre los contextos/situaciones de producción de los textos, o sea, sobre los interlocutores, el tiempo y el espacio de la enunciación.
2. Propuestas que entiendan la escritura como proceso y; por lo tanto, que presenten actividades previas y posteriores a la producción textual e, incluso, que planteen propuestas preparatorias al texto completo.
3. Un trabajo efectivo con las estrategias mencionadas por Elias y Koch (2009), como activación de conocimientos sobre los componentes de la situación comunicativa, selección, organización y desarrollo de las ideas, equilibrio entre informaciones explícitas e implícitas, entre informaciones «nuevas» y «dadas», revisión continua de la escritura.
4. Propuestas de reescritura, elemento fundamental para el aprendizaje de la escritura y que están totalmente ausentes de las colecciones analizadas.

Lo que se espera es que en las próximas convocatorias del PNLD las colecciones que se presenten incluyan mejores propuestas de escritura, que recojan estos elementos inherentes al concepto de género y a una visión sociohistórica del lenguaje, que atribuyan al alumno el papel de sujeto de su decir y que construyan espacios discursivos múltiples en los que pueda interactuar y construir nuevos sentidos. Que los géneros se vean como prácticas sociales entre sujetos en un

tiempo y en un lugar históricos. Que las actividades de escritura sean como la labor de las lavanderas de Alagoas, como dijo Graciliano Ramos, y que la palabra no se utilice para adornar o brillar como un oro falso, sino para decir.

FUENTES

Martin, Ivan

2010 *Síntesis*, San Pablo, Ática.

Osman, Soraia *et al.*

2010 *Enlaces*, San Pablo, Macmillan.

Picanço, Deise Cristina de Lima y Villalba, Terumi Koto Bonnet

2010 *El arte de leer – Español*, Curitiba, Base Editora.

BIBLIOGRAFÍA

Bakhtin, Mikhail

2003 *Estética da criação verbal*, San Pablo, Martins Fontes.

Brasil/SEF (Secretaria de Educação Fundamental)

1998a *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Estrangeira*, Brasília, MEC/SEF. Disponible en: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf> [fecha de consulta: 25 de abril de 2016].

Brasil/SEF (Secretaria de Educação Fundamental)

1998b *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos. Temas transversais*, Brasília, MEC/SEF. Disponible en: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>> [fecha de consulta: 25 de abril de 2016].

Brasil/SEB (Secretaria de Educação Básica)

2006 *Orientações curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias*, Brasília, MEC/SEB. Disponible en: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf> [fecha de consulta: 25 de abril de 2016].

Buzen, Clecio

2006 «Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio», en Bunzen, Clecio y Mendonça, Márcia (orgs.), *Português no ensino médio e formação do professor*, San Pablo, Parábola, pp. 139- 161.

Cassiano, Célia Cristina de Figueiredo

2007 *O mercado do livro didático no Brasil: do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)*, Tesis de Doctorado, San Pablo, Pontificia Universidade Católica de São Paulo.

Celani, Maria Antonieta Alba

1998 «A retrospective view of an ESP teacher education programme», en *The ESPecialist*, v.19, nº 2, pp. 233-244.

Da Silva, Luiz Inácio

2010 «Decreto Nº 7084, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências». Disponible en: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm> [fecha de consulta: 25 de abril de 2016].

Elias, Vanda y Koch, Ingedore

2009 *Ler e escrever: estratégias de produção textual*, San Pablo, Contexto.

Freitas, Luciana Maria Almeida y Vargens, Dayala Paiva de Medeiros

2010 «Ler e escrever: muito mais que unir palavras», en Barros, Cristiano Silva de y Costa, Elzimar Goetenauer de Marins (orgs.), *Espanhol: ensino médio*, Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, pp. 191-220.

Freitas, Luciana Maria Almeida; Daher, Maria Del Carmen y Sant'Anna, Vera Lúcia Albuquerque

2013 «Breve trajetória do processo de avaliação do livro didático de língua estrangeira para a educação básica no âmbito do PNLD», en *Eutomia*, vol. 1, pp. 407-426.

Geraldi, João Wanderley, (comp.)

2006 *O texto na sala de aula: leitura e produção*, San Pablo, Ática.

Kleiman, Ângela

2006 «Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio», en Bunzen, Clecio y Mendonça, Márcia (orgs.), *Português no ensino médio e formação do professor*, San Pablo, Parábola, pp. 23-36.

MEC (Ministério da Educação) - SEB (Secretaria de Educação Básica)

2011 *Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Língua Estrangeira Moderna*, Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Disponible en: <<http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/125-guias?download=5510:pnld-2012-lingua-estrangeira>> [fecha de consulta: 25 de abril de 2016].

Ramos, Graciliano

1994 *Relatórios*, Río de Janeiro-Recife, Record-Fundação de Cultura Cidade de Recife.

Sarney, José (Presidente da República)

1985 «Decreto nº 91.543, de 19 de Agosto de 1985. Insitui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências». Disponible en: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>> [fecha de consulta: 11 de abril de 2016].

SEB (Secretaria de Educação Básica) - FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação)

2009 «Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2012». Disponible en: <<http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/165-editais?download=4130:pnld-2012-ensino-medio-retificado>> [fecha de consulta: 25 de abril de 2016].

Voloshinov, Valentín

2009 *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, Buenos Aires, Godot.

Eledobrasil, un nombre entre transformaciones

Adrián Pablo Fanjul

INTRODUCCIÓN

La lista de discusión Eledobrasil existe desde agosto de 2009 y está compuesta principalmente por profesores brasileños de español de diversos niveles y ámbitos de enseñanza. Tiene hoy cerca de 600 suscriptores. Su modo de surgimiento y desarrollo, que será asunto de este texto, propició que predominen en ella los docentes de enseñanza superior, incluso tecnológica, y de determinados sectores de la educación media pública, pero también incluye a profesores de otros espacios, así como a algunos traductores y profesionales del mercado editorial. En los últimos años, se han asomado a la lista profesores de países vecinos interesados por informaciones sobre el español en Brasil.¹ La lista no es efectivamente moderada, los mensajes enviados aparecen sin que nadie los lea o evalúe previamente.

En este capítulo analizaremos aspectos del metadiscurso en Eledobrasil, entendido aquí como enunciados acerca de la propia lista. Consideraremos las denominaciones de la lista y de un blog que surgió junto con ella, y dos textos dirigidos a la lista por sus administradores (uno de 2009, otro de 2011), que están como anexos al final del capítulo. Nuestro objetivo será leer, en esas superficies discursivas, huellas de los acelerados cambios que se han producido en el espacio –como veremos, nada fácil de definir– de trabajo profesional alrededor de esa lengua en Brasil. Ese objetivo será el que determinará en cuáles problemáticas nos detendremos de entre las muchas que podríamos indagar en el discurso.

La primera sección ubicará el surgimiento de Eledobrasil en una determinada coyuntura conflictiva. En la segunda, analizaremos el nombre de la lista a partir de los desplazamientos sintácticos que conlleva en relación con otros nombres en su dominio de circulación. Después nos detendremos en los mensajes de los administradores a la lista, a partir de cuyo análisis pasaremos a una reflexión sobre el espacio profesional del español en Brasil como una intersección inestable de campos y subcampos. Nuestras conclusiones tratarán sobre los desplazamientos que se dejan ver, en los últimos años, en relación con esa intersección.

1 El autor de este texto es actualmente uno de los administradores de la lista, por lo cual tiene acceso al registro de participantes.

LOS RESULTADOS DE UN SISMO

El 4 de agosto de 2009, una noticia publicada por la prensa brasileña sacudió al profesorado de español en Brasil. El Ministerio de Educación había firmado con el Instituto Cervantes un acuerdo para la implementación, probablemente generalizada en la educación secundaria, de un curso a distancia de lengua española elaborado por el propio Instituto. En el contexto de la expectativa de cumplimiento de la Ley N° 11161 de 2005, que establece la obligatoriedad de oferta de español en la escuela media, la información ponía en el horizonte varias evidentes amenazas en relación con la formación docente practicada por las universidades y al propio empleo y condiciones de trabajo de los profesores, preanunciando una radical «desoficialización» (Rodrigues, 2012: 90) de esa lengua como contenido curricular.

Las reacciones más inmediatas fueron de las comisiones directivas de las asociaciones de profesores de español más activas de varios estados, primero Río de Janeiro, seguida inmediatamente por Mato Grosso, que dirigieron cartas abiertas al Ministerio de Educación el mismo día 4, y, al día siguiente, Paraná y San Pablo. Pero la intensa actividad disparada excedió ampliamente los espacios de esas y otras asociaciones locales. A través de contactos establecidos por actividades anteriores, una gran cantidad de profesores, sobre todo de universidades públicas, comienzan un intercambio de informaciones e iniciativas por correo electrónico. En menos de quince días se planea y ejecuta una Semana de Debates sobre el Enseño de Espanhol no Brasil con actividades en universidades de todo el país, y se organiza una comisión nacional para interactuar con el Ministerio que llegó a tener integrantes de 14 de los 27 estados brasileños, que después se estabilizaría durante más de un año como Copesbra (Comissão Permanente de Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro). A partir de las declaraciones de las asociaciones de Río y San Pablo se elabora un manifiesto que fue firmado por más de 400 profesores en solo cinco días, entre el 13 y el 18 de agosto. El texto actuó a la vez como explicación pública y planteo de exigencias al Ministerio. Destacaba que, considerando los escasos pasos dados por los Gobiernos de los estados para realizar concursos de profesores y reglamentar la nueva asignatura para las escuelas, el acuerdo con el Instituto Cervantes introducía el riesgo de que «a disciplina Língua Espanhola, em vez de integrar-se como uma a mais no currículo, transforme-se em um pacote informático elaborado fora do sistema educativo» (Apeesp y Apeerj, 2009: s/n). Se argumentaba que la institución española que elaboraba el curso, el Instituto Cervantes, no pertenecía a ningún sistema educativo regular, ni siquiera al de su propio país, se realizaba una evaluación de la inadecuación de los contenidos del módulo propuesto en relación con las directrices nacionales para la enseñanza media y se destacaba el desarrollo y la acumulación de investigación específica en las universidades brasileñas. Las exigencias al Ministerio eran la divulgación de la carta de intenciones firmada con el Instituto Cervantes y que recibiera a la comisión nacional que ya referimos.

En el transcurso de los primeros quince días que llevo esa vorágine de manifiestos y acciones, los participantes fueron decidiendo crear una lista en *Yahoo Grupos* para facilitar la comunicación y la interacción, y un blog para colocar

textos y conformar una memoria. Alrededor del 10 de agosto, menos de una semana después de la noticia bomba, ambos ya estaban en pleno funcionamiento. Al final de ese primer mes, el más activo de su historia, la lista de discusión mostraba 851 mensajes enviados. Recibió el nombre de Eledobrasil, y el blog se llamó *Espanhol do Brasil*. Todo el subcapítulo siguiente trata sobre esas peculiares y significativas denominaciones.

SIGLAS, SÍLABAS, EFECTOS

Sintaxis de ida y vuelta

En los ámbitos de trabajo con la lengua española en Brasil en 2009, en medio de la movilización generalizada que describimos en la sección anterior, nadie que escuchara el nombre Eledobrasil para una nueva lista de discusión podía dejar de establecer la inevitable relación con Elebrasil, relación que, por cierto, tampoco escapó a los que dieron nombre al nuevo grupo.²

Elebrasil era, hasta ese momento, la única lista de discusión en ese ámbito. Existía desde 2002 y existe aún hoy, con una expresividad menor. Se trata de una lista creada y mantenida por la Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil. La lista funciona con un moderador actuante, funcionario de la Consejería que acepta o no los mensajes, aunque, hasta donde sabemos, rara vez ha bloqueado alguno. Es regla de la lista que los mensajes se escriban en español. Aunque ha habido, en ella, fuertes mensajes contrarios a las políticas lingüísticas panhispánicas,³ en general no censurados, primó siempre una actitud de aceptación o adhesión entusiasta hacia esas políticas y sus discursos, con modulaciones de sumisión en algunos casos. La propia configuración enunciativa de la lista, con la Consejería como «dadora» del espacio, prefiguró el asomo de esas actitudes, favorecidas también por aspectos de la relación histórica de la Consejería con sectores del profesorado a las que nos referiremos más adelante. También era característica de esa lista (actualmente lo es mucho menos en lo que resta de ella) un predominio de inquietudes del profesorado menos formado, un ritual de planteo de dudas para respuesta por parte de la autoridad lingüística del estado español, encarnada en la Consejería y sus asesores. La obligación de escribir en español, impuesta a docentes y alumnos aún con pocos parámetros de autoevaluación en ese aspecto, reforzaba, en la materialidad lingüística, una

2 Aunque no sea un hecho relevante para las consideraciones discursivas que serán desarrolladas, se aclara que, si bien el autor de este texto fue uno de los iniciadores de la lista y poco después uno de sus coordinadores, no participó de la elección de su nombre ni del nombre del blog.

3 Con «políticas lingüísticas panhispánicas» nos referimos tanto a las acciones asumidas por sectores del gran capital y del campo político español para gestión de la lengua (Lagares, 2013; Rizzo, 2014), como al complejo ideológico con el que se relacionan esas acciones (Arnoux y Del Valle, 2010).

representación de distancia insalvable en relación con la lengua modelo y objeto de las discusiones. Un verdadero lugar de construcción de lo que en un artículo de esa época (Fanjul, 2008) denominamos «portador intrínseco de dificultad» como diseño de imagen del brasileño ante la lengua española, representación favorecida por el poder panhispánico para sustentar su política de unilateralidad y tutela. Por otra parte, Elebrasil era –y es todavía– un espacio de promoción comercial de editoriales y de cursos pagos.

El nombre Eledobrasil aparecía como una nítida contraposición, más aun cuando la lista surgía en el contexto de un movimiento contra un proyecto que involucraba al Instituto Cervantes, otro brazo, como la Consejería de Educación, de la política panhispánica en Brasil. Examinemos ahora aspectos de la materialidad lingüística en la que se plasmó esa contraposición.

Consideremos, primero que nada, los componentes lexicales, ELE y Brasil, que se incluyen, con diferentes sintaxis, en ambos nombres propios. El segundo es también un nombre propio, el de un país: Brasil. El primero, una sigla, ELE, reconocible en ámbitos de especialidad, que identifica la enseñanza o incluso la divulgación comercial del español como lengua extranjera. Aunque no le demos el estatus de nombre propio que se da a un topónimo o un antropónimo, Español Lengua Extranjera (ELE) remite a algo que se pretende suficientemente identificable en los discursos que la emplean, ya como área de estudio, ya como actividad profesional, ya como rama de la economía.

La formación de un nombre propio –Elebrasil/Eledobrasil– mediante sintaxis diferentes, yuxtaposición en el primer caso y encadenamiento prepositivo en el segundo, activa, como explica Guimarães (2005: 34-35) relaciones semánticas de determinación entre los componentes que es necesario explorar. Y la primera diferencia que notamos al respecto entre ambos nombres es la ubicación de Brasil, respectivamente, como un lugar de *ocurrencia* o de *dominio* respecto del primer término (ELE).

En efecto, en la sintaxis de la denominación Elebrasil, el *ELE* encuentra *brasil*, un adjunto casi adjetivado, como lugar de su especificidad, como uno de los espacios en que puede manifestarse. Y si a eso da lugar su sintaxis, el funcionamiento discursivo en el que se inscribió, donde la sigla ya llegaba cargada de representaciones de expansión internacional exitosa,⁴ lo reafirma. La sintaxis de adjunción directa en Elebrasil recuerda la de una empresa y su sucursal, como en Shell España, Telecom Italia o Toyota Argentina. Y la enunciación de objetivos en la página de la lista, no modificada desde 2003, es claro indicador de una construcción imaginaria de centro y filial:⁵

4 Son innumerables los textos publicados que se refieren al crecimiento mundial de la enseñanza de español como lengua segunda o extranjera en los últimos treinta años, como lo son aquellos que festejan y magnifican tal aumento como uno de los soportes de la ideología y de la política panhispánica a la que nos referimos. Para no exceder en referencias, remitimos a la reciente síntesis crítica de Rizzo (2014) y a datos de Gossain (2007) en una ponencia de tono exaltador.

5 Extraído de la página inicial de Elebrasil: <<http://www.rediris.es/list/info/elebrasil.html>>.

- Disponer de una herramienta de comunicación para todos los profesionales del Español como Lengua Extranjera en Brasil.
- Ofrecer el asesoramiento de la Consejería de Educación y Ciencia en Brasil en el campo de la formación de profesores.
- Divulgar las actividades (cursos, seminarios, etc.) que organiza o en los que participa la Consejería de Educación y otras instituciones de interés para los suscriptores.
- Divulgar publicaciones, trabajos, artículos, materiales, etc. relacionados con la formación de profesores de ELE, la enseñanza-aprendizaje de ELE y con la lengua y la cultura españolas.
- Favorecer el uso de las Nuevas Tecnologías en la enseñanza de ELE.

En la formación del nombre Eledobrasil, en cambio, el lugar Brasil es el parámetro de recorte de la unicidad referencial del ELE, aparece como su poseedor, su artífice o incluso el dominio donde aquel se origina. Es el verdadero determinante en la denominación.⁶

Sin embargo, se trata de un desplazamiento –de Elebrasil a Eledobrasil– que se da en forma de clara *derivación*, marcada en la propia morfosintaxis, como si la nueva existencia se justificase en oposición a lo otro y no por un rasgo positivo. En un estudio discursivo detallado de textos producidos por la Associação de Professores de Espanhol do Rio de Janeiro en sus más de treinta años de historia, con eje en lo que caracteriza como una creciente politización de su actuación, Vargens (2012), al referirse a la época en que se ubica este conflicto, caracteriza que las acciones de oposición a la política panhispánica fueron inicialmente «contraconductas», fundamentalmente reactivas, que solo posteriormente dan lugar a la formulación positiva, por una parte del profesorado brasileño, de «traços de um projeto político educacional para o ensino de espanhol, que implicam na construção de uma nova identidade dessa categoria profissional» (Vargens, 2012: 123). Nos parece que lo que ocurre con este nombre es todavía una huella de esas conductas.

La derivación Eledobrasil, puesta en relación con lo que ya estaba, Elebrasil, crea el efecto discursivo de un *campo* en el que lo nuevo desempeña el papel de subversión herética, pero reforzando su legitimidad «al contribuir, de manera más o menos completa según los campos, a producir la creencia en el valor de lo que está en juego» (Bourdieu, 2003 [1976]: 91). Como veremos unas líneas más adelante, no creemos que sea eso lo que efectivamente estaba ocurriendo en el

6 Para esa lectura, nos basamos en los valores que Guillaume (1919: 123-125) establece como «ampliación de la relación de pertenencia» para las relaciones dadas por la preposición *de* en grupos nominales, fundamentalmente valores de lo que él denomina «dominación» y «producción». Vale destacar que en ese clásico trabajo, Guillaume ya proponía una preminencia del ser denotado por el complemento prepositivo, fundamentalmente cuando este llevaba artículo definido. Creemos que la presencia o no de artículo depende de restricciones propias de cada lengua o variedad, lo que importa es que el nombre *Brasil*, como todo nombre propio, comporta efecto de definitud, con artículo (como en portugués brasileño) o sin él (como en español).

espacio extradiscursivo de prácticas sociales, en esa parcela de la sociedad civil. Más bien lo vemos como una emergencia tardía, en el discurso, de la mecánica reactiva a la que se refiere Vargens. Recientemente, Blanco (2014: 113-114) postula la existencia de un «campo glotopolítico del español», de alcance internacional, en el que diversos agentes ejercen presiones desiguales. Si se acepta esa posibilidad, creemos que es solamente uno de los campos en cuya intersección, como explicaremos, tuvo lugar el movimiento de profesores e investigadores que describimos en la introducción. Pero el doble rumbo del desplazamiento sintáctico que acabamos de analizar parecería congelar la ruptura en los límites del ELE.

Más radical es, en cambio, lo que ocurrirá con el nombre del blog, que analizaremos luego. Pero antes nos referiremos a otra vinculación discursiva que propicia la contraposición Elebrasil/Eledobrasil, esta vez en la memoria del discurso político del portugués brasileño.

Dobrasiles, juegos perennes

Si ya comentamos que, a los que dieron nombre a Eledobrasil, no se les escapaba la contraposición evidente en relación con la lista de la Embajada de España, creemos, porque lo conversamos cuando la lista ya estaba registrada y en marcha, que no les apareció con la misma evidencia un paralelismo con otro par de denominaciones que, hasta hoy, es objeto de evocación y de analogías, a veces humorísticas, en el país.

Que frente a algo que terminaba en *Brasil* aparezca algo semejante que termina en *do Brasil* evoca, en el terreno de las siglas, que para un *B* aparezca un *do B*, base de juegos verbales para indicar algo nuevo que se diferencia de lo anterior, juegos que se oyen para referirse a los objetos más diversos, por lo cual evaluamos que están muy insertos en la discursividad. Y son perfectamente aplicables al caso. Probablemente, ante el surgimiento de la nueva lista, alguien del mismo ámbito podría decir, con humor, «então vocês são a ELEdoB». El giro tuvo su punto de partida con el surgimiento de un partido político como disidencia de otro, y quedó instalado en la memoria discursiva brasileña.

Ocurrió en 1962, cuando se produjo una escisión en el PCB (Partido Comunista Brasileiro), que daría lugar a la formación de un nuevo partido, el PCdoB (Partido Comunista do Brasil). Valter Pomar⁷ ve como factor principal para la división la agudización de la lucha política y social en el Brasil de fines de los años cincuenta y comienzos de los años sesenta. Ese estado de confrontación política generalizada no daba más margen para la convivencia, dentro del partido, de un ala más conciliadora y proclive a la alianza con sectores del capitalismo nacional y de otra más radicalizada. En ese sentido, la ruptura fue análoga a otras que, en la misma década, sucedieron en muchos partidos comunistas prosoviéticos, incluso en el de la Argentina. Posteriormente, el PCdoB se acercaría al maoísmo,

7 Véase su tesis de Maestría en Historia, *Comunistas do Brasil. Interpretações sobre a cisão*, presentada en 2000 en la Universidad de San Pablo.

y eso acabó marcando su perfil, pero en el momento de su fundación no se había producido aún la ruptura entre China y la URSS, ni los documentos políticos de la separación muestran discusión sobre ese problema (Silveira, 2013).

En la formación del nombre del nuevo partido hubo un peculiar vaivén. Como explica Silveira (2013), el propio PCB venía de cambiar en 1961 su histórico nombre, Partido Comunista do Brasil, por Partido Comunista Brasileiro manteniendo la misma sigla PCB. El cambio fue visto por la disidencia de izquierda, que al año siguiente protagonizaría la ruptura, como un síntoma más de adaptación al orden capitalista. Así, al asumir como propio el nombre histórico del partido, los disidentes se afirman como manteniendo un carácter revolucionario de origen, como expresión «legítima» del comunismo. La sigla que adoptan, a pesar de que inevitablemente debe diferenciarse de la histórica, que es la de aquellos que pasan a ser sus rivales, da relieve a esa demarcación de legitimidad y origen.

Para los nombres de las listas de discusión que analizamos en este trabajo, la posibilidad, materialmente dada, de su lectura como caso de la serie *B / do B* apunta también en la dirección de construcción imaginaria de un campo en el cual la segunda lista, Eledobrasil (la ELEdoB), se reviste de una «autenticidad» que la otra supuestamente ha perdido. Por otra parte, la representación de «ala izquierda» armoniza con una lista que se inicia enfrentando una injerencia externa de perfil neocolonial y con rasgos de privatización y/o tercerización. La analogía con la serie tal vez no agrade del todo a los protagonistas, pero el discurso la ocasiona como marca, probablemente indeseada, de que se trató de un gesto caracterizado inicialmente por el rechazo, y que solo después fue dando preeminencia a heterogéneas propuestas por la positiva.

¿Con *ELE* o *sem eles*?

El blog creado paralelamente a la lista tuvo menos visibilidad que ella pero hasta hoy continúa y alcanzó una gran actividad en su primer año de funcionamiento. Su nombre, *Espanhol do Brasil*, si se compara con la secuencia que acabamos de analizar, muestra interesantes desplazamientos, ya que se aleja de ese efecto de campo y de disputa por una legitimidad alrededor de un objeto que aparecería como «el mismo».

En primer lugar, en ese nuevo nombre desaparece la sigla ELE, que, como vimos, puede designar para muchos un campo de estudios, pero que es también la marca (en muchas acepciones de la palabra «marca») de una industria. Pero a la vez que se apartaba de ese nombre de mercado, *Espanhol do Brasil* borraba el rasgo de extranjería para la lengua española. Y a partir de ese borrado quedaba abierto un espacio que el discurso del colectivo en surgimiento no tenía cómo llenar. Proponer un español no extranjero era un gesto desmesurado, de una feliz y oportuna desmesura, que, sin embargo, exponía la heterogeneidad de los nuevos emprendedores, las diferentes visiones glotopolíticas que podían entrar en juego incluso con grados desiguales de conciencia. Creemos que por eso fue un nombre que «pegó» poco, que alcanzó menos repetibilidad.

Se cruzan y se cruzaban en él varias lecturas. Primero, la que surge de la discursividad más cotidiana del aprendizaje de lenguas, lectura que probablemente no sería sostenida por la mayoría de los que en aquel momento se nucleaban, pero que sí podía ser proyectada por ellos como anticipación de lo que otros supondrían: un español «mal aprendido», de alguien que lo «mezcla» con el portugués. La fuerza de las representaciones del hablante nativo como modelo podía hacer que esa lectura fuese temida, como interpretación ajena, incluso por los que no sostienen esa imagen.

Dejando de lado esa variante, que puede haber pesado para que el nombre no fuese preservado con mucha energía y hasta hoy su resonancia sea poco frecuente, es oportuno preguntarse a partir de qué lecturas la denominación se formulaba y se formula por la positiva.

La apropiación que significa postular un español de Brasil tiene que ver, en parte, con las preguntas acerca de las variedades de la lengua española para enseñar y aprender, con un deseo de no privilegiar ninguna, y también con valores de *soberanía*, término recurrentemente mencionado en los documentos públicos de oposición al acuerdo entre el Instituto Cervantes y el MEC, y en un conflicto anterior, en 2006, cuando la Secretaria da Educação de São Paulo intentó un acuerdo con el Banco de Santander para formación de profesores. En ese contexto, más que a una determinada forma para la lengua se refiere al planeamiento para su enseñanza, y, según el punto de vista, también a las actividades económicas o de gestión que tales prácticas movilizan.

Esa lectura podía empalmar, hasta cierto punto, con otra menos focalizada en Brasil y más en el conflicto glotopolítico alrededor de la lengua española en el mundo. Una propuesta de español *de* un país no hispanohablante aleja figurativamente la lengua de todos sus centros de estandarización. Postula, aunque solo sea en una constructiva provocación, una imposibilidad de centralizar que desafía, de cierto modo, al nacionalismo hispánico precisamente en la idea de «unidad» de la lengua, sugiriendo que puede haber lenguas imprevisibles en lo que se supone como solo una.

Espanhol do Brasil podía leerse, también, a partir de las contradictorias representaciones de esa lengua en el país. Para el perfil de profesionales que protagonizaba la nueva lucha en curso y para sus allegados, la lengua extranjera a la que se dedican difícilmente les apareciese, a pesar de la propaganda panhispánica, como la de un espacio al que no pudiesen equipararse. No se aplica a ellos lo que Siqueira (2011: 349-350) explica al respecto de la imposibilidad de una apropiación análoga para la lengua inglesa (destacado en el original):

Apesar de tratarmos o inglês como uma língua do mundo, milhões de brasileiros ainda aprendem o idioma com seus desejos, objetivos, suas mentes e corações voltados para a alma dos Estados Unidos ou da Inglaterra. Emanam dessas *linguaculturas* hegemônicas não só os modelos linguísticos e comunicativos a serem repetidos e copiados à exaustão, mas também as crenças, os valores, os costumes, modos de vida, comportamentos que, nós, subalternos, nos acostumamos a idolatrar. Ainda queremos ser como eles,

falar como eles, agir como eles. O inglês que queremos, por mais anacrônica que seja essa postura, é o deles.

Pero si *Espanhol do Brasil* puede sugerir, en el juego de las formaciones imaginarias, una imagen simétrica del otro, no muestra, en cambio, huellas de algún tipo de acercamiento a él. El término elude la consideración de un espacio latinoamericano o sudamericano, a pesar de surgir no solo en el contexto de oposición a una política fomentada desde España, sino en un momento, 2009, en que las acciones específicas de integración regional en el plano de la educación lingüística ya alcanzaron notables avances, tales como las leyes de obligatoriedad de la lengua del otro en Brasil y en Argentina, acuerdos sobre admisión recíproca de títulos para la docencia de las lenguas, reconocimiento recíproco de certificación, programas para la educación intercultural bilingüe en zonas de frontera, entre otras realizaciones.⁸ El término repite, en cierto modo, un gesto ya observado en el conflicto que mencionamos de 2006, cuando ocurrió el intento de implementar el curso del Santander-Instituto Cervantes en San Pablo: un rechazo a la injerencia planteado exclusivamente a partir del espacio nacional brasileño, no dimensionado en ningún otro ámbito geopolítico. Analizando el manifiesto que en aquella confrontación de 2006 habían producido los profesores de las universidades paulistas, Arnoux (2010: 337) concluía:

Como vemos, en la respuesta se argumenta a partir de las incumbencias del Estado nacional, pero no se señala que si Brasil participa del Mercosur, deberían ser los países latinoamericanos los que apoyaran, si es necesario, tal formación [de profesores]. Esta falta de «reflejos» latinoamericanistas no es un dato menor ya que muestra las dificultades, y la necesidad, de construir nuevas identidades.

Lo observado por Arnoux no era un hecho aislado en 2006. Es recién en 2009, y en el contexto del proceso que describimos en este capítulo, que el profesorado de español en Brasil que se organiza contra los efectos de las políticas panhispánicas va a comenzar a incorporar a sus enunciados, de modo paulatino, formulaciones sobre integración regional como contraposición explícita a la injerencia española.⁹ El nombre *Espanhol do Brasil* no apuntó hacia ahí, y ese es otro de los motivos por los que creemos que la desmesura que en él asomaba quedó en un lugar de ambigüedad.

8 Una buena síntesis de esos avances y también de oscilaciones en su implementación puede verse en Varela (2014).

9 Como explica Vargens (2012: 229-230), la referencia a la integración latinoamericana en el discurso de las asociaciones de profesores (la autora, como ya anticipamos, analiza en particular el caso de Río de Janeiro) se realiza, hasta esa época, como parte de una argumentación sobre el potencial de mercado del español, dentro de los límites de cómo esa integración se proyecta en las acciones del Estado y sin ninguna contraposición en relación con las políticas promovidas por España.

La primera declaración pública que pone la integración regional como alternativa a la unilateralidad panhispánica es precisamente la carta al Ministerio de Educación que se transforma en manifiesto y que ya citamos. En ella, al criticar que el curso preparado por el Instituto Cervantes se basa en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, se afirma (Apeesp y Apeerj, 2009, s/n):

Não apenas o Brasil não é parte da União Europeia, nem a realidade dos alunos de nossas escolas se adéqua a esse contexto, como existem inúmeras ações educativas desenvolvidas no contexto do Mercosul, nas quais o próprio MEC tem liderança. Referimo-nos aos acordos do Mercosul Educacional, incluindo os de reconhecimento de diplomas para continuidade de estudos e as reuniões de universidades dos países do bloco, como a acontecida em 2007, em Brasília, promovida por este Ministério, que chegou a importantes acordos sobre a promoção do bilinguismo na região. Também levamos em conta o reconhecimento mútuo dos exames de proficiência CELP-Bras e CELU, e a recente criação da UNILA (Universidade Federal da Integração Latino-Americana), bem como projetos como os de Escolas Bilingues de Fronteira. Esse processo de integração com os países vizinhos levou a que neles comece a ser implantado o português como língua escolar de oferta obrigatória, fato sem precedentes em outros países do mundo e que não faz parte da agenda educativa da União Europeia.

El argumento de la reciprocidad, a partir de la promulgación de la Ley N° 26468 sobre el portugués en la Argentina, fue decisivo para que, dentro de ese profesorado, comenzase a propagarse un discurso atento a la integración, promovido inicialmente por los sectores más ligados a emprendimientos que ya los relacionaban con esos países. Hoy podemos decir que se muestra bastante consolidado, producto también de la multiplicación de acciones de cooperación internacional, pero no sin idas y vueltas. Concordamos al respecto con Rodrigues (2012: 272-273), quien reconoce en Brasil la fuerza de un *imaginario de aislamiento* forjado históricamente, a partir del cual la *distinción* de ese país dentro de América se presenta como un preconstruido al que debe enfrentarse toda política de integración.

LOS MENSAJES: ¿CÓMO HABLARLE A QUIÉN?

De la «articulación» al «espacio de encuentro»

El primer mensaje de los coordinadores, que podemos leer en el Anexo 1 de este artículo, fue enviado el 19 de diciembre de 2009, cuatro meses después de que la lista empezara a funcionar. Observado hoy, y sobre todo si lo comparamos con el segundo, de dos años después, muestra una notable hibridez genérica. Presenta rasgos que lo aproximan a lo que podría ser un documento interno de un movimiento reivindicativo, lo que explica también su extensión.

En primer lugar, el propio título anuncia un «balance», instalando el presupuesto de acciones compartidas a partir de alguna instancia orgánica. Y ya en el segundo párrafo se atribuye a la lista un origen con fines organizativos: «Inicialmente, foi criada, junto com o blog *Espanhol do Brasil*, em torno da necessidade de nos organizarmos para responder ao acordo entre o MEC e o Instituto Cervantes (IC)». El tercer párrafo comienza con una forma adversativa que introducirá la afirmación de que la lista fue mucho más allá de ese objetivo circunstancial y fue constituyéndose como espacio de discusión. Pero el párrafo siguiente vuelve sobre el papel organizador y anuncia que se detallarán las realizaciones para las cuales la lista cumplió un papel «articulador».

De esas nueve realizaciones, solo dos no derivan directamente de un contexto de organización y lucha: la 4, que recuerda algunos textos que fueron colgados en la lista (vale aclarar que tres de los cuatro mencionados se produjeron especialmente alrededor del conflicto en curso, dos de ellos para leerse en debates públicos), y la 8, que informa que también se divulgaron eventos y concursos. Las otras siete forman un relato de instancias organizativas y de acciones políticas realizadas en el fragor del enfrentamiento. Terminada la enumeración, en frase destacada, se conmemora la lista como *uma grande vitória*. Y hasta la expresión de despedida, de deseos para el nuevo año, incluye entre los augurios *grande atividade*.

Pensando la escena enunciativa en términos de Maingueneau (2008), es la lucha política, más que el intercambio profesional, su *escena englobante*, el espacio de prácticas del que el discurso parece emerger. La voz construye un *ethos* cercano al de un representante de un colectivo, visible, además de en las selecciones temáticas ya mencionadas, en la profusión de referencias a entidades asociativas que tienen papel en la lucha y en el hecho de que los firmantes especifican no solo su filiación universitaria sino también la asociación a cuya directiva pertenecen. En su función de *incorporación*, o sea de construcción del cuerpo imaginario de interlocutores,¹⁰ ese *ethos* tiene su contrapunto precisamente en una casi nula descripción profesional del alocutario participante de la lista.

En el segundo párrafo, el alocutario es incluido en una primera persona del plural que comparte todo el conocimiento sobre los hechos y circunstancias y con el que se supone una cercanía en vivencias recientes: «Lembremos, primeiro, que apesar de estarmos já tão familiarizados...» / «em torno da necessidade de nos organizarmos...». El extenso tercer párrafo, que describe la lista como espacio a partir de los procesos que viene albergando, está completamente construido con nominalizaciones sin complementos que caractericen el perfil de quienes realizan *reflexão*, *discussão* e *troca constante*. En el momento de introducir el listado de realizaciones, en el cuarto párrafo, se pasa a la segunda persona del plural y se refuerza el presupuesto de un saber compartido sobre el proceso vivido: «Construindo uma memória que pedimos que vocês enriqueçam com sua lembrança e seus comentários...» Aparece cuatro veces la denominación «colegas», en un

10 Consideramos esos conceptos a partir de la teorización de Maingueneau en obras como la ya referida.

caso para designar al colectivo interlocutor, pero se trata de un término que, en los campos educacional y académico, en Brasil, circula con notable versatilidad, y que es esperable tanto en una comunicación institucional despersonalizada como en un intercambio de correos entre docentes de un departamento o en el discurso de un movimiento docente reivindicativo, como el que postulamos que parece dominar el texto que estamos considerando.

El segundo mensaje (Anexo 2), enviado el 15 de septiembre de 2011, cuando la lista ha duplicado su número de suscriptores, muestra una configuración completamente diferente. El papel organizativo-articulador de la lista ya no aparece, y en el propio relato de su origen se reformula como un mero seguimiento de hechos: «Fundada há dois anos, em 2009, inicialmente para acompanhar as discussões sobre a implantação do espanhol nos sistemas educativos...» Se describe claramente como lista de discusión con perfil específico: profesores y estudiantes de español en Brasil. En el párrafo final, se explicitan las temáticas que se espera que la lista aborde, y en esa explicitación se deja ver un lugar no neutral en relación a las problemáticas glotopolíticas del español (destacados nuestros), pero sin centralidad en la descripción y lejos del *ethos* de combate del mensaje de dos años atrás:

Apostamos na continuidade do crescimento da lista e na inclusão das mais diversas inquietações que digam respeito à língua espanhola, seu funcionamento e seu contato com o português brasileiro, às literaturas e aos espaços culturais *em que o espanhol é uma das línguas presentes*, ao ensino de espanhol em diferentes âmbitos (*sobretudo o público*), à formação inicial e continuada de professores e pesquisadores, às políticas para as línguas e ao papel das línguas, *entre elas o espanhol*, na construção da cidadania e da equidade social nesta região do mundo.

La demarcación de un perfil político se conserva también en la autodefinition como «espaço de encontro independente», que continua aludiendo a la diferencia con la lista de la Consejería de Educación de la Embajada de España. Todo el segundo párrafo es una reafirmación de la distinción al respecto de ese otro espacio, que no se nombra, pero que actúa como contramodelo al definir Eledobrasil como «âmbito de divulgação e discussão de assuntos político-educativos e político-linguísticos “y sostener” que não se transformou em um espaço publicitário de serviços para o ensino/aprendizagem». Incluso la evaluación de que se mantuvo la honestidad *na identificação de cada um* es parte de esa contraposición. Entre 2006 y 2007, cuando aún varios de los que fundarían Eledobrasil estaban en Elebrasil, hubo en esta última dos identidades falsas, inventadas para polemizar de manera irrespetuosa con algunos de los que se manifestaban contra las políticas panhispanicas. Se criticó mucho, en su momento, que los moderadores de la Consejería no bloqueasen esos mensajes.

Por último, notamos que en ese segundo mensaje cambió el modo de firmar de los moderadores: solo se indica la filiación universitaria, a pesar de que tres de los cuatro aún integraban, en aquel momento, comisiones directivas de asociaciones.

A partir del contraste que realizamos entre esos mensajes separados por dos años, en el próximo ítem reflexionaremos sobre desplazamientos en el ámbito de prácticas sociales sobre el español en Brasil con los que creemos que se relacionan esas diferencias.

Esse povo do espanhol...

En la introducción afirmamos que el espacio de trabajo profesional alrededor de la lengua española en Brasil no es algo fácil de caracterizar. Es este el momento, en la reflexión que estamos desarrollando en este texto, de preguntarnos qué es ese ámbito en el plano del funcionamiento social e institucional. ¿Cómo categorizar esa circulación de personas alrededor de una serie de prácticas, cómo dar cuenta del hecho de que muchas de ellas acaban conociéndose, entrando en redes más o menos estables, más o menos tenues, de alianza, enfrentamiento, simpatía, rechazo, reconocimiento, negociación, intercambio? ¿Hay alguna categoría que permita agrupar a esos agentes que actúan en relación con la presencia de la lengua española como objeto de diversas prácticas (investigación, aprendizaje, fruición, comercialización y otras) en ámbitos institucionales heterogéneos de Brasil? ¿Hacerlo no significaría reproducir un aspecto de la ideología panhispánica, su visión de la lengua como «lugar de encuentro», ya que lo único que realmente hay ahí en común y diferenciando ese de otros ámbitos análogos es la lengua española?

En efecto, no parece haber otra cosa en común entre, por ejemplo, empresarios de la comercialización de libros, estudiantes y profesores universitarios, maestros de escuela, funcionarios de la administración educativa pública, dueños de escuelas de idiomas, traductores, intérpretes, poetas, críticos literarios, de entre las profesiones que confluyen irregularmente en los espacios «de español». No consideraremos, en este trabajo, que se trate de un campo o subcampo en el sentido que ya mencionamos de Bourdieu (2003 [1976]). Esa propuesta podría fundamentarse y merecería discusión, pero no es la que aquí adoptaremos, porque nos parece que varios rasgos de los que caracterizan un campo se manifiestan, en este caso, de modo muy irregular, o directamente no se presentan. Por ejemplo, no hay un capital específico, el capital para actuar se obtiene en campos que en ese ámbito parecen entrecruzarse: los campos académico-científico, educativo, político, de la industria editorial.¹¹ Además, las instituciones que existen en ese espacio incluyen solo determinados fragmentos del mismo, precisamente, en cada caso, los que se relacionan con un campo específico: la Associação Brasileira de Hispanistas agrupa docentes universitarios e investigadores, las

11 Hacemos la salvedad de que, si consideramos la propuesta de Blanco (2014), ya referida, de un campo glotopolítico para la gestión internacional del español, podríamos pensar un capital en relación a esa gestión, pero sería un campo fundamentalmente exterior a Brasil, y su alcance en el país abarcaría una pequeñísima parcela de agentes del espacio que aquí estamos considerando.

asociaciones de profesores incluyen profesores de todos los sectores, y los que en ambas participan están también, en el mismo papel, en el alcance de otras instituciones de cada campo que nada tienen que ver con la lengua española. Los organismos culturales de los países, como el Instituto Cervantes o los departamentos consulares de varios países hispanoamericanos que también realizan acciones relacionadas con la lengua tienen un alcance exterior a ese espacio, como lo tienen las editoriales y escuelas de idiomas.

Por eso, preferimos considerar ese ámbito de prácticas como una *intersección relativamente estable de campos* y no como un campo en sí. Creemos que Eledobrasil surge como resultado de un fuerte desplazamiento en esa intersección, y que los distintos ejemplares del metadiscurso que estamos analizando se relacionan, como ya anticipamos, con diferentes momentos de ese desplazamiento.

En ese espacio de intersección hay relaciones de fuerza, porque hay logros a obtener, aunque en última instancia esos logros se validen en los respectivos campos. Diversos procesos y acontecimientos fueron favoreciendo que, en la primera década del siglo XXI, la presencia de los campos educativo y académico creciese cualitativamente en la intersección que estamos considerando, haciendo entrar en juego el capital simbólico de sus agentes. Los avances en los procesos de integración regional, los acuerdos educativos y fundamentalmente la Ley N° 11161, que introdujo la obligatoriedad de oferta de español en la enseñanza media, ocasionaron una multiplicación de profesores y estudiantes de la lengua española en ámbitos en los que hay una tradición crítica y de confrontación mucho mayor que en los de los emprendimientos privados que, hasta fines del siglo XX, eran la presencia dominante en el micromundo del español en Brasil.

El movimiento de resistencia al acuerdo entre el Ministerio de Educación y el Instituto Cervantes en 2009 es la expresión de un nuevo predominio, y también de que sectores del profesorado universitario brasileño de español han logrado trasladar su capital simbólico al campo educativo y a la intersección de este con el campo político, ya que se los ha requerido oficialmente para el diseño de directrices curriculares, para la multiplicación de carreras y para la consecuente formación de profesores. La disputa de los profesores de las universidades públicas por su reconocimiento por parte del Estado para actuar en el planeamiento educativo no era nueva, como no lo eran los intentos (y logros) de entidades privadas (panhispánicas o no) para actuar en ese espacio y en el de la formación continuada. Lo nuevo es la relación de fuerzas, de la cual los propios protagonistas aún no han tomado conciencia cuando la lucha se inicia. De ese modo, Eledobrasil cumple el papel de permitir visualizar y dimensionar ese movimiento.

El primero de los mensajes que hemos analizado en el subcapítulo anterior está marcado por el desconcierto ante lo nuevo y por la expectativa de darle una organicidad. Esa organicidad no la podían dar, en el plano nacional, las asociaciones de profesores de español. En Brasil no hay una asociación nacional de ese tipo, y las de los estados se encontraban, de hecho, divididas ante el conflicto, ya que varias de ellas tenían estrechas relaciones con órganos del Gobierno español que las promovieron inicialmente. En la etapa que estaba terminando, de predominio de las escuelas de idiomas, librerías y editoriales en el espacio de español

en Brasil, la influencia de la Embajada de España sobre las asociaciones de profesores era inmensa y remontaba a la década de 1980, cuando ya actuaba como mediadora entre varias de ellas (Vargens, 2012: 173). Y aún en los primeros años del siglo XXI, era esa institución la que costeaba el viaje y la estadía en lujosos hoteles de los presidentes de asociaciones para la reunión anual que realizaba con ellos, presidida por el Consejero de Educación de la Embajada. Cada dos años, dicha reunión tenía lugar en el Congreso Brasileño de Profesores de Español. El ritual se mantuvo hasta 2007, ya que el congreso de 2009 ocurrió durante el enfrentamiento que estamos narrando y fue escenario de fuertes discusiones y rupturas. Cualquier articulación nacional, en consecuencia, sería con una identidad política que dividiría aguas.

El segundo mensaje, en cambio, corresponde a un momento en que el reordenamiento de fuerzas está consolidado y no hay ya expectativas de nuevas formas organizativas, porque el conflicto se administra a partir de las formas existentes: las asociaciones de profesores de los estados que quedaron del mismo «lado», la Associação Brasileira de Hispanistas y articulaciones eventuales mediante manifiestos. La lista tiene el perfil de su composición actual: predominio de profesores universitarios, de enseñanza superior tecnológica y de enseñanza media y primaria, estos últimos, en general, posgraduados en universidades públicas. Pesan, entonces, en la dinámica de discusiones de la lista, independientemente de la voluntad de los protagonistas, las posiciones desiguales y las diferencias de capital propias del campo académico. El hecho de que en el segundo mensaje se destaque que es bienvenida la contraposición de opiniones muestra que se busca aminorar posibles inhibiciones relacionadas con la percepción de esos lugares y papeles, y con el recelo propio de ese campo para la exposición de debilidades y equívocos.

PARA CERRAR: ALGUNAS DIMENSIONES DEL CAMBIO

Hubo un tercer mensaje de los coordinadores a la lista, en octubre de 2014, que no hemos incluido como anexo porque no será objeto de análisis, pero vale la pena, en estas conclusiones, referirse a cuál fue su temática. Se trató de una consulta sobre la necesidad o no de adoptar un código de ética para las intervenciones en la lista. Eledobrasil ha crecido, ya con 590 miembros, y ha habido algunas situaciones de agresividad, de rispidez o, al contrario, de excesiva confianza, como si aún se estuviese en los límites del grupo inicial de conocidos. Los administradores de la lista reafirman que no moderarán los mensajes y, entre otros argumentos sobre la necesidad de que todos sean cuidadosos al manifestarse, destacan que una buena parte de los participantes actúa en la «función pública».

Tanto el motivo del mensaje, el único en tres años, como el dato sobre la ubicación de esos profesionales, muestran que el proceso que media entre los mensajes de 2009 y 2011 se ha completado. Ya resultaría inconcebible afirmar, como en el primer comunicado, que la lista es el espacio de un *amplo acordo*. Y ha aumentado de tamaño al paso que ha crecido aceleradamente el número de los

que están en la «función pública» trabajando con la lengua española, así como el de quienes estudian con ellos.

En efecto, en una consulta en el sitio del Ministerio de Educación,¹² encontramos que hay, actualmente, 102 carreras presenciales de Letras-Español en instituciones públicas de enseñanza superior que diploman licenciados y/o profesores. Consultando el año de comienzo, 52 de esas 102 carreras empezaron después de 2006, y 11, entre 2004 y 2005. O sea, en los últimos diez años fueron creadas *más carreras en lengua española que en las siete décadas anteriores*, sumadas, de la universidad brasileña. La proporción del crecimiento de cargos de profesor superior para esas clases probablemente haya sido mayor aún (no tenemos datos exactos al respecto), debido a que varias de las carreras ya existentes aumentaron sus vacantes para alumnos y, en alguna medida, también para profesores.

Eledobrasil se consolidó como foro de información y, eventualmente, de discusión, de los que se vieron envueltos en ese crecimiento y en su correlato en la educación pública, atrayendo también otros sectores de la intersección de campos a la que nos referimos en el punto anterior, inclusive viejos adversarios. Por eso, la lista ya no puede estar relacionada con el foro de un movimiento, del que llegó a contener ecos en su dinámico y explosivo nacimiento. En la actualidad es, sin duda, una lista abierta y de extensión imprecisa, como tantas en diversas áreas. Ningún plan se trama ni articula en sus mensajes, porque cualquiera podría oírlo.

El ámbito de español en Brasil continuará transformándose pero no volverá a los predomnios anteriores, porque el propio desarrollo social y económico ha configurado el mapa de otra manera. No perdamos de vista que el crecimiento de las carreras de español en las universidades es también, con sus motivaciones específicas, parte del crecimiento del conjunto de la enseñanza superior pública en el país. El desplazamiento en el que surgió Eledobrasil ya no tiene retorno. En su nombre y en su primer metadiscurso quedan las huellas de un gran impulso hacia búsquedas glotopolíticas diversas, incluso contradictorias, que han ido encontrando sus objetos de convergencia y divergencia en la construcción de lo nuevo y en los espacios reales del trabajo cuerpo a cuerpo.

BIBLIOGRAFÍA

APEESP (Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo) y APEERJ (Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro)

2009 «Abaixo-assinado». Disponible en: <<http://espanholdobrasil.wordpress.com/abaixo-assinado-sobre-o-acordo-mec-instituto-cervantes/>> [fecha de consulta: 12 de abril de 2016].

12 La página de consulta es <<http://emec.mec.gov.br>>. Recortamos la búsqueda avanzada dejando solo las instituciones públicas y las carreras presenciales. No incluimos las carreras «a distancia» porque, por el modo como están registradas en la página, no tenemos manera de ponderar qué proporción de nuevos profesores realmente han significado.

Arnoux, Elvira Narvaja de

- 2010 «Reflexiones glotopolíticas: hacia la integración sudamericana», en Arnoux, Elvira N. de y BEIN, Roberto (eds.), *La regulación política de las prácticas lingüísticas*, Buenos Aires, Eudeba, pp. 329-260.

Arnoux, Elvira Narvaja de y Del Valle, José

- 2010 «Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo», en *Spanish in context*, 7-1, *Ideologías lingüísticas y el español en el contexto histórico*, pp. 1-24.

Blanco, Ariel

- 2014 «Glotopolíticas panhispánicas: investimentos simbólicos e materiais no campo do espanhol como língua internacional», en Cordeiro, André Lima et al., (orgs.), *Hispanismo no Brasil. Reflexões e sentidos em construção*, São Carlos, Pedro & João Editores, pp. 99-128.

Bourdieu, Pierre

- 2003 «Algunas propiedades de los campos» [1976], en *Campo de poder, campo intelectual*, Buenos Aires, Quadrata, pp. 89-93.

Fanjul, Adrián,

- 2008 «Ecos de mercado en docentes-alumnos de E/LE en Brasil. Repeticiones y ausencias», en *Signos ELE*, 1-2, abril 2008, pp. 1-18. Disponible en: <<http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1262>> [fecha de consulta: 19 de abril de 2016].

Gossain, Juan

- 2007 «La lengua española y el universo», en *IV Congreso de la Lengua Española*. Cartagena de Indias, S/n. Disponible en: <http://congresosdelengua.es/cartagena/plenarias/gossain_j.htm> [fecha de consulta: 19 de abril de 2016].

Guillaume, Gustav

- 1919 *Le problème de l' article et sa solution dans la langue française*, París, Hachette. Consultado en University of Toronto Libraries, Internet Archive. Disponible en: <<https://archive.org/details/problemedelarticooguiloft>> [fecha de consulta: 19 de abril de 2016].

Guimarães, Eduardo

- 2005 *Semântica do acontecimento*, Campinas, Pontes.

Lagares, Xoán Carlos

- 2013 «O espaço político da língua espanhola no mundo», en *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n° 52, vol. 2, Campinas, pp. 385-408.

Maingueneau, Dominique

- 2008 *Cenas da enunciação*, San Pablo, Parábola.

Rizzo, María Florencia

- 2014 «Antecedentes de la política lingüística panhispánica: los congresos de la lengua española», en Arnoux, Elvira Narvaja de y Nothstein, Susana (eds.), *Temas de glotopolítica. Integración regional sudamericana y panhispanismo*. Buenos Aires, Biblos, pp. 191-220.

Rodrigues, Fernanda Castelano

- 2012 *Língua viva, letra morta. Obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*, San Pablo, Humanitas.

Silveira, Eder

- 2013 «Dissidência comunista: da cisão do PCB à formação do PCBR na década de 1960», en *Anos 90*, n° 37, pp. 291-322.

Siqueira, Savio

- 2011 «World Englishes, World English. Inglês como língua internacional, inglês como língua franca», en Lagares, Xoán C. y Bagno, Marcos (orgs.), *Políticas da norma e conflitos lingüísticos*, San Pablo, Parábola, pp. 333-354.

Varela, Lía

- 2014 «Para un plan de implementación de la ley del portugués», en Arnoux, Elvira Narvaja de y Nothstein, Susana (eds.), *Temas de glotopolítica. Integración regional sudamericana y panhispanismo*, Buenos Aires, Biblos, pp. 121-150.

Vargens, Dayala

- 2012 *Uma história de politização do ensino de espanhol. A Associação de Professores de Espanhol do Rio de Janeiro*, tesis de Doctorado en Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Río de Janeiro. Disponible en: <<http://www.lettras.ufrj.br/pg-neolatinas/media/bancoteses/dayalapaivadoutorado.pdf>> [fecha de consulta: 18 de abril de 2016].

ANEXO 1

Mensaje del 19 de diciembre de 2009

Balanço Eledobrasil no final do ano: um espaço único no país, com mais de 200 participantes

Caros colegas do país todo,

No dia de hoje, nossa lista chegou a 204 subscritores. Esse crescimento e o final de um ano tão intenso nos motiva, como iniciadores desta lista, a um balanço e uma reflexão sobre suas realizações.

Lembremos, primeiro, que apesar de estarmos já tão familiarizados, nossa lista de discussão é novíssima: ela foi aberta no dia 7 de agosto deste mesmo ano. Inicialmente, foi criada, junto com o blog Espanhol do Brasil, em torno da necessidade de nos organizarmos para responder ao acordo entre o MEC e o Instituto Cervantes (IC), difundido no dia 4 de agosto pela imprensa e pelas próprias instituições envolvidas como panacéia que ocuparia lugares fundamentais, de fato, no sistema escolar e universitário brasileiro para a implantação do espanhol na escola pública. A reação das associações de alguns estados como RJ, MG, PR, SP e MT foi imediata, como também a de muitos professores e alunos de graduação, e a lista Eledobrasil cumpriu um primeiro papel de articulação.

Rapidamente ela foi ampliando seu escopo para muito além desse objetivo circunstancial. Começou a ser um lugar de reflexão muito mais abrangente e profunda sobre as condições em que acontece a entrada da língua espanhola nos sistemas escolares: recursos humanos e educacionais, luta de interesses nacionais e internacionais, e uma integração regional que também leva a língua brasileira para os países vizinhos com desafios e interrogações análogos. Também começou a ser espaço de discussão de problemáticas locais em alguns estados, permitindo que a experiência de uns ajudasse a outros. Não havia, e era necessário, no Brasil, um âmbito desse tipo, independente, sem tutelas institucionais nem comerciais. Seu surgimento e consolidação são mais uma prova da maturidade do espaço de ensino e pesquisa sobre o espanhol no país. A Eledobrasil tem proporcionado a troca constante de conhecimentos, informações e ideias incluindo as esferas acadêmica, político-educacional, profissional, entre outras, e promovendo a aproximação de muitos interlocutores que se encontram em todas as regiões do país.

Queremos fazer aqui uma relação de suas realizações, entendendo assim não apenas tudo que foi feito por meio da lista, mas também os acontecimentos para os quais ela foi um meio de articulação fundamental. Construindo uma memória que pedimos que vocês enriqueçam com suas lembranças e seus comentários, em uma ordem quase-cronológica, apontamos:

1) A constituição da Copesbra, *Comissão Permanente para o Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro*, bem como a incorporação a ela de membros de muitos estados. A discussão coletiva,

na lista, de alguns de seus documentos. Para os mais novos, informamos que essa comissão integra 21 professores universitários e membros designados pelas associações de professores de seus estados, e que tem como objetivo interagir com o MEC e as Secretarias de Educação para colaborar com uma implantação da língua no sistema escolar brasileiro que responda a princípios relacionados ao desenvolvimento nacional, à formação cidadã e a um ensino público de qualidade. Podem ver um resumo de suas muitas atividades e de suas duas reuniões com o MEC no seguinte link: <<http://espanholdobrasil.files.wordpress.com/2009/12/texto-reuniao-seb-18-11.doc>>. Atualmente, estão representados na Copesbra 14 estados brasileiros (Alagoas, Bahia, Ceará, Goiás, Minas Gerais, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pernambuco, Paraíba, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Sergipe e São Paulo), com docentes das seguintes universidades: UFMG, USP, UFF, UFPB, UFS, UFSM, Ufscar, UFAL, UFC, UFBA, UFMS, Unipampa, UFG, UFPR e Fafire. As associações que concordaram com seus princípios e indicaram representantes são: Apeerj, Apeesp, Apemg, Apeems, Ample, Apeese e ABH. Além disso, também há um representante da Secretaria Nacional das Associações de Professores de Espanhol, Senacape.

2) A produção e difusão do abaixo-assinado sobre o acordo entre o MEC e o IC, que teve mais de 800 assinaturas, e que colaborou para que o MEC passasse a considerar a Copesbra como interlocutora. Esse abaixo-assinado foi fundamental também para unificar no país alguns princípios programáticos em que hoje se reconhecem milhares de professores:

- a exigência de abertura de concurso público em todos os estados para professores de espanhol;
- a entrada do espanhol na grade curricular como disciplina integrada na escola e dada pelos professores da escola;
- o reconhecimento do papel diretor dos documentos oficiais para o ensino de espanhol, ou seja, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio e os Parâmetros Curriculares;
- a defesa da produção científica e didática brasileira para o ensino do espanhol, bem como os mecanismos de avaliação da mesma para o ensino regular.

3) A realização coordenada da semana sobre implantação do espanhol no sistema escolar, de 17 a 22 de agosto, em universidades de todo o país, com uma apresentação em Power Point realizada por colegas da Unifesp (campus Guarulhos).

4) A divulgação na lista de muitos textos críticos e analíticos, alguns produzidos em outros países, mas muitos redigidos por nossos colegas, dentre os quais destacamos:

- *El español en Brasil: negocio o educación*, de Xoán Carlos Lagares (<http://librodenotas.com/cartasdesdebrasil/16619/el-espanol-en-brasil-negocio-o-educacion>).

- *A implantação do espanhol nas escolas brasileiras: polêmicas e desafios*, de Elzimar Goettenauer de Marins Costa, Fernanda Castelan Rodrigues e Luciana Maria Almeida de Freitas (<http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao10/espanholnaescbr.php>).

- *O discurso mercantilista na difusão do espanhol no Brasil: Uma abordagem crítica*, de Ariel Novodvorski (<http://espanholdobrasil.wordpress.com/2009/10/28/o-discurso-mercantilista-na-promocao-do-espanhol-no-brasil-uma-abordagem-critica/>).

- *FORMACIÓN / FORMAÇÃO: a serviço do / de que(m) está o jogo da desinformação?*, de Neide T. M. González (<http://espanholdobrasil.wordpress.com/2009/10/21/formacion-formacao-a-servico-dode-quem-esta-o-jogo-da-desinformacao/>).

5) O desenvolvimento de um blog, *Espanhol do Brasil*, mantido por um colega da ESPM-SP, que guarda a memória de todas estas realizações e de muito mais (www.espanholdobrasil.wordpress.com).

6) A produção de um dossiê sobre o Instituto Cervantes, não apenas delimitando o que é pertinente e o que não é que essa instituição realize, mas também mostrando as muitas irregularidades na sua atuação no Brasil (<http://espanholdobrasil.wordpress.com/dossie-ic/>).

7) A recepção e a difusão de mensagens de colegas e instituições de outros países fazendo chegar sua solidariedade, permitindo-nos apreciar a inserção e a dimensão internacional das problemáticas que nos convocaram.

8) Nos últimos meses, a lista também difunde concursos, processos seletivos e eventos acadêmicos e escolares sem finalidade comercial. Aproveitamos a ocasião para pedir a todos os colegas que enviem à lista o que considerarem pertinente nesse sentido.

9) Por último, mas não menos importante, a lista foi âmbito de apoio e estímulo para os colegas que constituíram em setembro a mais nova associação de professores de espanhol, a do estado de Sergipe (Apeese). Também foi uma possibilidade de articulação, informação e consulta para situações específicas que aconteceram nos estados, como o amplo movimento dos colegas do Rio Grande do Sul e, o mais recente, em São Paulo, em torno do processo seletivo para CELs.

Hoje podemos dizer que Eledobrasil veio para ficar e que nossa lista é uma grande vitória. Não apenas pelo seu número de participantes, que continuará crescendo, mas, principalmente pelo amplo acordo que possibilitou em torno de questões cruciais sobre a implantação do espanhol nas escolas brasileiras e pela consciência que nela se reproduziu e multiplicou sobre nosso lugar na educação nacional e no mundo.

Para todos, muito boas festas e um 2010 de grande atividade e novas realizações!

Administradores da Eledobrasil

Adrián Fanjul (USP/APEESP)

Elzimar G. de M. Costa (UFMG/COPESBRA)

Fernanda S. C. Rodrigues (UFSCar/COPESBRA)

Luciana M. A. de Freitas (UFF/ APEERJ/COPESBRA)

ANEXO 2

Mensaje del 15 de septiembre de 2011

Caros participantes da *Eledobrasil*

Ontem, nossa lista de discussão, Eledobrasil, alcançou os 400 participantes.

Fundada há dois anos, em 2009, inicialmente para acompanhar as discussões sobre a implantação do espanhol nos sistemas educativos que deram lugar à criação da Copesbra (Comissão Permanente para o Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro), a lista foi consolidando-se como um espaço de encontro independente para os professores e estudantes de espanhol no Brasil.

A lista não é organizada nem promovida por nenhuma instituição em especial, e o envio de mensagens não é moderado. Nós, moderadores, só podemos intervir após a divulgação das mensagens, que é imediata e automática. O perfil e o modo de funcionamento que a lista adquiriu tendo essa característica falam por si sós da maturidade e do profissionalismo do coletivo que nela participa. A lista se manteve como um âmbito de divulgação e discussão de assuntos político-educativos e político-linguísticos. Não se transformou em um espaço publicitário de serviços para o ensino/aprendizagem, embora eventos e cursos de todo tipo sejam difundidos. Manteve-se sempre o respeito mútuo e a honestidade na exposição das posturas e na identificação de cada um.

E conseguimos isso tudo com pouquíssimas intervenções dos moderadores. A própria lista foi regulando, com suas atitudes e sua ética, as situações controversas que se apresentaram, tendo sido a preferência de nós, moderadores, não bloquear a expressão de ninguém, nem sequer nos casos (poucos) em que não havia identificação pessoal transparente. Houve duas únicas situações de exclusão: um spam de envio automático de anúncios e o caso limite de uma pessoa que oferecia compra de trabalhos acadêmicos.

Desse modo, o perfil que a lista tem hoje, com seus pontos fortes e fracos, é o que vamos gerando entre todos, mas também o que vai resultando da percepção que os participantes têm acerca da lista.

A respeito, e sobretudo pensando naqueles que faz pouco tempo participam, queremos destacar que é muito bem-vinda a contraposição de opiniões, bem como o intercâmbio de informação que possa ajudar ao desenvolvimento dos docentes, estudantes e pesquisadores. Apostamos na continuidade do crescimento da lista e na inclusão das mais diversas inquietações que digam respeito à língua espanhola, seu funcionamento e seu contato com o português brasileiro, às literaturas e aos espaços culturais em que o espanhol é uma das línguas presentes, ao ensino de espanhol em diferentes âmbitos (sobretudo no público), à formação inicial e continuada de professores e pesquisadores, às políticas para as línguas e ao papel das

línguas, entre elas o espanhol, na construção da cidadania e da equidade social nesta região do mundo.

Elzimar Goettenauer de Marins Costa (UFMG)
Fernanda dos Santos Castelano Rodrigues (UFSCar)
Luciana Maria Almeida de Freitas (UFF)
Adrián Pablo Fanjul (USP)

Una mirada histórica sobre la evolución de la lengua portuguesa en la Argentina

Roberto Bein

INTRODUCCIÓN

La presencia de las lenguas extranjeras en un país está determinada a primera vista por dos factores: la inmigración y la política lingüística. Pero estos factores no solo interactúan de diversas maneras –según las iniciativas glotopolíticas del grupo inmigrante y la respuesta estatal a estas iniciativas, la selección de lenguas extranjeras en la enseñanza escolar decidida o permitida por el Estado, la integración del país en unidades políticas transestatales y sus decisiones con respecto a las lenguas–, sino que se presentan de modos varios: la inmigración puede ser exigua o masiva, ocurrir una vez, en varias oleadas o ser incluso constante; estar, o no, sometida a acuerdos o convenios; los inmigrantes pueden quedarse definitivamente en el país receptor, permanecer en él transitoriamente o retornar a su país de origen; tener diversos grados y tipos de integración en la estructura económica. La aculturación y el cambio de lengua de los inmigrantes dependerán, a su vez, de distintas variables, no solo del influjo que ejerzan la política lingüística del país receptor o también la política lingüística exterior de sus países de origen, sino también de los motivos de su migración (económicos, políticos, religiosos); de su origen (rural o urbano); de su concentración poblacional en el país de destino (barrios, colonias, asentamientos o el morar sin vínculos con otros connacionales); de sus relaciones con su país –lejano o vecino– del que son oriundos (viajes, periódicos, cartas, redes electrónicas, o ausencia de contactos); de su grado de endogamia; de la distancia interlingüística (cuanto menor, más probable es el cambio de lengua). Si se trata de lenguas habladas en países vecinos, pueden formarse variedades híbridas o influencias de tipo *Sprachbund*.¹

Cuáles de estos factores y de su interacción prevalecen en cada caso concreto debe ser motivo de estudio, siempre sobre el trasfondo de la dinámica de las relaciones sociales de producción y la influencia de sus representaciones ideológicas,

1 Así, el «portuñol» es una confluencia de dos lenguas románicas, mientras que el «sprachbund» –término acuñado por Nikolai Trubetzkoy en 1928– denomina rasgos comunes, fruto de un prolongado contacto, entre lenguas genéticamente no emparentadas.

incluidas las ideologías lingüísticas. En nuestro país podemos observar la presencia de algunas lenguas extranjeras por inmigración (el árabe, el chino, el coreano, etcétera); de otras, sobre todo por su enseñanza escolar (inglés, francés); de unas terceras, por una combinación de factores (alemán, italiano).² En esta exposición queremos brindar algunos datos sobre la evolución del portugués en la Argentina hasta los comienzos del tercer milenio como apuntes previos para un estudio de esos factores.

LAS RELACIONES HISTÓRICAS ENTRE HISPANOHABLANTES Y LUSOHABLANTES EN SUDAMÉRICA

Con el Tratado de Tordesillas de 1494, los reinos de España y Portugal dividieron el mundo mediante una línea de demarcación de norte a sur por el meridiano 46° 35'; los territorios situados al este de la línea pertenecerían a Portugal; los situados al oeste, a España. El Tratado sufrió varias reformas e incumplimientos y fue definitivamente anulado por el de San Ildefonso en 1777, pero dio origen a una Sudamérica lusohablante y a otra castellanohablante.

Luego, salvo durante el breve período de la sumisión de Portugal a la corona española de los Austrias entre 1580 y 1640 (Felipes II, III y IV), España y Portugal se disputaron la América del Sur. Pedro de Mendoza realizó la primera fundación de Buenos Aires en 1536 para impedir que los portugueses remontasen el Río de la Plata. En aquel entonces, Buenos Aires no era más que un villorrio de ranchos; la que se convirtió en la ciudad principal fue Asunción del Paraguay. Sin embargo, el lugar en el que refundó la ciudad Juan de Garay en 1580 ofrecía condiciones excelentes para el comercio a raíz de la multiplicación del ganado cimarrón y de sus condiciones naturales como puerto para la navegación de ultramar. En 1680 los portugueses fundaron Colonia del Sacramento; el poblado cambió varias veces de mando hasta que fue atacado por última vez en 1826 por el almirante Brown antes de la independencia del Uruguay.

La creación del Virreinato del Río de la Plata con capital en Buenos Aires en 1776,³ desprendido del Virreinato del Perú, produjo un cambio muy importante en la situación política. Se lo puede considerar una réplica del Virreinato del Brasil, consolidado unos años antes con el traslado de su capital a Río de Janeiro. La creación del nuevo virreinato estuvo acompañada de un fuerte ejército español cuya finalidad era contener a los portugueses. Tras la caída ante Napoleón de las monarquías española y portuguesa y el traslado de esta última a Brasil, donde se constituyó en Gobierno del Reino de Brasil, Algarve y Portugal, el ala jacobina de

2 Hemos excluido las lenguas indígenas por no considerarlas extranjeras (consideración que implicaría el desconocimiento de la historia de la castellanización de la Argentina y del trazado de sus fronteras), sin que eso signifique excluir la realidad de que el uso de algunas de ellas –sobre todo del guaraní, el quechua y el aymara– pueda verse reforzado por la inmigración de países vecinos.

3 Véase mapa en el Anexo de este trabajo.

los revolucionarios de Mayo de 1810 consideró la monarquía brasileña el principal impedimento para la construcción de un Estado moderno, democrático, con instituciones propias, sin esclavos y sobre todo con libertad de comercio para los criollos. En su *Plan Revolucionario de Operaciones*, de 1810, Mariano Moreno (1915) propiciaba la insurrección de los esclavos del sur de Brasil e incorporar ese territorio al naciente Estado rioplatense; el norte del Brasil quedaría para los británicos.

En cambio, la Asamblea de Tucumán de 1816, que proclamó la independencia de las «Provincias Unidas de Sud América», aunque sin la «Unión de Pueblos Libres» (constituida por la Provincia Oriental, hoy Uruguay, bajo el mando de José Gervasio Artigas, junto con las actuales provincias de Misiones, Corrientes, Entre Ríos y Santa Fe). Según Liborio Justo (1983:18), desde Tucumán se enviaron negociadores a Río de Janeiro para ofrecer la sumisión de las Provincias Unidas del Río de la Plata a la corona brasileña; la iniciativa, como se sabe, no prosperó. Artigas tuvo que luchar luego contra el ejército luso-brasileño y contra los unitarios de Buenos Aires; derrotado definitivamente en 1820, el Uruguay se convirtió en la Provincia Cisplatina de Brasil. Las Provincias Unidas del Río de la Plata reclamaron la devolución de esa provincia, lo cual llevó a acciones bélicas; el Uruguay terminó independizándose en 1828. En 1835 se inició una rebelión republicana y separatista en Río Grande do Sul que duró diez años; pero Juan Manuel de Rosas, el gobernador de Buenos Aires que dominaba la Confederación Argentina, no solo les negó el apoyo a los rebeldes sino que colaboró con el Imperio del Brasil para dominarlos. Pese a ese gesto, la rivalidad creciente entre los Estados brasileño y argentino (en cuyo análisis habría que agregar los diversos intereses británicos) hizo que el Gobierno brasileño se apresurara en reconocer la independencia del Paraguay, que Rosas quería incorporar a la Confederación, y luego apoyara a su rival Justo José de Urquiza, quien derrotó a Rosas en la batalla de Caseros en 1852.

A lo largo de la segunda mitad del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX continuaron tanto las iniciativas por establecer relaciones de buena vecindad y de diversos grados de cooperación como las rivalidades, estas últimas debidas no solo a las construcciones nacionales, sino también a la mayor ligazón de la Argentina a los intereses británicos y a la del Brasil a los intereses de los Estados Unidos de América. Así, pese a su común campaña militar contra el Paraguay en la Guerra de la Triple Alianza (Brasil, Argentina y Uruguay) entre 1865 y 1870, los brasileños temían el «imperialismo argentino», sobre todo a partir de la prosperidad de la Argentina desde 1880, y los argentinos estaban prevenidos contra el «destino manifiesto» de Brasil de liderar la América del Sur. En medio de tensiones entre la Argentina y Chile, en 1899 el presidente argentino Julio A. Roca visitó a Brasil, visita que fue retribuida en 1900 por el presidente brasileño Manuel Ferraz de Campos Sales. Luego, en 1915, se intentó reducir las tensiones con la firma del «Tratado ABC» entre Argentina, Brasil y Chile. La situación cambió entre 1930 y 1955. La crisis capitalista de 1929, las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial y la paulatina hegemonía de los Estados Unidos llevaron a algunos políticos latinoamericanos y en particular a los presidentes Juan Domingo

Perón y Getúlio Vargas a concebir la necesidad de la formación de América del Sur como un bloque económico frente a los que veían como otros cinco grandes bloques: Norteamérica, Europa, el Imperio Británico, la Unión Soviética y China. Ya en 1941 los Gobiernos argentino y brasileño habían firmado un tratado que propendía a la constitución de una unión aduanera abierta al ingreso de otros países sudamericanos, pero la distinta posición durante la Segunda Guerra Mundial⁴ frustró su concreción. También fracasaron las iniciativas de Vargas y Perón a raíz de la oposición interna en los distintos países fomentada por los Estados Unidos de América. Tras el suicidio de Vargas en 1954 y la caída de Perón en 1955 hegemonizaron los Gobiernos, sobre todo durante las dictaduras militares, las fuerzas que con un discurso nacionalista contrario a la integración sudamericana representaban en realidad intereses estadounidenses y británicos.⁵

Tras la recuperación definitiva de la democracia en la Argentina (1983) y en Brasil (1985), en un mundo ya signado por las empresas multinacionales y la constitución de uniones supraestatales, los presidentes Raúl Alfonsín y José Sarney firmaron en 1985 la Declaración de Iguazú, germen del Mercosur, en la que abogaban por una integración no solo económica sino también política y cultural. Pero como la década de los noventa fue la dominada por el neoliberalismo con el programa establecido en el llamado Consenso de Washington, el Tratado de Asunción (1991), que dio origen al Mercosur, redujo las aspiraciones de una integración política, cultural y lingüística. En cambio, las profundas crisis económicas que generó el neoliberalismo de los años noventa llevaron a los Gobiernos surgidos en el nuevo milenio a profundizar nuevamente los distintos aspectos de la integración,⁶ incluido el lingüístico, todo lo cual no excluye las tensiones entre el libre comercio entre las naciones y la defensa de los intereses de las burguesías locales, muchas veces ligadas al capital financiero internacional y a las empresas multinacionales.

LA INMIGRACIÓN DE LENGUA PORTUGUESA EN LA ARGENTINA

Según señala Pedro Calmon en su *Historia de la civilización brasileña* (Justo, 1983: 115), en Buenos Aires, en los siglos XVII y XVIII, los portugueses formaban una suerte de élite de hombres de negocios y colonos activos y emprendedores. En 1622, sobre 1200 habitantes de Buenos Aires, 370 eran lusitanos, varios de ellos judíos portugueses (de Lafuente Machain, 1931: s/n).

4 Mientras que la Argentina permaneció neutral hasta 1945, Brasil fue aliadófila e incluso combatió con tropas después del ataque de buques alemanes en 1942.

5 Una excepción, precisamente en democracia, la constituyeron nuevos tratados destinados a la integración convenidos entre el presidente argentino Arturo Frondizi y sus pares brasileños Juscelino Kubitschek (1959) y Jânio Quadros (1961).

6 Entre otros, a través de la incorporación de Venezuela al Mercosur, la creación de la Unasur en 2009 y de la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (Celac) en 2010, hechos que no trataremos aquí.

Pese a la presencia temprana de portugueses en el territorio que desde 1776 fue el Virreinato del Río de la Plata, sobre todo en Buenos Aires y su zona de influencia, y luego en la región de las Misiones Jesuíticas, en el curso de la historia argentina la inmigración de portugueses fue escasa comparada con otras nacionalidades.⁷ Por lo demás, los inmigrantes gallegos, si bien constituyeron unos dos tercios de la inmigración española y que hablaban una variedad próxima al portugués europeo, se castellanizaron rápidamente (Gugenberger, 2000: 47 y ss.).

En el siglo XX hubo dos olas de inmigración portuguesa, de origen sobre todo económico. La primera, en la década del veinte; y la segunda, entre 1940 y 1950. Según la estadística de la Dirección Nacional de Migraciones (1970),⁸ entre 1857 y 1940 llegaron al país unos 65.000 portugueses, es decir, el 1% de los inmigrantes. Pero esta inmigración no redundó en una gran difusión del portugués, probablemente porque los inmigrados se asimilaron y muchos de los hombres se casaron con mujeres argentinas. En la actualidad, la inmigración de Portugal se restringe casi exclusivamente a empleados de emprendimientos económicos (bodegas, ferrocarriles, empresas eléctricas); el Consulado de Portugal tiene inscriptos unos 12.500 ciudadanos (dato de 2011).

Entre los inmigrantes portugueses hay que contabilizar también a los caboverdianos, que llegaron entre fines del siglo XIX y principios del XX; al inmigrar poseían el pasaporte portugués y, a diferencia de otros inmigrantes africanos, no eran esclavos. Se establecieron sobre todo en la zona sur del Gran Buenos Aires (partidos de Avellaneda, Lomas de Zamora, Quilmes, Berisso y Ensenada, donde en 1927 se fundó la primera Asociación Caboverdiana del mundo en el exterior) y hoy también viven en el partido de La Matanza, en las ciudades de Isidro Casanova y González Catán, y en los de Belén de Escobar y Pilar. Según Contarino Sparta (1998: 49) llegaron al país unos 2000 caboverdianos; en el presente, Miriam Gomes, presidenta de la Sociedad Caboverdiana de Buenos Aires, cifra a sus descendientes en 15.000, teniendo en cuenta que también hubo inmigrantes ilegales. Tras un proceso de asimilación e invisibilización, desde los años noventa la comunidad presenta una renovada identificación étnica, que incluye el uso del creole de Cabo Verde, y actividades conjuntas con otras inmigraciones africanas.

El tercer grupo lusohablante son los brasileños. Cabe recordar que hasta mediados del siglo XVIII la lengua portuguesa era hablada en Brasil únicamente por las élites, la administración y los nuevos inmigrantes, mientras que se había impuesto como lengua vehicular la *língua geral*, de base tupí, surgida de diferen-

7 De Lafuente Machain (1931), de todas maneras, les atribuye una gran influencia en la cultura gaucha y en el habla rioplatense.

8 Los datos y su referencia aparecen en numerosos textos, pero no hemos podido acceder al documento original. Una infografía posterior, que detalla las cifras para el período 1857-1920, da resultados menores, dado que el período abarca veinte años menos, pero lo que llama la atención es que si bien se conservan las proporciones de italianos y españoles, hay divergencias notorias en otras nacionalidades (cf. Dirección Nacional de Migraciones, 2008).

tes variedades en el contacto con los colonizadores. Fue el Marqués de Pombal, todopoderoso primer ministro portugués (1750-1777), contradictoria figura del despotismo ilustrado, quien, en su propósito de modernización de Portugal, impuso el portugués en todos los dominios del reino.

Por eso, la inmigración brasileña se produjo ya lusizada a principios del siglo XIX en el norte argentino. Los brasileños de las fronteras trabajaban en los obrajes; en parte se trataba de esclavos que buscaban la libertad, dado que en nuestra tierra la esclavitud ya había sido abolida por la Asamblea del año XIII. Aunque ese fue el único período de inmigración brasileña de cierta masividad, hasta el presente hay inmigrantes individuales por diversos motivos: económicos, políticos, familiares o sentimentales y laborales. Cierta número de jóvenes brasileños en Buenos Aires se dedica a la enseñanza del portugués previa formación en alguna de las instituciones que ofrecen un profesorado: el I.E.S. en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández y, hasta 2013, la Fundación Centro de Estudios Brasileños (Funceb).⁹ El último Censo Nacional de Población (Indec, 2010) registró 41.330 brasileños, con un 58% de hombres y un 42% de mujeres, agrupados casi exclusivamente en Misiones y en el Gran Buenos Aires.

En suma, se puede partir de una población de unos 100.000 lusohablantes, es decir, solo un 0,25% de la población. Es cierto que la influencia del portugués no se limita a sus hablantes: el portugués también penetra a través de fenómenos de hibridación en la frontera, que solemos llamar portuñol, e históricamente a través de la música, el deporte, el turismo en ambas direcciones, el lenguaje adolescente y, sobre todo desde la constitución del Mercosur, el intercambio incrementado de bienes y servicios.

LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA CON RELACIÓN AL PORTUGUÉS

En su cláusula 5^a, el Tratado de Tordesillas establecía que los representantes de los Reinos de España y Portugal debían elaborar dos originales del acuerdo, uno en castellano y otro en portugués. Esta cláusula no llegó a cumplirse –solo existe el original en portugués–, como una suerte de anticipo de lo que ocurriría durante mucho tiempo en el terreno lingüístico entre ambos espacios a raíz de su rivalidad.

Así, como lo hemos señalado más arriba, en el *Plan Revolucionario de Acciones*, Mariano Moreno proponía la castellanización del sur del Brasil a conquistar. En el artículo 9^o, cláusulas 8^a y 9^a del *Plan Revolucionario*, Moreno indicaba lo siguiente:

9 Después de que la embajada de Brasil decidiera cerrar la Funceb, heredera del Centro de Estudios Brasileños creado en 1954 (*vide infra*), a mediados de 2013, el Gobierno brasileño creó el Centro Cultural Brasil-Argentina en Buenos Aires, el cual anuncia un nuevo profesorado en portugués en su página web: <<http://ccba.itamaraty.gov.br/pt-br/>>

8^a En los mismos términos y en igual forma, bajo las mismas proposiciones, debe de proponerse este mismo convenio a las familias pobres de la Banda Oriental de Montevideo y Capital de Buenos Aires, que quieran ir a poblar a los territorios del Río Grande, para de esta manera introducir en dichos destinos el idioma castellano, usos, costumbres y adhesión al Gobierno, pues ya en estas circunstancias se deberá haber allanado todas las dificultades, y, levantando nuestra bandera en aquellos destinos, declararlos como provincias unidas de la Banda Oriental y Estado Americano del Sud.

9^a En los dichos destinos del Río Grande deben abolirse ya, en este caso, las escuelas y otras clases de estudios, en los niños de cinco años para arriba, en el idioma portugués, remitiéndose maestros que enseñen en castellano y lo mismo sacerdotes para los mismos fines. (Moreno, 1915: 43-44)

En este caso, la típica fórmula decimonónica de *una nación-un Estado-una lengua* no responde a la concepción de la lengua como ingrediente importante o a un constitutivo de la nación que puede actuar como bandera movilizadora para la conquista de un Estado propio, ni a la de la necesidad capitalista de homogeneizar las prácticas lingüísticas con el fin de disciplinar a la población y de posibilitar su libre traslado dentro de un país para vender su fuerza de trabajo, sino a la de herramienta con función de demarcación para diferenciarse de otro Estado.

Todavía en 1904, cuando el presidente Roca y su ministro de Instrucción Pública Juan Ramón Fernández crearon el Profesorado en Lenguas Vivas con el fin de formar profesores propios con una buena preparación lingüística y pedagógica, los idiomas escogidos fueron el francés, el inglés, el italiano y el alemán. Evidentemente, el portugués no era considerado importante, no solo por las incipientes y alternantes tensas relaciones políticas con el Brasil, sino también por la idea de construir una nación argentina que integrara distintas culturas europeas, en la que la portuguesa carecía de relevancia.

Tan solo en 1935, a partir de una visita de Getúlio Vargas a la Argentina, se añadieron cursos de portugués a las actividades de extensión del actualmente denominado Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas «Juan Ramón Fernández». Sin embargo, el primer texto importante de legislación lingüística gubernamental respecto del portugués aparece recién en 1942: la Ley Nacional N° 12766,¹⁰ que permitió su inclusión como lengua optativa en el último año de la escuela secundaria y creó la cátedra de portugués en los institutos de profesorado, lo cual llevó a la creación del Profesorado de Portugués en el hoy I.S.P. «Joaquín V. González». La ley se sancionó durante la presidencia de Ramón S. Castillo en la Argentina y la de Getúlio Vargas en el Brasil. El proyecto de unión económica sudamericana de Vargas y Juan D. Perón se tradujo en algunas otras medidas político-lingüísticas. En 1954 el Profesorado de Portugués pasó del Instituto Nacional del Profesorado

10 En el Anexo de este trabajo se incluye un facsímil del texto de esta ley.

Secundario (hoy I.S.P. «Joaquín V. González») al Instituto Nacional Superior del Profesorado en Lenguas Vivas (hoy I.E.S. en Lenguas Vivas «Juan Ramón Fernández»), y ese mismo año el Gobierno brasileño creó, en Buenos Aires, el Centro de Estudios Brasileños, con el fin de difundir la lengua y la cultura del país.

En 1971 el portugués se incorporó como segunda lengua optativa en los últimos dos años del nivel medio en cuatro escuelas de la Capital Federal. En 1975, por resolución ministerial se incluyó la segunda lengua extranjera en el Bachillerato en Ciencias Físico-Matemáticas en el Instituto Nacional Superior del Profesorado en Lenguas Vivas: entre las segundas lenguas extranjeras ofrecidas figuraba el portugués (las otras eran el alemán y el italiano).

También se aprobaron diversos convenios de cooperación cultural y/o educativa con Brasil en 1959 (Ley N° 7672/63), en 1968 (Ley N° 17980), y en 1997 (Ley N° 25129/99). Los convenios de cooperación incluyen habitualmente, y estos también lo hacen, la difusión de las expresiones culturales y de los idiomas de cada uno de los países signatarios en el otro. Sin embargo, suelen ser poco más que fórmulas de cortesía, salvo que se traduzcan en iniciativas de instituciones concretas, como lo prueba la resolución ministerial N° 01881 de 1986, que, respecto del convenio de 1983 firmado con Portugal, decidía autorizar «la postergación del comienzo de la experiencia de la enseñanza del idioma Portugués como segundo idioma extranjero en los establecimientos de la Dirección Nacional de Educación Media.»

Con relación a la difusión de la lengua y la cultura de los países signatarios, en el convenio Argentina-Brasil de 1997 incluso se decía lo siguiente:

Art. 4: Cada una de las Partes promoverá: a) La inclusión en el contenido de los cursos de la educación básica y/o media, de la enseñanza del idioma oficial de la otra Parte; b) La creación de cursos de especialización, carreras de postgrado cátedras específicas sobre literatura, historia y cultura nacional del otro Estado; c) La creación de cursos de especialización, de posgrado, o cursos específicos que apunten a mejorar el conocimiento de la realidad económica, política, social y tecnológica de la otra parte; d) La creación de cátedras de portugués y cultura brasileña en las universidades argentinas, y de español y cultura argentina en las Universidades brasileñas; e) La inclusión de contenidos referidos a la integración regional en sus distintos aspectos en los diferentes niveles educativos.

La puesta en práctica de estos propósitos fue exigua hasta hace poco tiempo y aún se halla en un campo de tensiones. Las concreciones se produjeron más bien en iniciativas singulares, como la creación de un Lectorado de Portugués del Instituto Camões, el cual depende del Ministerio de Asuntos Exteriores de Portugal, en el Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández en 1987 sobre la base del convenio cultural firmado entre la Argentina y Portugal en abril de 1983 (Ley N° 22782).¹¹ También cabe mencionar la aprobación, en

11 El IES en Lenguas Vivas Juan R. Fernández se convirtió en sede del lectorado, con una biblioteca especializada, en 1990.

1988, del currículum académico de la Maestría (hoy Diplomatura Superior) en Ciencias del Lenguaje del Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González. Creada por un equipo dirigido por Elvira Arnoux, incluye dos cursos anuales de portugués y contó durante unos años con un lectorado brasileño. Esta inclusión no se debió a una política gubernamental, sino a la voluntad política del equipo directivo de fortalecer una conciencia latinoamericanista. Pero para la presencia efectiva del portugués en niveles gubernamentales habría que esperar hasta que la integración regional se dinamizara y se plasmara en documentos, como el Protocolo de Ouro Preto del Mercosur, de 1994, que en su capítulo VII, art. 46, declara: «Los idiomas oficiales del Mercosur son el español y el portugués. La versión oficial de los documentos de trabajo será la del idioma del país sede de cada reunión».

De este artículo se pueden hacer ciertamente varias lecturas. Una de ellas es que por primera vez se establecían las lenguas oficiales del organismo supraestatal. Por tanto, tras casi cinco siglos de desencuentros, los países castellanohablantes y el Brasil acordaban una política común también en el terreno lingüístico. Sin embargo, dos cuestiones llaman la atención en este breve artículo: 1) como establecía que la versión oficial de los documentos sería la del idioma del país sede, se infería que para los redactores del artículo el castellano y el portugués eran perfectamente intercomprensibles y que no había, por tanto, peligro de que un documento en portugués fuera malinterpretado por funcionarios castellanohablantes ni que uno escrito en castellano pudiera ofrecer la más mínima duda semántica o pragmática a un brasileño. La representación sociolingüística de que el español y el portugués son transparentes para la contraparte –que se ve reforzada por este tipo de documentos oficiales– implica que, en realidad, no hacía falta estudiar portugués en los países hispanohablantes porque «igual se entiende», y 2) más allá del gran número de lenguas que se hablan en nuestros países –más de ciento ochenta en el Brasil, incluyendo lenguas indígenas, dialectos alemanes (sobre todo el *hunsrückisch*), el talian (variedad italiana del Veneto), etcétera–, el artículo excluye el guaraní, que se habla en tres de los cuatro países entonces miembros y es lengua cooficial en el Paraguay.¹² Otras normas legales argentinas no vinculadas con el Mercosur se referían al reconocimiento de formaciones docentes (1994: otorgar validez nacional al título de profesor en portugués que expide la Universidad Nacional de Misiones; 1997: otorgar reconocimiento oficial y su consecuente validez nacional al título de Traductor Público en Idioma Portugués que expide la Universidad Argentina de la Empresa; 2000: aprobar el Programa de Portugués a Distancia y reconocer las acciones emergentes del mismo).¹³

12 Aún en 2007, en la XXIII Reunión del Mercosur Cultural, el guaraní fue declarado «tercer idioma del Mercosur», pero no «idioma oficial». Tan solo en abril de 2014, el guaraní fue declarado «lengua de trabajo» del Parlamento del Mercosur (Parlasur) y en junio de 2014 se incorporaron a sus sesiones dos traductores guaraní-castellano y guaraní-portugués.

13 Conforme a lo anunciado en la introducción, la política lingüística más reciente no será objeto de esta exposición.

HABLANTES DE PORTUGUÉS: UN BALANCE

Los datos de los apartados anteriores –inmigración no muy significativa de lusohablantes y generalmente de estratos económicos y socioculturales inferiores, escasa enseñanza de portugués en el sistema escolar, integración política débil con Brasil hasta 2003 e integración político-lingüística más débil aún, proximidad de las lenguas– se podría inferir una presencia exigua del portugués en nuestro país. Sin embargo, según una encuesta de 2006 sobre consumos culturales (Quevedo y Bacman, 2006), hasta ahora la única que, según nuestro conocimiento, incluye una encuesta demolingüística, de 1510 encuestados (sobre un total de 3051) que declararon saber una lengua distinta del castellano, el segundo lugar lo ocupó el portugués, con un 8,3%, muy por detrás del inglés (85,6%), pero por delante del francés (7,6%). En cuanto a regiones, el conocimiento declarado varía entre el 2,6% en Cuyo y el 8,6% en el Ámbito Metropolitano de Buenos Aires, pero se eleva al 23,1% en el NEA y al 24,2% en la Patagonia. Además, fue la única lengua extranjera en la cual quienes afirmaron conocerla pertenecían mayoritariamente a grupos de recursos escasos (segmentos DE) o a círculos en buena situación económica (segmentos ABC₁), pero no a sectores medios (segmento C₂).

Estos y los demás resultados merecen una serie de prevenciones. Por una parte, la encuesta se realizó sobre un muestreo nacional representativo de las distintas regiones y de los distintos estratos socioeconómicos y etarios (de entre 12 y 70 años), pero la desigual distribución territorial del conocimiento de lenguas extranjeras puede distorsionar un poco los resultados; así resulta natural el elevado porcentaje en el NEA dada la cercanía con Brasil, pero la proporción incluso mayor en la Patagonia requiere de explicaciones adicionales. Por la otra, la mencionada representación acerca de la presunta inteligibilidad del portugués lleva a que algunas personas consideren que saben portugués después de un par de periplos turísticos en Brasil, como lo atestigua el 11% que dice haberlo aprendido en viajes; probablemente también corresponda a esa representación una parte del 17,6% que asegura haberlo aprendido en «otros» lugares.¹⁴ Además, nuestra experiencia a partir de centenares de encuestas realizadas por alumnos del Ciclo de Licenciatura en Inglés de la Universidad Nacional del Litoral muestra que las representaciones sociolingüísticas acerca de lo que es «saber una lengua» son desiguales según de qué lengua se trate: no es infrecuente que quienes hayan estudiado francés durante dos o tres años en la escuela media juzguen escasa o casi nula su competencia en esa lengua, mientras que quienes jamás han estudiado portugués consideren bueno su dominio.¹⁵ Esto confirma que las representacio-

14 La respuesta «otros» se reduce al 8,5% en el caso del italiano, al 6,3% en el del francés, al 5% en el del inglés y es inexistente en el del guaraní, cuyos hablantes declararon haberlo aprendido en el hogar, en la totalidad de los casos.

15 Este hecho también se desprende de la mencionada encuesta demolingüística de 2006: mientras que cerca del 76% declara haber estudiado francés en el colegio, y portugués, solo el 11%. El 46,7% juzga «bajo», y el 27,3%, «medio» su nivel de conocimiento

nes del lenguaje se nutren valorativamente de las ideas acerca de la sociedad y la cultura: en términos sencillos, no sería lo mismo saber francés que portugués, no solo porque el portugués sea «más fácil», sino también por el peso de la representación acerca de que la historia, la cultura y la sociedad (blanca, europea) francesas se ubican en un escalón superior a las brasileñas (y, por tanto, la lengua francesa merece mayor respeto: saber francés es saberlo bien).¹⁶ Por último, la encuesta no refleja la realidad del portuñol; tal vez una pregunta al respecto habría hecho disminuir la proporción de quienes decían saber portugués.

Sin embargo, y pese a los ocho años transcurridos, la encuesta puede estar reflejando algunas realidades. Que el portugués sea la segunda lengua extranjera declarada evidencia, por una parte, el retroceso del francés, el italiano y el alemán por diversos motivos (primacía del inglés, política lingüística escolar, cese de la inmigración italiana y alemana, etc.; cf. Bein, 2012); pero, por la otra, su difusión se explica tanto por migraciones y relaciones de vecindad en el NEA, por lo común de estratos sociales inferiores, que en cierta proporción emplean el portuñol,¹⁷ como por las incrementadas relaciones de intercambio con Brasil, por lo cual aprenden la lengua sectores en buena situación económica y de edad mediana (según la encuesta de 2006, prevalecían los hablantes de 35 y 49 años), una demanda que se satisfacía –y que probablemente siga satisfaciéndose– casi exclusivamente en cursos de extensión, academias de idiomas y enseñanza particular. En cambio, al menos hasta 2006 la política lingüística estatal tuvo una incidencia muy exígua en la enseñanza de portugués, a diferencia de lo que ocurrió con el inglés, con un número creciente de hablantes también entre los escolares (en la encuesta, solo el 2,2% de los adolescentes entre 12 y 17 años declaró saber portugués).

En definitiva, nos parece que esta mirada histórica permite mostrar que el gran motor del conocimiento del portugués no son las migraciones ni el turismo, sino la integración regional, pero no solo en el terreno económico, sino también en el sociocultural –solidaridades de clase para alcanzar una sociedad más justa, valoración mutua de las culturas, intercambios científicos, armonización ecológica del aprovechamiento de los recursos naturales–, y su freno, los proyectos políticos de los sectores más concentrados que favorecen las relaciones entre el

del francés frente al 19,6% que lo considera «bajo» y al 58% que lo estima «medio» en el caso del portugués.

16 No incluimos consideraciones acerca de los demás países francófonos ni lusófonos, pues pesan poco en el imaginario de los hablantes argentinos.

17 Según testimonio oral de Carlos Torres, excoordinador Integral del Programa de Escuelas Bilingües de Frontera, donde hay puentes para el transporte terrestre sobre el río Uruguay, con puestos policiales y aduana a ambos lados de la frontera, la población es monolingüe o bilingüe castellano-portugués con unas pocas incorporaciones léxicas de adstrato; en cambio, donde hay «frontera seca» o se cruza el río mediante botes o balsas desde hace muchas generaciones se forma el portuñol. Evidentemente, puentes, policía y aduana inciden en la conciencia de que se trata de dos países diferentes con lenguas diferentes, mientras que donde no los hay, surge una identidad común marcada por actividades conjuntas y lazos familiares que favorece el surgimiento de la mezcla lingüística.

mercado mundial y las economías «nacionales». Sin embargo, la difusión del portugués no será solo la resultante automática de las distintas políticas en pugna en un momento dado, puesto que, dialécticamente, estas políticas se irán viendo afectadas por el grado de difusión de la lengua.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Bein, Roberto

2012 *La política lingüística argentina con relación a las lenguas extranjeras a partir de 1993*. Tesis doctoral, Universität Wien. Disponible en: <othes.univie.ac.at/18168/1/2012-02-01_0868071.pdf> [fecha de consulta: 12 de abril de 2016].

Contarino Sparta, Luciana Laura

1998 «La comunidad caboverdeana en la provincia de Buenos Aires: una historia ligada a la navegación», en *Revista de Historia Bonaerense*, año IV, n° 16, Instituto Histórico del Partido de Morón, pp.49-51.

De Lafuente Machaín, Ricardo

1931 *Los Portugueses en Buenos Aires. Siglo XVII*, Madrid, Tipografía de Archivos [digitalizado por la Universidad de Michigan en 2006].

Dirección Nacional De Migraciones, Ministerio del Interior de la República Argentina

2008 «Inmigración 1857-1920». Disponible en: <<http://www.migraciones.gov.ar/accesible/indexP.php?infografias>> [fecha de consulta: 18 de abril de 2016].

Gugenberger, Eva

2000 «Lengua y emigración: dos factores aceleradores del desplazamiento de la lengua gallega en Buenos Aires», en *Iberoamericana* 24, n° 4 (80), 43-67.

Indec

2010 *Censo Nacional de Población*. Disponible en: <www.censo2010.indec.gov.ar> [fecha de consulta: 12 de abril de 2016].

Justo, Liborio

1983 *Argentina y Brasil en la integración continental*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

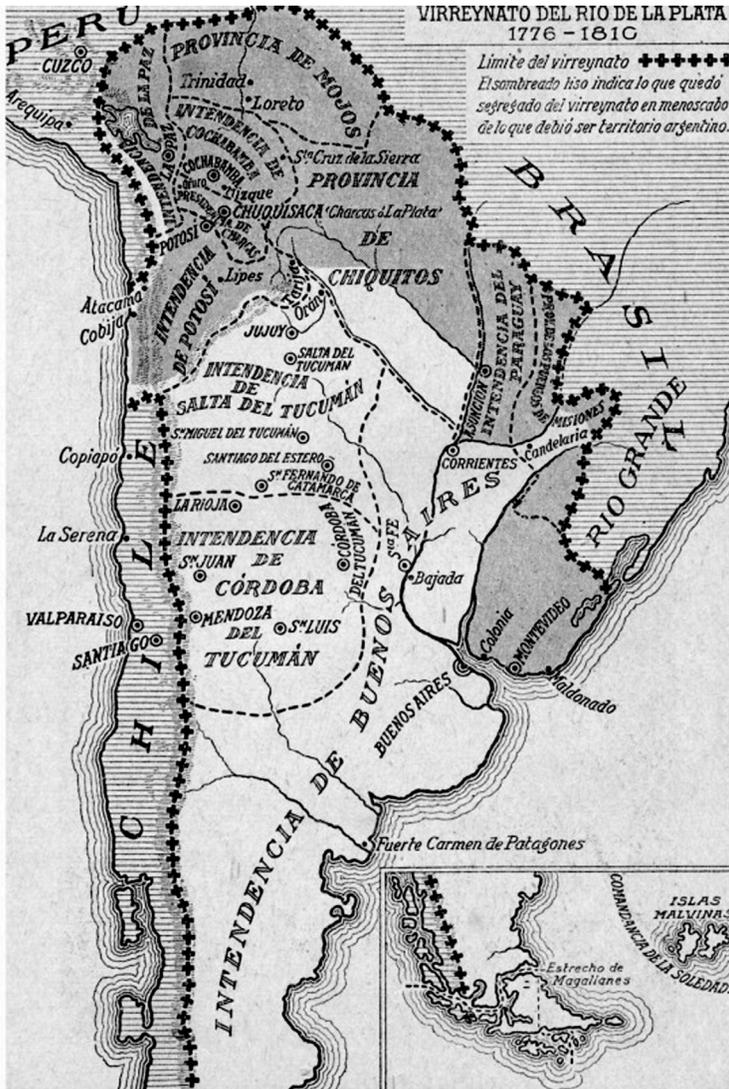
Moreno, Mariano

1915 *Plan Revolucionario de Operaciones* [1810] en *id.*, *Escritos políticos y económicos*, ordenados y prologados por Norberto Piñero, Buenos Aires, La Cultura Argentina.

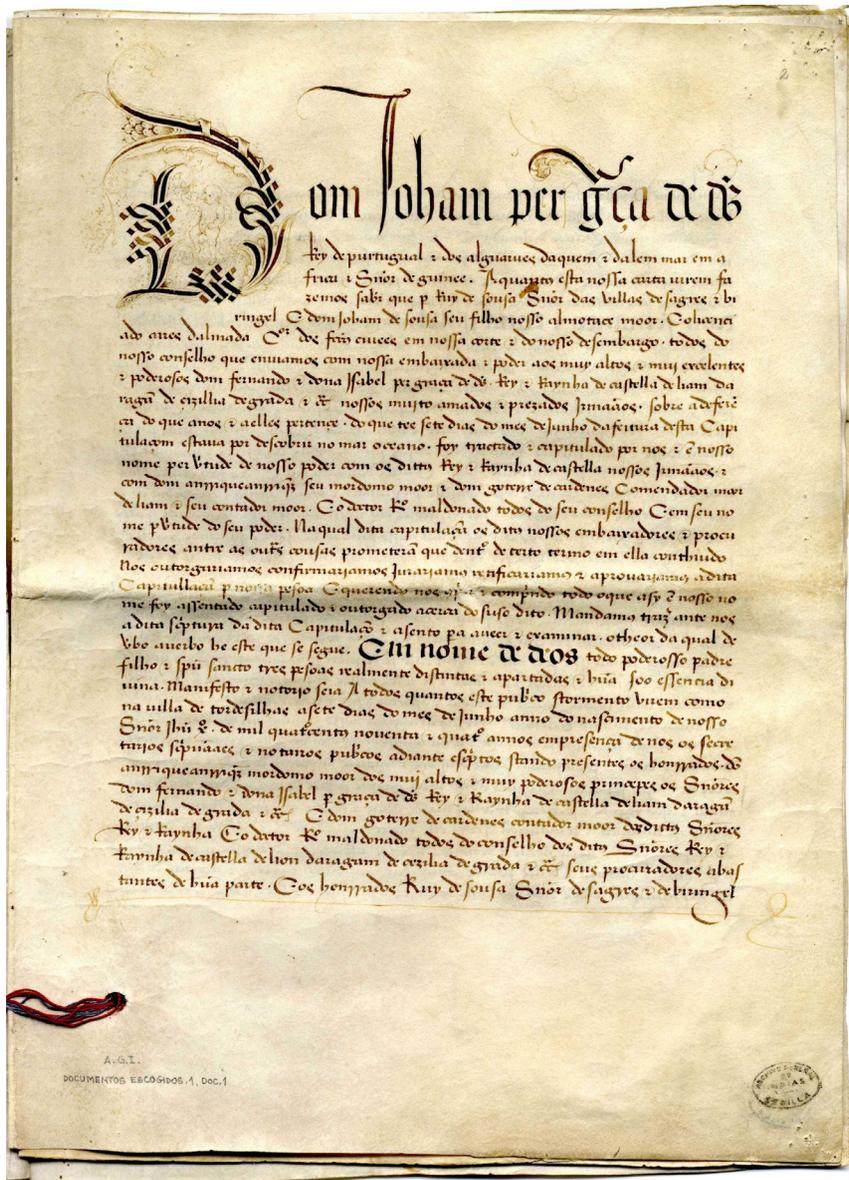
Quevedo, Luis Alberto y Bacman, Roberto

2006 *Sistema Nacional de Consumos Culturales. Tercer Libro*, Buenos Aires, Secretaría de Medios de Comunicación-Jefatura de Gabinete de Ministros-Presidencia de la Nación.

ANEXOS



Anexo 1. Mapa del Virreinato del Río de la Plata.



Anexo 2. Página inicial del Tratado de Tordesillas.

Decreto N° 130927 del 17 de septiembre, promulgando la Ley 12766, que incluye en los planes de estudios de los establecimientos de enseñanza del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública la enseñanza del idioma portugués.

El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina, reunidos en Congreso, etc., sancionan con fuerza de

LEY:

Artículo 1° — En el año escolar inmediatamente posterior a la sanción de la presente ley, se incluirá en los planes de estudios de los establecimientos del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, en que se imparta la enseñanza de idiomas extranjeros, la de idioma portugués con carácter optativo para los alumnos de 5° año.

Art. 2° — En los institutos del profesorado se creará la cátedra de idioma portugués, que se agregará como materia de especialización en los planes de estudios vigentes. Los docentes que la dicten percibirán igual remuneración que la asignada por la ley general de presupuesto para las demás cátedras de idiomas.

Art. 3° — El gasto que demande el cumplimiento de la presente ley, mientras no se incluya en el presupuesto general de la Nación, se hará de rentas generales imputándose a la misma.

Art. 4° — Comuníquese al Poder Ejecutivo.

Dada en la Sala de Sesiones del Congreso Argentino, en Buenos Aires, a 10 de setiembre de 1942.

RICARDO CABALLERO
A. FERNÁNDEZ GUERRICO

JOSE LUIS CANTILLO
L. ZAVALLA CARBÓ

Anexo 3. Texto de la Ley Nacional N° 12766.

A promoção do português no espaço de enunciação do Mercosul: alguns equívocos históricos estruturantes¹

Leandro Rodrigues Alves Diniz

APRESENTAÇÃO

Em 1991, a configuração do Mercado Comum do Sul (Mercosul) representou, conforme argumentamos em trabalhos anteriores (Zoppi-Fontana & Diniz, 2008; Diniz, 2010), um marco no processo de instrumentalização e institucionalização do Português como Língua Adicional (PLA), a partir do qual se fortaleceram políticas linguísticas menos ou mais explícitas em diferentes instâncias – na Academia, na iniciativa privada e no Estado brasileiro. Tal processo se dá em condições de produção fortemente marcadas pelo avanço do «capitalismo mundial integrado» (Guattari, 1987), colocando em cena o Mercado, que, segundo Payer (2005), se constitui como novo Sujeito da Contemporaneidade, estabelecendo uma relação de tensão com o Estado. A construção de uma nova dimensão para o português do Brasil – a de língua transnacional – é marcada, dessa forma, por um importante equívoco: sem produzir um deslocamento completo no funcionamento simbólico do Estado na constituição de um imaginário de língua nacional, o Mercado sobredetermina o português com valores econômicos (Zoppi-Fontana e Diniz, 2008). Outro equívoco constitutivo da transnacionalização do português, decorrente do processo de sobredeterminação aludido, reside no fato de que, ao mesmo tempo em que se nota certo movimento de veicularização dessa língua, ela não se universaliza, por apresentar-se, em geral, enraizada no Brasil (Diniz, 2010).

No presente trabalho, focalizamos outros equívocos históricos estruturantes da política linguística exterior brasileira, à luz do quadro teórico-metodológico da História das Ideias Linguísticas (Auroux, 1992; Orlandi, 2001), na sua relação com a Análise do Discurso Materialista (Pêcheux, 1997a y 1997b) e a Semântica do Acontecimento (Guimarães, 2002). Em primeiro lugar, faremos algumas

1 Este artigo retoma alguns resultados de minha tese de doutorado (Diniz, 2012a), defendida na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), sob orientação da Profa. Dra. Mônica G. Zoppi-Fontana e co-orientação da Profa. Dra. Matilde V. R. Scaramucci. Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelas bolsas concedidas.

considerações sobre um conceito-chave para nossa discussão: o de *espaço de enunciação*, proposto por Guimarães (2002). Em seguida, a partir de análises de alguns recortes discursivos, argumentaremos que as iniciativas para a promoção do PLA, frequentemente, são atravessadas por discursos que as significam como neocolonizadoras e neoimperialistas, o que explica certos impasses em tais políticas. Tendo em vista esse percurso analítico, levantamos, em nossas considerações finais, algumas questões que, a nosso ver, não podem ser negligenciadas na formulação e implementação de políticas linguísticas para o Mercosul.

A AMPLIAÇÃO DO ESPAÇO DE ENUNCIÇÃO DO PORTUGUÊS

Um conceito fundamental para nosso trabalho, que tem nos permitido pensar o funcionamento das políticas linguísticas do português – sejam os processos institucionais mais explícitos, como os levados a cabo pelo Ministério das Relações Exteriores brasileiro, o Itamaraty, sejam os menos evidentes² – é o de *espaços de enunciação*, proposto por Guimarães. Para o autor, esses são:

[...] espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, re-dividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante. São espaços habitados por falantes, ou seja, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer (Guimarães, 2002: 18).

Trata-se, portanto, de espaços políticos, constitutivamente marcados por disputas pelas palavras e pelas línguas. Por «político», Guimarães entende o «conflito entre uma divisão normativa e desigual do real e uma redivisão pela qual os desiguais afirmam seu pertencimento» (2002: 16). O político não é, dessa maneira, algo exterior à língua, que lhe é acrescido por razões sociais; ao contrário, ele é constitutivo de seu funcionamento. Por ser necessariamente atravessada pelo político, segundo Guimarães, a língua é marcada por uma divisão pela qual os falantes se identificam. Para o autor, esse conflito de direitos e modos de dizer, que divide os falantes no espaço de enunciação, encontra-se presente na língua como uma deontologia que regula as relações entre eles. Assumindo a perspectiva de Zoppi-Fontana (2012), pensamos a língua como *forma material*³, cujo funcionamento é historicamente determinado em *condições de produção* (Pêcheux, 1997a) específicas. A deontologia de que fala Guimarães pode, desse ponto de

2 Orlandi (1998) chama a atenção para as diferentes formas que uma política linguística pode assumir.

3 Através da noção de forma material, caracterizada como «lingüístico-histórica, discursiva», Orlandi (2004: 49) procura considerar, simultaneamente, forma e conteúdo – em contraposição, portanto, à tradição que tende a separá-los. «É pela consideração da forma material – em que o simbólico e o histórico se articulam, os sentidos se produzindo com ou sem o controle do sujeito – que se pode atingir a ordem do discurso», afirma a autora (2004: 51).

vista, ser concebida como «efeito do interdiscurso⁴ no acontecimento da língua em funcionamento» (Zoppi-Fontana, 2010). Em outras palavras, o espaço de enunciação é um espaço simbólico sobredeterminado pelo real da língua e da história (Zoppi Fontana, 2012), «metaforizado pelo jogo contraditório de diversas memórias da língua (Payer, 1999), a partir das quais se produzem os processos de identificação simbólica e imaginária que constituem o sujeito do discurso na relação material entre línguas co-existentes» (Zoppi-Fontana, 2009: 21).

Ao refletir sobre o movimento da chamada «globalização», Guimarães (2001) a define como a ampliação do espaço enunciativo de línguas não-só-nacionais. Dessa forma, podemos pensar como Zoppi-Fontana (2009) na configuração do Mercosul como um marco na ampliação do espaço de enunciação do português. Novas políticas linguísticas para essa língua passam, então, a ser desenvolvidas nessas condições de produção, (re)produzindo sentidos que afetam a relação que os sujeitos estabelecem com o português e outras línguas praticadas nesse espaço de enunciação ampliado, ao mesmo tempo em que são igualmente afetadas pelos movimentos discursivos que participam da (re)construção das memórias das línguas em funcionamento nesse espaço. Na próxima seção, mostraremos a importância de se considerarem aspectos do funcionamento da memória – nesse caso, a da Língua Portuguesa – que reverberam nos movimentos de transnacionalização do português do Brasil.

A REVERBERAÇÃO DE ALGUMAS MEMÓRIAS

Políticas de promoção internacional da Língua Portuguesa levadas a cabo pelo Brasil fazem ressoarem, com alguma frequência, discursos que as representam como parte de um movimento neocolonizador e neoimperialista brasileiro, particularmente em espaços de enunciação afetados por políticas colonizadoras e imperialistas, como a África «lusófona» e a América «hispânica». Dentre os fatores que permitem explicar essa ressonância, destacam-se três: (i) o fato de que a política linguística exterior convoca, por sua própria origem, discursos de colonização; (ii) a força dos sentidos que caracterizam o português como uma «língua da metrópole», notável mesmo no processo de construção de uma dimensão transnacional (Zoppi-Fontana, 2009; Diniz, 2010) para o português brasileiro; (iii) o fortalecimento, nos últimos anos, de discursos que significam o Brasil como um país de aspirações neoimperialistas.

Consideremos, em primeiro lugar, que uma política linguística exterior de Estado convoca discursos de colonização, uma vez que sua própria origem se encontra na experiência colonizadora e em seu declínio por volta da década de 1950. Para Varela (2006), embora os fenômenos de difusão «voluntária» das lín-

4 O *interdiscurso* é definido por Pêcheux (1997b: 162) como o «“todo complexo com dominante” das formações discursivas, submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação». Irrepresentável, o interdiscurso sustenta cada tomada de palavra: «“algo fala” (*ça parle*) sempre “antes, em outro lugar e independentemente”» (*loc. cit.*)

guas, na esteira de projetos de expansão política, econômica e religiosa, sejam bastante antigos, não havia, até as primeiras décadas do século xx, aparelhos institucionais explicitamente encarregados de sua «gestão». A autora observa que a política linguística exterior nasce em países que têm em comum o fato de serem – ou terem sido – potências coloniais. Conforme argumenta a pesquisadora, a longa experiência na gestão de questões administrativas e educativas junto a comunidades que falavam outras línguas que não a oficial da metrópole permitiu a esses países desenvolverem um *savoir-faire* no sentido de aumentar a visibilidade de sua língua nacional em diferentes continentes. Mais do que isso, essa experiência sensibilizou os poderes públicos para o potencial geopolítico das línguas.⁵

Varela (2014) destaca, ainda, que, originalmente, ações de política linguística exterior foram implementadas por países em que se observam algumas características comuns: (i) há certo grau de identificação histórica entre a língua e a nação; (ii) a língua nacional conheceu, anteriormente, certo grau de difusão para além de suas fronteiras de origem, devido a razões políticas, culturais, comerciais, técnicas, migratórias etc.; (iii) a língua dispõe de um registro padrão escrito, que lhe dá uma possibilidade de existência para além do contexto da enunciação imediata; (iv) essa variedade padrão desempenhou, a certo grau, a função veicular internacional em um momento anterior; (v) o país em questão dispõe de meios simbólicos, intelectuais e materiais para pôr em prática uma política linguística exterior.

Efetivamente, tais condições caracterizam países que, na segunda metade do século XX, desenvolveram políticas linguísticas exteriores, a exemplo da Itália, Japão, Portugal, Espanha e Inglaterra. Todavia, após o fim da Guerra Fria, como lembra a autora (Varela, 2014), há uma reconfiguração no cenário geopolítico internacional: novos pólos emergem na busca de um lugar no jogo de forças do plano internacional. A Áustria passa a concorrer com a Alemanha na promoção do alemão, o Brasil a disputar com Portugal espaços na promoção do português, tornam-se assim «atores» – juntamente com a Venezuela, a Argentina e o México, dentre outros –, de políticas linguísticas exteriores. Porém, mesmo nos casos em que projetos de política linguística são implementados por países que não foram potências coloniais, ou que até foram colonizados, essa política exterior

5 Apesar disso, observa Varela (2014), o fato de ter sido uma potência colonial não é garantia de um desenvolvimento posterior de um aparelho encarregado da gestão de uma política linguística exterior. Conforme exemplifica a autora, os Países Baixos e a Bélgica, por exemplo, não chegaram a constituir ferramentas massivas para o desenvolvimento de uma política dessa natureza, por uma série de razões. Dentre elas, está o fato de que o principal objetivo da empreitada colonial desses países era a extração de matérias primárias, o que não engendrava a necessidade de ensinar a língua oficial da metrópole para as populações locais. Varela também lembra que o conflito entre francófonos e neerlandófonos enfraqueceu a capacidade de expansão das línguas oficiais da Bélgica, dada a dificuldade das instituições oficiais em intervir nesse domínio. Além disso – e essa nos parece ser uma explicação fundamental –, no processo histórico de constituição desses Estados, a língua não desempenhou, segundo a autora, um papel central na unificação da nação, diferentemente dos países da Europa Ocidental que desenvolveram ações explícitas de política linguística exterior.

pode ser significada como (neo)colonialista. É o que verificamos no seguinte recorte de uma entrevista que realizamos com a Profa. Dra. Ester Scarpa, ex-leitora⁶ do Itamaraty na Inglaterra:⁷

Entrevistador: em que sentido, a senhora vê uma relação entre os leitores e um potencial geopolítico?

Entrevistada: olha, que tal petróleo e diamante da Angola? Certo. Se você tem domínio da língua falada porque pela, na escola, você consegue introduzir a sua variedade linguística, a sua cultura, a sua visão. Você tem uma influência muito maior, uma influência... É o caminho aberto. Veja, pense nos missionários ingleses. Tem um livro maravilhoso, que é o grande romance africano – do ponto de vista do africano, do colonizado –, escrito em inglês, que é *Things Fall Apart*. Não é traduzido em português, eu acho... Achebe... Ele mostra como a presença da língua inglesa, a presença do missionário vai corroendo as tradições da aldeia, vai dominando, vai dominando os corações e as mentes, vai tomando conta. A Eni Orlandi tem um trabalho interessante sobre os missionários. Você vai lá, como quem não quer nada, você põe Deus, você põe a língua e aí você ENTROU no país. E, hoje em dia, você sabe que o país se vende também com a sua cultura, já prepara o caminho p'ra negociação, p'ra negócios, p'ra vender coisas mesmo. Imagine países que 'tão começando, que são falantes da sua língua, que é uma língua, que é uma língua considerada... é uma língua considerada periférica, apesar de ser a sétima língua mais falada do mundo. Graças ao Brasil... Graças ao Brasil... Angola, 'cê sabe, é uma retomada... Lembrei também do Luís Felipe de Alencastro, que é um grande historiador brasileiro, vivo, que trata do tráfico de escravos, que trata... que trata da... das costas do Brasil e das costas africanas como sendo o mundo lusófono do Atlântico, do Atlântico Sul, né? O mundo lusófono, em que eu tinha, lá pelas tantas, o bispo de Recife era também o bispo de Luanda. P'ra 'cê ter ideia, não é? E, as caravelas não faziam... não era comércio triangular. Era as costas da África e, depois, as costas do Brasil, numa época em que o Brasil como tal não existia, é uma espécie de retomada.

Em segundo lugar, a memória do processo de colonização linguística não cessa de significar o português como uma língua colonizadora. Para Mariani (2004: 24),

6 O leitor do Ministério das Relações Exteriores brasileiro é oficialmente definido como «o professor universitário, de nacionalidade brasileira, que se dedica ao ensino da língua portuguesa falada no Brasil, e da cultura e da literatura nacionais em instituições universitárias estrangeiras» (Brasil, 2006). Para uma análise do programa de leitorado brasileiro, cf. Diniz (2012b).

7 Entrevista realizada em maio de 2010, por ocasião de nossa pesquisa de doutorado (Diniz, 2012a).

[...] mesmo após movimentos pela independência, quando o ex-colonizado dá início à narração oficial de um outro discurso, territorializando política e, ideologicamente, uma identidade e constituindo uma outra tradição para o que deve ser dito na relação tempo-memória, a força dos sentidos anteriormente institucionalizados permanece, porque muitas vezes não há como dizer essa outra história, a não ser pelo uso da língua vinda com o colonizador. Mesmo que seja para dizer de um outro jeito, renomear os acontecimentos, por exemplo, há que se passar por uma política de sentidos organizada inicialmente na língua da metrópole. A língua da metrópole, hegemônica, continua produzindo seus efeitos na história da ex-colônia, pois, para descrever e contar essa outra história, é necessário inscrevê-la num universo simbólico que não é outro senão o de práticas significativas já previamente constituídas.

A força desses sentidos se faz notar nas próprias políticas contemporâneas para a promoção internacional do português. Vejamos, a esse respeito, um recorte da entrevista que o atual diretor-executivo do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), Gilvan Müller de Oliveira, concedeu à jornalista Adelina Brito num programa exibido pela Televisão de Cabo Verde (Brito, 2011). Em certo momento da entrevista, em que são tematizados os motivos pelos quais Angola e Moçambique ainda não haviam ratificado o *Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa*, em 2011, surge uma polêmica concernente ao lugar da Língua Portuguesa nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOPs):

Entrevistadora: há também uma outra questão que se impõe, de que há línguas nesses países que, portanto, é falada. É uma língua de comunicação de muitos, de muito mais cidadãos que a Língua Portuguesa. A imposição de uma língua estrangeira também é um fator. A imposição de uma língua estrangeira num país onde se fala outras línguas – minoritárias, minoritárias mas faladas por muitos – é também um fator talvez de... a não-adesão, ainda, total.

Entrevistado: é. Mas atenção que é preciso ver que o português em Angola e Moçambique não é uma língua estrangeira.

Entrevistadora: não, não é uma língua estrangeira.

Entrevistado: é uma língua, uma língua oficial.

Entrevistadora: mas do ponto de vista político é visto por muitos como uma língua não-africana.

Entrevistado: sim, casualmente, nós estivemos em contato com um especialista angolano em Maputo e ele nos contou de uma ação política importante de Angola nesse campo, que foi nomear pela primeira vez todas as

línguas faladas em Angola, «línguas angolanas», não mais «línguas nacionais». «Línguas angolanas» são, portanto, as línguas africanas angolanas e as línguas europeias angolanas. Então, essa nova definição dá lugar ao português como língua angolana. Angola através desse ato, dessa nomeação, nomeia o português como língua angolana, ao lado das línguas angolanas africanas. Então, Angola, com esse novo conceito... ele é novo no conceito da CPLP [Comunidade dos Países de Língua Portuguesa], porque havia, até então, o conceito de línguas nacionais e o português não era uma língua nacional, né? Era uma língua oficial sem ser uma língua nacional. Angola resolveu esse problema com uma nova nomeação, das línguas, né? Moçambique ainda não, por isso nesse seminário que organizamos contou com especialistas na gestão do plurilinguismo nos oito países. Falou-se muito na língua oficial não-nacionalizada e nas línguas nacionais não-oficializadas, criando essa dicotomia entre as línguas chamadas nacionais, faladas por milhões e que são africanas, e uma língua oficial que não é considerada uma língua nacional. Mas veja como isso é interessante, a independência ocorreu lá pelos idos de '75 e agora nós estamos num ponto de discussão importante sobre a questão da nacionalização linguística, de se assumir o português como língua do país e, portanto, de assumir também a sua gestão, não como língua única mas ao lado de outras línguas, o que exige uma série de conhecimentos na área do bilinguismo, do multiculturalismo, que é justamente também uma das nossas áreas de atuação indicada pelo Plano de Ação de Brasília.

O recorte anterior evidencia o confronto entre duas posições discursivas. A primeira delas filia-se a uma região do interdiscurso que significa o português, em um espaço de enunciação como o angolano, como uma «língua estrangeira», «não-africana», que continua sendo «imposta»; a segunda nega tais sentidos, por meio de um movimento que representa o português como uma «língua angolana».

Polêmica semelhante pode ser observada num episódio ocorrido na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), em Foz do Iguaçu, Brasil,⁸ que reserva 50% de suas vagas para alunos brasileiros, e 50% para alunos de outros países latino-americanos.⁹ Embora, conforme o estatuto¹⁰ da universidade, um dos princípios da instituição seja a educação bilíngue português/espanhol, em 2011 existia uma nítida relação de assimetria entre essas línguas, em favor da primeira, por uma série de fatores cuja discussão foge aos objetivos

8 Entre 2011 e 2013, trabalhei como professor de Português Língua Adicional e Linguística na referida universidade.

9 A universidade também objetiva ter metade do seu corpo docente composta por professores brasileiros e metade oriunda de outros países latino-americanos.

10 Disponível em: <[http://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/ESTATUTO%20UNILA%20de%2026%20DE%2009\(2\)\(1\)\(1\).pdf](http://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/ESTATUTO%20UNILA%20de%2026%20DE%2009(2)(1)(1).pdf)>. Acesso em: 30 de agosto de 2013.

deste trabalho. Preocupados em valorizar o espanhol na universidade, alguns professores propuseram, no fim daquele ano, a inclusão de uma proficiência intermediária em espanhol, ou em português, conforme a língua materna do docente, como um dos critérios de avaliação do estágio probatório dos docentes.¹¹ Em resposta a essa proposta, um professor vindo de um país «hispanico» da América Latina escreveu um e-mail à lista geral de professores, do qual destacamos o recorte abaixo:

[O estágio probatório é um] período onde mostramos que temos múltiplas capacidades para agir, não apenas no campo das línguas, porém, no ensino, na pesquisa e no trabalho de extensão que, no final, parece-me mais importante do que aprender as línguas dos europeus. Chega de colonialismo!!

Interessa-nos, aqui, chamar a atenção para a forma como o português e o espanhol aparecem designados no e-mail mencionado: «as línguas dos europeus». Essas seriam línguas estranhas, exteriores aos latino-americanos – ainda que o espanhol seja a língua materna do professor em questão e, ainda que, o professor tenha optado por escrever aquela mensagem em português –, de forma que estabelecer a aprendizagem dessas línguas como um critério de avaliação no estágio probatório seria, segundo a posição a partir da qual enuncia o docente, dar continuidade ao colonialismo. Ao e-mail seguiram-se diferentes respostas; dentre elas, uma em que se afirmava:

Definitivamente, o português e o espanhol são, hoje, antes línguas latino-americanas do que europeias. O que seriam o espanhol e o português hoje se essas fossem línguas restritas às fronteiras da Espanha e de Portugal? Vale mencionar, ainda, que há quase um consenso entre os linguistas brasileiros (mas não entre os portugueses...) de que o português do Brasil é uma outra língua, diferente do português de Portugal [...].

Nega-se, nesse recorte, o discurso de que o português e o espanhol sejam «línguas dos europeus», na medida em que seriam, sobretudo, «latino-americanas». Considerando que, como afirma Guimarães (1985: 99), «é o interdiscurso que constitui o sentido da argumentação», sustentando-lhe a diretividade, é interessante observar que a afirmação de que «o português do Brasil é uma outra língua, diferente do português de Portugal» (re)constrói outra memória para o português do Brasil, que permite argumentar em favor de políticas para a promoção dessa língua (e do espanhol) naquela universidade em particular e na América Latina em geral.

Um terceiro motivo que produz certo rechaço ao português em alguns espaços está relacionado ao fortalecimento de discursos segundo os quais o Brasil seria

11 No Brasil, o estágio probatório corresponde a um período de 36 meses durante o qual um servidor público federal recém-admitido é avaliado. Se aprovado nesse estágio, o servidor adquire estabilidade.

um país de aspirações neoimperialistas, como podemos atestar em diferentes matérias jornalísticas. Em maio de 2007, por exemplo, o jornal paraguaio *ABC Color* publicou um editorial defendendo a revisão do acordo que formou a hidrelétrica Itaipu Binacional. Segundo o texto, intitulado «Brasil, um país imperialista e explorador», eram «mentiras» as palavras «justiça», «equidade», «solidariedade» e «amizade» empregadas pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva em seus discursos no Paraguai (G1, 2007). Conforme uma matéria publicada na revista *Carta Capital* em junho de 2011 (Calvano, 2011), Ollanta Humala, logo após sua eleição para a presidência do Peru, afirmou: «não queremos repetir com o Brasil o ditado mexicano que diz que a desgraça do México é estar tão longe de Deus e tão perto dos Estados Unidos». Naquele mesmo mês, essa revista publicou uma matéria intitulada «Avanço do Brasil assusta vizinhos da América do Sul», segundo a qual «a expansão cada vez maior de empresas brasileiras (privadas ou estatais) [...] para outros territórios começa a despertar, em alguns países do continente, uma espécie de sentimento anti-imperialismo brasileiro» (Bonis, 2011). Ainda em 2011, a *BBC Mundo* publicou o artigo «Los temores ante Brasil, el nuevo imperio americano», que se iniciava da seguinte maneira: «a medida que Brasil gana peso e influencia en el mundo entero, una pregunta incómoda comenzó a asomar en algunos rincones de América Latina: ¿está renaciendo un afán “imperialista” en el gigante de la región?» (Lissardy, 2011). Semelhante discurso, que caracteriza – ou, ao menos, levanta a possibilidade de se caracterizar – o Brasil como um país imperialista, aparece explicitamente negado em textos como a reportagem *Integração Brasil, África e Ásia: para além do comércio*, publicada na revista *ComCiência*, em 2006:

Jocélio Teles dos Santos, diretor Centro Estudos Afro-Orientais (Ceao) da Universidade Federal da Bahia, ressalta que, embora as ações do governo Lula remetam à política externa independente promovida no governo militar, hoje vivemos em outro contexto, que fomenta uma outra relação com a África. «Não são mais países sendo colonizados. Não cabe mais a idéia de “penetração africana”. A lógica do capital se mantém, mas a diferença é que existem ONGs e movimentos sociais do Sul e do Norte que atuam pressionando o governo brasileiro para que se reveja os 40 anos de aproximação com os países africanos e se promova relações em novas bases», diz. Santos destaca a ampliação de intercâmbio entre estudantes brasileiros e africanos, bem como a proposta de realização da 2ª Conferência de Intelectuais da África e da Diáspora – que acontecerá em Salvador, de 12 a 14 de julho –, como elementos relevantes da política externa brasileira, que ultrapassam o âmbito comercial.

Para o embaixador Jadiel Ferreira de Oliveira, chefe do Escritório Regional do MRE em São Paulo, é natural e estratégico que as relações comerciais sejam as primeiras a se desenvolver. «Tudo começa com o comércio. Tudo nos induz a fazer negócios com a África e a Ásia. É uma forma de convencer a população de que a iniciativa é boa. Não há um interesse imperialista nem colonialista nisso. É uma boa maneira de “vender o peixe”. Não

se pode dizer que queremos ter relações com a Ásia e o Oriente Médio por razões ideológicas ou filosóficas. As relações econômicas são importantes e legítimas, mas a idéia é que sejam também políticas, que se tenha também uma comunhão política», diz (Dias, 2006).

As negações destacadas no último recorte refutam o discurso do outro, que, entretanto, não cessa de produzir sentidos para a atual política externa do Brasil – e, conseqüentemente, para sua política linguística exterior. É o que verificamos, por exemplo, no seguinte recorte da entrevista com Scarpa, ex-leitora na Inglaterra, em que a possibilidade de um imperialismo do português – brasileiro – é contemplada:

porque [a língua] é um fator poderosíssimo de influência geopolítica. Olha o imperialismo do inglês. Eu não quero chamar pra mim, longe... Como brasileira, eu não gostaria de ver o imperialismo do português, português brasileiro, mas é inegável essa postura de influência geopolítica, é inegável.

O funcionamento dessa discursividade nos pareceu particularmente forte nos textos que circularam por ocasião do *Congresso Internacional da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira*, realizado em Assunção, em outubro de 2011 (Consiple). O tema geral desse evento, «O português como língua de diálogo e integração na América Latina», já não deixa de ser sintomático em relação às imagens (re)produzidas sobre o português. Na primeira mesa plenária do evento, intitulada «A língua portuguesa no Paraguai», um dos leitores em Assunção apresenta o trabalho «Difusão da Língua Portuguesa através do diálogo intercultural: reflexões sobre o programa de leitorado do MRE-Capes no Paraguai». Reproduzimos abaixo parte do resumo desse trabalho, publicado no Caderno de Resumos e Programação do congresso:

Além do ensino sistemático da Língua Portuguesa falada no Brasil, a difusão da literatura e da cultura brasileiras no citado país [Paraguai], os três leitores, lotados na Universidade Católica e na Universidade Nacional de Assunção, desenvolveram projetos que têm se perfilado como catalisadores idôneos para a promoção contínua do PLE nesse país, já que atingem uma parcela qualitativa das populações locais, no âmbito das comunidades acadêmicas formadoras de opinião, as quais valorizam positivamente a adoção, por parte dos acadêmicos brasileiros, de um modelo de fortalecimento da identidade regional favorável à integração, que contemple a diversidade e reconheça a importância dos códigos culturais e linguísticos autóctones (Rodrigues, 2011: 10).

Assim, a política linguística exterior em questão é caracterizada como «idônea» e «integracionista», silenciando formulações que possam qualificá-la como «imperialista» ou «colonialista». Essa política seria, portanto, marcada por um viés «pluralista», de respeito à diversidade linguística e cultural. Bastante significativa,

a esse respeito, é a publicação do *Mbohapy Ñe'ẽ Mercosur Pegua Ryru / Diccionario Trilingüe del Mercosur / Dicionário Trilíngue do Mercosul*, em 2011 (ano em que o Paraguai comemorou o bicentenário de sua independência), pelo ex-leitor em Assunção, José M. Rodrigues, em co-autoria com Domingo Aguilera Jiménez e com o apoio da Embaixada brasileira nessa cidade (cf. Aguilera & Rodrigues, 2011).

Em determinado momento de sua apresentação no congresso, Rodrigues declara:

era praticamente visto, em 2008, no início... uma ameaça, o fato de nós [leitores brasileiros] estarmos entrando com uma força grande. As perguntas que eram indagadas, muitas vezes, em alguns seminários, mas por que o governo brasileiro tem tanto interesse em abrir Língua Portuguesa nas universidades? Com qual objetivo? Por que que eles financiam tanto? Sabemos que pagam muito bem, vocês estão aqui. O leitor, quem é o leitor? Porque de fato é um problema. O leitor vem com uma sigla, MRE [Ministério das Relações Exteriores], e é uma confusão. Somos acadêmicos enviados para fazer um trabalho, o problema é que se dá a impressão de que somos algo, uma extensão, um diplomata disfarçado, praticamente um espião da Itaipu, de fato é visto assim, algo como escatológico, mas rompemos um pouco essa ideia trabalhando com esses projetos e nesses seminários.

Os leitores são, portanto, para alguns paraguaios, representantes «disfarçados» do Estado brasileiro, o que lhes causa desconfiança: sua atuação não poderia, simplesmente, ter como objetivo o ensino de Língua Portuguesa. Essa imagem negativa que ações vinculadas ao Estado brasileiro produzem junto a certos setores da sociedade paraguaia pode ser mais bem explicada à luz de elementos da memória discursiva que evocam a Guerra do Paraguai (1864-1870), a construção da usina de Itaipu e os recentes conflitos territoriais envolvendo brasileiros.¹²

Nossas análises vão ao encontro das de Arnoux (2010), que em um estudo sobre representações sociolinguísticas no Mercosul, chama a atenção para valores negativos associados ao português no Paraguai, como podemos observar em um discurso feito por Fernando Lugo em sua campanha eleitoral:

Los ladrones de la patria, los vendepatria, los que quieren beneficiar a los extranjeros y a otros países, *los que quieren que en el Paraguay se hable en portugués antes que en guaraní*, esos no tendrán cabida en este país, este será de todos los paraguayos.¹³

12 Considerando a posição a partir da qual enuncia Rodrigues, é bastante esperado que se considere um «problema» o fato de que o leitor seja associado à sigla «MRE». Apesar disso, não deixa de ser interessante o fato de que, no recorte anterior, se signifique o leitor única e exclusivamente como um acadêmico, como se seu trabalho não guardasse relação alguma com interesses da política externa brasileira.

13 Disponível em: <<http://fernandolugo.blogspot.com>> [acesso em: 20 jan. 2008] *apud* Arnoux, 2010.

Arnoux destaca, ainda, que o Estado paraguaio não assegura nenhum lugar especial ao português em comparação com outras línguas adicionais no sistema educativo, não o concebendo como uma língua de integração regional, como indica o recorte abaixo:

Para el desarrollo de la competencia comunicativa en la Educación Media, se propone la enseñanza de las dos lenguas oficiales del Paraguay, el castellano y el guaraní, y por lo menos una lengua extranjera que en esta Reforma Educativa se presenta opcional para las instituciones educativas. Las lenguas extranjeras, cuyos programas de enseñanza ofrece el Ministerio de Educación y Cultura son: alemán, francés, inglés, italiano y portugués (MEC, 2006: 24).¹⁴

Em resumo, é fundamental ter em vista que a política linguística exterior brasileira se delinea na relação com dizeres disponibilizados pelo interdiscurso que representam as políticas de promoção exterior da língua como políticas (neo) colonizadoras, o português como uma língua de colonização, e, o Brasil, como um país de pretensões neoimperialistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso feito ao longo deste artigo nos permite levantar algumas questões fundamentais para o delineamento de políticas linguísticas para o Mercosul, especificamente, no que diz respeito ao português. De que forma promover a Língua Portuguesa em espaços de enunciação marcados por políticas colonialistas? Como difundir o português em espaços de enunciação como o paraguaio, em que, por vezes, essa língua é, conforme analisa Arnoux (2010), rechaçada enquanto associada ao avanço econômico e territorial do Brasil? De que maneira levar a cabo uma política de promoção da língua que não seja atravessada por discursos que caracterizam o Brasil como um país imperialista?

Como lembra Arnoux, a imposição, por força de lei, do ensino de uma língua do vizinho não garante a construção de um imaginário favorável à integração regional. Afinal, conforme destaca a autora (2010: 35), «las lenguas no interpelan por su sola presencia a los individuos, es decir, no construyen subjetividades sino en la medida en que estén asociadas a discursividades que son las que les asignan sentido histórico e inciden en la conformación de las identidades colectivas». Nesse sentido, pensar uma política de promoção do português no Mercosul – que se deve fazer de maneira paralela à valorização do espanhol e de outras línguas praticadas nesse espaço – exige, necessariamente, uma melhor compreensão dos imaginários associados a essas línguas, ancorados em memórias que se (re) constituem sócio-historicamente, conforme as condições de produção em jogo.

14 *Apud* Arnoux, 2010.

Visibilizar esses imaginários, ao invés de silenciá-los – fazendo reverberar, por exemplo, as tensões entre o português e outras línguas com as quais ele passa a entrar em contato mais direto a partir da ampliação de seu espaço de enunciação – é um passo decisivo na formulação de políticas linguísticas que superem os objetivos puramente mercadológicos desse bloco. Não se trata, evidentemente, de adotar uma atitude ingênua de que essas são tensões passíveis de serem superadas por um gesto de «boa vontade», mas sim de trabalhá-las como forma de cindir alguns sulcos abertos ao longo da história da Língua Portuguesa, que incidem na relação daqueles para quem essa não é uma língua de integração.

BIBLIOGRAFIA

Aguilera Jiménez, Domingo e Rodrigues, José Maria

2011 *Diccionario Trilingüe del Mercosur - Ñe'ê Mercosur Pegua Ryru: guarani-español-portugués*, Assunção, Imprenta Salesiana.

Arnoux, Elvira Narvaja de

2010 «Representaciones sociolingüísticas y construcción de identidades colectivas en el Mercosur», em Celada, María Teresa; Fanjul, Adrián Pablo e Nothestein, Susana (coords.), *Lenguas en un espacio de integración regional: acontecimientos, acciones, representaciones*, Buenos Aires, Biblos, pp. 17-38.

Auroux, Sylvain

1992 *A revolução tecnológica da gramatização*, Campinas, Unicamp.

Brasil, Ministério das Relações Exteriores, Gabinete do Ministro

2006 «Portaria Interministerial nº 01, de 20 de março 2006», em *Diário Oficial da União*, Brasília, 22 março, p. 28. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/505063/dou-secao-1-22-03-2006-pg-28>> [consultado em 22 de julho de 2013].

Bonis, Gabriel

2011 «Avanço do Brasil assusta vizinhos da América do Sul», em *Carta Capital*, 28 junho. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/internacional/avanco-do-brasil-assusta-vizinhos-da-america-do-sul/>> [consultado em 13 de agosto de 2013].

Brito, Adelina

2011 «Entrevista com Gilvan Müller de Oliveira, diretor-executivo do Instituto Internacional da Língua Portuguesa», exibida no Programa *A entrevista* da Televisão de Cabo Verde, 12 de outubro. Disponível em: <http://www.rtc.cv/tecv/index.php?paginas=41&id_cod=12860&nome_programa=%20Entrevista&data=2011-10-12&codigo=a_entrevista> [consultado em 15 de julho de 2013].

Calvano, Leonardo

2011 «Neoimperialismo brasileiro?», em *Carta Capital*, 27 de junho. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/neoimperialismo-brasileiro/>> [consultado em 25 de agosto de 2013].

Dias, Susana

- 2006 «Integração Brasil, África e Ásia: para além do comércio», em *ComCiência. Revista Eletrônica de Jornalismo Científico*, 14 de abril. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=12&id=95>> [consultado em 20 de agosto de 2013].

Diniz, Leandro Rodrigues Alves

- 2010 *Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira*, Campinas, RG / FAPESP, 2010.
- 2012a *Política linguística do Estado brasileiro na Contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior*, tese de Doutorado em Linguística, Campinas, Universidade Estadual de Campinas.
- 2012b «Um lugar de representação pela língua: o programa de leitorado do Ministério das Relações Exteriores», em *Gragoatá*, n° 32, 1° semestre, Niterói, EdUFF, p. 189-206.

G1 - Portal de Notícias da Globo

- 2007 «Brasil é “imperialista” e “explorador”, afirma jornal paraguaio», 20 de maio. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Mundo/0,,MUL39433-5602,00.html>> [consultado em 25 de março de 2013].

Guattari, Félix

- 1987 «O capitalismo Mundial Integrado e a Revolução Molecular», em Rolnik, Suely (org.), *Revolução Molecular. Pulsações políticas do desejo*, São Paulo, Brasiliense, pp. 211-226.

Guimarães, Eduardo

- 1985 «Não só... mas também: polifonia e argumentação», em *Cadernos de estudos linguísticos*, n° 8, Campinas, pp. 79-108.
- 2001 «Política de línguas na América Latina», em *Relatos*, n° 7, Campinas, pp. 5-11. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos_07.html> [consultado em 03 de julho de 2013].
- 2002 *Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação*, Campinas, Pontes.

Lissardy, Gerardo

- 2011 «Los temores ante Brasil, el nuevo imperio americano», em *BBC Mundo*, 8 de novembro. Disponível em: <http://www.bbc.co.uk/mundo/noticias/2011/11/111108_america_latina_brasil_imperial_aa.shtml> [consultado em 26 de agosto de 2013].

MEC (Ministerio de Educación y Cultura), Paraguay

- 2004 *La educación bilingüe en la reforma educativa paraguaya*, Asunción, Dirección de Currículo-Dirección General de Desarrollo Educativo. Disponible en: <<http://goo.gl/EqCcl4>> [fecha de consulta: 12 de mayo de 2016].

Mariani, Bethania

- 2004 *Colonização Lingüística*, Campinas, Pontes.

MEC (Ministerio de Educación y Cultura), Paraguay

- 2006 *La educación bilingüe en la reforma educativa paraguaya*, Asunción, Dirección de Currículo-Dirección General de Desarrollo Educativo. Disponible en: <<http://goo.gl/EqCcl4>> [fecha de consulta: 12 de mayo de 2016].

Orlandi, Eni P.

- 1998 «Ética e política linguística», em *Línguas e instrumentos lingüísticos*, Campinas, nº 1, junho, pp. 7-22.
- 2001 «Apresentação», em Orlandi, E. (org.), *História das Idéias Lingüísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional*, Campinas, Pontes/Cáceres, Unemat, pp. 7-20.
- 2004 *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*, Campinas, Pontes, 2004.

Payer, Maria Onice

- 1999 *Memória da língua: imigração e nacionalidade*, tese de Doutorado em Linguística, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 1999. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000188352&fd=y>> [consultado em 21 de abril de 2016].

Payer, Maria Onice

- 2005 «Linguagem e sociedade contemporânea. Sujeito, Mídia, Mercado», em *Rua*, Campinas, nº 11, pp. 9-25.

Pêcheux, Michel

- 1997a «Análise automática do discurso (AAD-69)», em Gadet, Françoise e Hak, Tony (orgs.), *Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*, Campinas, Unicamp, pp. 61-161.
- 1997b *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, Campinas, Unicamp.

Rodrigues, José Maria

- 2011 «Difusão da língua portuguesa através do diálogo intercultural: reflexões sobre o programa de leitorado do MRE-Capes no Paraguai», em *Caderno de Resumos e Programação do Congresso da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (CONSIPLÉ)*, Assunção, 06 a 08 de outubro, p. 10.

Varela, Lía

- 2014 *La politique linguistique extérieure de la France et ses effets en Argentine. Contribution à une théorie de la politique linguistique*, Lille, Atelier national de reproduction des thèses.

Zoppi-Fontana, Mónica G.

- 2009 «O português do Brasil como língua transnacional», em Zoppi-Fontana, M. (org.), *O português do Brasil como língua transnacional*, Campinas, RG, pp. 13-42.
- 2010 «Ser brasileiro no mundo globalizado. Alargando as fronteiras da língua nacional», em Di Renzo, Ana María et al., *Linguagem e história: múltiplos territórios teóricos*, Campinas, RG, pp. 129-152.
- 2012 «A arte do detalhe», em *Web-Revista Discursividade: Estudos Lingüísticos*, v. 9. Disponível em: <<http://www.cepad.net.br/discursividade/atual/Arquivos/zopi.pdf>> [consultado em 28 de março de 2012].

Zoppi-Fontana, Mónica e Diniz, Leandro Rodrigues Alves

- 2008 «Declinando a língua pelas injunções do mercado: institucionalização do português língua estrangeira (PLE)», em *Estudos lingüísticos*, São Paulo, v. 37, n. 3, setembro-dezembro, pp. 89-119. Disponível em: <<http://www.estudoslinguisticos.gel.org.br>> [consultado em 20 de julho de 2013].

La regulación de la diversidad lingüística en el marco de los Estados nacionales y la globalización: a propósito de la Ley General de Educación de 2008 (Ley N° 18437) en Uruguay

Graciela Barrios

INTRODUCCIÓN

La Ley General de Educación (Ley N° 18437) de 2008 es un referente interesante para reflexionar sobre la regulación de la diversidad lingüística en el Uruguay actual. En este documento, y en otros preparatorios de la ley, podemos observar algunos mecanismos que apuntan a compatibilizar el reconocimiento de la diversidad lingüística con la naturaleza intrínsecamente homogeneizadora del purismo y el nacionalismo lingüísticos. Si a esto se suma la naturaleza igualmente homogeneizadora de la globalización, cabe preguntarnos cómo se representa y regula la diversidad lingüística en contextos tan poco propicios, en principio, para su aceptación, y si es viable esperar un avance mucho mayor que el alcanzado hasta el presente, teniendo en cuenta el marco institucional y político que actúa como referencia (Barrios, 2012).

Un breve panorama de la situación lingüística de Uruguay es de rigor para contextualizar este trabajo. Las lenguas que conforman su repertorio lingüístico tienen diversos orígenes y grados de vitalidad. La pugna entre las dos lenguas colonizadoras, español y portugués, se dirimió con la imposición de la primera como lengua de uso oficial, y la supervivencia de la segunda como lengua regional en la frontera norte con Brasil. Las lenguas indígenas y africanas desaparecieron prontamente, dejando apenas rastros lexicales. Las lenguas migratorias (y, sobre todo, el italiano) ocuparon un lugar destacable en el repertorio lingüístico comunitario desde mediados del siglo XIX, pero empezaron a retroceder ante la eficaz política asimilatoria del Estado uruguayo y la ausencia de reciclaje inmigratorio desde mediados del siglo XX.

La situación lingüística del Uruguay respondió a los avatares históricos que vivió el país desde su creación en 1828, en condiciones absolutamente precarias: escasa población, fronteras inciertas, guerras civiles y una estrecha dependencia económica, política y cultural de los países vecinos, con quienes compartió buena parte de su historia. Recién en el último cuarto del siglo XIX se puso en marcha un proyecto de país que, en lo esencial, sigue vigente. Aunque en ese período la presencia de lenguas migratorias era notoria en buena parte del país, fue el

portugués fronterizo la lengua más citada como una amenaza para la soberanía nacional, por las implicancias económicas, políticas y jurídicas que suponía la existencia de grandes extensiones de territorio uruguayo, poblado y administrado por brasileños (Barrios, 2013). La aprobación en 1877 del Decreto-Ley de Educación Común fue una respuesta contundente en ese sentido, al establecer la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza pública, y consagrar al español como lengua de la educación en todo el territorio nacional. Como resultado de ello, todos los niños del país fueron alfabetizados en español, más allá de sus lenguas maternas. Las lenguas migratorias y el portugués de frontera acusaron los efectos de la estigmatización: las primeras retrocediendo paulatinamente, el segundo coexistiendo con el español en situación diglósica.

Durante los años treinta y cuarenta del siglo XX, y como resultado de un contexto internacional convulsionado, la cuestión migratoria desplazó al portugués en la preocupación de gobernantes e intelectuales de la época; la presencia de anarquistas inquietaba al Gobierno dictatorial de Gabriel Terra, mientras que los intelectuales de izquierda denunciaban la existencia de núcleos nazi-fascistas que operaban en los colegios italiano y alemán (Barrios, 2013). Justamente en esta época se creó la Academia Nacional de Letras (1943), con el objetivo de preservar la pureza del español ante el contacto con las lenguas migratorias (Barrios, 2011).

Un nuevo giro se produjo durante la dictadura militar (1973-1985), cuando los gobernantes de facto pusieron nuevamente al portugués en la mira, con campañas idiomáticas de lucha contra esta lengua y defensa del español (Barrios y Pugliese, 2004).

La política lingüística fuertemente nacionalista se mantuvo firme hasta la última década del siglo XX, cuando el país tuvo que adecuarse a las políticas de integración regional. El compromiso de enseñar portugués en el marco del Mercosur implicó un verdadero desafío para un país cuyos Gobiernos habían luchado contra esta lengua durante buena parte de su historia (Barrios, 1996). A los problemas prácticos e instrumentales para su enseñanza, se sumó la desconfianza que implicaba la medida en términos de soberanía. Aun así, el portugués fue ganando espacios en el currículo educativo. En 1996 se incorporó como una de las lenguas extranjeras optativas ofrecidas en los Centros de Lenguas de la Enseñanza Secundaria y en 2002 comenzó a funcionar el programa de educación bilingüe español-portugués en escuelas de frontera. Mientras tanto, la pugna entre distintas lenguas migratorias enseñadas como extranjeras (italiano, francés e inglés) se dirimió en favor del inglés. Finalmente, cabe señalar que en 2001 se aprobó la primera y hasta el momento única ley dirigida a tutelar una minoría lingüística en el Uruguay: la Ley N° 17378 de reconocimiento de la Lengua de Señas Uruguaya (Peluso, 2009).

Del acentuado multilingüismo societal que definió al país desde sus orígenes, hoy quedan vestigios de lenguas migratorias y la supervivencia restringida pero tenaz del portugués de frontera en su variedad dialectal. Sin embargo, la cuestión de la diversidad lingüística está más presente que nunca en la legislación y en los discursos institucionales. Como he señalado en Barrios (2012), el extendido multilingüismo comunitario careció, en su momento histórico de mayor auge, de

un discurso legitimador, mientras que en el Uruguay actual (cada vez más homogéneo y monolingüe) la diversidad lingüística es reconocida y reivindicada, pero también controlada y acotada desde el marco institucional de la cultura letrada y el Estado nacional. Esta situación, aparentemente paradójica, es comprensible si pensamos que (más allá de las coyunturas históricas) el multilingüismo comunitario retrocedió lo suficiente como para que no se interprete como una amenaza real para la nacionalidad, y porque recién ahora el país puede sentirse más seguro en su soberanía como para encarar la diversidad como recurso, y no solamente como problema.

LOS DOCUMENTOS CONSULTADOS

En este trabajo propongo ilustrar el modo como se regula la diversidad lingüística a partir de tres documentos que resultan interesantes para entender las políticas lingüísticas en la educación pública uruguaya en el período 2006-2008: el informe de la Comisión Organizadora del Debate Educativo (CODE) de 2006, preparatorio del Congreso Nacional de Educación de 2007, preparatorio a su vez de la Ley General de Educación de 2008; el informe de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública (CPLEP), elaborado durante 2007 (véase ANEP, 2008), que también fue un insumo importante para las escasas pero significativas consideraciones lingüísticas incluidas en la mencionada ley; y finalmente, la propia Ley General de Educación (Ley N° 18437, en línea) de 2008.

El Debate Educativo se desarrolló durante todo 2006 y culminó a fines de ese año en el Congreso Nacional de Educación, al que asistieron más de mil delegados de distintas organizaciones gremiales, sociales, étnicas y culturales. El evento, convocado por el Gobierno para avanzar en la elaboración de una nueva ley de educación, tuvo un alcance mayúsculo, si tenemos en cuenta su duración, el número y diversidad de participantes, y el volumen de documentos producidos. La discusión sobre temas educativos incluyó, como no podía ser de otra manera, consideraciones lingüísticas. El resultado es un voluminoso informe que contiene los aportes de quince comisiones, además de las resoluciones generales del Congreso.

La Comisión de Políticas Lingüísticas de la Educación Pública (CPLEP) fue designada el 18 de diciembre de 2006 (fecha apenas posterior al Congreso Nacional de Educación) y actuó durante todo 2007. Por su propia naturaleza, tuvo un carácter acotado en número y perfil de sus integrantes: en principio, una veintena de docentes designados en el ámbito de la Administración Nacional de la Educación Pública y de las Asambleas Técnico Docentes. Su cometido consistió en elaborar una propuesta orgánica de política lingüística para el ámbito educativo público. Para ello tuvo en cuenta una larga tradición de investigaciones sobre la situación sociolingüística del Uruguay. El informe final aborda la enseñanza de español, la enseñanza de lenguas extranjeras, la enseñanza en la frontera con Brasil y las ofertas educativas destinadas a otras minorías lingüísticas. En relación con las lenguas extranjeras, se proponen dos como obligatorias (inglés y portugués) y una tercera de «opción obligatoria» (a elegir entre francés, italiano

o alemán, con la posibilidad de incluir otras según los intereses de la comunidad y la disponibilidad de recursos humanos). También se apoya la enseñanza bilingüe español-portugués en las escuelas de frontera.

La Ley General de Educación (Ley N° 18437) se aprobó el 12 de diciembre de 2008 y se publicó el 16 de enero de 2009. Es la cuarta ley de esta naturaleza en el país. Las anteriores fueron el Decreto-Ley de Educación Común de 1877, la Ley N° 14191 de 1973 y la Ley N° 15739 de 1985 (Behares y Brovetto, 2009). El clima para su aprobación y aplicación no fue el más propicio, ya que los gremios docentes y estudiantiles que participaron en el Debate Educativo consideraron que no recogía las decisiones tomadas en el Congreso Nacional de Educación, en puntos particularmente importantes como la autonomía de los órganos conductores de la educación pública.

En Barrios (2012) se puede consultar un análisis más detallado de estos documentos; en esta oportunidad retomo algunos aspectos de ese trabajo para avanzar en una tipología de estrategias para el tratamiento de la diversidad lingüística en el Uruguay actual.

EL DISCURSO DE LA DIVERSIDAD

En los documentos consultados, la cuestión de la diversidad se manifiesta con expresiones recurrentes que remiten al patrimonio cultural, a las ventajas del multiculturalismo, a valores asociados con la equidad, la inclusión, la libertad, la paz, la justicia social y otros por el estilo; todo ello en el marco de un desarrollo integral y sustentable. En el informe de la CODE, por ejemplo, se señala:

La educación que transmite conocimientos sin considerar el patrimonio cultural multiétnico, es la que hoy se imparte en nuestro país y la que ha demostrado su fracaso como integradora, como vía de desarrollo integral para todos los sectores de la sociedad (CODE, 2007: 160).

Y también:

[...] la nueva ley debe afirmar que la educación debe ser multicultural y pluriétnica, para comenzar a generar el concepto necesario de equidad social en nuestro país (CODE, 2007: 118).

En el informe de la CPLEP se justifican las propuestas lingüísticas en términos de equidad, justicia e inclusión:

- Para hacer suya una cuestión de justicia histórica con relación al respeto que siempre debió haber hacia comunidades que tienen otras lenguas de origen.
- Para atender a las demandas sociales que exigen nuevos y más complejos usos del lenguaje y que obligan a repensar la cuestión de la equidad del acceso a ellas sin exclusiones.

- Por razones pedagógicas, entre las que se destaca el hecho de que una política lingüística que busque la justicia social y la equidad potenciará enormemente el aprendizaje y podrá favorecer una mayor inclusión [...] (CPLEP, 2007: 19).

Para la selección de lenguas extranjeras se apela a argumentos instrumentales, cognitivos e identitarios, estos últimos reiterando los tópicos de interculturalidad y aceptación de las diferencias:

La introducción de una LE con una metodología apropiada genera y estimula el entendimiento intercultural, la valoración de las culturas propia, vecina y ajena. Es así que el espacio de enseñanza de lenguas es considerado actualmente como un ámbito privilegiado para el trabajo en valores positivos como la diversidad cultural y la aceptación de las diferencias entre los distintos grupos humanos (CPLEP, 2007: 51).

La Ley General de Educación sigue esta misma línea:

Artículo 8. El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social (Poder Legislativo, 2008: 3).

Dentro de los fines de la educación, la Ley repite los tópicos de desarrollo sustentable, cultura de paz, integración, cultura regional y mundial, junto a valores tradicionales como libertad, justicia o democracia, y una apreciación positiva de la diversidad étnica y cultural:

Artículo 13. La política educativa nacional tendrá en cuenta los siguientes fines:

- A) Promover la justicia, la solidaridad, la libertad, la democracia, la inclusión social, la integración regional e internacional y la convivencia pacífica.
- B) [...]
- C) Formar personas reflexivas, autónomas, solidarias, no discriminatorias y protagonistas de la construcción de su comunidad local, de la cultura, de la identidad nacional y de una sociedad con desarrollo sustentable y equitativo.
- D) Propender al desarrollo de la identidad nacional desde una perspectiva democrática, sobre la base del reconocimiento de la diversidad de aportes que han contribuido a su desarrollo, a partir de la presencia indígena y criolla, la inmigración europea y afrodescendiente, así como la pluralidad de expresiones culturales que enriquecen su permanente evolución.
- E) Promover la búsqueda de soluciones alternativas en la resolución de conflictos y una cultura de paz y de tolerancia, entendida como el respeto a los demás y la no discriminación.
- F) [...] (Poder Legislativo, 2008: 4-5).

ESTRATEGIAS DE REGULACIÓN DE LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA

Las posturas anteriores sirven de marco para la consideración de situaciones particulares, que deben resolverse para su administración. Los discursos sobre la diversidad deben compatibilizarse con los casos concretos que requieren planificación. Los grupos objeto de derecho no se perciben todos de igual manera, ni las estrategias para abordarlos resultan pertinentes en todos los casos.

Lo que sigue es un esbozo de tipología de lo que podría catalogarse como estrategias compensatorias, que implican un doble movimiento: aceptación de la diversidad, por un lado; y ratificación del marco operativo del estado nacional y la cultura letrada, por otro; lo segundo es condición de lo primero (Barrios, 2012). Las situaciones que discuto se vinculan con los siguientes aspectos:

- Ratificación del carácter jerárquicamente superior de la lengua mayoritaria.
- Representación de las minorías lingüísticas en términos patrimoniales.
- Apropiación de las minorías lingüísticas en el marco del Estado nacional.
- Reconocimiento preferencial de las minorías lingüísticas menos numerosas y menos conflictivas.
- Reinterpretación de las lenguas étnicas como lenguas extranjeras.
- Reconocimiento de las lenguas minoritarias en sus variedades estándares.
- Reinterpretación de la diversidad sociodialectal en términos prescriptivos.

RATIFICACIÓN DEL CARÁCTER JERÁRQUICAMENTE SUPERIOR DE LA LENGUA MAYORITARIA

Un recurso habitual para reconocer legislativamente las lenguas minoritarias consiste en recordar primero el carácter oficial de la lengua mayoritaria. De este modo se explicita la superioridad de la segunda en relación con las primeras. El estatus diferencial se acentúa con la consideración de las lenguas minoritarias en términos patrimoniales y como objetos de tutela. Las constituciones de muchos países así lo demuestran.¹ La Constitución vigente de Uruguay no tiene indica-

1 En el caso de Italia, la Ley N° 482, del 15 de diciembre de 1999 («Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche») señala en su Artículo 1: «La lingua ufficiale della Repubblica è l'italiano», y agrega: «La Repubblica, che valorizza il patrimonio linguistico e culturale della lingua italiana, promuove altresì la valorizzazione delle lingue e delle culture tutelate dalla presente legge». Las lenguas tuteladas se enumeran en el Artículo 2: «la Repubblica tutela la lingua e la cultura delle popolazioni albanesi, catalane, germaniche, greche, slovene e croate e di quelle parlanti il francese, il franco-provenzale, il friulano, il ladino, l'occitano e il sardo». Nótese que no se hace ninguna mención a los dialectos italianos ni a lenguas migratorias recientes. El Artículo 3 de la Constitución Española de 1978, por su parte, consagra el castellano como lengua oficial y acuerda una oficialidad de segundo orden para «las demás lenguas españolas»: «1. El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho de usarla. 2. Las demás lenguas españolas

ciones de carácter lingüístico, pero sí las hay en la legislación educativa desde 1877: el Artículo 38 de la Ley de Educación Común ya indicaba que «[e]n todas las escuelas públicas la enseñanza se dará en el idioma nacional», entendiendo por «idioma nacional» el español.

En el documento de la CODE, la frontera y el portugués se presentan en términos ambiguos. Se propone la enseñanza de portugués, pero se lo acota a «segunda lengua materna»: «[e]n los Departamentos de frontera con Brasil sería importante que el Portugués se implementara de primero a sexto año, dado que se trata de una segunda lengua materna» (Comisión de Educación Secundaria, p. 217).

El informe de la CPLEP presta especial atención al portugués, lo que no quita que se catalogue al español como «lengua oficial» de la enseñanza («Propuesta de reestructura de la enseñanza del lenguaje en Uruguay y del Español como “lengua oficial” de la enseñanza», p. 43 y ss.). La «Propuesta de reestructura de los componentes curriculares del dominio lingüístico en situaciones sociales o geográficas especiales» (p. 64 y ss.) indica que el portugués debe introducirse en la educación inicial y se recomienda un modelo de educación bilingüe español-portugués en la educación primaria. Este modelo no supone, sin embargo, renegar del español como «lengua oficial y mayoritaria del Uruguay», razonamiento que se ubica en la esfera del derecho a conocer la lengua de mayor uso y prestigio en el país:

La fuerte recomendación para la introducción del Portugués en el currículo escolar no supone desconocer la necesidad de difundir y promover el uso del Español, en tanto es la lengua oficial y mayoritaria del Uruguay, que les dará a los alumnos la posibilidad de acceder a información y ámbitos formales de acción, tanto en la zona de frontera como en el resto del país (CPLEP, 2007: 67).

En la Ley General de Educación, el artículo más interesante a nuestros efectos refiere a «La educación lingüística», como una de las «Líneas transversales»² (Capítulo VII). En este caso se menciona el español, junto a otras dos lenguas «maternas», portugués y lengua de señas:

Artículo 40. [...] 5) La educación lingüística tendrá como propósito el desarrollo de las competencias comunicativas de las personas, el dominio de la

serán también oficiales en las respectivas Comunidades autónomas de acuerdo con sus Estatutos. 3. La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección». Para una discusión más detallada de estos casos, ver Barrios (2006).

2 Las «Líneas transversales» son las siguientes: «La educación en derechos humanos», «La educación ambiental para el desarrollo sostenible», «La educación artística», «La educación científica», «La educación lingüística», «La educación a través del trabajo», «La educación para la salud» y «La educación sexual».

lengua escrita, el respeto de las variedades lingüísticas, la reflexión sobre la lengua, la consideración de las diferentes lenguas maternas existentes en el país (español del Uruguay, portugués del Uruguay, lengua de señas uruguaya) y la formación plurilingüe a través de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras (Poder Legislativo, 2008: 15).

En un trabajo sobre las leyes de educación en Uruguay, Behares y Brovotto (2009) señalan que este artículo de la Ley surge, en buena medida, de los «Principios Rectores» del informe de la CPLEP. Mientras que en la Ley de Educación Común de 1877 se establecía específicamente cuál debía ser la lengua de la educación, en la Ley de 2008 no hay ningún señalamiento al respecto. Por otra parte, y como indican estos autores, por primera vez en una ley de educación se mencionan otras lenguas maternas habladas en el país y se indica expresamente la formación plurilingüe, para el caso de lenguas segundas y extranjeras.

Cabe observar, sin embargo, que la enumeración de las diferentes «lenguas maternas existentes en el país» acota el universo a tres: la mayoritaria (español), una étnica minoritaria (el portugués) y la lengua de señas. La decisión de nombrar expresamente dos lenguas minoritarias es un avance significativo en los derechos de las comunidades mencionadas, pero cercena la posibilidad de ampliarlos a otras comunidades. Llama la atención la ausencia de cualquier tipo de referencia a las lenguas migratorias (tradicionales, presentes o futuras). La disposición configura un escenario donde la diversidad lingüística está presente, pero no se despliega en todas sus posibilidades.

REPRESENTACIÓN DE LAS MINORÍAS LINGÜÍSTICAS EN TÉRMINOS PATRIMONIALES

El recurso más común que suele utilizarse para reconocer las minorías étnicas y lingüísticas es catalogarlas como patrimonio cultural. Se las reconoce, pero acotándolas a la condición de patrimonio y objeto de tutela; como bienes compartidos que enriquecen la cultura nacional. De este modo, los grupos minoritarios se ubican en una posición subalterna o por lo menos marcada en relación con la representación no marcada del ciudadano común. La condición patrimonial se asocia también con imágenes estereotipadas, como ocurre en el caso de indígenas y afro-descendientes. Estos dos grupos tienen una presencia importante en el informe de la CODE. Menos atención merecen en cambio las dos comunidades que han protagonizado buena parte de la historia del país: la población fronteriza (con algunas breves menciones) y los inmigrantes (prácticamente ignorados):

Un documento institucional señala la ausencia de información del tema indígena, considera de interés su inclusión en defensa del patrimonio nacional, por la cantidad de valores culturales y éticos y establece la propuesta de que integren los programas de historia (CODE, 2007: 27).

Y más adelante:

Tampoco se debe descuidar el derecho de las minorías étnicas portadoras de un rico patrimonio cultural que debe ser rescatado y jerarquizado en los contenidos educativos, como por ejemplo los descendientes indígenas, los afro descendientes. Ni el de la minoría etnolingüística constituida por los hablantes de D.P.U. (Dialectos Portugueses del Uruguay), habitantes de zonas fronterizas con Brasil, a mantener sus lenguas maternas (CODE, 2007: 278).

Como parte de la identidad indígena, aparece la cuestión de las lenguas nativas. Aunque estas ya no se hablan en Uruguay, se demuestra una vez más la importancia asignada el lenguaje en la construcción de identidades:

También sobre el tema de idiomas, existe una propuesta de implementar en la Secundaria el dictado de cursos de enseñanza de idiomas nativos de América (CODE, 2007: 44).

Y en otro pasaje:

La reconstrucción de la historia uruguaya debe reconocer el aporte del colectivo afro y también rescatar en los programas la lengua indígena. Así como se propone que en la zona de la frontera con Brasil se incluya el idioma portugués como asignatura (CODE, 2007: 155).

El documento de la CPLEP y la Ley General de Educación no incluyen consideraciones patrimoniales ni prevén la posible revitalización o enseñanza de lenguas indígenas.

APROPIACIÓN DE LAS MINORÍAS LINGÜÍSTICAS EN EL MARCO DEL ESTADO NACIONAL

La inserción de las minorías en los relatos fundacionales de la nación neutraliza eventuales conflictos por el lugar marginal que se les ha asignado tradicionalmente. En el informe de la CODE el reconocimiento de los indígenas tiene una impronta fuertemente nacionalista. Nacionalismo y diversidad parecen complementarse, pero el tratamiento de los indígenas en términos patrimoniales debilita su consideración como parte verdaderamente constitutiva de la nación:

Un documento institucional señala la ausencia de información del tema indígena, considera de interés su inclusión en defensa del patrimonio nacional, por la cantidad de valores culturales y éticos y establece la propuesta de que integren los programas de historia. Para forjar en nuestros niños y jóvenes un fuerte sentimiento de arraigo a nuestra tierra y cultura y fortale-

cer nuestra identidad con valores propios de nuestro medio, teniendo como primer referente cultural al pueblo charrúa (CODE, 2007: 27).

Las Asambleas proponen que se valore el patrimonio cultural logrando tener una identificación con nuestros orígenes, nuestros símbolos y valores, para luego quererlos, respetarlos, y defenderlos dentro y fuera de las fronteras, para sentirse orgullosos de ser uruguayos. Todo lo cual va a permitir recuperar la identidad nacional.

[...] Se plantea que la Educación deberá referirse tanto a la historia reciente, como también al pasado indígena nacional. Y a partir de allí desarrollar valores patrióticos, que incluyan la obligatoriedad de asistencia a los actos patrióticos en los centros educativos, el conocimiento de las fechas patrias y el respeto a los símbolos nacionales (CODE, 2007: 155).

Los indígenas entran en los discursos públicos e institucionales para revertir la concepción negativa y *cuasi* folclórica del discurso histórico tradicional. Se complementa así la historia canónica, focalizada en los avatares hispano-lusitanos y demográficamente identificada con la inmigración. La voluntad reivindicatoria no amenaza, sin embargo, el constructo nacional uruguayo. Muy por el contrario, los indígenas se insertan destacando sus propios aportes a la nacionalidad y apelando a los símbolos patrios más tradicionales. El discurso de la diversidad no cuestiona el marco político de la nación, sino que lo resalta y reclama como referente ineludible (Barrios, 2012).

Otra manera de enmarcar la diversidad en el estado nacional aparece en la propia Ley General de Educación, mediante la especificación como uruguayas de todas y cada una de las lenguas consideradas: «español del Uruguay», «portugués del Uruguay» y «lengua de señas uruguaya». El recurso, repetido una y otra vez, transmite un fuerte contenido nacionalista al enunciado y equilibra la apertura hacia la diversidad con la política conservadora del nacionalismo lingüístico.

RECONOCIMIENTO PREFERENCIAL DE LAS MINORÍAS LINGÜÍSTICAS MENOS NUMEROSAS Y MENOS CONFLICTIVAS

Algunos grupos pequeños pueden tener posibilidades reales de legislación tutelar, si se los percibe como relativamente débiles, «inofensivos» o vinculados con alguna discapacidad, en comparación con otros que se interpretan como una amenaza al *statu quo* político, económico o social. Esto explica al menos en parte el reconocimiento legislativo de la lengua de señas uruguaya, y también la reticencia hacia las comunidades luso-hablantes de frontera que, aunque poco favorecidas económicamente, remiten a la presencia histórica del país vecino en esa región.

Los sordos concitaron especial atención en la Comisión de Inclusión Educativa y Educación Especial, según el informe de la CODE. La inclusión es un tópico recu-

rrente y, en el caso concreto de los alumnos con «necesidades educativas especiales» (donde se ubica a los sordos, junto a ciegos y disléxicos), los reclamos pasaron más por cuestiones prácticas (como la falta de infraestructura adecuada y personal capacitado para su atención) que por reivindicaciones culturales. De todos, se reconoce que los sordos tienen una lengua propia, que la misma debe ser usada en el ámbito educativo y que deben formarse intérpretes en lengua de señas:

El tratamiento docente hacia los estudiantes debe ser personalizado y adecuado a la problemática del centro educativo, en particular para los grupos de estudiantes sordos, ciegos, con dificultades de dislexia, entre otros. [...] Se solicita una educación eficaz para los sordos adultos, apoyados en equipos multidisciplinarios, con traductor de lengua de señas y talleres específicos (CODE, 2007: 38).

Algunas de las Asambleas trataron la educación de las personas sordas, proponiendo que haya intérpretes de Lengua de Señas Uruguaya (LSU) en UTU y en la Universidad. Reglamentar la Ley N° 17378 que reconoce la Lengua de Señas como lengua natural de las personas sordas. En la Ley de Educación debe incluirse un ítem referido a las personas sordas, indicando la coordinación entre los diferentes subsistemas, con unidad de criterio con respecto a su educación. [...] Asimismo, se propone que el estudio de la LSU sea obligatorio y gratuito para estudiantes sordos y facilitar a quienes viven en el interior, la continuación de sus estudios en Montevideo (CODE, 2007: 113).

En el documento de la CPLEP y en la Ley de Educación los sordos ocupan también un lugar especial. La lengua de señas uruguaya (LSU) es, como vimos, una de las dos lenguas maternas minoritarias reconocidas en la mencionada ley, congruentemente con su reconocimiento legislativo en 2001.

REINTERPRETACIÓN DE LAS LENGUAS ÉTNICAS COMO LENGUAS EXTRANJERAS

El currículo de la educación pública uruguaya ha incluido tradicionalmente varias lenguas migratorias (italiano, francés e inglés), considerándolas como extranjeras, en un mecanismo que podríamos catalogar de desetnización.

El tratamiento de las lenguas migratorias es un tema conflictivo en el campo de los derechos lingüísticos. En su Artículo 1, la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos de 1996 (en línea) distingue las comunidades lingüísticas («asentadas históricamente en un espacio territorial determinado») de los grupos lingüísticos (constituidos por «inmigrantes, refugiados, deportados o miembros de diásporas»). Los segundos tienen menos posibilidades de que se reconozcan sus derechos, porque suelen verse como amenazas para las sociedades receptoras.

Aunque estén vinculados con lenguas de cultura de proyección internacional, los inmigrantes que llegaron a Uruguay hasta mediados del siglo XX hablaban dialectos diferentes a los estándares usados en la educación, tanto en sus países de origen como en las escuelas étnicas en la sociedad receptora. Esto se refleja en un doble sistema de valores: la cultura de élite identificada con las lenguas de cultura (italiano, francés, etc.) y la cultura étnica del inmigrante pobre, dialectófono y analfabeto (Barrios, 2013). La fundamentación que aparece en los programas de italiano, francés e inglés, en la educación media uruguaya, poco tiene que ver con el inmigrante que contribuyó a poblar el país. La catalogación como «extranjeras» de estas lenguas demuestra un distanciamiento etnolingüístico; a efectos de su enseñanza, se presentan como lenguas internacionales de amplia difusión, asociadas al prestigio cultural, político y económico de sus países de origen.

En el informe de la CODE, los inmigrantes se mencionan apenas ocasionalmente por su papel en la conformación de la sociedad uruguaya. El italiano, segunda lengua minoritaria del país en número de hablantes y presencia cultural, aparece solamente como parte del currículo educativo, sin ningún tipo de referencia etnolingüística. Los inmigrantes no son un tema-problema del Debate Educativo, ni se perciben como patrimonio a preservar. Desde la visión centralizadora de Montevideo, parece difícil concebirlos como un típico grupo minoritario porque de alguna manera casi todos los montevideanos tienen algo de italiano, español, judío, armenio, ruso, griego, inglés, francés, alemán, etc. Desde la capital, «el otro» es más fácilmente reconocible en la frontera norte y hasta en grupos novedosos en sus reclamos como los indígenas, que en los más inmediatos ancestros migratorios.

En el informe de la CPLEP, y dentro de la «Propuesta de reestructura referida a la inclusión de lenguas extranjeras en los tres subsistemas» (p. 48 y ss.), la recomendación de ofrecer francés e italiano como lenguas de opción obligatoria indica su condición de lenguas habladas en el país: «son dos de las lenguas que más notoriamente integraron el conjunto plurilingüe de nuestra población original y que compusieron ese mosaico del que surgió el español rioplatense y nuestra identidad uruguaya» (afirmación de todos modos algo cuestionable para el caso del francés). También se concede que «no son estrictamente lenguas extranjeras, ya que pueden concebirse como segundas lenguas de comunidades relativamente extensas». La justificación del portugués también destaca esta condición (es la «lengua materna de una parte de la población del país»), aunque se complementa con argumentos acordes con el contexto histórico actual: «el enclave regional del Uruguay» y «los acuerdos firmados por Uruguay y Brasil en materia de lengua (Tratado de Asunción)». La fundamentación del inglés, en cambio, se limita al *leit motiv* de lengua internacional y de comunicación amplia («la lengua que más se aprende en el mundo», «la lengua más presente en la producción científica y en Internet», «en la que más se traduce material científico y cultural producido en otras lenguas», «el papel de relevancia indiscutible que esta lengua tiene en el contexto internacional actual»), sin dar cuenta de la participación de los inmigrantes ingleses en la conformación demográfica, económica y cultural del país. No resulta casual, entonces, que la enseñanza del inglés y del portugués

se proponga como obligatoria, y que el francés y el italiano se reserven como optativos.

En la Ley General de Educación, como señalamos, las lenguas migratorias ni se mencionan. La Ley ratifica la invisibilidad de los inmigrantes y coincide con una tendencia en la legislación lingüística internacional, en el sentido de obviar este tema (Barrios, 2006; Mezzadri, 2006). En muchos países, las minorías históricas (por pequeñas que sean, es más, cuanto más pequeñas mejor) tienen más chances de ser reconocidas que los grupos migratorios, muchas veces más numerosos y visibles, y por lo tanto percibidos con mayor recelo.

RECONOCIMIENTO DE LAS LENGUAS MINORITARIAS EN SUS VARIEDADES ESTÁNDARES

La enseñanza formal de una lengua minoritaria implica una opción por su variedad estándar. Esta decisión (ineludible por el vínculo entre lengua estándar y educación) pone sobre el tapete la relación conflictiva entre estándares y dialectos. Estamos frente a una de las acciones más trascendentes para el futuro de las lenguas minoritarias, por dos razones: por un lado, porque la asunción del estándar minoritario en la educación (Barrios, 2004) acentúa el desprestigio de las variedades no estándares de la lengua en cuestión; y por otro, porque el estándar minoritario no siempre está en condiciones de competir con el estándar mayoritario (el español, en el caso de Uruguay). En trabajos anteriores (Barrios, 1996 y 2004) he llamado la atención sobre el «arma de doble filo» que significa enseñar el portugués estándar en los programas de educación bilingüe, en detrimento de los dialectos portugueses hablados en contextos informales y sociolectales bajos. Las variedades no estándares (esencialmente étnicas) pueden debilitarse aún más por la doble presión del estándar mayoritario español y el estándar minoritario portugués.

Por otra parte, como se ha señalado en el caso del guaraní en relación con el jopará (Zajícová, 2009), los hablantes de las variedades orales no estandarizadas pueden sentir una suerte de extrañamiento o rechazo ante la variedad estándar de su lengua, enseñada en la escuela. En el caso del portugués fronterizo; sin embargo, tanto las autoridades educativas como las propias comunidades de frontera, coinciden en la necesidad de enseñar portugués estándar para evitar mezclarlo con el español, es decir, para eliminar el estigmatizado *portuñol* (Barrios, 2008). Décadas de discursos y políticas contra el portugués fronterizo condicionan estas actitudes.

Aunque, fiel a su espíritu general, el informe de la CPLEP recomienda que el dominio del español no puede implicar de ninguna manera la represión de la lengua del hogar (el dialecto portugués, aquí denominado «portugués del Uruguay»), es clara la posición en cuanto a su función vehicular en la educación, fundamentada en la distribución funcional complementaria de las distintas variedades y en el hecho de que los dialectos no están preparados para funcionar como lengua de instrucción. En la «Propuesta de reestructura de los componen-

tes curriculares del dominio lingüístico en situaciones sociales o geográficas especiales» (CPLEP, 2007: 65 y ss.) se indica:

El reconocimiento y valoración de las variedades lingüísticas vernaculares no implica que la educación pública intente la enseñanza y expansión del Portugués del Uruguay, ni siquiera su utilización en el salón de clase como lengua de instrucción. Como se explica en la justificación de esta propuesta, el Portugués del Uruguay es característico de los ámbitos de comunicación espontáneos e informales, típicamente representados por las interacciones en el hogar o entre amigos. Es además una variedad ágrafa, sin el desarrollo léxico necesario para el trabajo con contenidos académicos. La variedad que deberá usarse en la educación como lengua de instrucción es el «Portugués Estándar» de Brasil, probablemente acorde a las normas propias del *Portugués Gaúcho de Fronteira* y, tal vez con el tiempo, de acuerdo a la norma generada de un Portugués Culto del Uruguay.

Cuando se acepta enseñar una lengua minoritaria con el argumento de aprenderla a hablar correctamente, estamos frente a un tratamiento de la diversidad lingüística por lo menos precario. Convengamos, de todos modos, que la estigmatización de las variedades no estándares no se limita a las lenguas minoritarias ni a las situaciones de contacto. Se aplica también a los usuarios de variedades no estándares de la propia lengua mayoritaria (Barrios, 1996 y 2004), como veremos a continuación.

REINTERPRETACIÓN DE LA DIVERSIDAD SOCIODIALECTAL EN TÉRMINOS PRESCRIPTIVOS

Los hablantes de variedades no estándares (de lenguas minoritarias, pero también del español como lengua mayoritaria) no son consideradas como objetos de derecho en los documentos analizados: o se los ignora, o se los refiere en términos correctivos.

En el marco de respeto por la diversidad que guía el Debate Educativo, el discurso purista y discriminatorio más tradicional aparece sin ningún tipo de prurito al referirse a los jóvenes. El espíritu constructivo y abierto con que se aborda la frontera, los indígenas, los sordos y la diversidad de género, desaparece y se transforma en preocupación y ensañamiento cuando el objeto de reflexión son los jóvenes:

Con respecto a la situación actual se remarca la falta de cultura de los jóvenes, que no saben leer correctamente, no saben resumir un texto, desconocen el significado de palabras sencillas y de uso común, les falta ubicación en contextos históricos y geográficos, tienen falta de interés pero son expertos en chat, MP3, en el manejo de celulares (CODE, 2007: 50).

Y más adelante:

Algunas Asambleas Territoriales manifiestan preocupación por el bajo nivel de comunicación verbal y la escasa capacidad de abstracción y razonamiento que muestran los jóvenes, atribuyendo estos fenómenos a la «pobrísim» práctica de la lectura, incluso de revistas, lo que conduce a la reducción del vocabulario (CODE, 2007: 92).

En el informe de la CPLEP hay propuestas concretas para el alumnado proveniente de grupos en situación de riesgo social, para quienes se sugiere la creación de espacios donde puedan interactuar con distintas variedades lingüísticas. En la Ley General de Educación la cuestión de las variedades no estándares se remite a la alfabetización y a la enseñanza de la lengua escrita.

Como he señalado en Barrios (2012), grupos con registros lingüísticos propios, como los jóvenes, son mencionados solo como sujetos pasibles de corrección, sin aplicárseles la lógica del respeto a la diversidad. Los derechos lingüísticos parecen alcanzar solo a los grupos más militantes y que no se perciben como meros usuarios de variedades «incorrectas». En el caso particular de los jóvenes (pero también de los pobres), pesa un estigma social que se canaliza en la censura de sus prácticas lingüísticas, ya que la estigmatización de los usos lingüísticos de un grupo esconde la estigmatización del grupo en cuestión (Milroy y Milroy, 1985). No obstante, vemos también en el documento de la CODE una actitud paternalista, que refleja una preocupación congruente con la responsabilidad que tienen los docentes que participan en este debate, en la formación académica de sus alumnos.

En este documento, la reflexión lingüística sobre los jóvenes y sobre grupos socialmente marginados aparece solo en términos correctivos, vinculados con la inclusión y la alfabetización. La diversidad lingüística catalogada como patrimonio etnolingüístico parece más fácil de administrar y acotar que la diversidad lingüística percibida en términos socioeconómicos o etarios. En estos casos no se aplica el discurso de la diversidad, sino el más tradicional discurso prescriptivo y purista. No hay ningún tipo de reclamo o cuestionamiento sobre la discriminación de la cual que son objeto los hablantes de variedades no estándares, sean pobres, jóvenes o en situación de contacto. Este tratamiento es el correlato de la menor visibilidad político-lingüística que tienen las variedades no estándares en relación con las estándares. Reiterando lo señalado en Barrios (2006), no se puede legislar sobre variedades que «no existen». Invisibilidad que no mitiga la discriminación de que son objeto sus hablantes, que interesan solamente para intentar su corrección.

Las reglas de juego de la cultura letrada dificultan la identificación del habla de los jóvenes o grupos marginales como riqueza o patrimonio a preservar. Las sociedades letradas en general, y el sistema educativo en particular, parecen estar preparados para incorporar la diversidad etnolingüística o de otros grupos organizados (como los sordos o los indígenas). Pero no pueden compatibilizar la diversidad con la asunción de variedades no estándares porque la lengua estándar es el emblema de la educación, que es a su vez el agente de planificación

lingüística y cultural más trascendente y el tema central de los documentos analizados. El informe de la CODE resume claramente el papel de la educación en una sociedad definida en estos términos: «Se señala que una sociedad sin analfabetos sería una sociedad más libre y que la existencia de analfabetismo revela una sociedad que está en falta» (CODE, 2007: 92).

La variación sociolectal solamente es objeto de planificación cuando se considera su sustitución por los sociolectos más cultos o, como ocurre en las propuestas más respetuosas de la diversidad, cuando se propone ampliar los registros funcionales sin que el agregado de variedades estándares suponga una represión de las variedades maternas. Por la naturaleza de las sociedades modernas y de sus agentes planificadores (el sistema educativo en un lugar protagónico), la regulación política de la diversidad solamente es viable manteniendo un espacio privilegiado para las variedades estándares.

CONSIDERACIONES FINALES

Los documentos presentados muestran que la diversidad lingüística se regula políticamente en un doble juego de reconocimiento y acotación. La percepción general indica una demostración de buena voluntad y apertura hacia los derechos de los grupos minoritarios, junto con cierta reticencia, temor o desconfianza sobre su alcance y aplicación. Parafraseando al periodista Carlos Maggi, parece que se atajan los mismos derechos que se proclaman.³ Lo que se otorga por un lado, se condiciona por otro.

En el Uruguay actual, la aplicación de una política lingüística que contemple la diversidad puede resolverse si el español se destaca como lengua oficial de la educación, y si otras lenguas o variedades de lenguas cumplen con determinadas exigencias.

La Ley General de Educación presenta un escenario incompleto de la realidad sociolingüística del Uruguay, con implicancias político-lingüísticas de largo alcance. La decisión de mencionar solamente tres lenguas como objeto de derecho es una reivindicación importante para las lenguas en cuestión, pero cercena posibilidades para otras lenguas. En particular, la política de invisibilización de las lenguas migratorias tiene consecuencias en la interpretación pasada, presente y futura de la identidad uruguaya; política que, como hemos visto, encaja con las directivas internacionales en la materia. En cuanto al portugués, su tratamiento se acerca al que merece por su condición destacable en el repertorio lingüístico del Uruguay, con argumentos etnolingüísticos fortalecidos por su condición de lengua regional. La enseñanza formal del portugués, no obstante, entra en la lógica de conflictos entre estándares y dialectos, inelu-

3 Tomo esta idea de la siguiente cita del periodista Carlos Maggi, parte de un artículo sobre las Instrucciones del año XIII titulado «Doscientos años después...» (*El País*, 27 de enero de 2014), donde dice que la Constitución uruguaya de 1830 «está repleta de miedos; ataja cada una de las libertades que proclama».

dible toda vez que se decide la introducción de una lengua minoritaria en el currículo educativo.

Como he señalado en Barrios (2012), los objetivos de las políticas lingüísticas actuales no difieren sustancialmente de los tradicionales. La posibilidad de consolidar la identidad nacional en torno a una sola lengua nacional se complementa con la posibilidad de seguir consolidando la identidad nacional en torno a un patrimonio lingüístico común, que en nada violenta los valores tradicionales de la nación: en el caso de la Ley General de Educación, el español, el portugués y la lengua de señas se presentan como lenguas uruguayas que se enseñan, en sus variedades estándares, en el sistema educativo, que es a su vez pilar fundamental de la nación. Así, pues, aunque la diversidad está reñida con la visión homogeneizadora del nacionalismo y de la globalización, se acepta siempre y cuando pueda regularse desde los marcos institucionales.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

ANEP (Administración Nacional de Educación Pública)

2008 *Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*, Montevideo.

CODE (Comisión Organizadora del Debate Educativo)

2007 *Debate Nacional sobre la Educación. Informe Final*, Montevideo, CODE. Disponible en: <http://www.rosasensat.org/arxius/documents/informe_final_uruguay.pdf> [fecha de consulta: 18 de abril de 2015].

CPLEP (Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública)

2007 *Documentos e informes técnicos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. Disponible en: <http://www.oei.es/pdfs/informe_linguistica_uruguay.pdf> [fecha de consulta: 18 de abril de 2016].

Unesco

1996 *Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos*, Barcelona, Unesco. Disponible en: <<http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/linguisticos.htm>> [fecha de consulta: 12 de abril de 2016].

Poder Legislativo

2008 *Ley General de Educación (Ley N° 18437)*, Montevideo, 12 de diciembre. Disponible en: <http://archivo.presidencia.gub.uy/_web/leyes/2008/12/LEY-EC-%2018437.pdf> [fecha de consulta: 12 de abril de 2016].

BIBLIOGRAFÍA

Barrios, Graciela

1996 «Planificación lingüística e integración regional: el Uruguay y la zona de frontera», en Trindade, Aldema Menine y Behares, Luis Ernesto (orgs.), *Fronteiras, Educação, Integração*, Santa María, Pallotti, pp. 83-110.

- 2004 «Estatus funcional y simbólico de los estándares minoritarios en los procesos de asimilación lingüística», en Kremnitz, Georg y BORN, Joachim (comps.), *Lenguas, literaturas y sociedad en la Argentina. Diálogos sobre la investigación en Argentina, Uruguay y países germanófonos*, Viena, Edition Praesens, pp. 73-84.
- 2006 «Minorías lingüísticas y globalización: el caso de la Unión Europea y el Mercosur», en *Letras*, n° 32, pp. 11-25.
- 2008 «Discursos hegemónicos y representaciones lingüísticas sobre lenguas en contacto y de contacto: español, portugués y *portuñol* fronterizos», en Da Hora, Dermeval y Marques De Lucena, Rubens (orgs.), *Política lingüística na América Latina*, João Pessoa, Idéia/Editora Universitária, pp. 79-103.
- 2011 «La regulación política de la diversidad: academias de lenguas y prescripción idiomática», en Senz, Silvia y Alberte, Montse (eds.), *El dardo en la Academia. Esencia y vigencia de las Academias de la lengua española* (vol. I), Barcelona, Melusina, pp. 591-619.
- 2012 «El tratamiento de la diversidad lingüística en la educación uruguaya (2006-2008)», en *Letras*, N° 42, pp. 15-44.
- 2013 «Language diversity and national unity in the history of Uruguay», en Valle, José del (ed.), *A Political History of Spanish: The Making of a Language*, Nueva York, Cambridge University Press, pp. 197-211.

Barrios, Graciela y Pugliese, Leticia

- 2004 «Política lingüística y dictadura militar: las campañas de defensa de la lengua», en Marchesi, Aldo; Markarián, Vania; Rico, Álvaro y Yaffé, Jaime (comps.), *El presente de la dictadura. Estudios y reflexiones a 30 años del golpe de Estado en Uruguay*, Montevideo, Trilce, pp. 156-168.

Behares, Luis y Brovetto, Claudia

- 2004 «Referencias al lenguaje en las leyes de educación de Uruguay», en *IV Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Linguísticas*, Santa María, AUGM, pp. 95-101.

Mezzadri, Marco (ed.)

- 2006 *Integrazione linguistica in Europa. Il Quadro comune di riferimento per le lingue*, Turín, Tipografica Gravinese.

Milroy, James y Milroy, Leslie

- 1985 *Authority in language. Investigating language prescription and standardization*, Londres, Routledge y Kegan Paul.

Peluso, Leonardo

- 2009 «Ley de reconocimiento de la LSU: ¿política lingüística u ortopedia?», en *IV Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Linguísticas*, Santa María, AUGM, pp. 55-62.

Zajícová, Lenka

- 2009 *El bilingüismo paraguayo. Usos y actitudes hacia el guaraní y el castellano*, Madrid, Iberoamericana.

Pya'ara'ã orekóva guarani ñe'ẽ Paraguaiguáva oñakãrapu'ãve haguã ko tetãme ha Mercosur-pe avei (Los retos para el guaraní paraguayo en Paraguay y en el Mercosur)

Nancy Oilda Benítez Ojeda

AÑEPYRÜVO - LIMINARES

Avy'aiterei oñeme'ẽre chéve ko pa'ümi añomongeta haguã penendive avaña'ẽ rehe. Tuicha mba'e ha'e kóva, ikatúgui ko tembiapo guive jajepy'amongeta mba'eichaitépa ikatu oñakãrapu'ãve ohóvo ko ñe'ẽ Sudamérica-pe.*

Es grato para mí destacar este espacio para reflexionar brevemente sobre la situación lingüística del Paraguay, con una especial atención al guaraní, ya que esta lengua es una expresión de identidad no solamente de la región paraguaya, sino de toda Sudamérica, pues es innegable que en la construcción y consolidación de nuestras sociedades las lenguas las configuran y las particularizan. En ese sentido, en gran parte del subcontinente se encuentran elementos lingüísticos o culturales de origen guaraní que muestran la potencia y la dinámica de esta lengua para pervivir y proyectarse.

La particular situación del guaraní en el Paraguay, país en el que la mayoría de la población se identifica con esta lengua y la utiliza como el vehículo más usual de comunicación cotidiana, se comprenderá mejor atendiendo la distribución del uso de las lenguas en el territorio nacional. Los datos preliminares del último censo de población y viviendas realizado en 2012,¹ reflejan la situación lingüística general del país. Sus datos estadísticos confirman plenamente la consolidación del uso de los idiomas guaraní y castellano en la población paraguaya. El 63,88% de la población es bilingüe guaraní-castellano y viceversa. El 3,79 es monolingüe castellano, mientras el 7,93% es monolingüe guaraní. Existe un 4,89% de habitantes trilingües: hablan portugués, castellano y guaraní, y un 1,25% es bilingüe castellano-portugués. Por último, hay un 0,39% de habitantes bilingües guaraní-portugués.

* Se agradece a Estela Mary Peralta, investigadora del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) de Paraguay, por la edición y revisión de los fragmentos en guaraní. [N. de E.]

1 En el Anexo de esta conferencia figura un gráfico de distribución de la población según su uso de lenguas en Paraguay.

Sumando todas estas unidades de porcentajes, en las que están presentes ambos idiomas, la cantidad total de la población que usa el castellano y el guaraní alcanza 82,13%.

Ambos idiomas ejercen dominio y hegemonía sobre espacios sociales y lenguajes diferentes y a la vez compartidos. La hegemonía del uso del castellano escrito en todo el Estado y en las instituciones de la sociedad civil –incluyendo los medios impresos, televisivos y digitales– de todas las clases sociales, es absoluta. Pero, sin embargo, el guaraní, en su uso oral, comparte con el castellano estos espacios institucionales. La balanza se inclina a favor del guaraní en los hogares y en las calles, al mantener aún su hegemonía histórica, aunque cada vez va cediendo más y más en estos espacios al castellano.

La particular distribución del uso de las lenguas en Paraguay obliga a una mirada distinta a las políticas educativas de este país si lo comparamos con otros países. Ningún país de la región cuenta con un bilingüismo generalizado en su población como Paraguay y, por tanto, la planificación de los procesos pedagógicos pretende responder a esa realidad. Es así que el sistema educativo paraguayo ha concebido, desde la Reforma de 1993, una educación bilingüe castellano-guaraní trabajada desde dos dimensiones: la enseñanza de las dos lenguas en todos los niveles del sistema educativo y la enseñanza en las dos lenguas, también en todos los niveles (inicial, escolar básica, media y superior).

Una vasta justificación pedagógica, psicolingüística, sociolingüística, antropológica y legal, argumenta la pertinencia y la relevancia de la educación bilingüe castellano-guaraní en Paraguay, proceso que se realiza de manera concomitante con otras experiencias relacionadas con la educación en lenguas indígenas dirigidas a los estudiantes de pueblos indígenas del país y con la enseñanza de lenguas extranjeras.²

GUARANI ÑE'Ë PARAGUÁI HA MERCOSURPE - EL GUARANÍ EN PARAGUAY Y EN EL MERCOSUR

La política educativa bilingüe en Paraguay, asociada con la declaración de oficialidad del guaraní,³ significó para la lengua guaraní una movilización inusitada en su dinamismo, que produjo en pocos años hechos significativos que marcaron hitos importantes en la planificación de su corpus y de su estatus en la sociedad paraguaya y regional.

En el plano normativo se promulgó en 2010 la Ley de Lenguas del Paraguay que establece líneas de intervención social en el desarrollo de los procesos de

2 Históricamente, la enseñanza de una lengua extranjera en las instituciones educativas de gestión oficial se ha dado en el nivel de la Educación Media. Sin embargo, desde 2012, se ha iniciado una experiencia de enseñanza del inglés como tercera lengua en algunas instituciones de Educación Escolar Básica.

3 La Constitución Nacional sancionada en 1992, en su artículo 140, declara que son lenguas oficiales del Estado paraguayo el castellano y el guaraní.

normalización de la lengua guaraní a través de acciones específicas asignadas a la Secretaría de Políticas Lingüísticas (organismo creado a través de la ley con rango de Ministerio). La citada ley también instituye la Academia de la Lengua Guaraní con la misión de planificar las normativas ortográficas y gramaticales de esta lengua.

Con estas nuevas instituciones el avance hacia una mayor difusión y uso funcional del guaraní en los procesos comunicativos, principalmente en la escritura, tiene una significancia central no solamente en las políticas educativas, sino en el mismo sentir de los guaraní-hablantes pues les es tangible una mayor y mejor consideración social hacia su lengua lo que, indudablemente, tiene repercusiones en su estima personal y social.

La sociedad paraguaya, como en ningún otro período de su historia, ha desarrollado en los últimos veinte años un inusitado movimiento en cuanto a la producción de materiales escritos o audiovisuales en lengua guaraní (principalmente materiales educativos), así como la incorporación paulatina del uso de esta lengua en los medios de comunicación masiva, especialmente en los diarios y la televisión pues su presencia en las radios ya es de larga data.

La Ley de Lenguas permitió que el guaraní sea utilizado en los procesos judiciales sin restricción alguna⁴ y que en la selección del servidor público (funcionario público) se indique como requisito el uso de las dos lenguas oficiales. Otro hecho significativo para destacar es la expresión bilingüe de los logos oficiales de todas las reparticiones del Estado Paraguayo, anteponiendo el guaraní al castellano con la intención de un mayor impacto visual de esta lengua.

Si bien son importantes los progresos en el uso del guaraní en los medios de comunicación tradicionales y en las nuevas tecnologías de la información, en los procesos judiciales, en la literatura, en las interacciones sociales, etc., es indudable que el mayor destaque que tuvo esta lengua en los últimos años ha sido su incorporación como lengua enseñada y como lengua de enseñanza. Este hecho sigue generando en Paraguay encendidas discusiones no necesariamente por la pertinencia o no del guaraní en la educación sino en el cómo hacerlo, en las metodologías aplicadas para su enseñanza y, sobre todo, en la variedad de lengua que debe aplicarse en la enseñanza.

Antes que se instituyera la Academia de Lengua Guaraní (conformada desde el año 2012), el Ministerio de Educación y Cultura, en su afán de aplicar la lengua guaraní en los procesos de enseñanza, ha instituido las normas ortográficas y gramaticales que debían ser aplicadas en la educación. Con la Academia, estas normas han de ser revisadas para mejorarlas o instituir las definitivamente. Ahora bien, el establecimiento de las normas siempre ha sido un campo de debates y de posicionamientos apasionados y, por tanto, interesantes para estudios no solamente lingüísticos sino también sociológicos.

4 Este hecho obligó a que muchos jueces y fiscales tomaran cursos de comunicación en guaraní.

En 1999, cuando la discusión sobre el sistema ortográfico que debía ser adoptado en la enseñanza del guaraní parecía superada,⁵ surgieron fuertes enfrentamientos académicos en el campo del léxico guaraní que debía ser aplicado en la educación. Mientras unos abogaban, con un criterio pragmático, por el uso del guaraní funcional para la comunicación cotidiana, incluyendo préstamos lexicológicos o terminológicos, otros proponían la enseñanza del «guaraní académico», es decir una lengua que incorpora neologismos creados a partir de sus raíces para la expresión de conceptos que no son genuinos de la cultura guaraní. Esta discusión sigue vigente y aún es tan apasionada como hace quince años.

En la oralidad, los usuarios del guaraní aplican sin mayores dificultades los nuevos términos educativos, aunque estos sean productos de préstamos o extensiones de sentidos. Sin embargo, a la hora de escribir, los guaraní-hablantes se dividen entre los pragmáticos y los esencialistas o puristas. Los primeros tienden a darle mayor valor al significado que transmiten las palabras especializadas y, por tanto, la denominación, es decir, el nuevo término incorporado, puede funcionar como un préstamo, integrado o no, en la enunciación guaraní pues lo importante es la expresión del concepto en guaraní y no la denominación de ese concepto.

Sin embargo, los esencialistas dan valor a las posibilidades de creación léxica del guaraní, que por su naturaleza lingüística posee en abundancia, y, en efecto, proponen la fabricación de palabras en guaraní para denominar los nuevos conceptos educativos que se van generando e incorporando. Esta es una técnica para lo que el guaraní tiene recursos ilimitados por su carácter de lengua aglutinante y polisintética. Sin embargo, implica una serie de acciones paralelas con respecto a la normalización de esos términos, condición necesaria para su uso en el ámbito educativo.

En principio, el Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay, dada la urgencia de usar los términos educativos en sus programas de estudio y en los materiales didácticos producidos en guaraní, tomó posición frente a estos dos paradigmas de incorporación terminológica en guaraní. En los tiempos actuales, como se mencionó, esta responsabilidad es trasladada a la Academia de Lengua Guaraní, institución de reciente creación que, en sus coyunturas presentes, no ha tomado aún determinaciones con respecto a esta problemática.

Esta discusión no es un tema menor pues refiere a la disponibilidad plena de la lengua guaraní para su uso como lengua de trabajo en los procesos oficiales del país y, con ese ejemplo, proponer su oficialidad en el Mercosur y, por ende, su uso corriente como lengua de trabajo.⁶ Es menester, por tanto, una solución

5 El sistema ortográfico aplicado actualmente en la enseñanza es el llamado «científico» que aplica la asociación simple de una letra a cada fonema del guaraní. El otro sistema, llamado «tradicionalista», propone el uso de las letras con valores parecidos a la asociación sonido-grafema en castellano.

6 A partir de marzo de 2014, la lengua guaraní se convirtió en idioma oficial de trabajo en el Parlamento del Mercosur. Al respecto, se puede consultar el siguiente texto: <http://www.parlamentodelmercosur.org/innovaportal/v/8221/1/parlasur/lengua_

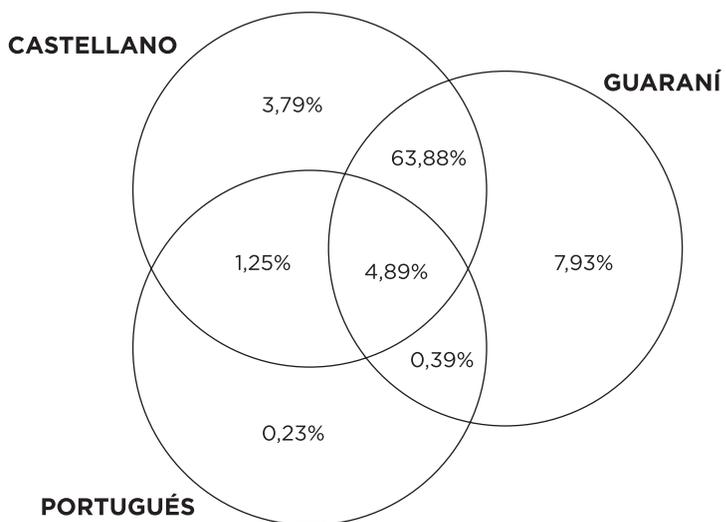
interna, en casa, del debate lexicológico y terminológico, y sobre ella proyectar al guaraní como lengua de trabajo en el ámbito de la región supranacional.

Los retos que se le presentan al guaraní en su difusión en la región del Mercosur están, por tanto, relacionados con las mismas políticas que se trabajan en Paraguay con respecto a esta lengua, a saber, una mayor difusión del guaraní escrito, un mayor consenso con respecto a la normativa de la variante de la lengua aplicable en la comunicación escrita, una mayor identificación social con respecto al guaraní principalmente en sus funciones formales en la comunicación, entre otros.

AMOHU'ÄVO - CIERRE

Si bien se acepta que el guaraní al ser declarado como lengua oficial de uno de los Estados Partes del Mercosur es, de hecho, una lengua oficial del Mercosur, varios sectores de la sociedad paraguaya alientan a una manifestación explícita en documentos acerca de la aceptación de la oficialidad del guaraní en la región. Sobre esa declaración, el siguiente paso será la proposición para el uso del guaraní como lengua de trabajo en las reuniones oficiales del Mercosur pero, como se mencionó, para cumplimentar con este estatus es menester que los guaraní hablantes acuerden sus normativas lingüísticas y, sobre todo, den el ejemplo sobre el uso de esta lengua en todos los ámbitos en que la interacción social requiera la escritura.

ANEXO



Distribución de la población de Paraguay según su uso de lenguas.

La inconcordancia de «los otros»

Liliam Sofía Prytz Nilsson

INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo es mostrar aquello que permaneció oculto o marginado en el proceso de homogenización de la modernidad y que ahora se manifiesta como «lo diferente» y es aún incomprendido dentro de las políticas públicas dirigidas a la inclusión.

El paradigma que forjó la «identidad nacional» en la Argentina se nutrió de dos procesos consecutivos y contradictorios que reforzaron la relación entre lengua y nación (Di Tullio, 2003: 15). Uno, la política migratoria de Juan Bautista Alberdi, con la fórmula «Gobernar es poblar»; el otro con la fórmula de Domingo F. Sarmiento «Educar al soberano». Argumenta Di Tullio que «la presencia de los inmigrantes refuerza indirectamente la función simbólica de la lengua española como factor de identidad colectiva y la desvía de los planteamientos críticos, antes hegemónicos, contra la cultura española» (2010: 15).

Los efectos de esa política nacionalista –educativa y lingüística– fueron aplicados al campo de la educación mediante «un rígido aparato de ritualización» con el fin de otorgar una identidad nacional al conjunto de la población. Con esto se suponía que en dos o tres generaciones, criollos, pueblos originarios o inmigrantes terminarían integrándose plenamente a la sociedad «disolviendo sus identidades» (Grimson, 2011: 40). Ese proceso, en el cual «la etnicidad era un idioma político prohibido» (Grimson, 2006: 3) ayudó a constituir los marcos relacionales de exclusión. La demarcación étnica entre generaciones fue una operación política vinculada a la promesa de cierta igualdad, siempre sobre la base de aceptar parámetros culturales definidos como argentinos: «[e]sa era la expresión de deseos de las elites estatales elevada a teoría sociológica (lo cual es muy frecuente). No existen leyes que indiquen si habrá mayor o menor asimilación e integración» (Grimson, 2011: 40). En esas condiciones de imposición de una lengua dominante sobre una dominada, las lenguas de los excluidos tienden a desaparecer.

LA DEUDA HISTÓRICA CON LOS PUEBLOS ORIGINARIOS

La emancipación de la corona española puso en marcha un proceso de construcción de un nuevo Estado, la República Argentina. En dicho proceso podemos distinguir tres etapas constitucionales que marcan el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas (Moreira, 2009). La primera, a partir de 1810, es un período revolucionario que se explicita en la Asamblea del año XIII, la cual dispone la abolición de los tributos, la mita, el yanaconazgo y la encomienda como formas de esclavitud.

En 1833 comienza una serie de guerras intestinas y una campaña punitiva en contra de las poblaciones indígenas que se resuelven provisoriamente con pactos y acuerdos que restringen el uso y la ocupación del territorio indígena y obligan a los habitantes a reconocer el poder de las autoridades del Estado. En este marco histórico surge la primera Constitución Nacional de 1853 con la firma de trece provincias.

En 1859, luego del Pacto de San José de Flores, se incorpora la provincia de Buenos Aires y en 1860 se modifica la Constitución y se introduce el Artículo 64, Inciso j. 5, que insta a: «proveer la seguridad de las fronteras, conservar el trato pacífico con los indios y promover la conversión al catolicismo».

Para ese entonces, los efectos de la norma constitucional rigen para la región sur de la Argentina, donde se delimita una frontera étnica, una muralla de defensa que propone una manera de relacionarse desde el lugar de dominación. Es decir, la Constitución instruye a los ciudadanos de «este» lado de la frontera el modo en el que deben actuar con los indios. En este marco político se promulga la Ley de Educación N° 1420 del año 1884, cuya ideología implanta la noción de «un Estado, una sola lengua, una sola religión».

Pero en 1957, luego del golpe de estado de 1955, se reinstala la Constitución de 1953, seguidamente se dicta una serie de leyes y decretos y se implementan censos para registrar, resguardar y proteger a las poblaciones indígenas, siempre con el programa de la integración educativa, lingüística y cultural.

Hacia 1970 se inicia otra etapa, en la cual intervienen los organismos internacionales de derechos humanos y se dinamiza la actuación de los movimientos indígenas. En 1992, Argentina sanciona la Ley N° 24071 por la cual nuestro país adhiere al Convenio 169 de la (Organización Internacional del Trabajo) OIT¹ reconociendo los derechos de las minorías étnicas y el concepto de «pueblos» que deben ser otorgados a las poblaciones en sus territorios de origen. Este nuevo reconocimiento es incorporado a la Reforma Constitucional del año 1994, en el Artículo 75, Inciso 17, donde se reconoce la preexistencia étnica de los pueblos originarios y se establece una serie de garantías sobre la identidad, la interculturalidad y sobre los derechos a los territorios ocupados.

1 El depósito en Ginebra se realiza en el año 2001.

DOS ESTUDIOS DE CASOS

Lo que presento como ejemplos son dos casos de situaciones lingüísticas diferentes en cuanto al estatuto legal² de cada una, el mbyá-guaraní, lengua del pueblo originario del territorio misionero y el sueco-misionero, lengua de inmigración. El propósito es mostrar el destino de ambas lenguas que estuvieron condicionadas por las vicisitudes de sus comunidades de habla. Ambos casos se abordan desde una perspectiva sincrónica, para demostrar la situación de las lenguas en la actualidad. Elegí hacer una breve referencia a dos situaciones lingüísticas diferenciadas pero que se complementan cuando se abordan las políticas lingüísticas desde una mirada macro social, conceptualizando a las lenguas como expresión de identidad, individual y comunitaria, aspectos estos que adquieren relevancia en el momento de revisar las políticas educativas, sobre todo cuando se piensa en los procesos alfabetizadores y el papel fundamental de la lengua como referente cognitivo y afectivo mediante la cual se expresan las representaciones y actitudes hacia las distintas modalidades lingüísticas en uso entre el conjunto de la ciudadanía.

EL CASO DEL GUARANÍ Y SU VARIANTE LOCAL, EL MBYÁ-GUARANÍ

En 2004 se inició la planificación e implementación del Programa Provincial de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Ministerio de Cultura y Educación de Misiones en consonancia con el Programa Nacional de EIB. En el 2006 se sancionó la Ley de Educación Nacional N° 26206, cuyo proceso de elaboración incluyó foros para la consulta a los pueblos originarios de la Argentina. El resultado está plasmado en el Capítulo XI sobre la Modalidad EIB en sus Artículos 52, 53 y 54. Los propósitos de la modalidad son que contribuya a preservar y fortalecer pautas culturales, las lenguas, la cosmovisión y la identidad étnica. El Estado es responsable de crear mecanismos de participación en todas las instancias de toma de decisiones en el nivel nacional, provincial e institucional, y de garantizar la formación docente, la investigación, la producción de materiales e instrumentos de gestión pedagógica para la construcción de modos y prácticas educativas propias. Por último, delega al Estado la responsabilidad de definir contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto a la multiculturalidad y el conocimiento de culturas originarias para todas las escuelas del país.

2 Según Irigoyen Fajardo (2001), las lenguas de los pueblos originarios tienen el estatuto legal de lenguas que deben ser promovidas por los Estados. Las lenguas oficiales de países extranjeros son lenguas con estatuto legal para ser respetadas o permitidas por los Estados.

EN LA PROVINCIA DE MISIONES

La primera acción que se desarrolló consistió en una serie de consultas en escuelas primarias ubicadas dentro de las comunidades indígenas. Estas tenían dos fines: cumplir con el mandato constitucional y el Convenio 169 de hacer participar al pueblo originario, de informarlo y consultarlo antes de elaborar un plan de trabajo que implicaba tomar decisiones políticas que afectaban sus intereses. Dichos encuentros fueron organizados con una metodología que garantizaba que expresasen libremente su visión, sus posicionamientos políticos y necesidades referidas a la educación de los niños y jóvenes. Los debates se organizaron por separado, maestros por un lado y referentes de las comunidades por el otro, fueron grabados y analizados utilizando la Teoría de Valoración³ (Apraisal) desarrollada por Martin en la Universidad de Sydney (Prytz Nilsson y Espíndola, 2008).

Uno de los puntos de la consulta fue acerca de la escritura, ya que habíamos observado la falta de textos en guaraní en las escuelas,⁴ hecho que en ese momento nos llamó la atención dado que estamos a escasos kilómetros del Paraguay.⁵ El debate entre los docentes que trabajaban en las escuelas reveló que tenían conciencia que la alfabetización debía hacerse en la lengua de los niños, es decir, en mbyá-guaraní, pero no había materiales disponibles ni docentes indígenas formados para llevar adelante el proceso alfabetizador. En ese entonces, como en la actualidad, solo hay un docente indígena titulado egresado del sistema formal. La inexistencia de materiales escritos validados para trabajar en las escuelas se debía a que las autoridades indígenas no admitían el guaraní paraguayo como lengua de escolarización. El uso de esa variante entre los maestros produce conflictos con las autoridades comunitarias. Un cacique llegó a decir que su escuela era trilingüe porque allí se hablaba mbyá-guaraní, guaraní paraguayo y español o a veces cuatrilingüe porque en la escuela había una maestra que hablaba alemán. El debate entre los indígenas se centró en decidir si se podía y debía escribir el mbyá, ya que es una lengua ágrafa y sagrada. Algunos no admitían la posibilidad de que se llevara a la escritura, debido a que la lengua perdería el carácter sagrado que la distingue del guaraní paraguayo. Otros argumentaron que su interés era que la escuela se centrara en la enseñanza del español puesto que los niños ya hablaban el mbyá-guaraní y no lo consideraban lengua de enseñanza. El español es necesario para poder ejercer sus derechos y defenderse de los jurua,⁶ los no

3 La Teoría de la Valoración se ocupa de los recursos lingüísticos por medio de los cuales los textos/hablantes llegan a expresar, negociar y naturalizar determinadas posiciones intersubjetivas y, en última instancia, Ideológicas (White, 1999).

4 Las escuelas primarias funcionan dentro de las comunidades indígenas en el ámbito rural.

5 Existían textos escritos por Carlos Martínez Gamba y Lorenzo Ramos como también algunos textos breves elaborados como producción local de los auxiliares indígenas.

6 Se pronuncia: //d3urua//.

indígenas. Finalmente, prevaleció la postura política de que alguien lo tenía que hacer entre los indígenas, si no alguno de afuera lo haría por ellos.

Con el acompañamiento de las autoridades comunitarias se planificaron acciones de formación para los jóvenes elegidos por sus comunidades para actuar como Auxiliares Docentes Indígenas (ADI) y luego, por iniciativa de ellos mismos, se organizaron talleres de escritura en grupos divididos por zonas de la provincia. En ambas instancias fueron surgiendo textos, narrativas, relatos, cuentos, rimas, adivinanzas, etcétera, que constituyeron un corpus documental del cual se hizo una selección para someterlo a consideración de los mayores, los sabios memoriosos, las autoridades religiosas y políticas, quienes colaboraron en completar los textos, agregar léxico específico, aprobar los contenidos, las palabras para ser usadas en las aulas, etc. Es decir, hicieron una selección de adecuación y pertinencia específica para la escolarización. Otra instancia para los debates fue el desarrollo de cursos de formación para maestros, donde los ADI enseñaron el mbyá-guaraní (2011-2012). En el proceso de preparación de materiales didácticos y textos, los capacitadores debieron consultar a los ancianos quienes sugerían la selección del vocabulario para diferenciar el registro religioso y solemne del coloquial. La decisión fue enseñar lenguaje coloquial, adecuado para la edad de los niños y el ámbito escolar (Heriberto Villalba). Un informante calcula que aproximadamente el 40% del vocabulario es resultado del contacto lingüístico y configura el registro coloquial utilizado en los dominios del hogar, la vida comunitaria y la interacción con visitantes; el 60% restante es parte del dominio religioso.

Entre las temáticas seleccionadas para trabajar en las escuelas figuran: la vida en comunidad en el pasado y el presente, los elementos de la naturaleza, las herramientas, las trampas, la cosmovisión, la organización comunitaria, entre otras. A medida que iban acordando sobre los contenidos apropiados para los niños, también fueron descubriendo que desconocían algunos términos precisos. Entonces recurrían a los más sabios y así se generó un proceso de consultas que se extendió a lo largo de cuatro años donde lograron formarse setenta ADIs⁷ (Arce *et al.*, 2007).

Las discusiones y decisiones también giraron en torno a la grafía, ya que si bien optaron por seguir los criterios adoptados por el guaraní del Paraguay, que es altamente fonémico,⁸ buscaban mostrar gráficamente las diferencias en la pronunciación. Por ejemplo, el fonema glotal fricativo sordo que se escribe *h* es similar a la /h/ del inglés o del alemán, se pronuncia siempre sin aspiración. Argumentaban que los mbyá la pronuncian más suavemente que los paraguayos y que, por eso, no debía graficarse. Tal es el caso de la palabra *tekoha* vs. *tekoa*

7 El perfil docente de los ADIs está estipulado por Resolución N° 5828 del Consejo General de Educación. Ellos trabajan en pareja pedagógica planificando la enseñanza junto con el docente de grado.

8 Sistema gráfico propuesto por lingüistas y educadores en el Primer Congreso de la Lengua Guaraní de Montevideo (1950).

(pueblo)⁹ (guaraní paraguayo vs. mbyá-guaraní). Sin embargo, analizando el uso del puso (‘), que simboliza el fonema sordo oclusivo de uso intervocálico, y comparando con otras palabras como el par *ha’e* (él) y *a’e* (conmigo), se dieron cuenta de que al tratar de evitar el uso de la h inicial se perdía el sentido que justamente le daba la diferenciación.

Las discusiones evidenciaron la necesidad de sostener marcadores étnico-lingüísticos, con una insistencia en mantener distancia tanto mediante las diferencias fonológico-ortográficas como semánticas del guaraní paraguayo o del español. Por ejemplo, en los pares *kachike* vs. *cacique*, *tuvicha* (jefe, superior, director) vs. *mburuvicha* (jefe, superior, cacique), *chy* vs. *sy* (madre); *avachi* vs. *avati* (maíz).

Estas conversaciones entre distintos grupos provenientes de regiones diferentes, unos del Paraná y otros del Uruguay, fueron momentos de reflexión profunda sobre distintos aspectos de la lengua, lo cual les permitió, por un lado, identificar las variaciones; y, por otro, tomar conciencia de que esa variación es debido a que el mbyá-guaraní es una lengua transnacional; el contacto con la población del Paraguay o del Brasil produce variación diatópica. Esto se observa también en la grafía diferenciada, se trate de la lengua escrita en la Argentina, Paraguay o Brasil. Por ejemplo, la ñ en Paraguay o la Argentina se grafica *nh* en Brasil.

EL SUECO DE LOS INMIGRANTES EN MISIONES

La emigración sueca a Sudamérica se inició «en 1810 con un grupo de obreros a una empresa sueco-brasilera de las afuera de Brasil» (Flodell, 2004: 26). Con la Independencia del Brasil en 1822 se dio inicio a un proceso de colonización a través de la inmigración europea con el fin de sustituir el modelo sustentado en los latifundios, el monocultivo y la esclavitud (Bohm Tasca, 2005: 13).

Las noticias de la abolición de la esclavitud en 1888 y la creación de la República en 1889 alentaron al periodismo sueco que, en la primavera de 1891, «acuñaron nuevos y llamativos términos en la prensa sueca: Brasil, emigración, fiebre brasileña. Alrededor de dos mil suecos aprovecharon los viajes gratis a Brasil» (Flodell, 2004: 26). Si bien el propósito era generar un país de hombres libres, los inmigrantes fueron a remplazar la mano de obra perdida después de abolirse la esclavitud.

Suecia, en aquel entonces, iniciaba las bases para la sociedad moderna con una creciente industrialización y la formación de los sindicatos de obreros. La crisis había dejado a muchos trabajadores sin empleo y la posibilidad de encontrar un mejor futuro en Brasil se presentaba tentadora. En 1891 se iniciaron los primeros viajes hacia Hamburgo y de ahí a Brasil. Entre 1909 y 1911 hubo una segunda corriente migratoria de obreros de las minas de Kiruna, al norte de Suecia.

9 Se consultó el siguiente repertorio lexicográfico: Meliá, Bartomeu, *Diccionario básico guaraní-castellano*, Asunción, Centro de Estudios Paraguayos Antonio Guasch, 2005.

Los destinos en Brasil fueron las plantaciones de café en San Pablo; y los Estados de Paraná, Santa Catarina y Rio Grande do Sul. Muchos regresaron a Suecia, sin embargo, por el incumplimiento de las promesas del Gobierno brasileño. La insatisfacción por la situación política, económica y social hizo que siguieran buscando un lugar donde desarrollarse en mejores condiciones. Así muchos de ellos, cerca de mil personas, cruzaron la frontera y se adentraron en la selva misionera. Según los registros del primer cónsul sueco (Holmström, 1952 en Flodell, 2012), para 1952 se encontraban 811 personas nacidas en Suecia en Misiones. Cabe destacar que los mayores de seis años ya venían alfabetizados, condición que se fue perdiendo al no encontrar posibilidades de acceso a la escuela ni en Brasil ni en la Argentina durante los primeros años del asentamiento.¹⁰ En 1947 el Príncipe Guillermo de Suecia escribió en su libro *Los suecos de la tierra colorada*: «Así se escuchaba por todos lados, en un sueco genuino, a veces agregado con un poco de dialecto y también un “sí” o “bueno” en español...» (Flodell, 2012: 168).

En su investigación, Flodell llegó a documentar 102 sueco-hablantes entre 1968 y 1973 y repitió las encuestas en 1999 desde una perspectiva longitudinal con la hipótesis de que el sueco estaba en recesión. Sus propósitos fueron dos: captar el habla y documentar la historia y modo de vida de la emigración. Entre sus hallazgos pudo documentar los efectos del contacto del sueco con otras lenguas; por ejemplo, los préstamos del alemán en una persona nacida en Suecia: *jag måste ha knektar till å skära* (necesito peones para cosechar); del mbyá-guaraní en una persona de segunda generación: *å dom där tambuna* (*y aquellos tambu = una clase de gusanos*); del portugués: *där han låg då på ett par filter eller på ett par peläger* (allí donde él estaba acostado sobre un par de frazadas o un par de pelegos –mantas de caballo–) y del castellano, un préstamo cultural sin equivalencia en sueco: *då sku hon ta se en vetebulle å då va de den här galleta* (entonces se iba servir un bollo de trigo, y era esta galleta) (Flodell, 2012: 171).

El sueco tuvo su mayor vitalidad entre las décadas de 1930 y 1940 cuando hubo una fuerte comunidad de habla sueca que incluía no solo a los nacidos en Suecia puesto que en aquellos tiempos el matrimonio mixto implicaba aprender la lengua del otro. Los dominios de uso del sueco cubrían el hogar, la familia, las relaciones de amistad, la escuela, la iglesia, los negocios o lugares de trabajo. Según Flodell (2012: 169), esos dominios se redujeron al uso en el hogar y la familia entre las décadas de 1960 y 1970. Hasta 1973 Suecia mantuvo un vínculo estrecho con la comunidad enviando regularmente pastores luteranos.

Actualmente, el sueco no se utiliza en el hogar, sino en espacios organizados para la enseñanza o para la práctica entre descendientes de segunda y tercera generación, con edades entre setenta y ochenta años, que se reúnen una vez al mes en el Círculo Sueco. La lengua es empleada para dar cohesión social a un grupo.

El estudio mencionado muestra el estado de regresión inicial, en un esquema que es interpretado como efecto de una inactualización de la primera lengua, debido a la falta de contacto con la sociedad de origen. También ha habido regre-

10 La primera escuela pública en Villa Svea se abrió en 1918.

sión por falta de oportunidades de hablar en algunos dominios. Otro factor fue la falta de estímulos, aunque algunos descendientes asistieron a la «escuela sueca de verano», y otros se desarrollaron en entornos con tres lenguas (sueco, alemán y español) y en general todos tuvieron la presión de las lenguas dominantes: en Brasil, el portugués y en la Argentina, el español.

LA ETNICIDAD: EL SER SUECO

La lengua desempeña un papel fundamental en las definiciones de etnicidad, identidad y cultura, sostiene Flodell (2012). La etnicidad sueca (*Svenskhet*) en Misiones es similar a la de otros pueblos y otros lugares del mundo. La investigadora utilizó la metodología propuesta por Fishman en 1988 para responder a las preguntas ¿Quiénes somos?, ¿de dónde venimos?, ¿qué hay de especial en nosotros? Para ello recurrió a entrevistas, narrativas de escritores locales, complementado con material onomástico, documentación oficial de la Argentina, Brasil y Suecia. Con todo eso pudo reconstruir la historia vivida por los inmigrantes desde su partida de Suecia hasta su destino final, Misiones. Actualmente la herencia sueca se manifiesta en la Fiesta del Inmigrante, las celebraciones tradicionales de Santa Lucía, la fiesta de Midsommar (San Juan) y ciertos platos típicos en Navidad y Nochebuena. Además hay sitios históricos e instituciones que conservan los nombres originales y se ocupan de mantener viva la narrativa étnica.

CONCLUSIONES

Este breve recorrido sociohistórico-político nos permitió ver, por un lado, cómo se ponen en juego las lenguas con estatutos diferentes dentro de procesos, como la colonización y la nacionalización. La lengua de un pueblo originario fue ignorada, la del colonizador fue colonizada. Resulta una ironía que la operación política que fue en pos de la construcción de la nación no incluyó la noción de diversidad como significante necesario para la composición del concepto «ciudadano».

En los albores del siglo XXI, con los procesos de regionalización y globalización, estamos ante una nueva oportunidad para reflexionar sobre las posibilidades que se nos presentan como país para el diseño de políticas públicas respetuosas del derecho a las diferencias. Los cambios en la orientación de las políticas culturales y educativas invitan a volver a pensar en el tipo de intervención, implícita o explícita, que se promueve desde las instituciones, y en los modos de gestionar esa intervención para que lleguemos a sentir que podemos vivir juntos.

BIBLIOGRAFÍA

Arce, Hugo; Benítez, Antonio; Chamorro, Eliseo y Duarte, Marcelina

2007 *Rombopara Ore Ayvupy (Escribimos en nuestra lengua). Oralidad y escritura mbya-guaraní. Anais do 16 COLE Congresso de Leitura do Brasil*, Campinas, Unicamp. Disponible en: <http://www.alb.com.br/anais16/sem04pdf/sm04ss06_03.pdf> [fecha de consulta: 10 de agosto de 2013].

Bohm Tasca, Vilma

2005 *A terra onde corre leite e mel. Memórias da imigração sueca na Serra Gaúcha*, Porto Alegre, EST Edições.

Di Tullio, Ángela

2003 *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*, Buenos Aires, Eudeba.

Fishman, Joshua

1989 *Language and ethnicity in minority sociolinguistic perspective*, Clevedon y Philadelphia, Multilingual Matters Ltd.

Flodell, Gunvor

2012 «Om immigrantsvenskan i Misiones, Argentina» [Sobre el sueco de los inmigrantes en Misiones, Argentina], en *Norsk Lingvistisk Tidsskrift*, vol. 30, n° 2, Tübinga, pp. 165-182. Disponible en línea: <<http://ojs.novus.no/index.php/NLT/article/view/408>> [fecha de consulta: 10 de agosto de 2013].

Flodell, Sven Arne

2004 *Verano eterno. Sueño de inmigrante*, Buenos Aires, Dunken.

Grimson, Alejandro

2006 «Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en Argentina», en Grimson, Alejandro y Jelin, Elizabeth (comps.), *Migraciones regionales hacia la Argentina: diferencia, desigualdad y derechos*, Buenos Aires, Prometeo. Disponible en: <<http://ccp.ucr.ac.cr/noticias/migraif/pdf/grimson.pdf>> [fecha de consulta: 12 de abril de 2016].

2011 «Doce equívocos sobre las migraciones», en *Estudios Internacionales*, n° 168, enero-abril, Santiago. Disponible en: <www.nuso.org/upload/articulos/3773_1.pdf> [fecha de consulta: 12 de abril de 2016].

Moreira, Manuel Alberto Jesús

2009 *El derecho de los pueblos originarios. Reflexión y hermenéutica*, Buenos Aires, Santiago Álvarez Editor.

Prytz Nilsson, Liliam Sofía y Espíndola, María Martha (comp.)

2008 «Estado de situación y perspectivas políticas del sistema de educación intercultural bilingüe en la Provincia de Misiones, Argentina», en *Actas del XV Congreso Internacional de ALFAL*, 18-21 de agosto, Montevideo, Alfal [Disponible en CD-ROM].

White, Peter R. R.

1999 «Un recorrido por la teoría de la valoración». Disponible en: <<http://docplayer.es/33273-Un-recorrido-por-la-teoria-de-la-valoracion-teoria-de-la-valoracion.html>> [fecha de consulta: 19 de abril de 2013].

El gallego, lengua puente para la construcción de una nueva cultura lingüística

Henrique Monteagudo y Facundo Reyna Muniain

INTRODUCCIÓN

El lema que nos convoca: «Las lenguas en la construcción de la ciudadanía sudamericana» coloca la cuestión de la enseñanza y del aprendizaje de las lenguas en un marco mucho más amplio que el de la pura adquisición de unas habilidades instrumentales. Este congreso plantea la posibilidad de reflexionar sobre el proyecto glotopolítico que debe acompañar el proceso de integración sudamericana.

En primer lugar, agradeceremos a la organización del congreso Ciplom la posibilidad de dar voz a una comunidad etnolingüística secularmente negada y ocultada, la gallega. Queremos aprovechar esta oportunidad, ya que consideramos que nuestro público, compuesto por profesores y profesoras de lenguas en el Mercado Común del Sur (Mercosur), constituye un ámbito especialmente cualificado y al tiempo importante, pues somos bien conscientes del papel que el profesorado de lenguas debe tener en la gestación de una nueva cultura lingüística democrática y pluralista. Por lo tanto, intentaremos ofrecer un modesto aporte partiendo de la perspectiva que presenta la lengua gallega como lengua de migración en el espacio del Mercosur. En definitiva, nos proponemos poner en valor el papel que desempeña el gallego como parte de la riqueza que presenta la diversidad lingüística para la sociedad de acogida en la que se integra, al tiempo que presentamos una información básica sobre su situación actual.

El proceso de asimilación lingüístico-cultural e identitaria de la colectividad gallega en la Argentina no ha recibido la atención que merece. Los prejuicios contra los emigrantes gallegos no fueron más marcados que los que sufrieron otros colectivos como judíos e italianos (Núñez Seixas, 2002: 102); ni la cercanía lingüística entre el gallego y el castellano rioplatense, que es menor que la que hay entre muchos dialectos de los emigrados italianos en la Argentina. Sin embargo, estos sí han sido considerados en investigaciones científicas. Incluso trabajos de valor inestimable como los desarrollados por Fontanella de Weinberg y equipo (1979) tratan casos como la comunidad italiana, los alemanes del Volga o la comunidad danesa de peso cuantitativamente claramente menor al de los gallegos de Argentina. La desatención a la colectividad gallega no solo estaría relacionada con la minorización de su lengua y cultura, sino también podría estar en relación

con la propia auto-ocultación de la identidad de origen de los emigrantes gallegos, motivada por la voluntad de integración y de ascenso social en la sociedad de destino, y plasmada en estrategias de asimilación lingüístico-cultural rápida y completa.

LA CONSTRUCCIÓN DE UNA NUEVA CULTURA LINGÜÍSTICA

La «interfaz» que liga la enseñanza de las lenguas con la construcción de una ciudadanía sudamericana es, en nuestra opinión, la necesidad de generar una nueva cultura lingüística ciudadana a la que aquella enseñanza está obligada a contribuir de forma decisiva. Frente a los actuales espacios nacionales que se han construido a través de estrategias de supresión y ocultación de la diversidad (Grimson, 2001:18), el proceso de integración planteado por la organización del Mercosur ofrece la oportunidad de replantear los viejos modelos implementados en los Estados-nación monolingües e homogenizantes.

En nuestra opinión, el desafío es forjar una nueva cultura lingüística, superadora de la vigente, indisolublemente ligada a la construcción de los Estados-nación. Es esta una tarea mucho más complicada de lo que pudiera parecer a primera vista, ya que se trata de sustituir la imposición del monolingüismo por el reconocimiento del plurilingüismo social (Monteagudo, 2013), de promover el bilingüismo o el poliglotismo de los individuos; en definitiva, de revalorizar la diversidad lingüística, que hasta ahora e incluso en la actualidad es vista como un molesto obstáculo para la comunicación y la integración nacional que debe ser removido. Entendemos que la diversidad lingüística debe ser comprendida como una oportunidad para el diálogo intercultural. En ese sentido, la experiencia del llamado proceso de normalización lingüística del gallego es muy ilustrativa.¹

Precisamente, la forja de esa nueva cultura lingüística debe iniciarse afrontando los retos del conocimiento y del reconocimiento. Si los profesores y profesoras de lenguas somos llamados a ejercer un papel fundamental en la creación de una cultura lingüística más amplia y comprensiva, deberemos comenzar por difundir entre los estudiantes el conocimiento y el reconocimiento de la diversidad lingüística, ligando a esto la promoción de los valores como el respeto, la apertura y el diálogo con los «otros», especialmente con aquellos «otros» que han sido víctimas de negación, marginalización y ocultamiento.

EL GALLEGO COMO PUENTE

Es obvio que en el proyecto de construir una ciudadanía sudamericana están llamadas a desempeñar el papel central las dos lenguas más habladas y oficialmente

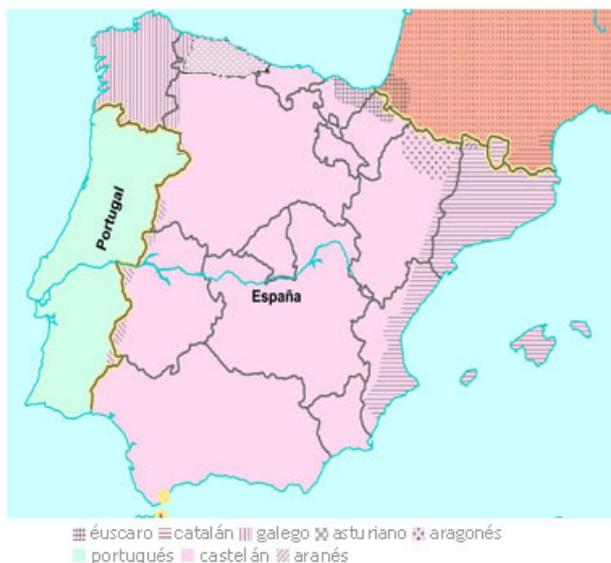
1 Ver al respecto Monteagudo (2012), Monteagudo y Bouzada Fernández (2002) y Monteagudo y Álvarez (2005).

reconocidas por los Estados actores de dicho proceso de integración, es decir el castellano y el portugués brasileño. Si lo pensamos desde este punto de vista, será pertinente también subrayar la peculiar posición del gallego, situado entre las variedades europeas de estas mismas lenguas. En efecto, hablado en el noroeste de la Península Ibérica, por su origen el gallego mantiene un íntimo parentesco con el portugués, al punto que la lingüista portuguesa María Helena Mira Matéusse ha referido a ambas como «lenguas gemelas»; Marcos Bagno (2011) prefiere decir, no sin razón, que el portugués procede del gallego.

La funcionalidad especial que la lengua gallega presenta para Sudamérica fue apreciada anteriormente. Entre otros por un político gallego emigrado a Buenos Aires, Moisés Da Presa, quien en 1920 la definió como un «puente para el aprendizaje de las lenguas de más amplia difusión en América» (Núñez Seixas, 2002: 242).

Pero a lo largo de su historia el gallego ha mantenido un estrecho contacto, en una relación de diglosia funcional y social, con su vecino castellano, lengua del poder, las clases dominantes y la cultura en Galicia desde el siglo XVI.² A la vista de esto, no es de extrañar que el gallego haya sido considerado desde el punto de vista lingüístico dialecto o variedad portuguesa (no *del* portugués, pues nunca ha estado recubierto por el portugués culto meridional), y desde el punto de vista sociolingüístico dialecto o variedad subordinada del castellano.

Las lenguas en la Península Ibérica



Fuente: Portal Loia del Consello da Cultura Galega.

2 Sobre este tema, ver Monteagudo (1999).

Todo esto le aporta al gallego la apariencia de lengua fronteriza, o incluso híbrida, entre el castellano y el portugués, por lo que ha sido comparado con el *portunhol* del norte de Uruguay. Aunque la comparación entre el gallego y el *portunhol* presenta interés y no se puede desmentir la indudable hibridación con el castellano que exhiben en distinto grado la mayor parte de las variedades del gallego, hay que recalcar que, en lo substancial, el gallego es un idioma con su fisonomía propia, producto de una evolución autónoma y bien específica, y que algunos de los rasgos que abonan esa imagen de mixtura (como los finales en <-on> de palabras como *falaron*, *razón* o en <-an> de vocablos como *can*) nada tienen que ver con el castellano, pues son las formas primitivas del gallego-portugués medieval.³

EL GALLEGO COMO LENGUA MINORIZADA

Tal vez lo que sea más interesante para este trabajo no es la posición lingüística más o menos intermedia del gallego entre el portugués y el castellano, sino más bien su condición de lengua minorizada, que convierte a la comunidad que lo habla en una minoría lingüística territorial. Ahora bien, a pesar de su historia secular de marginación, el gallego es, entre las lenguas regionales o minorizadas de Europa, una de las que mayores índices de vitalidad presenta (Nelde, 1996).

Desde el siglo XV, el gallego fue expulsado de la escritura, de los ámbitos del poder y de la alta cultura. Sin embargo desde el siglo XIX comenzó un proceso de revitalización, primero como lengua poética y literaria y luego también como idioma público y político. En el corriente año se cumple el sesquicentenario de la publicación de la obra que marca la salida de los *séculos oscuros* y la llegada del *Rexurdimento*: la obra *Cantares Gallegos*, de la poeta Rosalía de Castro, publicada en 1863 (Monteagudo, 1999).

La lengua gallega fue duramente perseguida en sus manifestaciones públicas durante los casi cuarenta años de dictadura franquista (1936-75). Desde 1981, el gallego es reconocido como lengua cooficial en el propio Estatuto de Autonomía de Galicia y desde entonces ha sido promovido por el Gobierno y las instituciones autónomas gallegas.

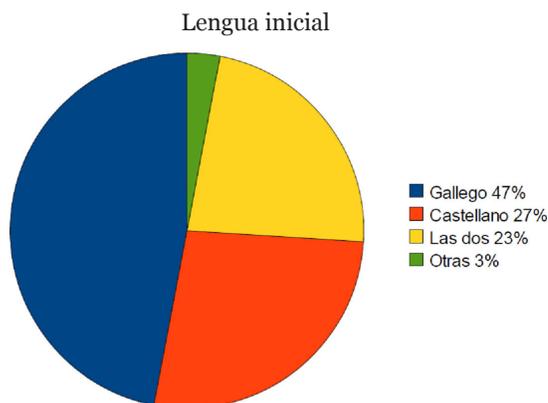
Según los datos más recientes, el gallego es la lengua inicial o materna de aproximadamente dos tercios de los habitantes de la comunidad autónoma y usada como lengua habitual por algo más de la mitad de esta. Esto significa que el gallego tiene, en la propia Galicia, aproximadamente dos millones de hablantes habituales.⁴

El Mercosur ya cuenta con un país oficialmente bilingüe, el Paraguay, que puede ofrecer buenas lecciones en el campo de la promoción del pluralismo lingüístico, y concretamente del papel en la integración regional de una de las lenguas originarias más importantes de Sudamérica: el guaraní. Pero, tal como señaló

3 Ver Monteagudo (2011).

4 Ver al respecto, Observatorio da Cultura Galega (2012).

Elvira Narvaña de Arnoux en la sesión inaugural del II Congreso Internacional de Profesores de Lenguas Oficiales del Mercosur (Ciplom), tanto el mismo guaraní fuera de Paraguay, como también otras lenguas indígenas que son habladas en el territorio de otros países miembros del Mercosur, están aún esperando por el debido reconocimiento y las correspondientes medidas de defensa y promoción.



Fuente: Instituto Galego de Estatística (IGE), 2008.

El nuevo escenario que plantea el proceso de integración del Mercosur favorece iniciativas a favor de la diversidad, por ejemplo programas como el *Programa Piloto de Educación Bilingüe* dentro del campo de la educación multicultural. Sin embargo, resulta paradójico que los mismos funcionarios públicos que se declaran a favor de la defensa de las minorías étnicas y lingüísticas son en ocasiones quienes se muestran reacios ante propuestas como la de la lingüista uruguaya Graciela Barrios para igualar el estatus de oficialidad del guaraní al del portugués y castellano (Bein, 2006). De este modo, la implementación práctica de la igualdad de derechos lingüísticos en la construcción del proyecto integrador queda trabada, relegando no solo a los paraguayos hablantes del guaraní, sino también a los hablantes de esta lengua en la Argentina, Brasil y Uruguay. Incidentes como este presentan un antecedente negativo para las otras lenguas existentes con cierto reconocimiento pero sin implementación práctica ni estatus formal. Por ello es de vital importancia que el discurso a favor de la diversidad no caiga en una retórica vacía. El cambio de paradigma no debe ser solo superficial sino profundo para poder significar un cambio real. De lo contrario se desperdiciaría una oportunidad única para la construcción de un modelo más incluyente, justo y enriquecedor.

LA EMIGRACIÓN GALLEGA

América fue un gran receptor de inmigrantes gallegos: desde 1850 hasta 1960, entre un millón y medio y dos millones de gallegos se desplazaron a este continente (Vázquez González, 2011; Villares y Fernández, 1996). Para calibrar la dimensión del éxodo, hay que tener en cuenta que la población actual de Galicia está por debajo de las tres millones de personas. Por otro lado, prácticamente la totalidad de los emigrantes provenientes de Galicia era de origen rural y a su vez durante el período de emigración en este ámbito el dominio de los hablantes monolingües en lengua gallega, cerca del 90%, era total (Monteagudo, 1999). Por lo tanto, es evidente que la lengua predominante de los emigrantes gallegos residentes en América era el gallego.

La emigración gallega a América se expandió por todo el continente, pero se dirigió de una manera especialmente intensa a dos focos: Cuba, que fue el principal destino hasta comienzos del siglo XX, y el Río de la Plata, que sustituiría a Cuba como destino principal a medida que avanzaba el siglo XX. La importancia demográfica de la emigración gallega en el Plata es indiscutible. El 55% de los inmigrantes españoles llegados a la Argentina entre 1857 y 1930 provenían de Galicia, alcanzando los 600.000 residentes para el fin del ciclo migratorio constituyendo el 17% de todos los inmigrantes europeos (Farias, 2010). La sociedad rioplatense actual no sería como es sin el aporte gallego (Samuelle Lamela, 2000). Para apreciar gráficamente la relevancia de esa emigración solo hace falta revisar la presencia de apellidos gallegos entre las figuras más destacadas de la historia, cultura y política latinoamericanas.⁵ Señalaremos tan solo a modo de ejemplo que tanto Fidel Castro como Raúl Alfonsín son gallego-descendientes, y ambos aún conservan familiares en la tierra de origen. También es nieta de un gallego la ex presidenta de la República Argentina, Cristina Fernández de Kirchner.

Obviamente, la emigración constituyó una sangría para nuestro país y para nuestro idioma, pues drenó severamente su base demográfica, pero las comunidades emigrantes también desempeñaron un importante papel modernizador de la sociedad gallega. Las acciones impulsadas por los emigrantes gallegos en América propiciaron la transformación socioeconómica y la modernización cultural, educativa sindical y política. Tal es el caso de iniciativas extraordinarias, admiradas por los estudiosos del fenómeno migratorio, como la fundación de escuelas para la población campesina en Galicia (Cagiao Vila, 1999). El ánimo de las comunidades emigrantes también resultó decisivo en la reivindicación de la lengua y la cultura gallegas desde el propio siglo XIX. Basta con recordar la publicación de obras como *Follas Novas*, de la ya citada Rosalía de Castro, que aparecen en La Habana en 1880, sufragada por una asociación de emigrantes. Se cuentan por docenas las publicaciones periódicas en gallego aparecidas en América desde finales del siglo XIX. La misma fundación de la Real Academia

5 Vale señalar que el carácter bidireccional que presentó el fenómeno migratorio gallego, un «proceso que contribuyó tanto á transformación da historia de Galicia, como á formación dalgunhas sociedades americanas» (Cagiao Vila, 1999: 11).

Gallega, en 1905, se debe al apoyo moral y económico de las colectividades emigrantes, testimonio de ello son la creación primero en La Habana y pocos años después en Buenos Aires de la Asociación Protectora de la Real Academia Gallega conformadas por las personalidades más significativas de la comunidad gallega residente en dichas capitales latinoamericanas.

Este papel se potenció por causa del exilio masivo de intelectuales gallegos con la Guerra Civil y la instauración del fascismo en España en 1939. La llegada de los exiliados políticos en los primeros años de la dictadura franquista supuso una activación de la colectividad gallega en Buenos Aires, Montevideo y México. Iniciativas precursoras, como el Instituto Argentino de Cultura Gallega sirvieron para el desarrollo de una actividad cultural y política muy importante, permitiendo la difusión en lengua gallega de prácticamente la totalidad de las creaciones literarias y de investigación, ensayos políticos, obras clásicas y traducciones durante este período. La producción cultural originada por el colectivo gallego se incrementó en cantidad, variedad y calidad, desde programas de radio en gallego y conferencias académicas hasta publicaciones de libros o revistas. Todo esto no solo fue importante para la divulgación de la cultura y la lengua de Galicia, sino para su posicionamiento dentro del espacio cultural argentino y latinoamericano. Como lo cuenta uno de los protagonistas «cando en Galicia, debido á censura, apenas se podían publicar libros en lingua galega, foi en América e de xeito fundamental en Buenos Aires, onde continuou o labor editorial» (Neira Vilas, 2001: 23).

De este modo a lo largo del siglo XX, Buenos Aires fue la ciudad del mundo en la que vivieron más gallegos, muchos más que en las principales ciudades de la propia Galicia. Aún hoy, los gallegos y sus descendientes directos se cuentan a cientos de miles en la Argentina, Uruguay y Brasil, y por docenas de miles en Venezuela, México, Estados Unidos y Cuba. Las estadísticas muestran que entre las entidades gallegas en el exterior, las instituciones americanas representan el 59,4% del total de las existentes, indicando incluso una vitalidad y pujanza mucho mayor en la diáspora en América que en Europa (Sixirei Paredes, Campos Álvarez y Fernández Martínez, 2001).

LENGUAS DE MIGRACIÓN EN LA ARGENTINA

Para la República Argentina, el proceso de integración del Mercosur resulta especialmente interesante a la hora de abordar el papel de la diversidad lingüística en la construcción nacional, ya que si bien siempre se pretendió dar la imagen de que la Argentina era un país monolingüe en el que todas las comunidades de habla originarias e inmigrantes habían sido rápida y completamente «asimiladas». Como señalan Messineo y Cúneo (2008), se trata de un país multilingüe donde aún se conservan cuanto menos veinte lenguas de inmigración europea y asiática, y trece lenguas indígenas.

Desde un comienzo con la Constitución de 1853 se sentaron las bases de una representación que solo considera ciudadanos con derecho a determinar el

destino de la nación a los criollos monolingües en castellano dejando fuera a indios e inmigrantes. Por esta razón, todos los que no caben en este modelo concebido para esta identidad criolla y monolingüe son invisibilizados o neutralizados (Bein, 2006). Por ello tuvo una especial importancia la enseñanza del castellano como vehículo de argentinización (Fontanella de Weinberg, 1979) con lo que las políticas implementadas tendrán una orientación nacionalista «patriótica», entendiéndola como un proceso de homogenización de lengua y cultura, que ve la diversidad lingüística como un problema por cuanto pone en cuestión la propia legitimidad de la nacionalidad argentina (Vázquez Villanueva, 1999 y 2006).

Este modelo monolingüe, homogenizador, centralizador, sobre el que se constituyeron los Estados-nación modernos se asienta sobre construcciones ideológicas que naturalizan el monolingüismo (Monteagudo, 2013). De este modo se da como natural, producto de una evolución espontánea, un proceso y un resultado que, en buena parte son artificiales y planificados, como es la uniformización lingüístico-cultural del país, impuesta al servicio de las clases dominantes, que invisibiliza simultáneamente a los pueblos originarios y a los inmigrantes. De modo que «la representación sociolingüística de la Argentina, país monolingüe, no reflejaba» la realidad multilingüe del país. También este «silencio acerca de lenguas realmente existentes es una forma de representación sociolingüística y, por lo tanto, una representación de la realidad social» (Arnoux y Bein, 1999: 9). La realidad multilingüe de la sociedad argentina fue sistemáticamente negada y combatida. A pesar de esto, Buenos Aires se volvió y se mantuvo una ciudad plurilingüe, donde el *poliglottismo de los ricos* se sumó al multilingüismo propio de la «migración pobre y anónima que ganaba terreno en los arrabales de la ciudad» a principios del siglo XX (Di Tullio, 2003: 90).

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

LENGUA Y CULTURA GALLEGAS EN LA ARGENTINA. IDENTIDAD DE LA COLECTIVIDAD INMIGRANTE

La presencia de la lengua gallega en la Argentina y especialmente en Buenos Aires es antigua y continúa hasta nuestros días. El gallego es el segundo grupo de inmigrantes en número y extensión detrás del italiano, lo que le podría haber dado una posición de gran relevancia entre las lenguas de migración habladas en la Argentina (Gugenberger, 2000). Sin embargo, la masiva presencia de gallegos

en el Río de la Plata no tuvo un impacto proporcional en el mantenimiento y la presencia pública de la lengua gallega (Barrios y Rivero, 1997). Entre los factores que propiciaron el cambio de lengua en el Plata, se ha considerado central la propia condición previa del gallego como lengua estigmatizada y minorizada (Gugenberger, 2000), a la que se suman la procedencia rural y el nivel socioeducacional bajo de los hablantes de gallego, factores que desempeñaron un papel desfavorable en la conservación de la lengua. En este contexto el castellano rioplatense se presentó como lengua de progreso social y cultural para los inmigrantes, expuestos ya a este tipo de mensajes (referidos al castellano peninsular) en su país de origen (Barrios y Rivero, 1997).

En contraste, fue fundamental el denso tejido asociativo montado por los inmigrantes para brindar un ámbito propicio al uso social de la lengua. Fue en Buenos Aires, en 1790, donde se conformó la primera asociación gallega en América de la que se tiene registro: la Congregación de naturales y originarios del Reino de Galicia. Tras la experiencia del primer Centro Gallego de Buenos Aires (1879-1892), en 1907 se fundó con el mismo nombre la institución que es referencia indiscutible del asociacionismo gallego en América. El Centro Gallego combinó su rol comunitario –funcionando como hospital, mutual y farmacia– con una notable (por momentos febril) actividad cultural. En los siguientes años se constituyeron numerosas sociedades recreativas, benéficas y políticas. La expansión fue de tal envergadura que para 1930 ya funcionaban cerca de 400 entidades gallegas en la urbe porteña (Tilve Rouco, 2007).

Como señalamos, la diáspora gallega fue un agente esencial en la recuperación de la lengua y cultura de Galicia ya desde el período del *Rexurdimento* (décadas finales del siglo XIX). Sin embargo, quizás fue en los años posteriores al alzamiento militar de Francisco Franco y su posterior régimen dictatorial (1939-1975) cuando la comunidad gallega en Buenos Aires cobró cabal e histórica relevancia. En las décadas del cuarenta, cincuenta y sesenta del siglo pasado, la metrópoli porteña ocupó un rol clave para la historia de la lengua y cultura gallegas al tomar el testigo en la defensa de las libertades, y de la lengua y cultura gallegas. Fue probablemente gracias al carácter cosmopolita y multilingüe adquirido por la capital de la Argentina en ese período que la lengua gallega logró no solo escapar de la persecución que sufría en la Galicia territorial sino también alcanzar incluso un prestigio superior que le permitió un desarrollo más amplio. Testimonio de esto es la descripción del ambiente cultural gallego-porteño en 1950 que nos brinda de primera mano Xosé Neira Vilas:

En Buenos Aires, nos anos cincuenta, os galegos sabían que accedían a unhas liberdades que non tiñan no seu país de orixe, entre elas a de poder ler revistas e xornais nos que aparecían traballos, ás veces de contido político, escritos en lingua galega; oían galego na radio, vían representacións teatrais e utilizaban a fala herdada cos paisanos. Nunha cidade onde se falaba italiano, alemán, árabe, quechua, guaraní... era un idioma máis, un dos tantos que circulaban nesa babel étnica e lingüística. Ninguén se burlaba de ninguén porque prescindise do castelán oficial (Neira Vilas, 2001: 19).

En Buenos Aires se encontraba lo más granado del mundo político y cultural de Galicia. Fue en esta misma ciudad donde constituyó su sede del Consello de Galiza, suerte de Gobierno gallego en el exilio. También allí en 1956 se dio cita el Congreso da Emigración Galega, hito histórico que reunió las dos Galicias: «A Galicia territorial e a do desterro; entre os que tiñan ideas afíns nunha e outra banda do Atlántico» (Neira Vilas, 2001: 14).

En Buenos Aires, también Alfonso Castelao vivió sus últimos años, desarrolló su activismo político en el exilio y estrenó en 1941 su obra teatral en gallego *Os velloxos non deben de namorarse*. También en esta misma ciudad, Luis Seoane desarrolló numerosas iniciativas culturales en lengua gallega en conexión con las personalidades más brillantes de la intelectualidad de la Argentina y Galicia. Todos estos hechos sumados al florecimiento de cientos de agrupaciones e instituciones gallegas y la inmensa cantidad de gallegos residentes, como indicamos anteriormente, constituyeron a Buenos Aires como la capital de facto de la *Galicia libre*. En resumidas cuentas, fue en el Plata donde la lengua y cultura gallegas se refugiaron de la barbarie fascista que las perseguía.

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

Por otro lado, desde 1977 el profesor Higinio Martínez Estévez dictó cursos de lengua gallega. Inicialmente, en el Instituto Argentino de Cultura Gallega perteneciente al Centro Gallego de Buenos Aires y posteriormente en la sede de la histórica Federación de Asociaciones Gallegas.

Actualmente, los focos de difusión de la lengua gallega en la ciudad porteña se encuentran, por una parte, en los centros gallegos que cuentan con cursos de lengua. Pero también en nuevas instituciones como el Colegio Santiago Apóstol, fundado en 1998, cuyo Departamento de Lingua e Literatura Galegas, dirigido por el profesor Carlos Rodríguez Brandeiro, imparte clases en lengua gallega en los cursos tanto de nivel primario como secundario.

Hasta la llegada de los recortes en la inversión pública provocados por la crisis económica mundial se dictaban clases en la delegación de la Xunta de Galicia en

Buenos Aires, donde también se brindaba una convocatoria de exámenes para la obtención de la certificación oficial de lengua gallega según el marco europeo de las lenguas, el CELGA.

Además las universidades de Buenos Aires (UBA) desde 1995 y de Belgrano (UB) desde 1989 cuentan con convenios para la difusión de la lengua y cultura de Galicia. En la UB el profesor Adolfo Lozano dirige el Instituto Universitario de Estudios Galegos con un enfoque cultural. En la UBA la cátedra libre de estudios gallegos «Alfonso Castelao» bajo la dirección de la doctora Graciana Vazquez Villanueva sigue un marcado perfil sociolingüístico. Por esta última han pasado varias camadas de investigadores que luego llevarían adelante nuevas iniciativas como el grupo «Lectores Gallegos» coordinados por la docente y periodista Débora Campos, el colectivo Tira-lingua coordinado por Susana Blanco, el Departamento de Lengua e Investigación de la Fundación Xeito Novo de Cultura Gallega, dirigido por Luz Marchio, Facundo Reyna Muniain y Agostina Weler quienes organizaron los congresos de Lenguas Minorizadas o el Museo de la Emigración Gallega (MEGA) cuyo responsable del área de Investigación Ruy Farias también fue colaborador de la cátedra Castelao (Marchio, Reyna Muniain y Weler, 2011).

En el último tiempo a partir de un renovado interés por sus raíces familiares, muchos descendientes de gallegos se identifican e interesan por la lengua de sus mayores. Estos nietos y bisnietos de gallegos que, a diferencia de sus ancestros inmigrantes (en su mayor parte semianalfabetos o analfabetos), alcanzan un cierto nivel de formación y, en algunos casos, acceden a los estudios superiores y dominio de una o dos lenguas extranjeras. De lo que se trata no es tanto de un retorno a las raíces, cuanto de la recuperación de memorias enterradas, el rescate de historias silenciadas, la reivindicación de unas señas de identidad previamente reprimidas y estigmatizadas en el proceso de imposición de una identidad estado-nacional estandarizada, rígida y monolítica y, últimamente, internacional y despersonalizadora. La revalorización de la etnicidad gallega específica no tiene solo –o no tanto– un sentido de reparación de una injusticia histórica ni es una reacción de replegamiento y clausura, sino que tiene también –o más bien– un sentido proyectivo, de búsqueda de trazos singularizadores en los que apoyar la afirmación del valor de la diversidad y el respeto de la diferencia, que son presupuestos de la igualdad. Las nuevas identidades se recrean y se enriquecen reconociéndose como plurales, lábiles, híbridas y mutantes.

Particularmente en el campo de la revitalización lingüística del gallego en Buenos Aires a los colectivos Herbas de Prata y Os Gromos se ha sumado en los últimos años O Terzo da Fala, conformado por exalumnos de los cursos de gallego que fueron dictados en la delegación de la Xunta de Galicia en Buenos Aires. Este grupo al ver discontinuada la oferta docente se organizó para continuar el aprendizaje de la lengua gallega en parte autodidácticamente y en parte con el soporte del equipo docente del Colegio Gallego Santiago Apóstol dirigido por Carlos Brandeiro. Al constituirse como asociaciones han establecido vínculos con instituciones ya existentes en la colectividad gallega con las que comparten actividades como el Centro Lalín o el Centro Betanzos. Un ejemplo de esta estrecha colaboración son los actos conmemorativos del Día das letras gallegas realizados

en la sede del Centro Betanzos y organizados por el Terzo da Fala acompañado por Herbas da Prata y el grupo musical Herbadaboa de la Fundación Xeito Novo, cuyo presidente Gustavo Fernández ha afirmado el compromiso de la institución con el gallego.

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

Todas estas iniciativas colectivas, autoconvocadas y voluntarias interesadas en la revitalización del gallego y la activación de la cultura, salen del esquema folclorista e institucional frecuentes en la colectividad gallega en las últimas décadas y son llevadas adelante por las terceras y cuartas generaciones de argentinos de origen gallego o incluso en más de un caso sin vinculación étnica con Galicia.

CONCLUSIÓN

Actualmente tanto en España como en toda Europa las minorías lingüísticas territoriales autóctonas se están ocupando del problema de las lenguas de inmigración. Muestra de ello son los resultados de la investigación reciente realizada por el Grup d'Estudi de les Llengües Amenaçades (GELA) en el área de Barcelona donde se descubrió que entre las familias de los alumnos de primaria y secundaria se podían contar cerca de 250 lenguas de importación (Junyent, 1999).

En este sentido, es pertinente evocar la doble condición del gallego como idioma minorizado, regional, o autóctono en Europa, pero también como idioma minoritario de inmigración en América. Sobre este segundo aspecto queremos llamar la atención. Históricamente, Galicia se caracterizó por un notable excedente demográfico: a partir de los mediados del siglo XIX, como quedó en una posición periférica en el proceso de desarrollo capitalista, una buena parte de la población gallega se vio obligada a emigrar. Este flujo tomó a América como destino destacado. Aunque ya se realizaron algunos estudios de gran interés sobre el proceso de asimilación lingüístico-cultural de los emigrantes gallegos en varios países sudamericanos principalmente en Uruguay, la Argentina y Brasil (Barrios y Rivero, 1997; Barrios, 2001; Gugenberger, 2000 y Gugenberger y Soto Andión, 2002) hace falta profundizar la investigación sobre esta interesante cuestión. Este trabajo solo pretende destacar acerca de la importancia de la emigración gallega en los países del Mercosur, y al hilo de esto, sobre la necesidad de ofrecer visibilidad y reconocimiento al gallego y a las otras lenguas de inmigración en Sudamérica.

Lenguas como el gallego, el alemán, el japonés, el italiano, el coreano, el chino, el galés, el eusquera, el ucraniano o el danés forman parte del patrimonio lingüístico sudamericano y pueden servir de puente para el diálogo intercultural de los pueblos de Sudamérica con otros pueblos del mundo.

BIBLIOGRAFÍA

Arnoux, Elvira Narvaja de y Bein, Roberto (comps.)

1999 *Prácticas y representaciones del lenguaje*, Buenos Aires, Eudeba.

Bagno, Marcos

2011 «O portugués não procede do latim. Uma proposta de classificação das línguas derivadas do galego», en *Grial*, nº 191, pp. 34-39.

Barrios, Graciela

2001 «Minorías étnicas, culturales y religiosas», Conferencia Interuniversitaria del Mercosur contra toda forma de discriminación, xenofobia, racismo y formas conexas de intolerancia, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, s/p.

Barrios, Graciela y Rivero, Rita

1997 «El proceso de asimilación lingüística en los inmigrantes gallegos residentes en Montevideo», en *Anuario del Centro de Estudios Gallegos*, Montevideo, Centro de Estudios Gallegos, pp. 44-74.

Bein, Roberto

2006 «Políticas lingüísticas en la Argentina. Legislación y promoción de lenguas», en *Anales del I Congreso del Mercosur Interculturalidad y Bilingüismo en Educación*, Posadas, Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de Misiones, pp. 41-53.

Cagiao Vila, Pilar

1999 *Galegos en América e americanos en Galicia. As colectividades inmigrantes en América e a súa impronta na sociedade galega. Séculos XIX-XX*, Santiago de Compostela, Secretaría Xeral de Relacións coas Comunidades Galegas, Xunta de Galicia.

Consello da Cultura Galega (Sección de Lingua)-Centro de documentación sociolingüística de Galicia

s/f «Las lenguas en la Península Ibérica», en portal *Loia*. Disponible en: <www.consellodacultura.org/cdsg/loia/mapas.php?Indice=1&idioma=3> [fecha de consulta: 12 de abril de 2016].

Di Tullio, Ángela

2003 *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*, Buenos Aires, Eudeba.

Farias, Ruy

2010 «Los fondos documentales de la FAGA-MEGA y el estudio de la integración de los gallegos en la Argentina», en *5º Encuentro de Bibliotecas de Colectividades*. Dispo-

nible en: <<http://www.bn.gov.ar/descargas/recursos/colectividades/1-farias.pdf>> [fecha de consulta: 12 de abril de 2016].

Fontanella de Weinberg, María Beatriz

1979 *La asimilación lingüística de los inmigrantes: mantenimiento y cambio de lengua en el sudoeste bonaerense*, Bahía Blanca, Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Sur.

Grimson, Alejandro

2001 *Interculturalidad y comunicación*, Bogotá, Norma.

Gugenberger, Eva

2000 «Lengua y emigración: dos factores aceleradores del desplazamiento de la lengua gallega en Buenos Aires», en *Iberoamericana: Lateinamerika, Spanien, Portugal*, nº 24, fascículo 8º, pp. 43-67.

Gugenberger, Eva y Soto Andión, Xosé

2002 «Aspectos lingüísticos e sociolingüísticos do contacto entre galego e castelán en Bos Aires», en *Estudios migratorios*, nº 13/14, pp. 247-288.

Instituto Galego de Estatística

2008 *Enquisa de Condicións de Vida das Familias. Coñecemento e Uso do Galego*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.

Junyent, Carme

1999 *La diversidad lingüística: didáctica y recorrido de las lenguas del mundo*, Barcelona, Gela - Octaedro.

Marchio, María Luz; Reyna Muniain, Facundo y Weler, Agustina

2011 «Xeito Novo e a lingua en Buenos Aires», en *Grial*, nº 191, pp. 141-145.

Messineo, Cristina y Cúneo, Paola

2008 «Las lenguas indígenas de la Argentina. Situación actual e investigaciones», en To-rem, Gabriel, Reyna Muniain, Facundo y Weler, Agustina (eds.), *Lenguas de América y Europa*, Buenos Aires, Editorial A Grileira/Fundación Xeito Novo de Cultura Gallega, pp. 49-92.

Monteagudo, Henrique

1999 *Historia social da lingua galega: idioma, sociedade e cultura a través do tempo*, Vigo, Galaxia.

2011 «Variação e norma linguística: subsídios para uma (re)visão», en Lagares, Xoán Carlos y Bagno, Marcos (orgs.), *Políticas da norma e conflitos linguísticos*, San Pablo, Parábola, pp. 15-48.

2012 *Linguas, sociedade e política. Un debate multidisciplinar*, Santiago de Compostela, Consello da Cultura Galega, Sección de Lingua.

2013 «La invención del monolingüismo», en *Actas del V Congreso de Lenguas Minorizadas*, Buenos Aires, Editorial A Grileira/Fundación Xeito Novo de Cultura Gallega, s/p.

Monteagudo, Henrique y Álvarez, Rosario (eds.)

2005 *Norma lingüística e variación*, Santiago de Compostela, Consello da Cultura Galega, Sección Lingua, Instituto da Lingua Galega.

Monteagudo, Henrique y Bouzada Fernández, Xan M. (coords.)

2002 *O Proceso de normalización do idioma galego (1980-2000)*, Santiago de Compostela, Consello da Cultura Galega, Sección Lingua.

Neira Vilas, Xosé

2001 *A Cultura Galega en Buenos Aires: 1950-1960. Dúas singraduras na construción - Discurso de Ingreso*, La Coruña, Real Academia Galega.

Nelde, Peter

1996 *Euromosaic: produción y reprodución de los grupos lingüísticos minoritarios de la UE*, Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Núñez Seixas, Xosé M.

2002 *O inmigrante imaxinario*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela.

Observatorio da Cultura Galega

2012 *A(s) lingua(s) a debate. Inquérito sobre opinións, actitudes e expectativas da sociedade galega*, Santiago de Compostela, Consello da Cultura Galega.

Samuelle Lamela, Cristina

2000 *La emigración gallega al Río de la Plata*, Santiago de Compostela, Secretaría Xeral de Relacións coas Comunidades Galegas/Xunta de Galicia.

Sixirei Paredes, Carlos; Campos Álvarez, Xosé Ramón y Fernández Martínez, Enrique

2001 *Asociacionismo Galego no exterior*, Santiago de Compostela, Secretaría Xeral de Relacións coas Comunidades Galegas/Xunta de Galicia.

Tilve Rouco, Mariela

2007 *El despertar del conciencia gallega en Buenos Aires, Luis Seoane y Galicia emigrante*, Buenos Aires, Editorial A Grileira/Fundación Xeito Novo de Cultura Gallega.

Vázquez González, Alejandro

2011 «Algunhas precisións cuantitativas sobre a última vaga emigratoria galego-argentina», en De Cristóforis, Nadia (coord.), *Baixo o signo do franquismo: emigrantes e exiliados galegos na Arxentina*, Santiago de Compostela, Sotelo Blanco Edicións, pp. 31-57.

Vázquez Villanueva, Graciana

1999 «La guerra de los lenguajes en la Argentina del Centenario: sobre *La restauración nacionalista* de Ricardo Rojas», en *Políticas lingüísticas para América Latina. Actas del Congreso internacional*, Buenos Aires, Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, pp. 591-600.

2006 «Una política lingüística en el callejón: hacer la nación, unificar la lengua en la Argentina (1890-1900)», en *Lenguaje*, nº 34, noviembre, pp. 97-123.

Villares, Ramón y Fernández, Marcelino

1996 *Historia da emigración galega a América*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.

1964-2014: cincuenta años de los programas venezolanos para la difusión, promoción y enseñanza del español en el Caribe no hispánico

Sergio Serrón

INTRODUCCIÓN

Cuando recorremos los espacios relacionados con la enseñanza del español como lengua extranjera,¹ nos encontramos con que los programas desarrollados por Venezuela en el Caribe no hispánico son sistemáticamente ignorados. En algunos casos por desconocimiento de su existencia; en otros, simplemente son dejados de lado ante proyectos de mayor envergadura, como los que desarrolla el Instituto Cervantes. En el excelente manifiesto de colegas argentinos «Por una soberanía idiomática» (Agoff *et al.*, 2013) leemos: «en condiciones de amenaza latente de restauración neoliberal, [se plantea] la necesidad perentoria de establecer una corriente de acción latinoamericana que recoja la pregunta por la soberanía lingüística como pregunta crucial de la época» y se proponen medidas concretas en el ámbito sureño. Sin embargo, cuando se habla de los esfuerzos gubernamentales de países de diferentes lenguas, se omite los llevados adelante por Venezuela.

Asovele (Asociación venezolana para la enseñanza del español como lengua extranjera) desde su fundación en 1990 ha tenido una vocación regionalista y ha estado siempre apoyando esfuerzos integradores de nuestro Estado, así como de otras instituciones que tengan la promoción, la difusión y la enseñanza de nuestra lengua, como un motor común (por ejemplo, su participación en la Fiape, Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español), en el Eaplom (Encuentro de Asociaciones de Profesores de Lenguas Oficiales del Mercosur) y en la Flacaplyl (Federación Latinoamericana y del Caribe de Asociaciones de Profesores de Lengua y Literatura). Podría decirse que el conocimiento de los programas nacionales ha tenido en la asociación y sus miembros privilegiados voceros y este espacio político y económico que es el Mercosur, donde se ha dado el reciente ingreso pleno de nuestro país, no podría quedar de lado. Es así como en las dos ediciones del Congreso Internacional de Profesores de Lenguas Oficiales del Mercosur (Ciplom) la presencia de nuestros investigadores ha estado centrada en la exposición de aspectos ge-

1 Castellano en Venezuela, por razones constitucionales.

nerales o particulares del denominado Proca² (Programa Caribe). En términos generales, esta exposición tiene los objetivos centrados en contribuir a resaltar la presencia venezolana en el Caribe no hispánico y en asumir, con plena convicción, la más sólida integración de nuestros países en todas las esferas, pero con especial relevancia en las áreas culturales y educativas, y en su esencia lingüística que, en definitiva, son las que garantizan y consolidan esos procesos de unidad regional.

Al recorrer los espacios de la poca difundida labor venezolana en el Caribe y, en especial, a lo que esa región tiene como características integradores e integrables, dedicaremos las próximas páginas.

CON EL INGRESO DE VENEZUELA, EL MERCOSUR LIMITA AL NORTE CON EL MAR CARIBE

En efecto, una visión superficial pareciera resaltar que la entrada de nuestro país al, hasta ese momento, mercado común del «sur del sur» tendría consecuencias directas en el mercado energético (petróleo, gas, otros) y, por contrapartida, la apertura para sus miembros originales de un mercado ávido de productos en áreas estratégicas (salud, alimentación, infraestructura, entre otras) y no estratégicas. Sin embargo, ese ingreso conllevó (y, mejor aún, conlleva) otras implicaciones culturales, sociales, educativas y, en nuestros intereses directos, lingüísticas, que exigen reflexión y análisis, y un espíritu muy abierto para su mejor comprensión. Como se señala en el citado manifiesto argentino:

Nuestra contemporaneidad, signada por intentos novedosos de integración sudamericana, en la que por primera vez la región se ha dado instituciones políticas de articulación (el Mercosur, la Unasur, el ALBA) abre una perspectiva fundamental: la de considerar la cuestión de la lengua a nivel regional, como dimensión de esos procesos en los que frente a la globalización mercantil se forja una alianza entre los países de la región.

Ese nuevo entramado regional (autónomo y contestatario) tiene en (todas) sus lenguas una también novedosa dimensión ineludible que es la que ha empezado a ser explorada, pero no exclusivamente, en el Ciplom/Eaplom. En ese contexto, nuestra vocación, como país y como Estado, integradora, unitaria, solidaria, nos hace extender la mirada, en forma inmediata, hacia los otros procesos integra-

2 Nos referimos a las siguientes exposiciones que se presentaron en la primera edición del Ciplom: «Lenguas oficiales en Venezuela como segunda lenguas y como lenguas extranjeras» y «Asovele y su aporte a los programas venezolanos» de Sergio Serrón. En cuanto a la segunda edición, destacamos el trabajo «Material didáctico para la enseñanza del español para estudiantes extranjeros en el Caribe», de María Gabriela Rodríguez, Ciro García, Dexy Galué y Natasha García.

dores de la Patria Grande: la Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América (ALBA)³ y la Unión de Naciones Suramericanas (Unasur).⁴

En el complejo marco de nuestras relaciones regionales los diferentes nucleamientos tienen una indudable vocación caribeña, más acentuada en el ALBA (solo Ecuador está fuera de esa zona) y en Unasur, conformada hasta el momento por los países de América del Sur, cuatro son de esencia caribeña (Colombia, Venezuela, Suriname y Guyana, más los observadores México y Panamá, con la misma caribeñidad).

Para estos agrupamientos, el Caribe constituye no solo un vecindario fértil, sino también un espacio imprescindible para la integración: más temprano que tarde en conjunto y en forma individual se irán profundizando procesos ya en marcha; sin embargo, nuestro espacio actual es el Mercosur: como señalábamos, con el ingreso de Venezuela, al norte el Mercosur limita con el Caribe.

UNA VISIÓN NO TURÍSTICA DEL CARIBE

El Caribe es, para muchos, un lugar de descanso, relax, playa, palmeras, ron... con más referencias a las agencias de viaje que a las realidades sociales y lingüísticas. Para nosotros, «país caribeño con patio andino», como nos definiera Iraset Páez Urdaneta, es una cita ineludible en el aspecto estratégico y político, pero también en lo social, ya que compartimos orígenes; y en lo histórico por cuanto hemos estado íntegramente separados debido a la acción disolvente de los poderes coloniales. Esos poderes coloniales que actuaron de la misma forma en los demás continentes y como saqueadores mantienen una responsabilidad, nunca saldada, con los pueblos explotados y condenados durante siglos a conocer una miseria que no les era propia, para que otros, europeos, conocieran una riqueza usurpada o robada.

Pero para quienes no lo conocen (o no lo han sufrido) hablamos de un espacio que no es así, como lo venden, es un convulso y fermental «mundo en miniatu-

3 La Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América (Tratado de Comercio de los Pueblos o ALBA-TCP, Alianza Bolivariana para América o ALBA) es una organización regional (América Latina y el Caribe: Antigua y Barbuda, Nicaragua, Cuba, Venezuela, Dominica, Bolivia, Ecuador, San Vicente y Las Granadinas) que se plantea objetivos en la lucha contra la pobreza, la exclusión social, los altos índices de analfabetismos y de pobreza que existen. Enfatiza en los derechos humanos, laborales y de la mujer, en la defensa del ambiente y en la imprescindible integración física.

4 La Unión de Naciones Suramericanas (Unasur) tiene como objetivo construir, de manera participativa y consensuada, un espacio de integración y unión en lo cultural, social, económico y político entre sus pueblos, otorgando prioridad al diálogo político, las políticas sociales, la educación, la energía, la infraestructura, el financiamiento y el medio ambiente, entre otros, con miras a eliminar la desigualdad socioeconómica, lograr la inclusión social y la participación ciudadana, fortalecer la democracia y reducir las asimetrías en el marco del fortalecimiento de la soberanía e independencia de los Estados (Tratado constitutivo firmado en Brasilia el 23 de mayo de 2008).

ra». Tiene algo de la América prehispánica, algo de África, algo de Europa, algo de Asia, algo de Oceanía y mucho de la América poscolón, con un único hecho lingüístico de vigencia universal: el uso de una lengua europea colonial como lengua oficial, inmersa, literalmente, en una casi inabarcable red de lenguas.

ALGUNAS CIFRAS

Nos podría ser de utilidad poner esa realidad en diferentes cifras. Es bueno aclarar que, incluso en estos aspectos, la proyección actual de los (ex)poderees coloniales muestra una intencionada manipulación. Es que para España y su mundo hispánico generado sobre todo en los siglos XVIII y XIX, el espacio caribeño es más amplio y más poblado, ya que no es solo asunto de estar rodeado del Caribe, sino también de ser costa en ese mar, también llamado de las Antillas.

Veámoslo desde la perspectiva integradora, el Caribe es todo lo que toca el mar que le da nombre, insular o continental. Abarca 530.000 km² (escogemos las unidades de medidas usuales en nuestros países no anglófonos) con 160 millones de habitantes. Desde el punto de vista político son 22 países independientes (13 insulares, 9 continentales) con un centenar de islas e islotes poblados o no, dependientes de países de la región o no (presencia colonial: Estados Unidos, Francia, Reino Unido y Países Bajos).

Los aspectos demográficos y lingüísticos son fundamentales para su comprensión. Desde el primer punto de vista, debemos anotar los denominados pueblos originarios, diezmados o exterminados pero que, en conjunto, conformaron un sustrato lingüístico apreciable. Luego de la invasión, del mal llamado «descubrimiento» (mejor «encuentro») hasta la «colonización» (mejor denominarla «genocidio»), se fue dando un repoblamiento colonial productivo con oleadas de diferentes grupos africanos, esclavizados en condiciones infrahumanas para apoyar la economía monoprodutiva (proceso similar en toda la colonia, matizado en la de España) de tabaco, especies y azúcar fundamentalmente.

Ya consolidado el genocidio y la repoblación esclava, se empezó a dar la aplicación de una idéntica matriz colonial para control y vigilancia, como en Asia y en África: la ocupación europea se basó en el uso de mano de obra esclava para la producción, y contratada para el control (por capas): chinos, indios, blancos pobres (reclusos liberados), sefaradíes, árabes (Líbano, Siria y Palestina), japoneses, vietnamitas, coreanos, paquistaníes y javaneses. Divisiones y enemistades étnicas que aún permanecen.⁵

5 Recordemos los golpes que se llevaron a cabo en Trinidad y Tobago, en los años noventa, con un fundamento de choques raciales y étnicos.

PUNTO DE VISTA ETNOGRÁFICO-LINGÜÍSTICO: BASES

Las lenguas indígenas originarias propias de pueblos mayoritariamente exterminados fueron especialmente caribes, chibchas, mayas, aruacas y otras con menor impacto. Con la llegada de los invasores, encontramos, aunque no exclusivamente, cuatro lenguas coloniales europeas que marcan cuatro zonas: español (70%); francés (15%) inglés (10%); holandés (5%). Por supuesto que deben considerarse otras como es el caso del portugués de los comerciantes y traficantes de esclavos con impacto en el posterior desarrollo de los criollos (como el papiamento) y también el alemán.

Cuando se inicia la denigrante esclavitud (los indígenas tenían rezagos de alma, pero los negros no), los contingentes que sobrevivían a los viajes y los malos tratos fueron trazando límites definidos desde el punto de vista físico, cultural y lingüístico, ya que correspondían a diferentes familias (*fanti-ashanti; ewé-fo; yoruba; bantú*) que, salvo los esbozos de surgimiento de las ya nombradas lenguas criollas, mantenían la fomentada incomunicación entre las poblaciones tan vilmente explotadas. Como resultado de los esfuerzos por superar ese aislamiento, se produjo el surgimiento de, por lo menos, 44 lenguas criollas: lenguas de comunicación en el proceso esclavista que hoy, renovadas, mantienen una fuerte presencia, incluso, con carácter oficial (papiamento).⁶

En el Caribe actual, para completar este rápido pasaje, sobreviven, o algo más, las lenguas de las comunidades establecidas (sin la tarea de controlar que tuvieron al principio): chino, hindi, sefaradí, árabe, japonés, vietnamita, coreano, paquistaní y javanés, entre otras.

En resumen, esta región es un mundo lingüístico, étnico, social y cultural en miniatura: el viajero de otras zonas podrá encontrar siempre, referencias conocidas, esbozos, recuerdos y, desde allí, reconstruir peripecias con muchos rasgos comunes, y solo son ejemplos, en la India, Vietnam, Australia, Singapur...

ASPECTOS POLÍTICOS (DIVERSOS)

La historia de «los Caribes», no la etnia sino los distintos Caribes como subregiones coloniales, marcan diferencias apreciables en sus procesos políticos que permiten comprender muchos aspectos relacionados con las dificultades, innegables y abundantes, que socavaron (¿y socavan?) los procesos de integración (primero en la Organización de Estados Americanos (OEA), instrumento imperialista o no, pero moderadamente integrador, y en el ALBA actualmente).⁷

6 Sin duda, la herencia colonial, si puede llamarse «herencia», mostró, con la proliferación de criollos, la indoblegable resistencia de los pueblos a la incomunicación: hoy dichas lenguas son el reflejo de la auténtica cultura caribeña, expresión de la alegría y de las ganas de vivir.

7 Tal vez el momento más significativo fue, en el marco de la OEA, el episodio de la Guerra de las Malvinas. En efecto, treinta años después, el Caribe anglófono sigue

En la actualidad, reconocemos tres tipos de estructuras políticas: países independientes, dependientes y territorios federados. Un rasgo definitorio lo encontramos en cuanto a la modalidad con que se logró la independencia, los hispanos pelearon su independencia en guerras que fueron cruentas. Haití, que fue pionero en obtener luego de duras revueltas, la suya (limitada, pero independencia al fin), fue un ejemplo no seguido en la Francia insular (territorios ultramarinos todavía) y el Caribe anglófono y el holandés la obtuvieron cuando los imperios coloniales se hundieron, especialmente en los años cincuenta y sesenta del siglo pasado.

Ese proceso de independencia y acercamiento a los organismos multilaterales regionales generó la necesidad de los programas de español para hablantes de otras lenguas por cuanto, como es evidente, las naciones insulares navegaban en un mar predominantemente hispano.

PROCESO POLÍTICO DE INDEPENDENCIA EN EL CARIBE NO HISPÁNICO

Es bueno repasar algunas fechas:

1958 (3 de enero): creación de la Federación de las Indias Occidentales (10 provincias: Antigua y Barbuda, Barbados, Dominica, Granada, Jamaica (incluyendo las Islas Caimán y las Islas Turcas y Caicos), Montserrat, Trinidad y Tobago, San Cristóbal y Nieves (incluyendo Anguila), Santa Lucía, San Vicente y las Granadinas).

1962: independencia de Jamaica y Trinidad y Tobago. Retorno de las otras ocho provincias a dominio inglés.

1966-1983: independencia de los otros estados: Barbados y Guyana (1966), Granada (1974), Dominica (1978), Santa Lucía (1979), San Vicente y las Granadinas (1979), Antigua y Barbuda (1981), San Cristóbal y Nieves (1983).

1975-2010: independencia de Suriname (1975), Aruba (1996) y Curazao (2010) del imperio holandés.

Visto dicho proceso, damos algunas de las características más resaltantes del Caribe no hispánico en el período poscolonial, que nos permitirá comprender mejor los acontecimientos y las acciones.

1. Marcada dependencia de los poderes coloniales, que no se zanja con la independencia. Es decir, hay una autonomía restringida en temas álgidos regionales, como las relaciones internacionales (señalamos el ejemplo de la Guerra de las Malvinas y sus derivaciones hasta el presente puesto que es muy ilustrativo).
2. Diversidad étnica, cultural y lingüística originada en la etapa colonial con la presencia de capas con funciones de producción (en un rígido modelo de ex-

estando cercano al apoyo del poder colonial como manifestaron durante la resolución del conflicto.

- plotación) y de vigilancia y control: divide y vencerás o mantén separados e incomunicados (especialmente lo último a través de la pluralidad lingüística) a quienes explotas y asegurarás su obediencia.
3. Aislamiento interno y regional, especialmente con Latinoamérica. Por ejemplo, en lo interno, ir de Trinidad a Jamaica implicaba una escala en Londres o en puertos lejanos. Con Latinoamérica continental no había comunicación ni transporte: el modelo hispano de luchar por la libertad no podía «contaminar» la organización colonial.
 4. Monoproductividad: tabaco y azúcar, especialmente para la producción de los reconocidos rones caribeños⁸ y, puntualmente, especias. No había industrialización ni autonomía alimenticia. Se descartaba incluso la pesca en medio de un mar especialmente poblado y apto para esa producción. Aún en la actualidad este flagelo colonialista que mediatiza el desarrollo económico mantiene al conjunto en condiciones de pobreza (por no decir de miseria extrema).

ELE EN EL CARIBE

Todo en el Caribe luce apasionante para un estudioso interesado, para un observador acucioso e, incluso, para un lector lejano. La historia real parece novelada y se presta para la literatura sin mayores necesidades de artificios. Pero es una historia real, dramática: superar los límites que los países coloniales pusieron a la economía es una tarea ingente que exige de los esfuerzos regionales, tradicionalmente solidarios y ahora comprometidos en auspiciosos procesos de cambio y en la conformación de bloques que, de una u otra forma, a la vez que apuntan al desarrollo de las economías (como el ALBA, Unasur), centran su interés en el aspecto social (y, directamente, en el cultural y educativo). La economía, por sí, no hace toda la tarea. Y si vimos que la incomunicación lingüística dada por la confluencia de cuatro lenguas europeas predominantes y otras más ocasionales (como el portugués o el alemán), de idiomas asiáticos y africanos, de supervivencias de lenguas originarias y de la eclosión de criollos (casi medio centenar con diferencias apreciables y, muchas veces o casi siempre, ininteligibles) contorneó el poder colonial para consolidarlo y alargarlo. El nacimiento de una nueva forma de ser y estar en un nuevo contexto de imprescindibles integraciones hizo que toda la región y no solo la definida por su caribeñidad reflexionaran sobre cómo construir una unidad y que cemento usar para hacerlo posible: el proceso político, social y económico, luego de casi seis décadas, todavía busca caminos, aunque la solidaridad y la comprensión lo facilitan cada vez más. La lengua, no una sino todas, con el español arropándolas por su masiva presencia, conforma el cemento de la comprensión y la comunicación que hacen posible la sustitución del modelo colonial por un nuevo modelo integrador.

8 Es de destacar que la industrialización de los rones se hizo también en otras zonas, lo que dio motivo a una primera clasificación entre rones industriales (de la melaza en alambiques) y agrícolas, que se producían *in situ* en el lugar de la caña fresca.

En ese sentido, los programas de enseñanza de nuestra lengua como extranjera devienen como imprescindibles por cuanto las subregiones holandesa e inglesa principalmente tenían 500 años de ser un nuevo mundo apéndice del viejo, de espaldas a las peligrosas, anárquicas y libertarias excolonias hispanas y, desde el lado positivo, porque ese mundo hispanohablante les abrió los brazos para integrarlas a partir de comprender que, por encima de todo, la peripecia colonial fue común y la pobreza y la lucha para erradicarla propiciaba intercambiar experiencias: la OEA no era (no fue nunca) un espacio particularmente progresista, pero en su interior voces coincidentes y disidentes establecían condiciones para un foro que las nuevas naciones insulares desconocían casi totalmente.

Luego de dos largas dictaduras (con un interregno democrático de poco tiempo: la presidencia del escritor Rómulo Gallegos), Venezuela llegó al siglo XX, casi en la década de los sesenta, con una explosión de convicciones democráticas, más que asimiladas, sentidas. Descubrió el sentimiento de integración, conjuntamente con los traumas del viejo orden militarista y se integró con entusiasmo a esa labor, tan complicada por la supervivencia de Gobiernos dictatoriales viejos y no tan viejos. En ese marco, su vista recorría tanto el sur, que ya también existía, como el norte inmediato: ese mar estratégico que también nacía a una nueva vida. Fue así, como en 1963, nació la primera institución de cultura y de cooperación: el Instituto Andrés Bello en Puerto España, Trinidad y Tobago, cuyos objetivos incluían (e incluyen) la promoción, la difusión y la enseñanza de nuestra lengua apoyando un mayor conocimiento (e intercambio) cultural y social. Es bueno destacar que no solo fue el primer instituto venezolano en el exterior, sino que fue el primero de esa naturaleza en el Caribe y el primero en el mundo hispánico (casi tres décadas después nació el Instituto Cervantes).⁹ Con el tiempo, se hace buena esta reflexión del referido manifiesto de los colegas argentinos que estaba en el espíritu original: «No pueden verse como disyuntivas tenaces, a elegir entre cosmopolitismos entreguistas y defensas soberanistas, sino como la oportunidad única, para América Latina, de recrear sus modos de integrarse y diferenciarse».

PROGRAMA DE LA OEA EJECUTADO POR VENEZUELA

Primera etapa: 1963-1967

Para Venezuela, el Caribe constituye una zona de influencia directa, vital para su economía y seguridad; por eso, siempre ha desarrollado programas de cooperación en varias áreas, entre ellas la educativa y lingüística. Se inició el Programa

9 Es bueno tener de consulta una cronología de la creación de instituciones ocupadas en la difusión de sus lengua oficiales: Alliance Française (1883), Società Dante Alighieri (1889), British Council (1934), Goethe-Institut (1951), Institutos Venezolanos para la Cultura y la Cooperación (IVCC) (1964), Fundación Japón (1972), Instituto Camões (1992), Instituto Cervantes (1992), Instituto Confucio (2004).

Venezolano de Cultura y Cooperación (luego Proca) con la inauguración el 19 de abril de 1963 del Instituto Andrés Bello en Trinidad, seguido por los centros en Suriname, Barbados, Jamaica y Curazao, resultado de acuerdos bilaterales centrados tanto en el apoyo económico como en recursos humanos y respetuosos de la autonomía de los Estados signatarios. Fue una primera etapa estrictamente nacional, sin la experiencia que podría haber dado la existencia de antecedentes en nuestra lengua (como vimos, el Instituto Cervantes fue fundado casi treinta años después) en una época de desarrollo de proyectos (limitados) en lengua materna pero no en lenguas extranjeras en el país: la lingüística aplicada todavía constituía un espacio poco atractivo y limitado a algunos esfuerzos en «otras» lenguas y el espacio ELE era prácticamente privado, comercial. En el proyecto participaron algunos profesores de inglés y español, más curiosos que interesados. Un poco más adelante, se agregó la Universidad Simón Bolívar que recién comenzaba su vida académica y se recibieron algunas asesorías especializadas esporádicas y sin mayor impacto.

Segunda etapa: 1968-1982

Desde el ingreso paulatino de los países del Caribe no hispánico a la OEA, se observó que los mismos «navegaban en un mar hispanohablante» lo que dificultaría su integración sobre todo por la pesada herencia colonial y por las diferencias culturales, a las que hemos hecho referencia anteriormente.

En 1968, el organismo multilateral regional aprueba la denominada Resolución de Maracay (V Consejo Interamericano Cultural), que establece que «el objetivo histórico de la integración [...] debe expresarse con mayor amplitud en el campo de la educación, la ciencia y la cultura» (OEA, 1981: 14) y se inicia un proceso de investigación de la situación comunicativa regional. Es importante subrayar que una mayor integración debe ser fruto de esfuerzos directos en los términos señalados, un paradigma que se ha consolidado en otros emprendimientos regionales. Con ese respaldo y el financiamiento del organismo y de sus países miembros, empezando por Venezuela, se toma el incipiente programa nacional y se le da una nueva orientación, manteniéndose nuestro país como sede e impulsor, aunque ahora con el apoyo de otros, como México, Chile y Colombia que pusieron a disposición recursos humanos fundamentales para la formación de docentes. Se crea así entre 1972 y 1974 el Proyecto Multinacional de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Consejo Interamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura).

En 1977 se funda el Centro Interamericano de Idiomas (CIDI) cuyo objetivo es «Proporcionar un medio de comunicación a los países de habla inglesa del Caribe para mejorar el entendimiento con los diferentes estados miembros de la Organización». Esta dependencia del Ministerio de Educación de Venezuela tuvo su sede en el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, con el que guardaba semejanzas en cuanto a fines y orientaciones.

En los años que estuvo dentro de la OEA, este programa capacitó (a través de

becas de la OEA y de Venezuela) a centenares de docentes de diferentes países, a través de cursos *in situ* y en los períodos vacacionales, en Venezuela, en los que se trabajaba el dominio del español: aspectos teóricos y metodológicos, aspectos culturales (no exclusivamente venezolanos, sino también hispanoamericanos e hispánicos en general). También se ocupó de la selección y del entrenamiento de los docentes venezolanos (denominados profesores especialistas) que trabajarían en los Institutos Venezolanos para la Cultura y la Cooperación (IVCC). Por otra parte, cada instituto organizó cursos de español para docentes, adultos no docentes y niños, con fines específicos acordados generalmente con los Gobiernos locales.



El Caribe y los IVCC.¹⁰

Fin del programa

Entre 1982 y 1984, la OEA retira, por razones financieras, su apoyo a estos programas y Venezuela los asume integralmente, con el apoyo ocasional del grupo de los tres (con México y Colombia) o de otros países de la región (como Chile y posteriormente Cuba). Se mantuvo la orientación anterior, aunque las dificultades económicas produjeron que disminuyeran, en forma apreciable, las becas y la periodicidad de las actividades. No obstante, debe destacarse que hasta principios de la década de los noventa, el CIDI mantuvo un nivel aceptable de participación en la formación de recursos humanos, en la preparación de materiales (que en varios países eran los únicos disponibles, pese a la precariedad de su presentación) y en la calidad de los cursos de nuestra lengua y cultura, que se

¹⁰ Agradezco a los colegas María Gabriela Rodríguez, Ciro García, Dexy Galué y Natasha García por habernos facilitado el mapa.

han facilitado hasta el presente. En resumen, podría señalarse que anticipándose a otros esfuerzos regionales y extraregionales, Venezuela promovió, difundió y enseñó nuestra lengua en quince países (Antigua, Aruba, Barbados, Belice, Bonaire, Curazao, Dominica, Granada, Guyana, Jamaica, Monserrat, San Cristóbal, San Vicente, Suriname, y Trinidad y Tobago)¹¹ y contribuyó a la formación de recursos humanos así como al cumplimiento de los objetivos de integración del país y de los otros países hispanoamericanos por medio de:

1. Cursos de mejoramiento de la enseñanza de ELE y de español intensivo para docentes en Venezuela y en el exterior.
2. Cursos para la formación de recursos humanos venezolanos para trabajar en los IVCC.
3. Apoyo técnico y logístico (producción de materiales: libros, ejercicios, audiovisuales).
4. Cursos de ELE en todos sus niveles y modalidades, incluyendo programas para fines específicos (médicos, bomberos, turismo, aeropuertos, otros) y niños.
5. Promoción de la cultura venezolana e hispanoamericana.
6. Actividades sociales y culturales vinculadas con la enseñanza de la lengua.

Las características más relevantes han sido las siguientes:

- Bilateralidad: atiende los intereses de los países involucrados y es el resultado de convenios y acuerdos entre las partes.
- Amplitud: abarca todos los niveles y las modalidades.
- Permanencia: sigue cronogramas anuales con todos los niveles consecutivos.
- Gratuidad: no implica ningún tipo de pago (matrícula, curso, materiales, otros).
- Hispanoamericanidad: pone especial énfasis en las modalidades lingüísticas y culturales regionales.

No quisiéramos cerrar este apartado sin señalar que fue dentro de estos programas nacionales que en agosto de 1990 se fundó Asovele (Asociación venezolana para la enseñanza del español como lengua extranjera) que ha cumplido un papel importante al apoyar esas actividades y al desarrollar un amplio espectro de proyectos propios (revista *Clave*, Boletín *EleVenezuela*, página de Facebook, participación en Twitter, organización de tres convenciones internacionales y coorganización de múltiples eventos nacionales e internacionales, integración en federaciones especializadas como Fiape, Flacapllyl y Eaplom. A lo largo de estos años, Asovele se ha ido conformado en un punto de referencia nacional y ha apoyado los múltiples esfuerzos llevados a cabo por universidades, instituciones públicas y privadas, docentes e investigadores.

11 En la actualidad, en otros países, como Malasia, se ofrecen programas de español en los organismos diplomáticos venezolanos.

OTROS PROGRAMAS EN LA REGIÓN

Sería mezquino no señalar que otros países hispanohablantes han asumido sus propios proyectos y programas en el Caribe no hispánico. A continuación, haremos una reseña que no intenta ser exhaustiva.

Durante muchos años, Cuba fue un centro de enseñanza y promoción de nuestra lengua, con un elevado número de estudiantes especialmente de Europa Oriental, pero también de países asiáticos, como Vietnam, y de algunos de los no hispanohablantes caribeños. Todavía sus efectos pueden aquilatarse en los departamentos especializados en muchos países. Ha colaborado también en los últimos años con los programas venezolanos en la región.

Desde el 2003, por decisión de la Comunidad del Caribe (Caricom), el español es la segunda lengua regional. Se decidió consolidar los programas en proceso y desarrollar nuevos programas por convenios de cooperación. En ese sentido, son varios los países que han apoyado esta decisión.

España, por su parte, ha mantenido misiones y lectorados (aunque fueron drásticamente reducidos en ocasión de la más reciente crisis) acordados con los Gobiernos y universidades locales y también se han becado periódicamente a docentes para cursos en la península.

Colombia tiene varios programas: colaboró con el venezolano y a través de la Subcomisión Cultural y Educativa Colombia-Jamaica trabaja en el mejoramiento de la enseñanza del español en ese país; con Barbados comparte el Proyecto «Español como Primera Lengua Extranjera» (Secretariado para la Implementación del Español con financiamiento del Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior, Icetex).

Chile cuenta con el Diplomado en Metodologías de Enseñanza del Español para Profesores del Caribe Anglófono, de la Agencia de Cooperación Internacional (AGCI) de su Gobierno y la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Tiene varias ediciones y un programa de becas para docentes de Antigua, Bahamas, Barbados, Granada, Guyana, Santa Lucía, San Vicente, Jamaica, y Trinidad y Tobago.

Argentina, desde 1995, en el marco del Fondo Argentino de Cooperación Horizontal (Cancillería Argentina), y a través del Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires presta asistencia técnica en la enseñanza escolar y superior del español en Granada, Dominica y Trinidad (proyecto «Español para docentes de primaria y secundaria» en Granada y Dominica).

UNA TAREA INMEDIATA

Como señalábamos, el Mercosur limita al norte con el Caribe, especialmente el no hispánico, desde el ingreso al bloque de Venezuela. En los diferentes agrupamientos que la solidaridad y la necesidad de integración han generado, la ma-

yoría de estos países tienen participación. En más de 50 años de existencia de programas venezolanos de esta naturaleza, nunca fue dejado de lado el fin educativo, social y cultural, primordial dentro de los enfoques progresistas y solidarios que asoman en los Gobiernos latinoamericanos y caribeños. Se debe considerar la posibilidad de integrar todos los esfuerzos regionales (Gobiernos, universidades, centros) para consolidar la enseñanza, la promoción y la difusión de las lenguas oficiales del Mercosur dentro de su espacio y en su zona de influencia inmediata como es el Caribe. En ese sentido, las sedes de los quince institutos venezolanos pueden constituir un espacio ideal para centralizar las labores, a lo que se agrega la experiencia de todos los países.¹²

Pese a que obviamente nos hemos centrado en nuestra lengua, toca definir y delimitar el espacio que ocuparían en el nuevo mapa de la solidaridad e integración latinoamericana, tanto el portugués como el guaraní, las otras lenguas oficiales del Mercosur. Asimismo, el inglés, el holandés y las otras lenguas del ALBA y de Unasur. Por último, pero no por eso menos importante, nuestras lenguas originarias y lenguas de señas nacionales así como las numerosas lenguas de comunidades migrantes. Retomamos, una vez más, el manifiesto:

Una región en la que hay dos lenguas mayoritarias, el portugués y el español, y lenguas indígenas que trascienden las fronteras nacionales, como el quechua, el mapuche, el guaraní, merece políticas de integración y comunicación, apostando al bilingüismo y al reconocimiento de lo plural y cambiante en los idiomas. La lengua es el campo de una experiencia y la condición para la constitución de sujetos políticos y, a la vez, una fuerza productiva.

FINAL

Debemos recordar que para mediados de este siglo, Estados Unidos será el país hispanohablante más grande, fruto de poblaciones desplazadas por el exilio económico, social, político y, en muchos casos, por la violencia. Poblaciones que se suman a las que están en otros países no hispanohablantes de los cinco continentes. Cuando hablamos de los esfuerzos por promover, difundir y enseñar nuestra lengua, no podemos olvidar este conglomerado humano hispanomigrante, más del 10% de nuestros pueblos y, sobre todo, a las segundas y terceras generaciones que pueden dejar de ser usuarias de nuestro idioma patrimonial, detentores de nuestra cultura una y múltiple, si no nos ocupamos de integrarlos, de mantenerlos. Esa también es una función prioritaria que debemos considerar.

12 Hemos citado el manifiesto «Por una soberanía idiomática» con el que destacamos nuestra coincidencia, aunque llevado a los términos regionales, quizá debería pensarse en un Instituto Hispanoamericano (la Academia Latinoamericana de la Lengua que se sugiere en el texto) que sumara los IVCC, el propuesto Instituto Borges argentino y otros con las mismas intenciones de autonomía lingüística e integración.

BIBLIOGRAFÍA

Agoff, Irene *et al.*

2013 «Por una soberanía idiomática», en *Página/12*, Buenos Aires, 17 de septiembre. Disponible en: <<http://www.pagina12.com.ar/diario/el-pais/1-229172-2013-09-17.html>> [fecha de consulta: 14 de abril de 2016].

OEA (Organización de Estados Americanos), Comisión Interamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura

1981 *Estudio de base del FEMCIECC*, Bogotá, OEA.

Hay Mercosur

Raúl Antelo

C'est en ce sens précis que la création a lieu ex nihilo: son matériau et son opération ne sont pas autre chose que la séparation, l'écartement. C'est l'écartement ou la déchirure de ce qui n'est encore rien, ne se distinguant de rien, étant purement vidé en soi. L'écartement lui-même n'est rien: il est la séparation, l'intervalle, la ligne sans épaisseur de l'horizon qui ajointe et disjointe terre et ciel. Toute peinture de paysage peint un horizon (Jean-Luc Nancy, 2003: 116).

LA DIVISIÓN EN SÍ MISMA NO ES NADA, es un trazo, una línea, un vestigio, pero, al mismo tiempo, es creadora de mundos: el lenguaje, que es una nada que participa de la segmentación de la mirada, crea mundos, crea un *país*, habilita un *paisaje*, determina quién es *paisano*, aunque no siempre le caiga bien el *pagano*.

¿Qué hubiese sido de los pobres españoles del 500 si le hubiesen rogado a los indígenas en América que les tradujesen sus leyes y sus preceptos religiosos al quichua, al guaraní, al azteca? A estas horas –decía una ufana *Gaceta literaria* (1927) de Madrid– no se hablaría a más de setenta millones de gentes en español. En *Continuación de la nada*, Macedonio Fernández dice que la nada, por imperativo de su concepto, es tan opuesta a lo grosero del realismo que ofrece la dificultad, a quien la trabaja, de tener muchos momentos en que, no solo ignora si está escribiendo la segunda o la primera parte de algo, sino que tampoco sabe si ha acertado con la nada, y si certeramente es de ella que está tratando. Y eso que, «quien con ella mucho trato tenga, le notará hasta insolencia en su cadadura existencial». Ese arte noble de la nada por la palabra se nota, dice Macedonio, en todas las obras inconclusas, que tocan a lo artístico, precisamente, en aquello que les falta, que son como «especies de comienzos del no empezar, de llegar por lo menos a lo de entrada inacabable, o sea, al noble cultivo de la nada» (2003: 81-82). La sustracción del comienzo, nos dice también Heidegger en *Nietzsche*, forma parte del autocomienzo y así el mismo comienzo permanece no-fundado ante nuestra acción. El Mercosur es uno de esos comienzos del no empezar que nos plantean desafiantes cuestiones. ¿Es la no-fundación de esa alianza el fundamento de su propia historia? ¿Es posible hacer una historia, *re-comenzarla*, tocar la *Historia* misma, a partir de una no-fundación?

Esos umbrales de entrada inacabable acogen a algunos escritores de la nada insolente que nos señalan; sin embargo, algunas salidas. Daniel Heller-Roazen

teoriza en *Ecolalias* que toda lengua se construye a partir del olvido. Pues bien, una de las escritoras que desdeñan la nada voluminosa de varias páginas, de har-to discurso y muchas memorias, es Clarice Lispector. En su libro póstumo, *Um sopro de vida: pulsações*, nos dice que mirar la cosa en la cosa hipnotiza al que mira el deslumbrante objeto mirado. Hay allí un encuentro de quien mira y de esa cosa que vibra en el aire sin terminar acabadamente de ser. Pero el resulta-do de esa mirada no produce algo material sino una sensación de hueco, vacío, impenetrable, y de plena desidentificación mutua. «En ese vacuo de la nada se insieren hechos y cosas. Lo que se ve en ese modo de volver todo absolutamente del estado presente, el resultado no es mental: es una forma muda de sentir ab-solutamente intraducible en palabras»¹ (Lispector, 2011: 134-135). Macedonio decía que lidiar con la nada revela la total insolencia de su catadura existencial. A Clarice le parecía además deplorable que el lector se extraviara en lo existente, cuando un autor de ficciones debe prometerle, como único arte, pasearlo en las espesuras de la nada. *Un sopro de vida* es la denuncia de la condición criminal de la misma modernidad pero es asimismo el ensayo por encontrar, como dice el texto, *aimanescença do sagrado Nada*. En la versión de Corregidor, Paloma Vidal traduce «la inmanencia de la sagrada Nada», aunque en realidad Clarice inventa una palabra, *imanescença*, que funde, podemos suponer, *inmanencia* y *presencia*, lo que podría sonar, en castellano, no como inmanencia sino como *inmanecencia*. Y si observan bien, esa palabra imposible, inventada, *inmanecencia*, funde en sí misma la *existência* insolente de Macedonio con esa forma muda de sentir, intraducible por palabras, según Clarice, que quiere volver todo absolu-ta *presencia*, con la salvedad de que ese *praesum* no es *aquí estoy* sino precedo, llevo adelante, guío, protejo. ¿Cómo podría sonar el pasaje?

Crear un ser que se me contraponga está dentro del silencio [...] Ojalá hubiese permanecido en la inmane(ce)ncia de la sagrada Nada [...] Y no bien recibí el soplo de vida que hizo de mí un hombre, soplo en ti que te convertís en alma. Te presento a mí y te visualizo en instantáneas que se suceden ya en medio de tu inauguración: vos no empezás por el principio, empezás por el medio, empezás por el instante de hoy (Lispector, 2011: 36).

Cuando en su seminario sobre la esquizo de la mirada, Lacan quiere ilustrar la cuestión, sin caer en factualismo fenomenológico, apela, como dice, a un *apolo-gue*. No dice cuento ni historia. Un *apólogo*, algo que se sitúa más allá del *logos*,

1 En el original: «Olhar a coisa na coisa hipnotiza a pessoa que olha o ofuscante ob-jeto olhado. Há um encontro meu e dessa coisa vibrando no ar. Mas o resultado desse olhar é uma sensação de oco, vazio, impenetrável e de plena identificação mútua. Deus me perdoe creio que estou divagando sobre o nada. Mas uma coisa eu tenho certeza, esse nada é o melhor personagem de um romance. Nesse vácuo do nada inserem-se fatos e coisas. O que se vê nesse modo de tornar tudo absolutamente do estado presente, o resultado não é mental: é uma forma muda de sentir absolutamen-te intraduzível por palavras» (Lispector, 1978: 24).

como la relación arte y política, vanguardia y masa, en «Um apólogo» de Machado de Assis. Del mismo modo, no solo las de Clarice son imágenes de algo que lleva el sentido más allá del *logos*. Son también instantáneas las de Macedonio, son poses, son fotografías. «Las fotografías fieles a otra cara no hacen infiel a sí misma a la nuestra» (Fernández, 2003: 88).

Aunque Paloma Vidal no traduzca lo imposible, la *inmanecencia*, es; sin embargo, consciente del juego de las voces en todo armado ficcional, puesto que «esa libertad temeraria de la lengua es lo que le imprime al libro su contundente sinceridad, y no la proximidad con lo autobiográfico», algo que bien se aplica a Macedonio, a quien le cae como un guante el papel del Autor que propone «olvidarse de sí mismo», así como Ángela, el personaje de la *Lispector*, dice: «No cometo la tontería de ser sincera». Paloma Vidal ensalza, pues, esas voces que se reflejan, se entrecruzan y se contrastan y dice que Clarice produce un viraje en el uso del doble, haciéndolos «hablar equivocado», para experimentar con distintas formas de escritura, que la parodian irónicamente a ella misma y a la vez la recrean (Vidal, 2011: 12-13). Recrean a la autora y a la traductora, que no deja, más allá de ella misma, de ser también autora. En efecto, *Algum lugar* (2009), primera novela en portugués de Paloma, se abre, en castellano, su lengua materna (nació en Buenos Aires en 1975 y fue a vivir a Brasil con dos años), con una epígrafe de Silvina Ocampo, «se llega a un lugar sin haber partido de otro, sin llegar». Y en la misma novela leemos: «Há um abismo entre presente e passado, como se o tempo não quisesse se deixar preencher por nada, resistindo a se transformar em conteúdo de lembrança» (Vidal, 2009: 128).

De allí que la protagonista quiera «[p]arar tudo. Ficar fora do mundo. Um exílio compulsório em que a vida passa a se desenrolar em círculos concêntricos, fechando-se sobre um mesmo enigma: qual será a cor dos seus olhos?» (Vidal, 2009: 144).

El color de unos ojos aún inexistentes, los del bebé que todavía lleva en su mismo cuerpo. Freud le dice a Fliess en una carta (12 diciembre 1896) que una falla (*Versagung*) en una traducción significa siempre una resistencia. Benjamin, cuya teoría de la traducción es antes que nada una teoría de la *traducibilidad*, es decir, de la posibilidad de una palabra dejar de ser cual es para volverse otra, debe haber alimentado la convicción de Adorno de que una palabra extranjera es siempre la irrupción de una libertad inesperada. Así como, en el interior de *Un soplo de vida*, el *Libro de Ángela* funciona como el *Livro do desassossego* de Fernando Pessoa, del mismo modo, leemos en uno de los cuentos de *Mais ao sul* (2008), que:

Os sonhos são como fantasias. Isso é real, como uma imagem antiga de pessoas que já morreram. No romance que está lendo, há uma foto de uma família de imigrantes judeus no Bronx, em 1939. Todas aquelas pessoas já devem estar mortas. Aproxima a foto e observa com curiosidade os objetos: a mesa posta com louça de porcelana fina, a família em volta e atrás deles uma pintura a óleo da cidade natal do narrador. Talvez aquela louça, um fragmento daquela porcelana, tenha sobrevivido num antiquário de Nova

York. É essa possibilidade de sobrevivência dos objetos que a faz respeitá-los, seja qual for o seu valor, como relíquias. Futilidade, diz ele, ou dizia, diante de seu cuidado excessivo com as coisas. Elas teriam uma vida muito mais longa. Mas talvez ele estivesse certo, não exatamente em chamá-la de fútil, mas em recriminar o que considerava uma mania, sim, era uma mania de não deixar nada ir, nada se perder, nada seguir seu rumo de aniquilamento só para poder se poupar, um pouco ao menos, do desassossego. Havia uma cronologia, embora obscura (Vidal, 2008: 83-84).

Desasosiego de multitud sin horizonte próprio. Tránsito de culturas (Resende, 2008: 107-112). No solo es oscura la cronología, sino también la topografía. João Gilberto Noll destaca, precisamente, en Paloma Vidal, que

As identidades dessas figuras estariam ancoradas não exatamente no irreduzível de cada um, mas no reinado incomunicável de algumas das mais populosas metrópoles do Planeta. Por se sentirem mergulhados nos desmedidos corpos urbanos, os narradores, ao longo dos relatos, nos oferecem um certo esvanecimento. A cada final de fábula, como que escutamos mais uma vez o frio silêncio da espera, entre uma realidade ficcional e outra. Quando estão em Londres parecem sentir uma aguda falta para além do Brasil ou da Argentina. Uma falta surda, embora sempre pungente... (Noll, 2008: s/p).

Compungida como el *punctum* de una imagen. Recuerdo una escena, cargando nafta en una estación de servicio. Aunque estábamos en Florianópolis, donde aún hoy, en verano al menos, el castellano es más usual que cualquier otra lengua, el empleado extrañó la charla que mantenía con un amigo en este idioma. No contuvo pues la pregunta: *mas V. o que são, uruguaianos, paraguaianos...?* Claude Lévi-Strauss arrancaba de este tipo de experiencias una conclusión irretocable:

Bajo el supuesto de que la identidad también encierra sus relaciones de incertidumbre, la fe que seguimos depositando en ella podría no ser más que el reflejo de un estado de civilización cuya duración se limitaría a algunos siglos. Pero entonces, la famosa crisis de la identidad cuyo parche se nos bate en el oído, adquiriría un significado completamente distinto. En efecto, aparecería como un índice enternecedor y pueril de que nuestras diminutas personas se acercan al momento en que cada una ha de renunciar a considerarse esencial, para aprehenderse como una función inestable y no como realidad sustancial, como lugar y momento, igualmente efímeros, de concursos, intercambios y conflictos en los que únicamente participan, y en una medida cada vez infinitesimal, las fuerzas de la naturaleza y de la historia absolutamente indiferentes a nuestro autismo (1981: 9-10).

Como estoy ante especialistas de políticas lingüísticas, les voy a pedir una sola cosa para quebrar el autismo: tratar de que las empresas de televisión por ca-

ble de los países de la región sean obligadas, ya que supuestamente para eso no hay mercado, a transmitir la señal de la televisión pública (donde la haya) de los otros países del Mercosur. En Brasil, más al norte de Curitiba, al menos, no se capta imagen argentina ni uruguiana ni paraguiana. Estando en Ecuador tuve que enterarme del incendio de la *boate gaúcha* por el despacho de CNN, que lo hacía desde São Paulo. Por suerte, aunque leía Santa María en el zócalo, sabía perfectamente que Santa María solo hay en Rio Grande del Sur y en la literatura de Onetti.

No pido lo imposible. Sé muy bien que, en Argentina o Brasil, la penetración de Google y Facebook es total y que lo ideal sería que los parlamentos latinoamericanos pudieran promulgar una ley que consagrara el encriptamiento de la información, eso sería fundamental para disminuir, aunque sea temporariamente, o suspender, aunque sea provisoriamente, la sociedad de control. Pero mi pedido es menor y si ustedes quieren, todavía anclado en una cierta sociedad de la disciplina; aunque se podría pensar, en cambio, que la desmercantilización contemporánea no es un simple retorno nostálgico a un pasado supuestamente equilibrado. Pero lo reivindicó, en todo caso, como lector, en Buenos Aires, de la vieja revista *O Cruzeiro*, o como oyente de un programa de portugués por la TV pública argentina, que llevaba adelante mi amiga Maria Julieta Drummond, y por tantas cosas que, aún con medios técnicos más comedidos, ya eran formas de aproximación entre las dos grandes corrientes culturales del continente en los años de industrialización.

La lógica posneoliberal debiera poder ayudarnos a usar las líneas actuales para crear, como decía Nancy, otro *país*, nuevas alternativas de *paisajes* culturales, con nuevos *paisanos*. Inmanencia de país, sin trascendencia de patria, sin grandes discursos; y presencia del Mercosur, en nomadismos vitales (títulos equivalentes, jubilaciones recíprocas y tantas otras cosas que podremos inventar), llevando la cosa adelante, guiando, protegiendo a las poblaciones, no a los Estados, no a las corporaciones, en algún lugar, más al sur.

Pidamos *inmanencia* para la alianza, transinmanencia para ella. El *hay*, dice Jean-Luc Nancy, está signado, o signa, o se signa. Signatura no es significación, sino sentido como venida singular, creación de una nueva rúbrica hasta entonces inexistente, o sea, continuación de la nada.

BIBLIOGRAFÍA

Fernández, Macedonio

2003 *Papeles de reciénvenido y continuación de la nada*, Buenos Aires, Corregidor.

Gaceta Literaria

1927 «El diálogo de las lenguas», en *Gaceta Literaria*, Madrid, nº 7, 1 de abril, p. 3.

Lévi-Strauss, Claude

1981 *La identidad*, Barcelona, Petrel.

Lispector, Clarice

1978 *Um sopro de vida: pulsações*, Río de Janeiro, Nova Fronteira.

2011 *Un soplo de vida (pulsaciones)*, trad. Paloma Vidal, Buenos Aires, Corregidor.

Nancy, Jean-Luc

2003 *Au fond des images*, París, Galilée.

Noll, João Gilberto

2008 «Solapa», en Vidal, Paloma, *Mais ao sul*, Río de Janeiro, Língua Geral.

Resende, Beatriz

2008 «Paloma Vidal e o trânsito de culturas», en *Contemporâneos: expressões da literatura brasileira no século XXI*, Río de Janeiro, Casa da Palavra.

Vidal, Paloma

2008 *Mais ao sul*, Río de Janeiro, Língua Geral.

2009 *Algum lugar*, Río de Janeiro, 7Letras.

2011 «Esto no es un lamento. La escritura solidaria» en Lispector, Clarice, *Un soplo de vida (pulsaciones)*, trad. Paloma Vidal, Buenos Aires, Corregidor, pp. 3-9.

Volvemos calibanes: del panamericanismo al Mercosur

Daniel Link

EL ARCO DE LOS PROYECTOS DE INTEGRACIÓN continental abarca desde la revolución hasta el Mercosur, pasando por la doctrina Monroe. El impacto imaginario que esos trazos de unas geopolíticas que apuntan a veces a la desterritorialización (en relación con el lenguaje, las razas y los pueblos) y a veces a la reterritorialización ha sido extremadamente complejo. El análisis de algunas de las figuras de discurso que involucran esos proyectos nos permitirían hoy situarnos no tanto respecto de un horizonte cultural, sino respecto de una «era imaginaria».

Es Lezama Lima quien conjeturó, entre nosotros, la existencia de conjuntos históricos regidos por la *imago*, distintos de las «culturas» de Spengler o las «sociedades» de Toynbee. En «Imagen de América Latina», uno de sus textos más transitados, juega desde el título con el carácter ambiguamente objetivo o subjetivo del genitivo, subrayando así el carácter transitivo de la imagen. Para Lezama, la imagen se asocia con la fiebre («fiebre de la imago») y la distancia que separa cultura e imágenes tiene que ver con la redención (*redimere* significa originalmente comprar de nuevo). En esa readquisición de lo viviente, la cultura (como dispositivo de clasificación, como máquina *dilemática*) queda del lado de la muerte, y la imagen (como potencia de desclasificación) del lado de la vida: «Las culturas van hacia su ruina, pero después de la ruina vuelven a vivir por la imagen». Como el mito, la imagen está en el umbral de las culturas.

En ese sentido (y no casualmente, porque detrás de los dos está Lucrecio), la concepción de «imagen» en Lezama es un eco de la concepción de «figura» propuesta por Auerbach como clave de la «interpretación figural», que establece entre dos acontecimientos o dos caracteres «una conexión en la que uno de ellos no se reduce a ser él mismo, sino que además equivale a otro, mientras que el otro incluye al uno y lo consume. Los dos polos de la figura están temporalmente separados, pero ambos se sitúan en el tiempo, en calidad de acontecimientos o figuras reales; ambos están involucrados, como ya se ha subrayado reiteradamente, en la corriente que es la vida histórica» (Auerbach, 1998: 99).¹

Así, podría decirse, Lezama caracteriza la relación figural americana como el encuentro entre una cultura medieval, desintegrada, y unas civilizaciones domi-

1 «La interpretación figural se distingue claramente de la mayor parte de las formas alegóricas que conocemos, debido al hecho de que en ella nos las habemos con la historicidad real tanto de la cosa significativa como de la cosa significada» (Auerbach, 1998: 100).

nadas por la simultaneidad temporal, la potencia (mágica) de todo y la tendencia a la organización a partir de un centro. El primer testimonio de ese encuentro es el texto colombino, donde Lezama subraya la imaginación siciliana que le viene de la tapicería. Noé Jitrik (1992: 11) ha puntualizado que

Si bien Colón no es el punto inicial de un proceso escriturario encadenado, al menos se encuentran en él nudos o elementos para diseñar una instancia que podría constituir una constante y que, con toda la cautela del caso, caracterizaría la escritura latinoamericana.

En todo caso, conviene detenerse en una de esas «figuras» o «imágenes» colombinas, que no son abstracciones, ni un contorno (un límite de inteligibilidad), sino un umbral de transformación, para interrogarla a propósito de los fundamentos de una ética posible.

Fernández Retamar ha caracterizado repetidas veces a Lezama como «un escritor indudablemente calibanesco» e Irleamar Chiampi (Lezama Lima, 1993: 106-107) ha tomado el mismo partido, en el prólogo a edición crítica de *La expresión americana*:

Su obra ha reinventado el más fino ademán del caníbal auténtico: devoración y parodia del patrimonio de las grandes culturas, antiguas y modernas, apropiación y extrañamiento del lenguaje, por la ruina de sus construcciones y convenciones más consagradas; ejercicio parricida de conspiración permanente contra la autoridad y la compostura del discurso. En suma: rebelión productora de la diferencia en la dificultad. Lezama es bien aquella *thing of darkness* que Próspero atribuyó a Caliban, y por ello mismo sus textos nos han abierto una nueva y revolucionaria experiencia estética, en el ámbito de nuestra modernidad literaria.

Además, Irleamar Chiampi añadió que «[e]n el Caliban demoniaco de Lezama prevalecen, a pesar de las tempestades de la historia, el deseo de conocimiento ígneo y la libertad absoluta» (Lezama Lima, 1993: 24). Bien leído, ese deseo es un deseo de soberanía sobre sí.

Chiampi coloca al Caliban lezamiano en un entre-lugar que se parece más al entre-lugar del discurso latinoamericano definido por Silviano Santiago (2000) que a una posición en un dilema (Caliban/Ariel). En ese entre-lugar cabe una política entera de la cultura, la literatura y el lenguaje, diferente del «álgebra del conquistador», para quien «la unidad es la única medida que cuenta. Un solo Dios, un solo rey, una sola lengua».

La mayor contribución de América Latina para la cultura occidental, señala Santiago, viene de la destrucción sistemática de los conceptos de *unidad* y de *pureza*. Esos dos conceptos pierden el contorno exacto de su significado, pierden su peso abrumador, su señal de superioridad cultural, a medida que el trabajo de contaminación de los latinoamericanos se afirma y las oposiciones dilemáticas se disuelven y se transforman en otra cosa. Al ser un concepto eminentemente

transitivo, el canibalismo (y el calibanismo que de él se deriva) funciona como una figura o una imagen relacional.

*

Como sabemos, los taínos (parcialidad de la etnia arawak) pronuncian ante Colón el nombre *Cariba*, para designar a los habitantes (antropófagos) de lo que todavía no era el Caribe. Colón oye *caniba*, es decir la gente del Kan. Para los caribes, significaba «osado», «audaz»; para los arawak, «enemigo»; y para los europeos, «comedores de carne humana». Los caribes atacaban a los arawak para conseguir botines y de paso capturaban a los niños, a quienes castraban y criaban para comérselos.

El canibalismo ha sido comprendido como una relación de autofagia: el caníbal se come al semejante. Se trata de un evidente error de presuposición semántica y categorial, puesto que en verdad se come al que previamente se ha declarado como no-semejante (enemigo, esclavo), y por eso el canibalismo constituye un programa biopolítico que habría que poner en consonancia con las relaciones de soberanía sobre lo viviente.

Después de Colón y los demás viajeros, en los más rigurosos salones de Europa se discute la figura del caníbal y, por la vía de Shakespeare o de Montaigne, vuelve al Nuevo Mundo, donde viste los ropajes de Caliban, tan ambiguo como la primitiva escucha de Colón.

Como nos recuerda Henríquez Ureña, para los pensadores y escritores de Europa, los escritos de los viajeros actualizaban un dilema relacionado con una de las grandes cuestiones que debatía el espíritu del Renacimiento, el secular dilema entre naturaleza y cultura. Cuando Tomás Moro buscó un rincón apartado y seguro de la Tierra donde poder levantar su *Utopía* (1516), escogió deliberadamente una isla incierta, visitada por un compañero imaginario de Vespucio. El ideal utópico, fue «descubierto nuevamente, junto con el Nuevo Mundo» (Henríquez Ureña, 1980: 11). Maquiavelo describió la Europa política tal cual es; Moro, que no la encontraba de su agrado, concibió una *politeia* completa y la situó en tierras nuevas, no corrompidas todavía. Siguiendo su ejemplo, Campanella levantó su *Ciudad del Sol* (1623) en otro país incierto situado al sur del Ecuador, pero le dio algunos rasgos que tomó, tal vez, de la civilización azteca o de la incaica. Bacon llevó su *Nueva Atlántida* más lejos todavía de la realidad, pero es significativo que sus habitantes hablaran español (Henríquez Ureña, 1980: 53-54).

Muchos años después, en *Tristes Trópicos*, Lévi-Strauss razonó en la misma línea, identificando el trópico asiático con el futuro exhausto de la humanidad y el trópico americano como el pasado dichoso de la humanidad, presuponiendo que Europa era el presente de la humanidad (Lévi-Strauss, 1988).

De modo que en la perspectiva humanista, la imagen del Nuevo Mundo se superpone a la figura de la utopía. El caribe, caníbal, Caliban, viene a deshacer la figura, transformándola en otra cosa: una heterotopía, un entre-lugar (propia-mente martiano y dariano), que rehúye la lógica de la soberanía por su misma naturaleza: el soberano, el Minotauro americano, es el Caníbal, todos y ninguno. Es el pasaje de una figura impolítica a una figura política.

El problema de América no es, pues, un problema de desarrollos (más o menos desparejos), ni un problema de lenguas, ni un problema de razas (recuérdese el veredicto martiano: «No hay odio de razas, porque no hay razas»), sino un problema de pueblo, porque es propio de la imaginación (y de la literatura) inventar un pueblo.

Así lo entiende Rubén Darío en «El triunfo de Calibán» (Darío, 1898), un texto que, en plena guerra hispano-estadounidense, rechaza al mismo tiempo a Calibán y a Ariel, lo que justifica que José Enrique Rodó (1811-1917) no recuerde ese texto ni *Los raros* cuando funda el arielismo en su intervención de 1900.²

Al llegar a Nueva York en 1893, Darío reflexiona sobre una frase de Joséphin Péladan («esos feroces calibanes») aplicada a los habitantes de los Estados Unidos:

Calibán reina en la isla de Manhattan, en San Francisco, en Boston, en Washington, en todo el país. Ha conseguido establecer el imperio de la materia desde su estado misterioso como Edison, hasta la apoteosis del cuerpo, en esa abrumadora ciudad de Chicago. Calibán se satura de whisky, como en el drama de Shakespeare de vino; se desarrolla y crece; y sin ser esclavo de ningún Próspero, ni martirizado por ningún genio del aire [se refiere a Ariel] engorda y se multiplica; su nombre es Legión. Por voluntad de Dios suele brotar de entre esos poderosos monstruos, algún ser de superior naturaleza, que tiende las alas a la eterna Miranda de lo ideal. Entonces, Calibán mueve contra él a Sicorax, y se le destierra o se la mata. Esto vio el mundo con Edgar Allan Poe, el cisne desdichado que mejor ha conocido el ensueño y la muerte... (Darío, 1896: 16).

Y en «El triunfo de Calibán», Darío insiste (1898: 146):

No, no puedo estar de parte de ellos, no puedo estar por el triunfo de Calibán.

Por eso mi alma se llenó de alegría la otra noche, cuando tres hombres representativos de nuestra raza fueron a protestar en una fiesta solemne y simpática, por la agresión del yankee contra la hidalga y hoy agobiada España.

El uno era Roque Saenz Peña, el argentino cuya voz en el Congreso panamericano opuso al slang fanfarrón de Monroe una alta fórmula de grandeza continental («América para la Humanidad»), y demostró en su propia casa al piel roja que hay quienes velan en nuestras repúblicas por la asechanza de la boca del bárbaro.

2 *Ariel* postula la encarnación de Ariel en el reino de Calibán retomando las características de esas figuras tanto de la shakesperiana *The Tempest* como de las interpretaciones francesas, corrientes a partir de Renan y Péladan.

El programa biopolítico caníbal se ha transformado en un programa geopolítico que, al mismo tiempo que rechaza el panamericanismo³ como lógica de integración latinoamericana, advierte sobre su carácter imperial: «Solo una alma ha sido tan previsora sobre este concepto, tan previsora y persistente como la de Saenz Peña: y esa fue –icurirosa ironía del tiempo!– la del padre de Cuba libre, la de José Martí», dice Darío y subraya: «cuando a la vista está la gula del Norte, no queda sino preparar la defensa».

No es que Darío pensara a América del Norte como Calibán y a Latinoamérica como Ariel, porque ha rechazado ese dilema en favor de un trilema: el norte es Calibán, Europa es Ariel, y América es, además de la tensión entre los otros dos, también la casa del piel roja, la semilla antigua y la selva propia, es decir: lo no categorizado de la autoctonía y el espacio liso. Por eso a Rodó no le convenía recordarlo en su *Ariel*. El programa dariano es este:

La raza nuestra debiera unirse, como se une en alma y corazón, en instantes atribulados; somos la raza sentimental, pero hemos sido también dueños de la fuerza. El sol no nos ha abandonado y el renacimiento es propio de nuestro árbol secular.

Desde Méjico hasta la Tierra del Fuego hay un inmenso continente en donde la antigua semilla se fecunda, y prepara en la savia vital, la futura grandeza de nuestra raza; de Europa, del universo, nos llega un vasto soplo cosmopolita que ayudará a vigorizar la selva propia. Mas he ahí que del Norte, parten tentáculos de ferrocarriles, brazos de hierro, bocas absorbentes (Darío, 1898: 149).

Si bien cita explícitamente la posición de Sáenz Peña de 1890 (quien sugirió que el proceso de integración operativa al capitalismo no debería reconocer fronteras), el latinoamericanismo de Darío se parece más al proyecto interamericano propuesto formalmente por Bolívar en el Congreso de Panamá de 1826, llamamiento que fracasó luego de sucesivas reuniones, la última de las cuales es prácticamente contemporánea del encuentro de Darío con el Calibán del norte⁴ y de la declaración globalizante de Sáenz Peña.

Fernández Retamar se ha detenido con persistencia en la misma imagen y ha señalado que no vivimos en épocas de fundación (no vivimos el tiempo de Darío,

3 En la Conferencia de Berlín de 1884, las potencias europeas decidieron repartirse sus áreas de expansión en el continente africano y asiático, con el fin de evitar la guerra. EE.UU. no participó pero consideró natural expandirse a América latina. La doctrina Monroe, en verdad ideada por el oscuro John Quincy Adams, y su Corolario Roosevelt (1904), justificaron, a partir del lema «América para los americanos» las sucesivas y cada vez menos elegantes intervenciones norteamericanas en su área de influencia y, al mismo tiempo, el vago ideario del «panamericanismo» que, aunque hoy ya no se pronuncie, sigue operando en diferentes niveles de la geopolítica continental.

4 Las siguientes conferencias se realizaron en Lima (1848), Santiago (1856), Lima (1864 y 1877-1879), Caracas (1883) y Montevideo (1888). «Sea la América para la humanidad» propuso Roque Sáenz Peña en la Conferencia Internacional Americana de 1890.

ni el de Rodó, ni siquiera el de Bolívar), sino en épocas de integración operativa de lo disponible.

En contra de la identificación del bruto Caliban con la potencia de la máquina capitalista, Roberto Fernández Retamar (1989: 197) ha propuesto:

Nuestro símbolo no es pues Ariel, como pensó Rodó, sino Caliban. Esto es algo que vemos con particular nitidez los mestizos que habitamos estas mismas islas donde vivió Caliban: Próspero invadió las islas, mató a nuestros ancestros, esclavizó a Caliban y le enseñó su idioma para entenderse con él: ¿Qué otra cosa puede hacer Caliban sino utilizar ese mismo idioma para maldecir, para desear que caiga sobre él la «roja plaga»?

No retengo, de su argumento, la hipótesis dilemática, ya que sabemos que la distancia entre «lo hispanoamericano» y lo «latinoamericano» es inmediatamente geopolítica (y, por la vía del canibal, biopolítica), sin que queden dudas sobre el sentido de lo político. Pensar políticamente, para nosotros, ciudadanos de países novoamericanos, significa pensar ya no en términos de un dilema («civilización o barbarie», «liberación o dependencia», «Ariel» o «Calibán», etc...), sino en términos de un trilema, donde lo norteamericano, por la dinámica de los procesos migratorios y de la globalización, ocupa un lugar insoslayable.

Por otro lado, sabemos desde Antónío Cândido que lo hispanoamericano no hace sino reproducir una asimetría lingüística propia de las grandes potencias imperiales que se repartieron los territorios novomundanos: España y Portugal. Para nosotros, sería hoy prácticamente imposible sostener una comunidad imaginada que excluyera a Brasil (a su economía, a su cultura, a su literatura).

La unidad de lo latinoamericano (una unidad posnacional, podría decirse, una unidad «excéntrica», una unidad no sintética de heterogeneidades) supone un punto de vista igualmente distante respecto de las grandes lenguas nacionales europeas y sus culturas.

El estudio de las literaturas latinoamericanas no pueda realizarse a partir de la comodidad de un método heredado. No se trata de adoptar marcos teóricos y herramientas de análisis que intenten decirnos qué somos, sino más bien *en qué somos capaces de convertirnos*.

Por eso, Fernández Retamar no se equivoca al subrayar la maldición canibalesca y calibanesca, y por esa vía, su posición se acerca a la de Darío.

El canibalismo se vuelve así la transfiguración del Tabú en Tótem, el pasaje al plano de intensidades puras y campos magnéticos que constituye nuestro presente. Debemos encarnizarnos en llegar a ser negros, indios, chinos, calibanes y no en *descubrir que lo somos*, haciendo pueblo con su *mal-dicción* (que es correlativa de una *mala audición* primera). Y deducir, en ese encarnizamiento, una glotopolítica y una pedagogía de la lengua.

BIBLIOGRAFÍA

Auerbach, Erich

1998 *Figura*, Madrid, Trotta.

Darío, Rubén

1905 *Los raros* [1896], Buenos Aires-Barcelona, Maucci.

1898 «El triunfo de Calibán», en *El tiempo*, Buenos Aires, 20 de mayo, s/p.

Fernández Retamar, Roberto

1989 *Calibán and Other Essays*, Minneapolis, University of Minnesota Press.

Henriquez Ureña, Pedro

1980 *Las corrientes literarias en la América hispánica, Obras completas*, t. 10, Santo Domingo, Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña.

Jitrik, Noé

1992 *Historia de una mirada. El signo de la Cruz en las escrituras de Colón*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.

Lezama Lima, José

1993 *La expresión americana*, edición de Irlemar Chiampi con el texto establecido, México, Fondo de Cultura Económica.

Lévi-Strauss, Claude

1988 *Tristes trópicos*, Buenos Aires, Paidós.

Santiago, Silviano

2000 «O entre-lugar do discurso latino-americano», en *Uma literatura nos trópicos*, Río de Janeiro, Editora Rocco.

El orden de la cultura y las formas de la lengua. Migrar-escribir-reparar

Silvia N. Barei

El idioma es la última propiedad de quien se marcha para siempre (Erri De Luca).

MIGRAR

Leer historias de sujetos migrantes puede resultar atractivo para los estudiantes de nuestras universidades, que son a su vez migrantes. No desplazados por necesidades económicas, guerras o persecuciones políticas, sino más bien ansiosos de conocer otros mundos, otras gentes, otras lenguas. Porque el desplazamiento, el ponerse en marcha parece ser una cuestión antropológica constante desde los primeros homínidos que se bajaron de los árboles hasta los viajeros espaciales. Michel Maffesoli nos dice al respecto:

[...] la cultura, en el momento de su fundación, es plural, efervescente, y no puede, por eso mismo, conformarse con una situación fija, estable, pues podría desagregarse o perecer de languidez. Toso cuerpo social conserva la memoria de su vagabundeo inicial y tiene que encontrar los medios para reanimarlo. Al lograrlo, redinamiza la fuerza de su convivencia, y le garantiza, a largo plazo, su potencia específica (2004: 55).

Permítanme entonces comenzar narrando o volviendo a narrar una historia que todos conocemos: el hijo de un rey, rapta a una mujer –esposa de otro rey– y la lleva a su patria. Se inicia una guerra que durará diez años y que, en realidad, toma como excusa el rapto. Lo que quieren los supuestos ofendidos es el poder y las riquezas del reino vecino. Lo que sigue es famoso: la ira y la furia, la destrucción, la muerte, la huida, el viaje de retorno y otro ciclo de renacimiento que se proyecta al futuro. Y acá otro héroe, el que emprende el viaje de regreso dejando atrás un mundo arrasado. Vuelve para restaurar el orden perdido. Vuelve para recuperar su reino, garantizar que su hijo sea rey y que su estirpe sea legítima.

En la noche de los tiempos, el mito fija un centro o «eje del mundo» (como le llama Pablo Molina, 2009), ofrece un modelo de realidad, argumentos y relaciones espacio-temporales, un teatro de la vida que en los siglos siguientes habrá de ser el foco, la dimensión simbólica y el sostén imaginario de nuestra cultura occidental.

Muchas veces, en distintos tonos y ritmos, con otra orientación semántica, en diferentes lenguajes de la cultura –la literatura, el cine, el teatro, la ópera– la historia de algún tipo de viaje de ida o de regreso, ha sido dicha.

Perla Suez inicia *Humo rojo* con el conflicto de dos hermanos y el trasfondo del viaje de los inmigrantes judíos-rusos de la Europa devastada por la guerra a la mesopotamia argentina.

Elena Bossi construye *Otro lugar* desde la historia de inmigrantes italianos escapados de su país, acosados por el hambre de la posguerra y las nuevas mafias delictivas.

El conflicto, la disputa por una mujer, el enfrentamiento padre-hija, la mentira, la huida, el crimen aparecen en el territorio novelesco como una manera de figurar la relación entre los avatares de la Historia (así, con mayúsculas), las historias personales, los cuerpos y el deseo (deseo de amar, de huir, de vengarse, de triunfar).

Me atrevo a decir que las dos narradoras argentinas escogen un modo de relatar que no empieza situando, arraigando, sino que parte de la necesidad de ponerse en movimiento de sujetos expulsados de sus propias tierras por razones diferentes. Exponen culturas en conflicto.

Las dos novelas muestran asimismo una preocupación por la escritura, o por el detalle de la escritura porque cualquier clasificación que intentáramos dar, no tendría objeto si no tratara de mostrar en perspectiva las reinventiones o transformaciones que en sede histórica han afectado tanto al estatuto del autor, a los mecanismos de la producción textual, como a los de su recepción y adaptación a nuevos lenguajes de la cultura.

Tal vez una sola constante pueda definir a la novela sin encerrarla en una identidad genérica: para decirlo en términos de Balzac, la preocupación por la inestabilidad de la condición humana.

Las dos novelas que hemos de considerar en este trabajo cruzan miradas, voces, perspectivas, efectos retóricos que no alcanzan para dar una respuesta a la pregunta por la condición humana, para pensar un modo de explicar el mundo, solo para nombrar estas inquietudes, esta inestabilidad en fragmentos. Porque ese mundo propio –afectado por la guerra, el destierro y la tierra nueva– se ha vuelto escombros y los personajes deben reconstruirlo en otro lugar.

ESCRIBIR

Elena Bossi cuenta en *Otro lugar*, una historia de una familia de inmigrantes italianos en la Argentina. Y la cuenta de una manera particular y seductora: desde la escucha de una niña que se esconde debajo de la mesa a la que están sentados los mayores rememorando historias que ella entiende en parte pero no puede hilvanar y, por lo tanto, el trabajo le corresponde acá, al lector.

Debajo de la mesa la luz llega liviana, filtrada por el mantel. Patricia puede tocar la luz y los olores se le meten en el pecho y lo hinchán. Ahora todo se

pone gris, el mar y el cielo nublado brillan en una sola tela compacta como el mantel. Y ve que llegan unos barcos enormes, barcos de guerra de los aliados... La voz dice que eran tropas de color: marroquíes argelinos. Patricia ve a los soldados: rojos, verdes y amarillos... (Bossi, 2008: 48).

1901, 1902, 1903, 1904 y 1905 son los apartados breves en que está dividido el segundo capítulo de la novela *Humo rojo* de Perla Suez y en ellos se recompone la historia de los padres venidos de Europa:

Ella había nacido en Óbuda, a orillas del Danubio, al lado de Budapest. Sus padres emigraron al pueblo de Saratov en busca de trabajo cuando tenía tres meses... Él nació en Saratov, Rusia en 1873. No conoció a su madre y el único trato que tuvo con su padre fue a través del trabajo. [...]. Uthe Schuling y Wilhem Koler eran protestantes y aunque no frecuentaban la iglesia, estaban seguros de que Dios los había llevado lejos, hasta otro lugar apartado en el mundo, en América, donde no pasarían hambre... (Suez, 2012: 27).

En estos relatos hay voces que poco a poco se van entrecruzando, que construyen una suerte de trayecto colectivo donde; sin embargo, predomina la voz y la mirada de las mujeres que son las primeras que se acomodan a este «otro lugar». Y la discordia entre los personajes es la discordia del mundo arrasado por la guerra cuando se trata de Europa, o por los conflictos sociales en la Argentina del siglo XX, ese «otro lugar» en el que ambas novelas centran también su «otro tiempo». Cronotopías –Europa y pasado / Argentina y presente– que son en las dos novelas siempre un lugar-otro y un lugar de otros.

La escritura que habla de estos seres comunes, de estos «nadies» como Ulises frente al cíclope, se contenta con presentar historias discordantes introduciendo en el campo designativo una idea de desarraigo, de soledad personal y de encuentro de nuevas felicidades que son en realidad, colectivas y de épocas. En su capacidad de universalización, la escritura dice que estos sentimientos de aquí y de allá, de entonces y del presente, son de unos y de todos.

Sabemos que el problema de la escritura de una novela es cómo hacer un tejido de historias y personajes, con otro tejido que es el de las palabras; como hacer de un acontecimiento, un texto: la mimesis de los personajes –que en estas novelas siempre nos recuerdan la vida dura de los inmigrantes en cualquier lugar del mundo– y la diégesis mediante la cual un narrador ordena sus historias. La escritura destruye un orden –el de la lengua–, para construir otro –el del relato–.

Tanto Suez como Bossi escriben novelas breves con personajes complejos y sobre todo, con una explicación de los hechos no como someros mecanismos de acción, sino como productos de una cadena de situaciones no lineales, cuyo vínculo nos desconcierta al principio, y que solo conseguimos rearmar al final. Historias desarmadas, personajes desestabilizados por sus propios desplazamientos de un mundo a otro.

La travesía por los textos es para el lector el comienzo de una búsqueda, de un tiempo puntuado por la emergencia de un accidente o un desencuentro que desconoce: hermanos padres, hijos, distanciados por el océano, pero también por la traición, los celos, la venganza o el crimen y fraguados por el narrador de tal modo que la distancia entre estas pasiones no sea evidente.

REPARAR

Si la obra de arte resultara en su efecto final un caos, no habría forma de recuperar las posibilidades de sentido, ni la sorpresa que causa al lector encontrar a los acontecimientos narrados fuera del curso normal, pero de una manera particular. Hay una diferencia crucial entre mostrar el caos y resolverse en un cosmos estético. Es por ello que el trabajo de la palabra «repara» aquello que el mundo narrativo disloca.

La actividad de la narración señala lugares, historias, tiempos, como un acto constructivo esencialmente dialógico y aparentemente paradójico: ninguno de los personajes puede narrarse a sí mismo. Tal vez la imposibilidad de la autoficción sea la forma más desnuda de estos relatos: ninguno puede decir «yo». Estos personajes cuentan la historia de otros o son contados por otros, un modo de referir multifacético o en perspectiva plural, de un acto subjetivo.

En su «potencia de creación» como le llamaría Castoriadis (2008), el arte hace existir un mundo que puede o no corresponderse con un afuera y hace existir algo –el texto– que era inexistente hasta ahora en ese afuera.

Por ello el espacio –como aspecto modelizante– es central en las novelas: alguien se esconde debajo de una mesa; otros viven reclusos en un pequeño pueblo, en un convento, en una cocina, en un bar.

La figura de la antítesis apuntala estas modelizaciones de lo «escondido» en conceptos construidos como dicotomías: en Suez afuera/adentro, en Bossi arriba/abajo.

Adentro y abajo desarrollan en ambas novelas la idea de cómo el sujeto está «envuelto» por el espacio al mismo tiempo que produce en él historias de distinta índole. Hay una relación dinámica entre sujeto-espacio-narración-memoria-ocultamiento.

Afuera y arriba parecen no lugares, es decir, lugares donde no ocurre nada, pero en realidad son «lugares dentro de lugares», o más bien formas de habitar, concretas y abstractas a la vez. Crean relatos, definen historias personales con la retórica del fragmento, acaso de la incoherencia, la contradicción y hasta el vacío o el sinsentido.

La otra figura retórica, aparte de las metáforas antitéticas por supuesto, es la del asíndeton, es decir la supresión de un fragmento en una secuencia del texto, lo que hace a la imposibilidad de una estructura genérica homogénea. La niña que escucha escondida debajo de la mesa se duerme y pierde porciones de historias. Asimismo, la novela de Suez escamotea información, fragmenta la conciencia de los sujetos y se coloca en un límite que casi roza «la infamia». Esto

se corresponde con los modos de decir de la novela, tal como lo expresa Michel Foucault:

Más que cualquier otra forma de lenguaje la literatura sigue siendo el discurso de la infamia; a ella corresponde decir lo más indecible, lo peor, lo más secreto, lo más intolerable, lo desvergonzado (1985: 194).

Por ello, estas novelas podrían definirse –si hay definición que les quepa– como una especie de laboratorio imaginario donde la exploración de la voz narrativa, la construcción de los tiempos y espacios, los cruces intertextuales y la incorporación de contextos conflictivos, terminan definiéndose como una posición política. Una forma de rehabilitación permanente de la experiencia humana y de las posibilidades de la creación: la política de lo íntimo y de lo colectivo que se atisba, se deja entrever en la palabra literaria y en el ejercicio radical de desfamiliarización con lo que se vive y se duele del mundo de los migrantes.

La red sensible de las palabras les da a los personajes el cuerpo por el que devienen sujetos y la capacidad –que es la de la literatura misma– para nombrar y para prometer. También para maldecir.

Porque el «eje del mundo» que sostenía el mito clásico se ha desplazado, se ha hecho literatura y, por lo tanto, los sentidos se han multiplicado.

Somos ahora animales literarios, como diría Rancière (2011: 80), «animales captados por la palabra, alejados por la palabra del orden productivo y reproductivo» del mundo.

Porque lo que hace persistir a la literatura como excepción con respecto al orden normal de la palabra es justamente la apropiación transgresiva de las historias comunes y del habla común, del habla de los obreros y los patrones, de las mujeres y los niños, evidencia sensible, reparto entre los que tienen y no tienen, pueden y no pueden, dicen y no dicen.

Las escritoras hacen uso de esta excepción interrogativa para dar cuenta de una comunicación con el pasado –tiempo de búsquedas, de albas y de caminos que finalizan en otras tierras–, acudiendo a una mediación o meditación escritural que permite reparar las limitaciones que rigen nuestra vida cotidiana. Por lo tanto, favorecer nuevas experiencias de reflexión, nuevos experimentos mentales realizables solo en el ensayo –en la prueba de acierto y error– de la creación literaria.

Porque como dice un personaje de Sylvia Molloy (2010: 72): «Ahora me encuentro hablando en un vacío: ya no hay casa, no hay antes, solo cámara de ecos».

Acaso la literatura puede hacerse cargo de estos ecos y de los conflictos de las culturas.

TEXTOS FUENTE

Bossi, Elena

2008 *Otro lugar*, Córdoba, El Copista.

Suez, Perla

2012 *Humo rojo*, Buenos Aires, Norma.

BIBLIOGRAFÍA

Castoriadis, Cornelius

2008 *Ventana al caos*, México, Fondo de Cultura Económica.

Foucault, Michel

1985 *La voluntad de saber*, México, Siglo XXI.

Maffesoli, Michel

2004 *El impulso de la vida errante*, México, Fondo de Cultura Económica.

Molina, Pablo

2009 *Mitos, héroes y ciudades*, Santa María, UFSM / PPGL-Editores.

Molloy, Silvia

2010 *Desarticulaciones*, Buenos Aires, Eterna Cadencia.

Rancière, Jacques

2011 *El tiempo de la igualdad. Diálogos sobre política y estética*, Buenos Aires, La Cebra.

Un par de provocadores porteños

Ana Camblong

UBICACIONES LECTORAS

La amplitud generosa del título de este panel «Literatura y construcción del imaginario sudamericano» nos otorga una dimensión abierta, casi infinita, para elegir enfoques y temas, pasados o presentes, en el campo literario de los abigarrados, heterogéneos y mestizos imaginarios sudamericanos. Ante semejante desafío de posibilidades libres, la selección de algo que permita desatar una miríada de interpretaciones resulta difícil por no decir abismal. Abrumada por la inmensidad, mi lecturita acude a lo mejor conocido, a lo más experimentado y a lo muy querido. Podrán acusarla de acogerse a la ley del menor esfuerzo y de apoltronarse en la confortable comodidad de hábitos trillados, pero al menos podríamos reconocerle una obstinada persistencia en determinados autores y el ensayo de variados experimentos sobre lo mismo, todo amalgamado por el capricho del gusto que vuelve y vuelve a sus juguetes predilectos. Habría que justipreciar este empeño tesorero de repetición y barbarie.

Así entonces, recorto en el sur-del-sur la ciudad de Buenos Aires intentando auscultar algunas facetas de sus imaginarios consagrados, fantasmales y evanescentes; tradicionales, proteicos y vanguardistas; patricios, populares y arrabaleños; históricos, míticos y cotidianos; académicos, ficcionales y humorísticos, en fin, una apretada y desflecada trama en la que leo desde hace muchos años dos autores: Macedonio Fernández, a quien mencionaré por su nombre de pila; y Rodolfo Enrique Fogwill, al que convocaré solo por su apellido. En la escena que propongo Macedonio y Fogwill recortan sus figuras singulares en un horizonte inconfundiblemente porteño y habilitan la posibilidad de desplegar constelaciones de rasgos característicos que contrastan, convergen y vibran de mil modos diferentes con las idiosincrasias, los lenguajes, los rituales y los mitos de la gran ciudad. Al parecer estamos ante un par de porteños de pura cepa, dos raros ejemplares de las letras argentinas, dos autores de culto, legitimados pero de dislocadas ubicaciones en los cánones y linajes al uso, en todo caso se podría afirmar que nos abocamos a dos eternos desubicados móviles de nuestra historia.

Esta primera determinación me conduce a la siguiente interrogación ¿desde dónde enuncio estas interpretaciones? La semiósfera en la que respira mi lectura, desde la que elucubra sus significaciones y sentidos, se instala en lo que

denominamos el «interior» de provincias argentinas, y más aún, desde una zona de borde, provincia de Misiones, un ámbito periférico que dicho en dialecto regional, localizamos «allá ité» (allá lejos) respecto de la metrópoli. No se trata, por supuesto, de un mero detalle geográfico sino más bien de una tonalidad en mis propias ponderaciones del mundo porteño dado que conllevan marcas de antiguas historias de relaciones conflictivas, tensas y pobladas de prejuicios en ida y vuelta entre la capital y las provincias. Las valoraciones y creencias ancestrales, de ayer nomás y de cada día, impregnan las maneras de experimentar e interpretar discursos literarios, mediáticos, éticos y políticos.

Nuestras fricciones con el poder metropolitano se manifiestan, se solapan, se disimulan y se desmadran de mil maneras distintas, por tanto sería una falacia ignorarlas o hacer como si no tuvieran plena vigencia. No solo el primer mundo en general o la soberbia Europa en particular, configuran nuestras diferencias, también Buenos Aires forma parte de nuestra memoria de coloniajes internos persistentes y traducidos en ariscas desconfianzas respecto de «esa otredad» que impone su arbitrio, sus prestigios y sus deslumbres. La interacción entre Buenos Aires y el resto del país, al que se suele denominar «Argentina profunda» en condescendiente reparación, define sus vaivenes entre la impotencia y la admiración, los rencores, los tributos desparejos al poder y el asombro bilateral en encuentros desencontrados. Son ciertos aunque bastante fallidos, los esfuerzos por comprendernos mutuamente, por compartir una nacionalidad que nos cobije aunque resulte corta y se nos chingue en la sonrisa. La consigna políticamente correcta sobre el «respeto a la diversidad» satura discursos y documentos pero, como se dice en confianza, «derrapa mal» y «brilla por su ausencia» en las prácticas de un poder demasiado concentrado para nuestro gusto.

En síntesis, leo literatura porteña que denominamos nacional o argentina, desde el costado izquierdo –«voy por izquierda» diría la frase coloquial– posición poco apreciada, más de una vez desautorizada y que, por un lado, transmuta, desorienta, vuelve confusos los discursos y, por otro, abre alternativas, muestra escorzos poco visitados y promueve un diálogo bastante chicanero pero explícito en sus condiciones intelectuales. Desde esta perspectiva, pongo en órbita una estela de indicios, rasgos y modos de imaginarios sudamericanos activos que chisporrotean en circuitos simultáneos y entrecruzados de operaciones semióticas cuyos efectos no quedan restringidos a un presunto autosustento del discurso literario sino que se incorporan activamente el fárrago de relaciones socioculturales éticas y políticas. Intento que la interpretación no quede atrapada en dialécticas bipolares, sino más bien procuro que pluralice sus contingencias paradójicas inestables y proteicas.

LA VOCACIÓN DE DISCUTIR

Los bosquejos trazados de nuestro imaginario sudamericano me llevan a plantear en el inicio nuestro asombro provinciano ante el afán de la cultura porteña por discutir y provocar. Esta costumbre acendrada y a la vez tan practicada, emerge

vigorosa y plena de matices no solo en los medios, en ámbitos académicos o políticos, sino también en la vida cotidiana, en el mercado, en los bares, en el colectivo, en las colas y en las salas de espera. La dinámica de la interacción intensa de la gran ciudad ha desarrollado una tradición discuidora y en controversia, aun en discursos que no responden a enojos o peleas dado que los interlocutores hasta en la conversación más amigable ejercitan su tono contestador, irónico y con frases hechas listas para la réplica mordaz. Como toda costumbre que se precie deviene «naturalizada» y se vuelve inadvertida para sus protagonistas, mientras que a los de afuera nos deja perplejos pues nos parece gente de «pocas pulgas», como dice la lengua popular. Estas destrezas lingüísticas y gestuales que los porteños han cultivado y perfeccionado hasta convertirlos en rasgos intrínsecos y arraigados de sus formas de vida cotidiana, adquieren relieves identitarios.

Si ampliáramos el panorama, apenas espiemos la bastedad de nuestra cultura occidental, podremos catar al instante la fe que profesamos a la productividad del debate de ideas y opiniones. El diálogo y las querellas vienen investidos de blasones prestigiosos en nuestra cultura desde los antiguos griegos y latinos, pasando por la *disputatio* medieval, los coloquios renacentistas y barrocos, los salones y asambleas iluministas, en fin, un abolengo longevo que nos apabulla con su persistencia histórica. Se podría aducir que el valor de la discusión resulta indiscutible para nuestra memoria, de ahí que los círculos intelectuales y políticos aunque ejerciten monólogos obturados se cuidan de resguardar una puesta en escena en la que se supone están dialogando como tributo a esta suprema deidad profana que rige nuestras creencias más firmes. En rigor de verdad, casi siempre prefieren aseverar que «están polemizando», porque la «polémica» trae en su intacto cuerpo griego *-polemos-* la presencia efectiva de la guerra en la que no hay nada que deliberar ni acordar, sino por el contrario vencer o morir.

Las polémicas de nuestro presente nacional de circulación mediática, en redes digitales y en reuniones de amigos y familiares, alcanzan altos voltajes de crispación. Las huestes se vanaglorian (nunca una gloria más vana que esta), de sus victorias logradas en ríspidas batallas utilizando todo tipo de argumentos, improperios y descalificaciones; «todo vale» en estas contiendas con miras a devastar o exterminar a «los otros». En la actualidad el fervor beligerante nos comprende a la mayoría de los argentinos, metrópoli e interior, en este aspecto parecemos casi unidos; las polémicas políticas, económicas y éticas en cruzada mediática transversal nos exceden y nos involucran con consecuencias a veces saludables pero por lo general dañinas.

Ahora bien, este estado de cosas en un presente conflictivo y bastante áspero, se experimenta de diferentes modos puesto que en el imaginario porteño no hace más que acentuar un rasgo de sus costumbres, en cambio en el interior este brote contencioso y alegador provoca desconcierto y fugas intempestivas. No puedo atribuir tales reacciones a todo el inmenso y variado universo del interior del país en forma masiva, circunscribo mis aseveraciones a la idiosincrasia de la región guaraníca, no sin destacar la injerencia de estos ancestros, en la que cualquier disputa se vive con mucha incomodidad. En efecto, las modalidades de interacción en nuestra vida cotidiana muestran de inmediato los malabares simbólicos

que ensayamos para evitar, desarmar o conjurar las discusiones. Desde luego, la gente discute y se pelea en situaciones de conflicto como en cualquier lugar del mundo y tiempo de la historia, pero eso no impide que las disputas conlleven una impronta negativa en el trato personal, público o privado. «Discutir» no solo puede tomarse como impertinente o desagradable, sino hasta como signo de «mala educación». Nuestra memoria colectiva guarda en su arcón de abuelas, aforismos que nos aconsejaban por ejemplo, lo siguiente: «Si no tienes razón no discutas, y si tienes razón para qué vas a discutir». Como se podrá apreciar, solo un imaginario que abomine a ultranza del altercado puede atesorar semejante máxima.

La discusión se vive como un «malestar en la cultura» que densifica climas sociales y en consecuencia conviene eludirla o disimularla lo antes posible, procurando neutralizar todo indicio o atisbo de provocación. Los silencios, el chiste, la retirada, la gambeta gestual, la elusión de temas, la astucia discursiva conducen la interacción tratando de preservar un clima de manso y continuo transcurrir. El humor refuerza los antídotos contra el virus discutiador, el sarcasmo y la ironía más bien se reservan para un tercero y se dirigen hacia «los de afuera», «los de arriba» o «los que te conté», rara vez hacia el interlocutor o alguno de los participantes presentes.

Los provocadores no son bienvenidos ni valorados, a tal punto que el dialecto los discrimina con una denominación de cuño arcaizante llamándolos «buscapleitos». Quien reciba el mote de «buscapleitos» se sabrá descalificado y sancionado por sus intervenciones irritantes o atrevidas. Las provocaciones en el flujo de la conversación cotidiana, en las aulas, en las oficinas o en los comercios resultan completamente inconvenientes para la idiosincrasia «entre nos», los de aquí nomás.

Me veo en la necesidad de consignar estas escasas noticias de juicios y prejuicios con miras a trazar un ámbito de inserción a mi propia lectura para sustentar luego mis apreciaciones sobre la provocación y la discusión en el imaginario porteño.

DOS TIPOS PROVOCADORES

Vuelvo ahora a mis autores preferidos, Macedonio y Fogwill, y aclaro que utilizaré un procedimiento abarcador e integrado de interpretación en procura de catar tonalidades discursivas y personales plasmadas en la figura pública de autor que cada uno alcanzó: autor y obra se amalgaman en una única ponderación a la que llamaré «talante». El «talante» en sus acepciones estandarizadas nos remite, primero, a *un modo o manera de ejecutar una cosa*; segundo, a un *semblante o disposición personal*; y tercero, a la *voluntad, deseo o gusto*.¹ El trenzado de estos tres aspectos ajusta el tiento en el que habré de pulsar la configuración de

1 Consulté el *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Real Academia Española, t. II, 1992.

dos singularidades inmersas en una misma memoria comunitaria. Me animo así a decir que ambos autores se inscriben en «talantes porteños» convergentes y diferenciados. Cabe reconocer la pertenencia de ambos a generaciones distintas y distantes; sin embargo, me parece legítimo contrastarlos como personajes emblemáticos del aura porteña.

En el caso de Macedonio, contamos con una saga ya legendaria que abrevia tanto en la oralidad de círculos intelectuales y crítica especializada, cuanto en el repique expansivo de los discursos mediáticos. Los testimonios personales y sus propios textos han dado fehacientes pruebas para gestar el mito de un provocador anarco-profesional. Las intervenciones de Macedonio en conversaciones, en el arte, en la política y en la ética llevan la impronta inconfundible del porteño «cuestionador» y «chichonero». Su provocación ensañada con toda norma aceptada, pegan de lleno en la estabilidad comprensiva de su destinatario. El talante macedoniano desacomoda o incomoda, desarma al otro, le «moja la oreja» diría el lunfardo, pero jamás lo hiere, al contrario lo envuelve en su simpatía socarrona, lo arropa con calidez y lo involucra en su juego. El talante criollo y patricio de Macedonio cultiva un trato cortés exquisito, tanto su conversación en famosas «tertulias» como su escritura despliegan sofisticadas maniobras conceptuales, genio y fetiche de la tradición intelectual rioplatense. Como siempre Borges nos brinda una síntesis precisa y brillante cuando lo presenta en estos términos: «Macedonio Fernández [...] astillero de enhiestos planes políticos, crisol de paradojas, varón justo y sutil, inderrotable ajedrecista polémico, Don Quijote sonriente y meditabundo» (Borges, 1997: 133). El haz de trazos aporta valiosas características para contornear su figura; recortemos pues, la calificación de *inderrotable ajedrecista polémico* porque en ella se atestigua su vocación discutidora con las condiciones de un «ajedrecista», metáfora que nos habilita a plantear, por un lado, su estilo parsimonioso de movimientos muy pensados, esto se articula con la otra metáfora *crisol de paradojas*, recurso privilegiado de su ingenio prolífico, extravagante, devastador, y, por otro lado, su modalidad serena, tímida y casi huraña. Su talante criollo adopta la displicencia del que «la mata callando», tanto en las estrategias de su interlocución cuanto en sus textos barrocos de lectura complicada.

La provocación macedoniana no es agresiva sino zumbona, persistente, molesta como un abejorro que no se da tregua ni da tregua a su destinatario. Este tábano mestizo, refinado y porteño no es «socrático» (como adujeran sus amigos) porque no busca avergonzar al otro empujándolo a contradecirse, ni pretende dar a luz una verdad, su juego continuo, astuto, subversivo y encantador no hace nada más, ni nada menos, que sumergir al otro en la *continuación de la nada*. Su nihilismo radical le permite balconear el mundo con cínica distancia y a la vez involucrar a su interlocutor-lector en una experiencia única en la que habrá de discutir casi todo «lo-que-ya-sabemos» sin violencia, con altruismo, sin abandonar la sonrisa ni la pasión de pensar.

En contraste presentamos a Fogwill tan porteño, tan provocativo, tan afín y tan opuesto al talante macedoniano. Quizá podamos arrancar con lo estrictamente artístico: mientras Macedonio lidera la vanguardia adoptando posiciones

extremas contra el realismo en todas sus manifestaciones miméticas, al tiempo que impulsa un proyecto estético que exhibe artificios y propicia la invención imaginativa, Fogwill irrumpe en la posvanguardia con un retorno muy particular del realismo. El discurso realista de Fogwill, al que llamo «realismo atorrante», se lanza a recorrer laberintos cosmopolitas con su empaque bien porteño y «toma todo» cual perinola omnívora y codiciosa. Su discurso «no le hace asco» a nada ni a nadie, sabe moverse con soltura en cualquier ambiente como buen «buscavidas» que «se las sabe todas» y con petulancia tanguera parece advertirnos «aunque tenga que aprender, nadie sabe más que yo». La pregnancia altiva y desafiante se mantiene impertérrita así en la prosa como en la mesa del bar, así en el ensayo como en la participación de un panel, así en lo público como en lo privado. Las incursiones de Fogwill han forjado una imagen de autor, de personaje público, lograda a fuerza de iconografías desopilantes y nutridos anecdotarios que vuelan de boca en boca en los mentideros culturales y se replica en revistas, diarios, documentales, programas radiales y televisivos. Su talante estrafalario y sarcástico se inmiscuye en la sociedad del espectáculo con recursos espectaculares, su cuerpo y sus textos salen al ruedo de lo visible. Están en la vidriera sin inhibiciones. Ni la industria cultural ni la lógica del consumo lo asustan, por el contrario, su cámara-escrita registra con desfachatez «lo que venga»: conoce marcas, trucos y retóricas publicitarias; aprendió y utiliza jergas de cualquier actividad, nivel o cofradía; tararea música clásica o popular con pareja afinación; adopta tácticas cancheras, códigos marineros y agachadas de «bajo fondo». Todo Buenos Aires se condensa en este «otro Aleph» que le disputa mano a mano al coloso del cuento *-Help a él-* un imaginario compartido pero en tremebunda controversia. El «realismo atorrante» afronta con desparpajo y valentía la tradición más consolidada y prestigiosa de su propio hábitat y emprende semejante osadía con la misma lengua argentina modelada por otros avatares de la historia, otras posiciones políticas y otras búsquedas artísticas.

En el sentido del humor emergen las sutilezas decantadas por la idiosincrasia del cotidiano, el tufillo porteño más entrañable y difícil de explicar, de compartir y de sentirlo en sus disipaciones erráticas. El «talante provocativo» de Fogwill se plasma en una maestría discursiva de cuño bien porteño por su cadencia sintáctica, su versatilidad lexical y fraseo gracioso de lucidez implacable y crudeza doliente. Cabe señalar que no se trata de ingenuo localismo, ni búsquedas patriotas de lo nacional, el mundo Fogwill se presenta poniendo en órbita las variantes lunfardas y porteñas sin pedir permiso ni disculpas, sin sobreactuar su propio lenguaje. Su pasión provocadora converge en cierta continuidad con Macedonio pero adopta modalidades pendencieras más agresivas y más «bardeas». El «bardeo» es un deporte cultural porteño al que Fogwill no solo le dedica un ensayo, sino que lo practica con entusiasmo, desde mi otredad misionera, me animaría a advertirles que «este sí que es un eximio buscapleitos». Por ejemplo, su bardeo contra los fanáticos seguidores de Borges, puede sintetizarse en estos términos: «Entre nosotros, la ilusión de control y eficacia tuvo su paradigma en lo que dimos en llamar la borgería. Todos borgearon, borgeamos o borgeasteis a su debido turno. Y el castigo por tanto borgear y haber borgeado es el espectáculo

de la borgería contemporánea...» (Fogwill, 2008: 251). Este exiguo fragmento, no tiene otro fin que paladear la agudeza de sus recursos audaces para ridiculizar tilinguerías y esnobismos vernáculos; su sarcasmo parece retomar la sentencia macedoniana acerca de la originalidad que consiste en ponerse todos de acuerdo para copiar al mismo. Ambos provocadores se encuentran a sus anchas «poniendo el dedo en la llaga» de los protocolos más prestigiosos pero configuran talentos contrapuestos en el despliegue de sus ingenierías discursivas y en la actitud hacia los interlocutores. Sin embargo, ambos comparten la vena porteña romántica con toques melancólicos, irónicos y tiernos, por esta vía ambos creen fervientemente en la experiencia, la pasión y la singularidad del genio, con una valoración suprema del amor y la amistad.

Si provocar es humano y discutir es divino en el imaginario sudamericano porteño, este par de provocadores ha instalado en ese horizonte sus respectivos talentos literarios y públicos a fuerza de humor en chisporroteo perpetuo. Nosotros desde «allá ité» los admiramos de reojo y los disfrutamos con alegría, sin dejar de reconocer que nuestras distancias alientan desde el borde otros chistes, otras penurias y otra memoria.

BIBLIOGRAFÍA

Borges, Jorge Luis

1997 *Textos recobrados. 1919-1929*, Buenos Aires, Emecé.

Camblong, Ana

2003 *Macedonio. Retórica y política de los discursos paradójicos*, Buenos Aires, Eudeba.

Fogwill, Rodolfo E.

2008 *Los libros de la guerra*, Buenos Aires, Mansalva.

Os desafios da escrita em contexto universitário

Regina Celi Mendes Pereira y Raquel Basílio

Difícilimo acto é o de escrever, responsabilidade das maiores [...] Basta pensar no extenuante trabalho que será dispor por ordem temporal os acontecimentos, primeiro este, depois aquele, ou, se tal mais convém às necessidades do efeito, o sucesso de hoje antes do episódio de ontem, e outras não menos arriscadas acrobacias (Saramago, A Jançada de Pedra, 1986: 8).

INTRODUÇÃO: A LÃ AZUL

As reflexões que fazemos nesse capítulo, sobre a escrita dos gêneros acadêmicos e a sua condução em contexto universitário, baseiam-se nas pesquisas realizadas no âmbito do projeto intitulado «Ateliê de Textos Acadêmicos» (ATA/PNPD),¹ orientado pelos princípios teóricos e metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), no contexto das pesquisas em Linguística Aplicada (LA), desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (Proling/UFPB).

O projeto ATA configura-se como uma iniciativa de caráter interdisciplinar, de investigação dupla: processos de didatização da escrita e análise das especificidades dos parâmetros de produção e da arquitetura textual desses gêneros (Bronckart, 1999, 2006 e 2008). Desse modo, primeiramente, as investigações dizem respeito aos aspectos linguístico-discursivos de textos acadêmicos, produzidos no cerne dos diversos campos do conhecimento e suas implicações para a escrita científica, que envolve a análise de diversos textos produzidos e que circulam nas universidades e instituições que validam e legitimam o fazer científico. Segundo, nosso objetivo é o de criar espaços para realização de oficinas de textos acadêmicos, permitindo o acesso à construção do conhecimento científico (Bhatia, 1993), bem como proporcionar formação acadêmica, no sentido mais amplo do termo. É neste âmbito que se situam os dados preliminares aqui abordados.

Assim, o relato apresentado se baseia nos resultados da primeira fase do ATA – que focalizou as experiências de transposição de ensino, fundamentadas no

1 Capes – PNPD – Processo Nº 23038.007066/2011-60.

desenvolvimento de uma sequência didática usada na elaboração do gênero resenha – com alunos do primeiro período do Curso de Letras da UFPB, na disciplina de Leitura e Produção de Textos I.²

Nossa atenção se voltará aos textos construídos durante as atividades realizadas no contexto da sequência didática, observando como a escrita se desenvolveu, se reconfigurou, ganhando traços que indicam uma apropriação do gênero e das capacidades de linguagem requeridas. Desse modo, observaremos, doravante, a sequência de didatização do gênero resenha acadêmico realizada, não do ponto de vista da professora que desenvolveu todas as etapas de didatização, explicando cada tomada de decisão da docente, mas a partir dos textos construídos por uma das alunas³ envolvidas e seus efeitos no processo de construção textual.

BREVE DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE: O FIO DE LÃ AZUL

Entendemos, a partir das teses de Schneuwly (2004) do gênero como (mega) instrumento semiótico (Rabardel, 1995; Vygotsky, 2008) e das discussões gerais desenvolvidas no âmbito do ISD (Bronckart, 1999, 2006) que o desenvolvimento da capacidade de redigir textos requer, acima de tudo, práticas de escrita e que sejam: sistemáticas, planejadas e orientadas de acordo com o propósito comunicativo dos interlocutores e com o caráter sócio-pragmático dos gêneros envolvidos.

Schneuwly & Dolz (2004) desenvolvem o conceito de sequência didática (SD), ou seja, módulos de ensino organizados conjuntamente com o objetivo de melhorar uma determinada prática de linguagem. Segundo os autores:

A proposta de didatização dos gêneros acadêmicos funda-se sobre o postulado de que comunicar-se oralmente e por escrito deve ser ensinado sistematicamente [...]. As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam tal apropriação (Schneuwly e Dolz, 2004: 43).

Ao confrontar os alunos com as práticas de linguagem historicamente construídas, estes, por sua vez, têm a possibilidade de se apropriar dessas práticas por meio de processos de reconstrução e de internalização. Dessa maneira, en-

2 Para uma visão mais geral do trabalho realizado, conferir Pereira e Basílio (2014: 229-248).

3 Com o objetivo de preservar a identidade da discente escolhemos o nome Maria, uma pequena homenagem a personagem do livro citado na epígrafe: Maria Guavaira, que encontrou em sua casa uma meia de lã azul que não termina de se desfazer, formando um novelo enorme e sua relação metafórica com o ato de escrever que os textos aqui evocam, um processo que não termina de se refazer.

tram em jogo três fatores preponderantes: as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino desenvolvidas nas sequências didáticas propostas.

A nossa iniciativa em desenvolver uma sequência didática (SD) no contexto acadêmico se configura como um avanço, por duas razões. A primeira se justifica uma vez que as experiências com SD têm sido mais focalizadas na educação básica; a segunda, que não deixa de estar relacionada à primeira, diz respeito à dificuldade de desenvolver essa metodologia no ensino superior e/ou pesquisar sobre os efeitos e resultados de tal procedimento na produção escrita desses alunos (cf. Pereira, 2009, 2010 e 2012). Inicialmente, os objetivos delineados em nossa proposta de didatização do gênero resenha foram os seguintes:

Domínio social de comunicação	Acadêmico-científico
Aspectos tipológicos	Argumentação de teses
Capacidade de linguagem dominante	Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição

Quadro 1. Objetivos das atividades de didatização do gênero textual resenha.

Como vemos no quadro, o domínio social de comunicação em que os textos se inserem, seus aspectos tipológicos e as capacidades de linguagem dominantes que o produtor do texto precisa mobilizar durante a atividade de escrita são aspectos essenciais para que a SD se torne, de fato, um lugar que possibilite o desenvolvimento. Como dissemos na introdução, uma das grandes dificuldades dos alunos de graduação com os textos acadêmicos se refere não aos aspectos tipológicos e às capacidades de linguagem, mas ao domínio social de comunicação.

Assumimos, portanto, que a intervenção consciente e planejada do professor é necessária para que o aluno seja inserido nas práticas de linguagem típicas desse domínio social, do mesmo modo que, para Vygotsky (2008), o desenvolvimento dos conceitos científicos na infância está em estreita relação com as atividades que a escola propiciava. Transpor a capacidade de argumentar, sustentar, refutar e negociar tomadas de decisão para o domínio social acadêmico-científico é uma tarefa complexa que não é realizada sem intervenção docente alguma, ou mesmo, com intervenções pontuais ou vagas. O quadro abaixo sintetiza a proposta da sequência didática da seguinte forma:

Gênero protótipo	Capacidade de ação (representação do contexto social)	Capacidade discursiva (estruturação discursiva do texto)	Capacidade linguístico-discursiva (escolha das unidades linguísticas)
Resenha acadêmica	<ul style="list-style-type: none"> • Destinatário múltiplo; • Tomar para si a palavra alheia; • Discernir restrições institucionais da situação de argumentação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Delimitar o objeto de discussão; • Escolher as estratégias argumentativa; • Definir diferentes teses sobre a questão; • Antecipar e refutar; <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar contra-argumentos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o papel argumentativo dos conectivos (coesão sequencial); • Utilizar anáforas em função da organização tópica (coesão referencial, temática e tópica); • Utilizar fórmulas que introduzem citações, discurso reportado (vozes); <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar expressões de de responsabilidade enunciativa; • Reconhecer e utilizar marcas modais; • Utilizar termos apreciativos; • Utilizar organizadores enunciativos e argumentativos.

Quadro 2. Síntese da sequência didática.

Inicialmente, é importante frisar que a noção de gêneros por nós adotada está em conformidade com a definição proposta por Volochinov em «A estrutura do enunciado», no sentido de que:

[...] o enunciado, considerado como uma unidade de comunicação e totalmente semântica, se constitui e se realiza exatamente em uma interação verbal determinada e gerada por dada relação de comunicação social. Dessa maneira, cada um dos tipos de comunicação social que citamos organiza, constrói e completa, de *maneira específica*, a forma gramatical e estilística do enunciado, assim como a estrutura do tipo que lhe dá origem: doravante, nós a designaremos sob o termo de *gênero* (Volochinov, 1981: 290).

Schneuwly (2004) parte dessa consideração para metaforizar o gênero como um (mega) instrumento semiótico que permite o desenvolvimento de capacidade de linguagem, conforme os conceitos de Vygotsky acerca do desenvolvimento do

pensamento consciente e do papel dos signos linguísticos na apropriação dos gêneros, bem como as proposições de P. Rabardel (1995) sobre a noção de instrumento como mediador que possibilita ao sujeito transformar suas atividades, a si mesmo e, desse modo, ser um construtor de conhecimento.

Em segundo lugar, o conceito de gênero prototípico que observamos no quadro anterior baseia-se no que Schneuwly e Dolz (2004) denominaram como *agrupamento de gêneros*. Os autores partem da constatação de que os gêneros «não podem fornecer princípios para a construção de uma progressão e de um currículo, mas, apesar disso, devem constituir os ingredientes de base do trabalho escolar» (Schneuwly e Dolz, 2004: 49), para propor a noção de agrupamento de gêneros como instrumento para construir uma progressão de ensino que possa compor o currículo em níveis ou ciclos de ensino formal. Sobre a noção de agrupamento de gêneros como instrumento, eles afirmam que:

Os gêneros assim definidos não são estanques uns com relação aos outros; não é possível classificar cada gênero de maneira absoluta em um dos agrupamentos propostos, no máximo, seria possível determinar certos gêneros que seriam os protótipos para cada agrupamento e, assim, talvez particularmente indicados para o trabalho didático (Schneuwly e Dolz, 2004: 50).

Desse modo, compreendemos que um gênero pode ser utilizado no trabalho de ensino-aprendizagem como protótipo de um grupo maior, ou seja, por serem relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem dominantes, um gênero pode servir como zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 2008: 128) de outros gêneros que implicam a maestria das mesmas capacidades de linguagem globais envolvidas na apropriação do primeiro.

As capacidades de linguagem implicadas no domínio do gênero resenha (descritas no quadro anterior) estão implicadas, de forma semelhante, na maestria ou domínio de outros gêneros que compõem o domínio social de comunicação acadêmico-científico, como o artigo científico, a dissertação, o ensaio acadêmico e a tese. Portanto, as atividades realizadas em sequência⁴ tinham objetivos específicos ligados ao gênero resenha, porém, o objetivo geral – relacionado ao conceito de agrupamento de gêneros como instrumento de apropriação de capacidades de linguagem necessárias para o domínio de um grupo de gêneros – estava relacionado aos gêneros de textos que circulam no contexto acadêmico-científico, possibilitando a progressão nas habilidades linguístico-discursivas dos discentes, o que, por sua vez, possibilita o desenvolvimento do letramento acadêmico do grupo de alunos.

Após a primeira produção escrita, foram sugeridas atividades aos alunos – ateliês ou oficinas de escrita – dando às atividades essa característica de construir um objeto semiótico, apropriar-se do instrumento linguístico para realizar algo, um efeito sobre o outro (Rabardel, 1995). Permitir que os alunos ficassem

4 Quadro com resumo das atividades e leituras realizadas nos ateliês nos anexos.

cientes desses aspectos é muito proveitoso porque se abre um espaço para a procura de soluções, para o trabalho, nos termos que o ISD nos apresenta. Então, nesse espaço de busca de soluções para o seu trabalho, é permitido ao agente o erro, o engano, o destruir para reconstruir melhor, o espaço para observar a escrita como algo essencialmente processual e dinâmico, pois escrever é reescrever, fazer e desfazer o novelo de lã azul, como já citado.

A sequência de atividades – ou ateliês – levou em consideração a capacidade de linguagem a ser desenvolvida pelos alunos, bem como as capacidades que os alunos já dominavam. Essa verificação foi realizada na primeira produção, onde foi possível traçar um quadro geral das maiores dificuldades dos alunos e dos aspectos da escrita do gênero que estes já dominavam. Portanto, a primeira produção foi essencialmente um guia para a construção dos módulos seguintes, em conformidade com o que preconizam os idealizadores da SD. Cada pequeno ateliê reforça o conhecimento já adquirido e introduz novas capacidades que contribuem para o domínio da capacidade linguística de argumentar, objetivo maior da sequência didática.

Um elemento que norteou a elaboração dos ateliês foi a estreita relação entre as atividades de leitura e de escrita. Cada atividade solicitada aos alunos exigia a leitura de uma resenha publicada em periódico científico da área, o que intensificava o contato com o gênero, proporcionando aos alunos a maturidade necessária para construir seus textos em conformidade com os modelos de referência. Um segundo aspecto no desenvolvimento da SD foi a produtividade alcançada com o trabalho em grupos. Os alunos realizavam as atividades modulares em grupo ou pares, o que permitia a troca de experiências de leitura e escrita, a discussão e a construção cooperativa do conhecimento. A cooperação não foi realizada apenas entre professor e aluno, mas entre alunos também, possibilitando, em particular, o desenvolvimento da capacidade de argumentação oral principalmente quando os grupos, ao fim da atividade, tinham que compartilhar com toda a sala e com a docente as conclusões a que chegaram.

Nas linhas seguintes, buscaremos observar nos textos construídos por Maria, o respaldo para duas teses apresentadas por Schnewly e Dolz (2004) sobre o gênero como instrumento semiótico e sobre a necessidade da intervenção do professor – por meios diversos, inclusive, com o uso das sequências didáticas –, como modo de possibilitar ao aluno um verdadeiro desenvolvimento, conforme delineado por Vygotsky (2008: 103-130) ao discutir sobre a tensão entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos e sua relação com a zona proximal de desenvolvimento (ZDP).

OS TEXTOS ESCRITOS: UMA MEIA DE LÃ AZUL

A sequência didática que realizamos constitui-se em doze atividades, porém, em apenas três os alunos escreveram textos completos. As demais foram de leitura e identificação de elementos ou atividades pontuais em que o aluno deveria lidar com uma capacidade de linguagem específica. Desse modo, em vista da limitação

espacial que temos, tomaremos apenas as três produções construídas por Maria. Também é necessário dizer que escolhemos esse grupo de textos simplesmente pelo fato da aluna ter participado de todas as doze atividades da SD, uma vez que nem todos os alunos estiveram presentes em todos os encontros.

Houve uma etapa inicial, de conversas com a professora e com os colegas sobre o que é uma resenha, os diversos modelos de resenhas que circulam nas esferas sociais, seguida por exposição de como se assemelham e como se diferenciam, as relações entre o gênero resenha e resumo, o domínio social em que circula a resenha acadêmica, o perfil de quem as lê e escreve, bem como seus objetivos e intenções, quando são escritas, em quais suportes são veiculadas. Enfim, só depois de ler três resenhas e passar uma aula identificando e discutindo sobre as ideias principais do livro a ser resenhado, aconteceu – na terceira aula – a primeira escrita. Vejamos a primeira produção de Maria escrita à mão em uma folha branca A4, aqui digitada.

Universidade Federal da Paraíba

Aluno(a): Maria Guavaira

Prof.^a Raquel

O livro: A formação do professor de português de Paulo Coimbra Guedes tem como foco principal propor aos professores de Língua Portuguesa que não se prendam apenas ao que concerne o estudo da gramática pura e, sim, a um todo que, envolve o português, ou seja, a gramática, a literatura brasileira. Esse último tem a capacidade de nos revelar quem somos, ou seja, podemos afirmar que a literatura brasileira é utilizada como um tipo de espelho.

O autor ^{afirma} que a literatura brasileira nos repassa a uma ^{espécie} de construção de uma língua com capacidade de produzir uma nova identidade, que possivelmente seria uma identidade brasileira.

Diante de várias dificuldades apresentadas no cotidiano, em relação a novas modalidades de ~~implantação~~ de práticas na sala de aula observa-se resistência de professores de escolas e até de alunos para inserção dessas práticas em sala de aula.

Diante dessas situações o autor coloca a literatura como uma prática meio que simplificada que vai ajudar aos alunos e professores como um todo.

Quadro 3. 1ª produção textual de Maria.

Olhando inicialmente o paratexto, vemos que a aluna reproduz o cabeçalho comum às escolas, nome da instituição de ensino, nome do aluno e o nome da professora. É interessante perceber que Maria escreve ‘aluno(a):’, quando poderia ter escrito apenas ‘aluna:’. Ao escolher essa forma de escrever ela marca este espaço como um espaço da instituição de ensino. Além disso, a forma de introduzir sua escrita ou de organizá-la no espaço do papel é típica das atividades escolares.

Apesar de ter lido três resenhas, de ter passado duas aulas conversando sobre o gênero e, inclusive, vendo nos exemplos que as resenhas acadêmicas possuem o paratexto diferente, Maria ainda reproduz o modelo escolar que ela carrega em sua mente como forma adequada de textualizar em atividade realizada em sala de aula, mostrando em seu posicionamento um processo inicial de adaptação com o meio universitário, com o domínio de comunicação social em que ela está inserida.

O texto, por sua vez, está carregado de outras marcas. Vejamos primeiro como Maria planifica o texto. Ela organiza seu texto em quatro parágrafos: o primeiro é o maior, seguido de três parágrafos bem pequenos. Na primeira frase, observamos uma preocupação em demarcar o livro que é objeto da resenha, o título e o nome do autor surgem e, em seguida, o «foco principal» do livro é textualizado; no segundo parágrafo, podemos ver uma preocupação em reafirmar a tese principal do livro; no terceiro parágrafo, Maria apresenta as dificuldades que o autor sumariza em sua obra e, por fim, no último parágrafo, ela recomenda o livro para alunos e professores.

Em geral, olhando para os conteúdos temáticos organizados na infraestrutura do texto podemos afirmar que a partir das aulas de apresentação da SD, Maria se apropriou de aspectos básicos do gênero resenha relacionados ao contexto de produção e recepção de uma resenha acadêmica (domínio social de comunicação) e aos conteúdos temáticos elementares que compõem uma resenha: apresentação de uma obra, resumo de seus pontos mais importantes, recomendação da obra para o público-alvo.

Sobre os mecanismos de textualização, é clara a preocupação da autora com elementos de coesão e coerência do seu texto. Observamos isso quando ela rasura o texto em diversos pontos que revelam dúvidas de ordem gramatical e que podem incidir na coerência, como por exemplo, em «dõe Paulo» e em «repassa a-uma». As rasuras também indicam que houve um processo inicial de reescrita, que sucederam a escrita e releitura de seu texto, fazendo-a optar por modificações, por exemplo, quando insere novas expressões para dar coesão ao texto, – «O autor ^{afirma} que a literatura brasileira nos repassa a-uma ^{espécie de} construção»–, e quando subtrai uma expressão com o mesmo objetivo, – «novas modalidades de implantação de práticas» –.

No plano dos mecanismos enunciativos, Maria se preocupa em deixar claro para seu leitor que as ideias descritas são do autor do livro. Logo no primeiro parágrafo, ela cita o nome do autor, no segundo e no quarto parágrafos, ela textualiza «o autor». Apenas no terceiro parágrafo, essa marcação não ocorre, deixando margem para interpretação de que «as dificuldades apresentadas no cotidiano» são observadas por ela.

Ao mesmo tempo em que ocorre a apropriação de certos aspectos do gênero resenha, vemos também que o aspecto essencial da resenha está ausente, a avaliação do resenhista, sua valoração da obra. Maria apresenta de forma bastante fugaz suas considerações sobre a obra, desse modo, o texto carece de uma avaliação mais evidente, ficando ao leitor a impressão de estar diante de um resumo da obra e não de uma resenha. A impressão incide, sobretudo, na ausência de outros

argumentos que não constam na obra de P. C. Guedes. O que podemos considerar, talvez, como uma avaliação da resenhista é a adesão de Maria aos argumentos do autor e, em especial, presente na conclusão da resenha, quando ela afirma: «diante dessas situações o autor coloca a literatura como uma prática meio que simplificada que vai ajudar aos alunos e aos professores como um todo».

Retomando o quadro 2, que apresenta uma síntese da SD, podemos dizer que Maria alcançou bem, mesmo que parcialmente, as capacidades de ação relativas à representação do contexto social do gênero resenha, mas quanto às capacidades discursivas, ela não apresentou domínio, o que implica pouco avanço nas capacidades linguístico-discursivas. Ao ler as produções textuais dos demais alunos, a professora verificou algo bem semelhante ao que vemos na produção de Maria. Portanto, as atividades que se seguiram a esta primeira produção focalizaram essas duas últimas capacidades de linguagem.

Após oito atividades e uma atividade de pesquisa, realizada fora da sala de aula, Maria e seus colegas foram convidados a reescrever uma resenha feita por um dos seus colegas. A resenha foi digitada, lida em voz alta na sala, discutida e depois, em grupo, foi retextualizada. Vejamos a comparação entre a produção inicial e a reescrita feita pelo grupo do qual Maria fazia parte:

Resenha a ser reescrita (Ateliê 10)

O livro *A Formação do Professor de Português* do autor Paulo Coimbra Guedes aborda a necessidade do professor que não se prende a gramática como prioridade mas se conscientiza da importância real da língua brasileira num todo.

Segundo Guedes, o livro tem como objetivo «oferecer um roteiro para a construção de uma nova identidade para o professor de português» e, durante o decorrer do livro, ele vai levantando questões imprescindíveis para a conscientização do que é a língua brasileira e o que é ser um professor de português.

No livro, também é comentado o papel do professor na ditadura e o por que dela não permitir que a educação obtivesse êxito. Tendo em vista as colocações históricas percebemos mais claramente a consequência na educação brasileira atual, com a má formação do professor, não estimulação (salário, condições de trabalho, etc.), e alunos que em meio a não aprendizagem mais decoração – na medida do possível – de uma gramática

Reescrita de Maria e mais três colegas

O livro *A formação do professor de português*, do autor Paulo Coimbra Guedes, aborda a necessidade do professor que não se prende a gramática como prioridade, mas se conscientiza da importância real da língua brasileira num todo.

Segundo Guedes, o livro tem como objetivo «oferecer um roteiro para a construção de uma nova identidade para o professor de português» (pág. 13) e, durante o decorrer do livro, ele vai levantando questões imprescindíveis para a conscientização do que é a língua brasileira e o que é ser um professor de português, por exemplo, dinamismo, investimento em condições de trabalho, a formação teórica e a prática do professor de português, historicidade da língua no Brasil, etc.

Nesta obra, há comentário acerca do professor na época da ditadura e de nela não ser permitido uma educação de qualidade. Tendo em vistas as colocações históricas, como a citada acima, podemos perceber mais claramente o papel do professor que não é estimulado com sa-

posta por uma classe dominante como a correta.

O livro enfatiza a importância do professor de português na aprendizagem do aluno, porém, reconhecendo que o aprender está na mão do próprio aluno, havendo a necessidade deste último integrar e confrontar com suas experiências de vida para não decorar, nem reproduzir por ignorância, mas por consciência emanada de uma verdadeira aprendizagem da educação.

É exposto, portanto, as raízes necessárias para uma verdadeira aprendizagem e ensino da língua brasileira. O livro constrói um caminho a ser seguido hoje, sendo visível em nosso país a construção de uma nova mentalidade acerca do ser professor e sua essencial importância na criação ou reorganização de uma sociedade consciente.

Paulo Coimbra Guedes com seu livro *A Formação do Professor de Português* tem com a concisão do livro a demonstração de seus objetivos a partir do mesmo uma diferenciação em relação a outras obras que tratam do mesmo tema, pontos positivos estes que tornam a leitura agradável e frutificante.

lário digno ou condições no ambiente de trabalho propício para a boa aquisição e aprendizagem dos alunos.

Desde o título deste livro, somos levados a imaginar que no decorrer dele nos será esclarecido sobre o ser professor. Essa conjectura é ratificada durante a leitura, pois o autor nos conduz a um caminho de conhecimento e descobertas certas de como ser formado e formar professor de português.

É importante ressaltar que a aprendizagem não acontece apenas pelo professor, mas de acordo com Guedes, o aluno possui a escolha imprescindível de acolher ou não o conteúdo, no entanto, não de forma decorativa, mas compreensível.

É exposto, portanto, o que seria então as raízes necessárias para uma verdadeira aprendizagem e ensino da língua brasileira. Seria então necessária a busca por suas raízes ou origens de tal polêmico tema? O Livro constrói um caminho a ser seguido hoje, sendo visível em nosso país, a construção de uma nova mentalidade acerca do ser professor e sua essencial importância na criação ou reorganização de uma sociedade consciente.

Paulo Coimbra Guedes com seu livro *A formação do Professor de Português* tem como finalidade demonstrar seus objetivos a partir do mesmo uma diferenciação em relação a outras obras, por exemplo: «FORMAÇÃO DE PROFESSOR» de Anísio Teixeira à *Ciberculturas: Desafios para a Formação de Professores Ontem, Hoje e Amanhã*, e entre outras obras que tratam do mesmo tema, pontos positivos estes que tornam a leitura agradável.

O quadro comparativo acima mostra que Maria e seus colegas se preocuparam em acrescentar e reorganizar informações. Em relação às dificuldades apresentadas na primeira produção de Maria e esta reescrita em grupo, percebemos um avanço, mesmo que parcial, no gerenciamento de vozes: as vozes dos resenhistas ganham mais espaço no texto.

Uma alteração muito importante no último parágrafo é a inserção de títulos de outras obras que versam sobre o mesmo tema, por exemplo, as obras de Anísio Teixeira. Apesar dos problemas de textualização, os alunos, trabalhando o texto em colaboração, perceberam que o resenhista é um especialista no assunto e que a resenha mobiliza não apenas a voz do resenhista e do autor da obra resenhada, mas de outros autores, outras obras, outros posicionamentos sobre o tema.

Observemos agora a última produção de Maria e vejamos se ela incorporou no seu texto aspectos do plano enunciativo que faltavam em sua primeira produção e que surgem no ateliê 10 quando ela escreve em colaboração com outros três colegas. Leiamos sua última produção escrita novamente à mão, com lápis comum, em folha de caderno pautada:

Universidade Federal da Paraíba

Aluno(a): Maria Guavaira

Resenha: GUEDES, Paulo Coimbra. A formação do professor de português: que língua vamos ensinar? São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

O livro A formação do professor de português, de Paulo Coimbra Guedes, é uma obra que reproduz a formação do professor de Língua Portuguesa.

Em seu livro, Guedes demonstra como essa formação vem se reproduzindo no aprendizado da língua padrão, no que concerne aos usuários da Língua Portuguesa falada no Brasil. Guedes ressalta em sua obra que os professores não devem ficar totalmente vinculados à gramática pois, segundo ele, a gramática surgiu como uma espécie de «cala boca» e ainda sugere o uso da literatura brasileira para a construção da língua.

Guedes tem como objetivo nessa obra «oferecer um roteiro para a construção de uma nova identidade para o professor de português, uma identidade que toma como ponto de partida trabalho emancipatório anticolonialista feito pela literatura brasileira, aqui candidata a conteúdo da aula de português» (p. 13, 14). Observando as palavras de Guedes, pode-se ressaltar que o autor propõe uma nova construção de identidade para o professor de Língua Portuguesa, uma vez que as técnicas de ensino aprendidas por esses professores já se encontram ultrapassadas.

Tendo em vista as considerações feitas por Guedes observamos uma questão histórica que envolve o aprendizado, muitas vezes feita de forma errônea acaba refletindo no mundo atual. Pode-se afirmar que o professor é apenas um mediador no que concerne a transmissão de conhecimento, repassando ao aluno todas as regras contidas na gramática e nada mais.

Infelizmente, essa é uma triste realidade da educação brasileira, as for-

mas de aprendizagem obsoletas fazendo com que muitas vezes o próprio aluno não desperte a vontade de aprender, pois não existe um estímulo dinâmico e didático de repassar o conhecimento e o ensino da Língua Portuguesa não passa de muitas regras gramaticais impostas pela Língua padrão.

Mas com todos esses atropelos que temos no sistema de ensino, podemos afirmar que existe uma solução, desde que os próprios professores valorizem sua categoria e não rejeitem novas técnicas de ensino, procurando se especializarem e comecem a construir uma nova identidade, visando uma melhoria para seu conhecimento e para o que vai transmitir aos alunos. Dessa forma, é possível acreditar em uma educação de qualidade e em uma forma de ensino coerente.

Quadro 5. Produção final de Maria.

A começar pela análise comparativa do paratexto nas duas versões, observamos que Maria avança ao utilizar a forma convencional do gênero, apesar de manter o nome da instituição e as demais indicações de um texto escolar. Isso se confirma quando ela acrescenta a referência do livro antes da resenha, como é comum encontrar nas resenhas publicadas em periódicos científicos da área de Letras e Linguística. Ao longo de todo o texto, há avanços e recuos quanto à apropriação do gênero e sua textualização. Quanto aos recuos, podemos ver que Maria conclui a resenha sem mais recomendar a obra ao público-alvo. Quanto aos avanços, vemos que a voz da autora da resenha aparece bem mais nesse texto.

No plano enunciativo, Maria fica mais atenta a citar as palavras do autor como recurso argumentativo, como voz de autoridade em seu discurso. Neste aspecto, percebemos a influência da atividade colaborativa do ateliê 10, quanto ela escolhe a mesma citação, porém o recorte é um pouco maior. Após a citação, Maria comenta as palavras de Guedes, posiciona-se e apropria-se da voz alheia no seu processo argumentativo que se prolonga até a conclusão do texto. Entretanto, ainda relacionado à capacidade discursiva, Maria não apresenta diferentes teses sobre a questão, não antecipa e refuta contra-argumentos.

Quanto às capacidades linguístico-discursivas, podemos observar que a autora da resenha é capaz de utilizar fórmulas que introduzem citações, mesmo quando as citações são indiretas e apenas resumem a ideia geral do autor. Por outro lado, Maria não diversifica o modo de realizar o discurso reportado o que interfere na sua textualização.

O aspecto mais positivo em seu texto, onde vemos um grande avanço, está no uso do verbo «observamos» no quarto parágrafo. Desse momento em diante, Maria assume a autoria e consegue organizar seus argumentos a partir das ideias lançadas pelo livro que ela resenha. Apesar da atividade colaborativa ter marcado essa mudança de posicionamento, Maria não percebeu a importância da pesquisa que lhe permitiria citar outros autores, dialogar com outras vozes, ampliar seu jogo argumentativo enriquecendo seus posicionamentos e conferindo-lhes autoridade ao valorar a obra.

Em contrapartida, o aspecto negativo, em nossa ótica, é que a autora não conclui sua resenha de fato. Deixa ao leitor a sensação de que sua argumentação não acabou, pois não há o fechamento esperado, a valoração da obra.

Adiante, buscaremos respostas às questões que nos motivaram nessa pesquisa, a saber: como o gênero resenha funciona como (mega) instrumento semiótico possibilitando apropriação de certas capacidades de linguagem? Como as atividades em grupo afetam a produção individual?

UM NOVELO DE LÃ AZUL

Maria, assim como a personagem de Saramago, puxa um fio, o fio da linguagem que se desfaz e refaz em um novelo de lã azul. Esse movimento de desfazer a meia de lã que a personagem realiza, permite a ligação com todos os demais personagens, bem como representa o movimento próprio da linguagem, dos discursos interligados como que por um fio azul de lã. Quando pensamos no gênero resenha, a analogia também é válida. O resenhista puxa o fio da obra que resenha, desfaz a meia e constrói um novelo que poderá se refazer em outra meia, novamente, num movimento dinâmico.

O desenvolvimento das capacidades de linguagem também se realiza desse modo, com recuos e avanços, como foi exemplificado no percurso traçado por Maria em seus textos, em um movimento que liga incessantemente o conhecimento atual com o anterior. Tal movimento se alinha com o que nos ensina Vygotsky (2008) sobre os conceitos cotidianos e os científicos, por meio dos quais observamos um desenvolvimento das habilidades, ou neste caso, das capacidades de linguagem.

Do mesmo modo, a criação de espaço ou de uma zona de desenvolvimento proximal implica um movimento em muito semelhante a um espiral – como o novelo – e não a uma escada em que cada degrau que subimos implica deixarmos para trás todos os outros. Sobre a primeira questão que nos colocamos, de como o gênero resenha funciona como (mega) instrumento semiótico possibilitando apropriação de certas capacidades de linguagem, podemos dizer que o desenvolvimento das capacidades de linguagem não ocorre de forma simples e linear, por essa razão percebe-se nos textos o movimento de avanço e recuo. Nesse sentido, como as atividades em grupo afetam a produção individual?

Alinhando-nos aos postulados de Vygotsky (1984) sobre o caráter social da aprendizagem, reconhecemos – como seres sociais que somos – a necessidade dessas atividades para o processo de ensino-aprendizagem. A atividade realizada por Maria, junto com seus colegas, permitiu que ela transferisse aspectos da atividade em grupo para sua atividade individual. Desse ponto de vista, assumimos que as atividades linguageiras são constitutivamente atividades sociais (Bronckart, 2006), ou seja, mesmo ao realizar a atividade sozinha, individualmente, os aspectos sociais dessa atividade estão presentes e a constituem em diversos níveis, o fio do qual jamais se encontra um fim e que, por essa razão, mantém uma ligação com os outros seres sociais e as demais atividades linguageiras que fundam os textos.

Exatamente por esses motivos elencados acima, acreditamos que o letramento acadêmico não ocorre de forma simples ou sem intervenção do professor, sendo necessária a criação de mais espaços favoráveis a este desenvolvimento e que estes espaços sejam oferecidos aos estudantes do ensino superior de forma mais frequente ao longo da vida acadêmica de cada um.

BIBLIOGRAFIA

Bhatia, Vijay K.

1993 *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*, London, Logman.

Bronckart, Jean-Paul

1999 *Atividades de linguagem, textos e discursos*, São Paulo, Educ.

2006 *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*, São Paulo, Mercado de Letras.

2008 *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*, São Paulo, Mercado de Letras.

Guedes, Paulo Coimbra

2006 *A formação do professor de português*, São Paulo, Parábola.

Pereira, Regina Celi Mendes

2009 «Do social ao psicológico: os caminhos que conduzem à materialização do texto escrito», em Pereira, Regina Celi Mendes e Roca, María del Pilar, *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*, São Paulo, Contexto.

2010 «Práticas de escrita e reescrita na sala de aula: desafios para alunos e professores», em Pereira, R. (org.), *Ações de linguagem: da formação continuada à sala de aula*, João Pessoa, Editora da UFPB.

Pereira, Regina Celi Mendes (org.)

2012 *Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da Escrita*, Campinas, Pontes, 2012.

Pereira, Regina Celi Mendes e Basílio, Raquel

2014 «A didatização da resenha acadêmica em contexto universitário», em Rojo, Roxane Helena Rodrigues e Nascimento, Elvira Lopes do (orgs.), *Gêneros de texto/discursivo e os desafios da contemporaneidade*, Campinas, Pontes, pp. 229-248.

Rabadel, Pierre

1995 *Les hommes et les Technologies: une approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin.

Saramago, José

1986 *A jangada de pedra*, Lisboa, Editorial Caminho, S.A.

Schneuwly, Bernard

- 2004 «Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas», em Schneuwly, Bernard e Dolz, Joaquim, *Gêneros orais e escritos na escola*, Campinas, Mercado de Letras, pp. 19-34.

Schneuwly, Bernard e Dolz, Joaquim

- 2004 *Gêneros orais e escritos na escola* Campinas, Mercado de Letras.

Volochinov, Valentin

- 1981 «A Estrutura do enunciado», em Todorov, Tzvetan (ed.), *Mikhaïl Bakhtine. Le principe dialogique, suivi de Ecrits du cercle de de Bakhtine*, Paris, Seuil, pp. 287-316 [Tradução de Ana Vaz, para uso didático, «A Estrutura do enunciado». Disponível em: < <http://docslide.com.br/documents/bakhtin-estrutura-do-enunciado.html>>. Consultado em 20 de abril de 2016].

Vygostky, Lev

- 2008 *Pensamento e Linguagem*, São Paulo, Martins Fontes.

ANEXO 1 - DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DA SD RESENHA

1º Ateliê (1 dia; 2 horas/aula)

Objetivos: Reconhecer as características próprias desse gênero e como o autor explicita seus argumentos.

Atividade: Atividade em grupo (2 ou 3 pessoas) de análise de uma resenha. «Tudo o que você queria saber sobre como construir um bom texto sem se estressar», resenha escrita por Luis Antônio Marcuschi do livro *Lutar com palavras: coesão e coerência*, de Irlandé Antunes.

2º Ateliê (1 dia; 2 horas/aula)

Objetivos: Identificar posições do autor e seus argumentos. Antecipar argumentos contrários.

Atividades:

1ª etapa: Individualmente ler a resenha de Maria Helena da Nóbrega (USP) sobre o livro de Sírio Possenti, «Por que (não) ensinar gramática na escola», publicado na revista *Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 2, p. 265-271, 1998. Depois, sublinhar na resenha:

- A ideia principal do livro resenhado.
- A posição que a resenhista defende.
- Os argumentos que ela apresenta para defender sua posição.

2ª etapa: Em grupo, pensem em argumentos possíveis e escreva três (no mínimo) argumentos a favor da tese do livro e um (no mínimo) contra as teses do livro de Sírio Possenti. Esses argumentos devem ser diferentes dos argumentos de Maria Helena da Nóbrega.

3º Ateliê (1 dia; 2 horas/aula)

Objetivo: Construir argumentos para defender uma posição.

Atividades:

1ª etapa: Leitura comentada do quadro 'Elementos articuladores'. Em duplas ou grupos, identifiquem, nas frases abaixo, os tipos de argumentos, consultando o quadro.

2ª etapa: Elaborar pelo menos três argumentos de diferentes tipos para defender a posição que você tem em relação às teses do autor do livro. Vocês podem trazer ideias de outros teóricos que falam desse assunto, referir-se a situações reais, exemplificar, referir-se a valores éticos ou explicitar a relação de causa e efeito.

4º Ateliê (1 dia; 2 horas/aula)

Objetivo: Conhecer e usar expressões que articulam a resenha. Coesão sequencial e referencial. Coerência.

Atividade: Identificar na resenha de Wagner Rodrigues Silva (Revista ABRALIN, v. 6, n. 2, p. 273-280, jul./dez. 2007), do livro *Ler e Compreender os Sentidos do Texto*, de Koch e Elias (2006), os elementos articuladores do texto. Escrever um breve texto com base em uma questão polêmica do livro, que discuta a questão e deixe expressa a posição tomada por você diante das teses de Paulo Coimbra Guedes, usando os articuladores adequados.

5º Ateliê (1 dia; 2 horas/aula)

Objetivo: Identificar as vozes com as quais o autor dialoga.

Atividade: Em grupos, ler a resenha de Jaison Luíz Crestani (28 (2) – jul./dez. 2008) sobre o livro *Escrever sobre escrever* (Pino, Zular, 2007). Identificar as vozes (a posição de pessoas que o autor inclui no artigo para sustentar a própria opinião ou a posição contrária de outros a qual se refere porque deseja rebatê-la – contra-argumentos; números, estatísticas, dados quantitativos ou qualitativos de diferentes ciências). Escrevam as respostas em grupo e depois compartilhe oralmente:

1. Qual a posição do autor do texto resenhado? Qual a posição do resenhista da obra?
2. Para construir seus argumentos o autor assume em diversos momentos a voz da ciência. Procure trechos que mostrem isso.
3. O que o resenhista usa para fundamentar sua posição? Encontre o trecho.
4. Por que você acha que a revista o convidou para fazer essa resenha?

6º Ateliê (1 dia; 2 horas/aula)

Objetivo: Desenvolver uma postura de pesquisador.

Atividades fora da sala de aula: Buscar informações sobre o assunto/tema do texto a ser resenhado (o livro de Paulo Coimbra Guedes!) em sites de universidades, revistas científicas ou em livros dos autores citados pelo próprio Paulo Coimbra Guedes; em grupos, selecionar as melhores informações para a resenha que será feita sobre o livro; registrar por escrito o que foi mais relevante e ver que tipo de argumento pode ser relacionado a cada informação selecionada.

7º Ateliê (1 dia; 2 horas/aula)

Objetivo: Relacionar informações gerais com locais; socializar os resultados das pesquisas.

Atividade: Apresentar os resultados da pesquisa para socializar com os demais grupos o que selecionaram (informações/argumentos/vozes).

8º Ateliê (1 dia; 2 horas/aula)

Objetivo: Analisar e reescrever uma resenha produzida por um aluno.

Atividade: Reescrever coletivamente uma resenha que está no quadro: os argumentos, as vozes, a conclusão, etc.

Produção final (2 dias; 4 horas/aula)

Atividade 1: escrever a versão final da resenha.

Atividade 2: edição final.

Itinerarios de escritura académica en estudiantes de Letras: del extrañamiento a la apropiación participativa

Constanza Padilla

INTRODUCCIÓN

La lectura y la escritura de los estudiantes universitarios es objeto de numerosas investigaciones desde hace más de tres décadas en el contexto internacional. En la Argentina, los estudios al respecto han cobrado franca visibilidad en la última década y han permitido ir configurando una importante agenda de discusión.

Por una parte, diversas investigaciones empíricas han evidenciado la brecha existente entre las prácticas de lectura y escritura del nivel secundario y las prácticas académicas del nivel superior. En tal sentido, se enfatiza los problemas de acceso de los estudiantes universitarios al conocimiento disciplinar, debido a las dificultades de comprensión y producción de los textos académicos –cuya dimensión argumentativa es fundamental–, muy diferentes de los textos de divulgación científica a los cuales han estado expuestos en los niveles previos de formación. Sin embargo, por otra parte, se señala que los saberes discursivos necesarios para transitar con éxito una carrera universitaria deben ser objeto de reflexión y de enseñanza en el nivel superior, ya que esto implica el dominio de modos de leer y escribir específicos de cada cultura disciplinar.

En relación con esto, investigaciones internacionales y nacionales buscan avanzar en la hipótesis de la potencialidad epistémica de la lectura, la escritura y la argumentación, lo que implica entenderlas como medios de transformación de los conocimientos; esto es, como instrumentos privilegiados de aprendizaje. De allí, la importancia de asumirlas como contenidos transversales que atraviesan las disciplinas.

No obstante, esto no implica entenderlas como habilidades totalmente generalizables, sino que plantea el desafío de entender las prácticas lectoras, escriturarias y argumentativas en relación con los diversos contextos disciplinares. Se trata, entonces, de introducir a los estudiantes en los *modos de decir* de cada disciplina (Arnoux, 2006), como un medio de facilitar sus *modos de aprendizaje disciplinar*.

De este modo, con el propósito de aportar a la discusión acerca de las alternativas para trabajar con la lectura y escritura académicas en las aulas del nivel superior, en este capítulo, nos centraremos en la escritura académica –sin desconocer la dinámica interacción entre ambas–, buscando articular aportes teóri-

cos que la conceptualizan como proceso cognitivo y como práctica social situada, epistémica y argumentativa, ya que permiten dimensionar la complejidad de la problemática y ponderar datos cualitativos obtenidos en ciclos de investigación-acción que venimos desarrollando con estudiantes de Letras de una universidad pública argentina desde el año 2005.

Los interrogantes que guían estos ciclos se orientan en las siguientes direcciones: ¿cómo interactúan los estudiantes con el conocimiento disciplinar, mediado a través de los procesos de lectura y escritura? ¿Cómo van apropiándose de sus modos de construcción, circulación y legitimación? ¿Qué estrategias de intervención son más adecuadas para favorecer estos procesos? ¿Qué aspectos de la escritura académica es necesario enseñar explícitamente? ¿Cuáles son las dificultades más recurrentes? ¿Qué factores influyen en la calidad de los escritos estudiantiles, si tenemos en cuenta sus itinerarios académicos?

En relación con este último interrogante, venimos testeando la siguiente hipótesis de trabajo en grupos de estudiantes avanzados:

La incidencia positiva en los itinerarios estudiantiles de factores contextuales que permiten la participación gradual de los estudiantes en la comunidad discursiva disciplinar (asistencia y exposición en encuentros científicos, colaboración en proyectos de investigación y en cátedras, etc.). Esta participación favorece en los estudiantes el sentido de pertenencia a una determinada comunidad académica, a la vez que les va proporcionando un panorama de la negociación y legitimación de significados propios de ese dominio disciplinar y de las agendas de discusión emergentes, entre otros aspectos.

En esta oportunidad, nos interesa analizar el impacto de algunos de estos factores contextuales en las trayectorias académicas estudiantiles que permiten postular un pasaje desde una etapa de *extrañamiento* de la escritura académica hasta una etapa de *apropiación participativa*, que no implica un nivel de dominio completo, pero sí un punto de inflexión tanto a nivel de sus representaciones como de sus prácticas. Para ello, nos centraremos en los *testimonios metadiscursivos* producidos por dos estudiantes avanzadas que participaron en los citados ciclos de investigación-acción y que implicaron la realización de proyectos de escritura académica (*ponencias* en el primer año de cursado y *artículos de investigación* en los últimos años de cursado). A la vez, estos testimonios serán puestos en relación con el testimonio de una estudiante de otra carrera de la misma universidad que tuvo un itinerario escriturario muy diferente.

Antes de presentar los resultados, consideraremos algunas cuestiones clave de los antecedentes sobre el tema que permitirán luego la explicitación de los conceptos teóricos que respaldan el análisis de los datos y, a la vez, funcionan como ejes vertebradores de los ciclos de investigación-acción en curso.

INVESTIGACIONES SOBRE ESCRITURA ACADÉMICA

Como ya señalamos, las investigaciones sobre lectura y escritura en la universidad cuentan hasta la fecha con un volumen ampliamente significativo de publicaciones, en particular en el ámbito anglófono, en el cual vienen desarrollándose, de manera paralela y parcialmente convergente, tres movimientos teóricos: la corriente inglesa *Academic Literacies* (Lea y Street, 1998) que pone el acento en las cuestiones de identidad y poder involucradas en los procesos de apropiación de la cultura académica, y las corrientes norteamericanas *Writing Across The Curriculum* (WAC) y *Writing In The Disciplines* (WID), que orientan sus investigaciones a la optimización de propuestas didácticas en las que se escribe para aprender los contenidos de un dominio de conocimiento y se aprende a escribir según los géneros propios de un campo disciplinar (Bazerman y otros, 2005 y 2010; Russell *et al.*, 2009). Estos últimos enfoques han llevado a trazar líneas de investigación-acción en diversas universidades con el propósito de estudiar y favorecer los modos de escribir característicos del ámbito académico y profesional.

En relación con esto, ha cobrado relevancia el concepto de *comunidades discursivas* (Bazerman, 1988; Swales, 1990), derivado de la consideración de la escritura como práctica social situada (Barton, Hamilton e Ivanic, 2000) que varía de acuerdo a las culturas institucionales, las disciplinas y las épocas. De allí la necesidad de aprender los modos de construcción, circulación y legitimación del conocimiento disciplinar que se negocia en el seno de estas comunidades, a través de normas más o menos tácitas.

Es destacable también la investigación vinculada con los géneros académicos, especializados y profesionales, y con el planteamiento de su instrucción explícita en la educación superior (Parodi, 2008). En particular, son significativos los avances en las discusiones teóricas a partir de las evidencias empíricas obtenidas de diversos corpus textuales (Hyland, 2000; Gotti, 2003; Swales, 2004; Bhatia y Gotti, 2006; Candlin y Gotti, 2007; Parodi 2007a y 2007b, 2008; Ciapuscio, 2008, entre otros), que plantean, entre otras cuestiones, un *continuum* (Parodi, 2008) entre géneros especializados, cuyo ámbito de circulación es el de expertos, y géneros académicos con diferentes grados de asimetría entre expertos y aprendices, como un medio de introducir a los iniciados en la cultura académica. Asimismo ponen de manifiesto las diferencias que presentan estos géneros en las distintas disciplinas (Bhatia, 2004; Parodi, 2007b), que derivan, en gran medida, de diferentes modos de hacer ciencia, ligados a paradigmas cuantitativos o cualitativos, y legitimados en las comunidades disciplinares. Otra corriente relevante en relación con la noción de género –la socioretórica–, enfatiza estas diferencias disciplinares entendiendo que los géneros son prácticas sociales, interdependientes de los contextos en los que se producen y circulan (Miller, 1994).

Por su parte, en los últimos años, se han incrementado investigaciones que focalizan en el papel de la argumentación en las diversas clases de escritos académicos y su conexión con los modos de aprendizaje disciplinar. Es, en particular, en el campo de la educación científica (Física, Química, Biología, entre otros) donde la argumentación ha cobrado protagonismo, en relación con la educa-

ción secundaria y universitaria (Sardá y Sanmartí Puig, 2000; Kelly y Bazerman, 2003; Jiménez-Aleixandre y Díaz de Bustamente, 2003 y 2008; Erduran y Jiménez-Aleixandre, 2008; Buty y Plantin, 2008; Jiménez-Aleixandre y Puig, 2010; Kelly y otros, 2010, entre otros autores).

Estudios en ciencias biológicas, por ejemplo, han mostrado las dificultades de los estudiantes para reconocer las pruebas empíricas que los docentes les proporcionan y conectarlas con el modelo teórico, y para construir justificaciones, a partir de la relación entre conceptos (Bravo y Jiménez-Aleixandre, 2010).

De allí que se planteen experiencias innovadoras que hagan foco en la argumentación como medio de aprendizaje, entendiendo esta como «la capacidad de relacionar datos y conclusiones, de evaluar enunciados teóricos a la luz de los datos empíricos o procedentes de otras fuentes» (Jiménez Aleixandre y Díaz de Bustamente, 2003: 361).

En tal sentido, se ha propuesto el concepto de *prácticas epistémicas* (Jiménez-Aleixandre y Díaz de Bustamente, 2008), entendido como el conjunto de actividades asociadas a la producción, comunicación y evaluación del saber que favorece los procesos de apropiación de la cultura científica. La *producción* articula el saber propio, dando sentido a las regularidades de los datos; la *comunicación* permite producir relaciones y persuadir a los otros miembros de la comunidad, y la *evaluación*, coordina la teoría con las pruebas empíricas y confronta las conclusiones propias o de otros con estas pruebas (Jiménez-Aleixandre y Díaz de Bustamente, 2008).

En congruencia con estos aportes, están desarrollándose algunas investigaciones en psicología y pedagogía que destacan el potencial epistémico de la argumentación (Leitão, 2007; Muller Mirza, 2008; Muller Mirza y Perret-Clermont, 2009). En tal sentido, Selma Leitão (2007) considera que si se concibe la argumentación desde una perspectiva dialógica y dialéctica,¹ es posible postular su *dimensión epistémica* ya que esta perspectiva confiere a esta actividad discursiva «un mecanismo de aprendizaje inherente que la convierte en un recurso privilegiado de mediación en los procesos de construcción de conocimiento» (Leitão, 2007: 3). Este papel mediador puede ser observado en dos niveles: en el desencadenamiento de los procesos de revisión de las propias perspectivas que permiten transformaciones cognitivas, y en el surgimiento de formas autorreguladoras del pensamiento que posibilitan reflexionar sobre los límites del propio conocimiento.

De todos modos, con respecto a las ciencias humanas y sociales, no son numerosas las investigaciones que planteen, explícitamente, que un problema central a resolver en relación con la escritura académica es la dimensión argumentativa (Andrews, 2010). Asimismo, se plantea que la comprensión de las similitudes y diferencias disciplinarias en torno a los modos de argumentación es la clave para desarrollar programas más efectivos a través del currículum (Wolfe, 2011).

Por su parte, en el ámbito francófono, investigaciones enmarcadas en las *littéracies universitaires* (Delcambre y Lahanier-Reuter, 2010) han indagado

1 La autora toma aportes de Van Eemeren *et al.* (1996).

las relaciones entre escritura y construcción de saberes (Delcambre y Reuter, 2002; Pollet, 2004). Algunos estudios han buscado determinar las dificultades con algunos géneros académicos (Pollet y Piette, 2002, entre otros), atendiendo a la distancia entre la cultura escrita de los estudiantes y las competencias académicas esperadas, particularmente en lo referido a la elaboración de un texto que gestione adecuadamente la polifonía discursiva. A esto se suma la creciente importancia que se adjudica a la variable disciplinar, destacando la necesidad de determinar los modos de producción de conocimiento en las distintas disciplinas, para favorecer la implementación de ayudas pedagógicas específicas (Delcambre y Lahanier-Reuter, 2010).

Relacionado con esta necesidad de ponderar la eficacia de la implementación de los programas de escritura en las universidades, vienen desarrollándose investigaciones cualitativas las cuales, a través de enfoques etnográficos (Lillis, 2008), apuntan a describir la interacción de diversos factores en las trayectorias académicas de los estudiantes. En tal sentido, algunos autores destacan la importancia de las tutorías en una situación de pasantía (Haas, 1994), mientras que otros plantean que el rol de autoridad de los expertos en los ámbitos académico o profesional puede inhibir a los escritores noveles en su lucha por establecer su propia voz, a través de contribuciones originales (Blakeslee, 1997).

Por otra parte, en cuanto al papel de las comunidades disciplinarias, algunos autores valoran la relevancia del aprendizaje social que se realiza en los laboratorios y departamentos universitarios, ya que, en estos ambientes informales de colaboración con los expertos, se favorece la inculturación de los estudiantes a los sistemas de actividad de las comunidades discursivas respectivas (Ding, 2008). En estrecha conexión con esto, otros autores destacan el poder de las comunidades profesionales como contextos de aprendizaje que complementan las herramientas proporcionadas por la academia (Bremner, 2012).

En el contexto latinoamericano, las investigaciones sobre lectura y escritura académicas han cobrado mayor visibilidad en la última década.² En el caso de la Argentina, diversos autores, desde diferentes perspectivas teóricas (Vázquez, Matteoda y Rosales, 2000; Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2002; Di Stefano y Pereira, 2004; Padilla, 2004; Di Stefano, Pereira y Pipkin, 2006; Rosales y Vázquez, 2006 y 2011; Desinano, 2009, entre otros) han abordado numerosas cuestiones relativas a las prácticas de comprensión y producción textual en el nivel secundario y universitario. Entre otros aspectos, se ha evidenciado el trabajo predominante, en la escuela secundaria, con textos expositivos, cuya excesiva utilización puede imprimir en los alumnos una visión estable y monológica del conocimiento. De este modo, en la universidad los estudiantes tienden a conceptualizar los textos académicos como monológicos y portadores de una verdad absoluta, lo que los lleva a neutralizar la diversidad de puntos de vista que presentan en una sola postura enunciativa (Di Stefano y Pereira, 2004; Padilla,

2 Para un panorama de las investigaciones en Latinoamérica, cf. Parodi (2010) y Núñez Cortés (2013), entre otros autores. Para la Argentina, cf. Carlino (2006, 2010, 2011), entre otros; para Colombia, Pérez Abril y Rincón Bonilla (2013), entre otros.

2004). Esto se transfiere luego a la producción textual, ya que se observa una tendencia a la escritura de textos sin polifonía explícita (varios de estos escritos son extractos de otros con omisión de las fuentes bibliográficas).

Otro aspecto que está investigándose con fuerza en los últimos años es el de las diversas representaciones de docentes y estudiantes sobre la lectura y la escritura, ya que esto tiene consecuencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, por ejemplo, investigaciones realizadas por Carlino y equipo en diferentes carreras universitarias (Carlino, 2011) han puesto de manifiesto que algunas perspectivas docentes y estudiantiles se orientan a pensar la lectura y escritura como habilidades generalizables a todos los contextos y no como prácticas sociales situadas y dependientes de los ámbitos disciplinares. De este modo, los docentes consideran que estas habilidades ya deberían estar adquiridas y, por tanto, no deben ser responsabilidad de la universidad. Por otra parte, quienes ven la necesidad de ocuparse de la lectura y escritura estudiantiles, plantean la alternativa de hacerlo en el primer año de los estudios universitarios.³ Si bien esto es fundamental, es necesario también dar continuidad a esta formación, a través de acciones sostenidas a lo largo de todo el cursado universitario de grado y de posgrado, mediante un trabajo con la lectura y escritura *entramadas* con los contenidos disciplinares (Carlino, 2013), a fin de aprovechar la potencialidad epistémica de las mismas.⁴

Con el objetivo de aportar a estas líneas de investigación, nuestro equipo se ha planteado, en los últimos años, la necesidad de articular los aportes de diferentes perspectivas teóricas, en relación con los conceptos de lectura, escritura y argumentación.

De este modo, nuestro marco teórico se respalda, en relación con la escritura, en los modelos cognitivos de producción textual (Flower y Hayes, 1981; Scardamalia y Bereiter, 1992), particularmente, en los conceptos de recursividad y de dimensión epistémica, ya que permiten plantearla como proceso provisorio y perfectible que posibilita transformaciones cognitivas, gracias a la constante posibilidad de revisión de las producciones escritas. Asimismo, consideramos los avances teóricos que integran los componentes afectivos y socioculturales (Flower, 1994; Hayes, 1996; Ivanic, 2004; Prior, 2006; Castelló y otros, 2010), derivados de la concepción de la escritura, como práctica social situada (Barton, Hamilton e Ivanic, 2000) que tiene lugar en el seno de las *comunidades discursivas* (Bazerman, 1988; Swales, 1990), en las que los estudiantes van integrándose gradualmente para apropiarse de la cultura disciplinar de pertenencia.

3 Caso pionero en nuestro país es el de los talleres de escritura del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires, iniciados en los años ochenta, en la cátedra de *Semiología*, coordinada por Elvira Arnoux y los casos posteriores de otras universidades del país (universidades del conurbano bonaerense, por ejemplo).

4 Esta perspectiva es desarrollada también por algunas iniciativas institucionales; por ejemplo, la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto desde fines de los años noventa (cf. Vázquez, Matteoda y Rosales, 2000; Vázquez y otros, 2003; Rosales y Vázquez, 2011) y el Prodeac (Programa de desarrollo de habilidades de lectura y escritura académica a lo largo de la carrera) de la Universidad Nacional de General Sarmiento, desde el año 2005 (cf. Moyano, 2010; Natale, 2012).

Por otra parte, seleccionamos algunos aportes de diferentes teorías de la argumentación (Toulmin, 1958, 2001; Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1958; Van Eemeren, Grootendorst y Snoeck, 2002; Plantin, 2005, 2007; Walton 2006, 2008; Van Eemeren, 2011) las que, más allá de sus divergencias o convergencias teóricas y de abocarse mayormente a la argumentación cotidiana, contribuyen a conceptualizar la escritura académica como producto de un proceso de argumentación científica que se legitima en los ámbitos disciplinares. Al respecto, son particularmente relevantes las perspectivas que se centran en el aspecto dialógico y dialéctico de la argumentación (Van Eemeren, Grootendorst y Snoeck, 2002; Plantin, 2005, 2007; Walton, 2006, 2008), por cuanto priorizan la idea de que un objeto de discusión se instaaura cuando se explicitan distintas posiciones acerca de un tema y es la posible resolución de estas diferencias de opinión, a través de una discusión razonable, la que puede llevar al avance dialéctico. Son estos aportes también los que permiten desarrollar la hipótesis de la dimensión epistémica de la argumentación, ya comentada.

De esta manera, este proceso de construcción argumentativa asume determinadas particularidades en el discurso científico-académico, especialmente en relación con tres cuestiones fundamentales: el uso riguroso del *saber ajeno* (Bolívar, 2004 y 2005; Kaiser, 2005), que implica el manejo adecuado de las fuentes bibliográficas, regulado por restricciones formales, altamente convencionalizadas; la articulación entre este *saber ajeno* y el *saber propio*, y la articulación entre *teoría* y *empiría*, regulada también por diferentes pautas de validación, de acuerdo a las posturas epistemológicas.

De todos modos, más allá de las diferencias que pueden encontrarse en el quehacer científico, ligadas a distintos paradigmas y tradiciones disciplinares, el modo privilegiado de comunicación de este quehacer es la argumentación. En tal sentido, resulta productivo el concepto de *argumentación académica* (Padilla, 2012), que apunta a integrar tres dimensiones: la dimensión demostrativa exige la articulación entre marco teórico, interrogantes/hipótesis, datos y conclusiones; la retórica busca el modo de comunicar estos resultados más eficazmente, atendiendo a los destinatarios virtuales; la dialéctica se abre a la consideración de otros puntos de vista, sustentada en una concepción del conocimiento científico como saber provisional y perfectible.⁵

DEL EXTRAÑAMIENTO A LA APROPIACIÓN PARTICIPATIVA

Del panorama reseñado en el apartado anterior, se deriva la complejidad de los desafíos docentes en el nivel superior. Por una parte, plantea la necesidad de trabajar con estrategias específicas que favorezcan la *apropiación* de los *modos de*

5 Estas distinciones son realizadas a partir de una reinterpretación de la tríada clásica *logos*, *pathos* y *ethos*, y de los aportes de las perspectivas lógicas, retóricas y dialécticas de la argumentación. Para una revisión de estas nociones y líneas teóricas, cf. Christian Plantin (2005).

decir académicos (Arnoux, 2006), propios del discurso académico general, pero también de cada disciplina, en particular, para favorecer los modos de aprendizaje de cada dominio de conocimiento.

Por otra parte, los docentes universitarios no pueden eludir su responsabilidad con respecto a las competencias básicas en lectura y escritura de los estudiantes ingresantes. En tal sentido, tendrán que planificar *estrategias paliativas* para los estudiantes que no ingresan con las mínimas competencias necesarias y así poder contribuir a garantizar la ecuación *inclusión - calidad*.

De todos modos, con respecto a la *apropiación* de la cultura académica, es necesario considerar que no es un trayecto lineal, sin fisuras, sino que puede pasar por diversos procesos de *extrañamiento*, que dependen, en gran medida, de los itinerarios recorridos por los estudiantes desde su alfabetización inicial.

Para entender estos procesos de *extrañamiento*, tomamos prestado parcialmente el concepto acuñado por el formalismo ruso (Shklovski, 1970), en el campo de la literatura, que alude a la técnica de «extrañar» los objetos, de complejizar la dificultad de su percepción con el propósito de que se experimente la cualidad artística de un objeto. En nuestro caso, los textos académicos son percibidos por los estudiantes como extraños, totalmente ajenos a sus experiencias previas de escritura. Sin embargo, esta sensación de extrañamiento no es producida por una intencionalidad explícita de los escritores académicos, sino que, muy probablemente, es consecuencia de las interacciones más frecuentes que los estudiantes han tenido en sus trayectos previos de escolaridad. Ya señalamos el contacto casi exclusivo con textos expositivos o de divulgación científica –además de los literarios– que instalan una relación asimétrica entre enunciador y destinatario, con el propósito de «hacer comprender» un tema ya validado por la ciencia. Por el contrario, los textos académicos y científicos van instaurando temas de discusión, planteando gradualmente una relación simétrica enunciador-destinatario, para lo cual parten del supuesto de conceptos, de léxico disciplinar y de corrientes teóricas conocidos y/o compartidos por el lector. A esto se suma la compleja estructura polifónica que presentan estos textos, la cual se convierte en un escollo importante, especialmente, para los estudiantes universitarios principiantes.

Asimismo, hay que señalar, en el caso particular de los estudiantes de Letras, la influencia que ejercen los textos literarios, sobre todo, teniendo en cuenta que gran parte de ellos elige esta carrera por su afición a la literatura y por su intención de convertirse en escritores de ficción. De este modo, a lo largo del cursado va produciéndose una tensión creciente entre escritura académica –sometida a restricciones más formales que de formulación– y escritura ficcional –que juega constantemente con los límites de la transgresión–. Por último, tampoco debemos dejar de tener en cuenta las incertidumbres que producen en varios alumnos los modos divergentes de escritura académica de las áreas lingüística y literaria, y de sus diferentes ramas y corrientes teóricas.

De este modo, los estudiantes pueden ir atravesando procesos contradictorios de adhesión, rechazo o resistencia a los *modos de decir académicos*.

En relación con esto, veremos en los datos estudiantiles cómo un factor fundamental para contribuir a resolver estos conflictos es la participación en las prácticas

académicas de la comunidad disciplinar. De allí que consideramos importante rescatar el concepto de *apropiación participativa* (Rogoff, 1997), en tanto reformulación del concepto de *apropiación* o *interiorización* de la corriente sociocultural (Vygotsky, 1979 y Leontiev, 1981). Al respecto, Barbara Rogoff (1997) plantea que la noción de los autores soviéticos parecería implicar una separación entre el contexto social y el individual, y una suerte de pasaje desde el plano interpsicológico al intrapsicológico, cuando en realidad los procesos sociales e individuales se producen en forma simultánea. Por ello, su planteamiento se orienta a enfatizar que la apropiación se da en la propia participación, al mismo tiempo que el individuo cambia para involucrarse en la situación. A la vez, tal participación contribuye no solo a orientar la dirección que toman los acontecimientos, sino también a la preparación del individuo para otros acontecimientos similares. De este modo, la apropiación es un proceso de transformación que resulta de la propia participación.

Como parte de este proceso de apropiación participativa, veremos también en los datos estudiantiles el rol fundamental de la *participación guiada* (Rogoff, 1997), la cual supone un proceso de compromiso mutuo en el cual dos o más individuos participan de una actividad socialmente significativa. De este modo, la apropiación va desarrollándose mediante la participación en esfuerzos compartidos, guiados por la comprensión y la adhesión a objetivos compartidos. En tal sentido, veremos la importancia que otorgan los alumnos a la guía explícita de los docentes y a su compromiso con los procesos de apropiación estudiantil de la cultura académica.

METODOLOGÍA

Como ya señalamos, los datos presentados en esta oportunidad forman parte de una investigación mayor que viene realizándose desde el marco metodológico cualitativo, siguiendo, fundamentalmente, los aportes del enfoque interactivo y realista crítico de Joseph Maxwell (2005, 2009 y 2012) y del enfoque de investigación-acción crítica participativa de Stephen Kemmis (2009 y 2010).⁶

La mayoría de los estudiantes, que se tomó como población de estudio, participó en el primer año de la carrera de Letras de una universidad pública argentina, de un programa de escritura académica en el que se prioriza el desarrollo de habilidades argumentativas como base indispensable para el dominio de habilidades académicas.

En tal sentido, desde el año 2005 en que se implementó por primera vez dicho programa, se plantea como requisito de acreditación la elaboración escrita de una ponencia grupal, entendida como comunicación de los resultados de una primera experiencia de investigación, que luego es socializada en unas jornadas académicas.

6 Esta investigación se realiza en el marco del Proyecto 26/H430-1, «Prácticas discursivas críticas en contextos educativos», subsidiado por el Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Tucumán, Argentina (Ciunt).

Desde el año 2008, los estudiantes tienen la opción de cursar una asignatura del ciclo superior de la carrera, que tiene como proyecto de escritura académica la elaboración de una versión preliminar de un artículo de investigación, con su posterior socialización en un grupo de discusión.

Por otra parte, en las restantes asignaturas obligatorias y electivas del Plan de Estudios, ha ido incrementándose en los últimos años el trabajo con escritos académicos, algunos para ser socializados como ponencias en jornadas de cátedras o como trabajos monográficos para acreditar la aprobación de la materia.

Además, varios estudiantes de la carrera han comenzado a ser activos participantes de las Jornadas de Estudiantes de Letras que vienen desarrollándose a nivel nacional, y de otros encuentros científicos nacionales e internacionales que vienen realizándose en el área de las Humanidades.

En este sentido, nos interesa analizar el impacto de la participación en las prácticas de la comunidad disciplinar, en las trayectorias estudiantiles, por cuanto entendemos que favorecen de modo significativo el pasaje desde el extrañamiento de la escritura académica hacia la apropiación participativa, entendida como un proceso dinámico en continua reformulación, de acuerdo con las experiencias de interacción académica que tengan los estudiantes.

Si bien el corpus completo de la investigación incluye las diferentes versiones de las ponencias y los artículos de investigación de los estudiantes, de sus respectivos *abstracts*, de sus *testimonios metadiscursivos*, además de las observaciones y testimonios de los tutores, en esta oportunidad, consideraremos los testimonios de dos estudiantes avanzadas que participaron en los citados ciclos de investigación-acción, en primero y cuarto año de la carrera, además de tener experiencia en la participación como asistentes y expositoras en encuentros científicos y de colaborar en equipos de investigación y en cátedras. Asimismo, estos testimonios serán relacionados con el de una estudiante de otra carrera de la misma universidad que cursó la asignatura de cuarto año de Letras, como optativa, y que tuvo un itinerario escriturario muy diferente.

Entre las consignas de escritura de los *testimonios metadiscursivos*, seleccionamos en esta oportunidad las siguientes:

- Recuperá tus experiencias de lectura y escritura (positivas y negativas) en la escuela primaria y secundaria. ¿Recordás cómo te enseñaron a leer y escribir? ¿Qué tareas de lectura y escritura te pedían más frecuentemente? ¿Qué experimentabas frente a esas tareas?
- Recuperá del trayecto universitario recorrido experiencias positivas y negativas en relación con la lectura y escritura tanto académica como literaria.
- ¿Cuáles considerás que son tus principales fortalezas y debilidades en relación con la lectura y escritura académica? ¿Intentás solucionar tus debilidades? ¿De qué manera?
- ¿Qué aspectos de los textos académicos que te proporcionan en las cátedras te resultan más complejos? ¿Consultás (mucho, poco o nada) otras fuentes teóricas complementarias para estudiar?

- ¿Podés listar qué trabajos finales has realizado para las materias a lo largo de la carrera? ¿Has recibido de los docentes orientaciones acerca de cómo escribir estos trabajos? Explicá en qué consistían esas orientaciones. Después de haber producido un trabajo de este tipo, ¿qué sensación experimentás (satisfacción, insatisfacción, otros)?
- ¿Has realizado otros escritos académicos por propia iniciativa? Los socializaste en algún encuentro científico y/o a través de alguna publicación. Después de haber producido un trabajo de este tipo, ¿qué sensación experimentás (satisfacción, insatisfacción, otros)?

RESULTADOS

A continuación, transcribimos fragmentos de los testimonios de cada estudiante, para luego poder comentar aspectos relevantes de sus itinerarios académicos.

Caso 1 (Fernanda)

Testimonio metadiscursivo (fragmentos)

Me enseñaron a leer cuando tenía cuatro años, antes de empezar la primaria, mientras iba al jardín de infantes. Mis padres y hermanas participaron de esta enseñanza, haciendo actividades para que yo aprenda. Me leían muchos cuentos y me regalaban libros acordes a mi edad, para estimularme a iniciar la lectura, y además, me incitaban a llevar un diario íntimo, en donde fuera escribiendo cosas cotidianas. También tenía un cuaderno de actividades, en el que por ejemplo, tenía que unir con flechas la primera letra del nombre de un objeto con el dibujo de ese objeto.

Al iniciar la facultad, no tuve mayores dificultades para comprender textos académicos, sobre todo porque en la secundaria ya trabajábamos con algunos de ellos. Aun así, hay textos que son más densos conceptualmente, para los que es necesario hacer una o varias relecturas.

Para poder terminar la secundaria, debíamos presentar un trabajo de investigación o tesina, por lo que también tenía algún antecedente de producción de textos académicos, sin embargo, durante estos años, la escritura académica fue acrecentando las exigencias formales. Así, por ejemplo, ahora presto mayor atención al momento de citar y poner referencias, o un mayor cuidado en el uso de conceptos, aclarando desde qué línea se los entiende en cada trabajo.

Los textos académicos que me resultan más complicados son generalmente los que desarrollan nuevos conceptos, y que a medida que van avanzando en su desarrollo, los incorporan para profundizar las explicaciones. Necesito releerlos muchas veces y asegurarme de comprender cada concepto para luego comprender cómo se entran unos con otros. Si algo no me queda claro de la bibliografía que brinda la cátedra, busco en Internet

artículos relacionados al tema para tratar de dar mayor claridad a los conceptos.

Elegí la carrera, entre otras cosas, para tener acceso a textos literarios que de otra manera no hubiera conocido. Disfruto mucho de la lectura literaria. En la carrera, sin embargo, la escritura literaria está relegada...

Generalmente, para los trabajos de investigación sí recibí orientación por parte de las cátedras, y un seguimiento, que consistía en lecturas del trabajo en proceso y correcciones antes de la entrega final. En el caso de los coloquios y las monografías, recibí menos orientación, lo que me generó mayor inseguridad, al no saber si lo que iba haciendo era correcto y cumplía con los objetivos de la materia. En el caso de las cátedras que brindan el seguimiento, me generó satisfacción concluir y presentar los trabajos, con la seguridad que brindan las relecturas y correcciones.

Hasta el momento, todos los escritos académicos que he realizado fueron enmarcados en el cursado de alguna materia. Algunos de ellos, sin embargo, sí fueron socializados en jornadas de estudiantes, y algunas de estas publican los trabajos. En esta instancia siento mayor satisfacción porque al compartir el conocimiento, podemos aportar información nueva, fruto de nuestro trabajo a gente incluso de otras áreas, no específicamente de Letras, que pudieran interesarse.

Como podemos inferir de los dichos de Fernanda, ha tenido un itinerario de lectura y escritura muy interesante desde su alfabetización inicial. Manifiesta que aprendió a leer y escribir desde los cuatro años de edad por estímulo de su entorno familiar. Señala también que en su ingreso a la universidad no ha tenido mayores dificultades con los textos académicos, debido a que en la escuela secundaria había trabajado con algunas clases de estos. En particular destaca que, para egresar de la secundaria, debía presentar un *trabajo de investigación o tesina*. En tal sentido, su trayecto universitario ha implicado la apropiación gradual de las exigencias formales de la escritura académica.

Deja entrever también una tensión entre el placer de la lectura y escritura literaria –destacando la desatención que tiene esta última en la carrera– y el costo cognitivo que implica adentrarse en los niveles más alto del discurso académico.

Realiza un listado de doce trabajos de investigación realizados durante la carrera y socializados en las cátedras, algunos de los cuales también han sido expuestos en jornadas estudiantiles externas. Destaca también la satisfacción que le han producido las ayudas pedagógicas explícitas de algunos docentes, frente a la incertidumbre que experimenta ante la falta de orientaciones de otros.

Cabe destacar que el desempeño académico de Fernanda ha sido excelente desde su ingreso en la universidad. En las asignaturas de los ciclos de investigación-acción ha obtenido óptimas calificaciones, gracias a los niveles logrados de apropiación de los contenidos disciplinares y al nivel de comunicación, a través de los modos adecuados de decir académicos del área disciplinar.

Caso 2 (Mónica)

Testimonio metadiscursivo (fragmentos)

Lo que recuerdo de la escuela primaria es que me enseñaron a través de imágenes las letras y sonidos del alfabeto (esto en primer grado). Utilizaban un manual que se llama «Voy contigo», en donde se encontraban diferentes tareas de escritura y de lectura.

En toda la primaria me costó leer en público, pero eso, curiosamente, sólo me pasaba con las producciones propias (las cuales disfrutaba escribir) como poesías y palabras alusivas a algunas fechas patrias o importantes.

En la secundaria, las experiencias de lectura y escritura fueron más gratificantes en el sentido de apropiación y goce. Me gustaba mucho escribir... Aunque, en general, los docentes no se encargaban de los procesos de lectura y escritura de alumnos con un afán comprometido.

En la universidad, en relación con la comprensión, me costó mucho la lectura de textos académicos. Yo venía de la secundaria con una experiencia, como dije, gratificante, y no me costaba la lectura y el estudio en general.

Transitar por el camino de las prácticas de lectura y escritura complejas que suponen los circuitos superiores de educación es un proceso de crecimiento que depende de uno mismo y del otro, esto es, del docente que te acerca las herramientas teóricas y didácticas para que crezcas y de tu voluntad de aprehender lo que te ofrecen como capital simbólico. Esta última idea puede representar una idealización de la relación pedagógica, pero es enteramente real y básica.

Me recuerdo a mí misma hace 5 años, iniciando la carrera de Letras, enfrentándome a textos larguísimos, a una maraña de ideas que debía desentrañar y estudiar, a trabajos prácticos que tímidamente dejaban el apego a la tradición escolar; y me veo ahora «grande», en los últimos peldaños, sintiendo que interioricé una parte importante de lo que tanto quise: la escritura académica y la investigación.

El primer acercamiento sistemático a las prácticas de lectura y escritura académica que tuve fue en primer año..., me costó. En relación a la lectura (la contracara dialéctica de la escritura), pensaba que tenía una lesión lingüística en el cerebro, que no había sido bien preparada en el secundario o que no tenía las capacidades necesarias para terminar de entender los textos argumentativos, que son los que circulan en los estudios superiores. Entraba en contradicción con la clase de estudiante que siempre había sido. Ahora entiendo que nunca tuve una lesión cognitiva, y no era una pésima estudiante, sólo ocurría que los paradigmas textuales y la polifonía de la argumentación eran novedades que no sabía manejar, que me costaba porque requieren procesos de aprendizajes diferentes, a los que no estaba acostumbrada, y que reflexionar acerca de los por qué de los primeros fracasos servía para construir desde el error, y para aprender las claves necesarias para comenzar de nuevo.

La redacción de una ponencia, primer trabajo serio que debía realizar en la universidad, y más complejo que una monografía del secundario, no me resultó difícil en sí. Pero, confieso, los tiempos de redacción y corrección fueron sistemáticos y extensos, para que uno pudiese crecer con esas instancias. Recuerdo a esa experiencia como un trabajo sencillo, muy apegado a la palabra del otro y no tanto a la producción personal. Esto, en la producción de trabajos de investigación no es muy productivo, se sabe, porque justamente en el diálogo de las diferentes perspectivas expuestas y en la que uno va erigiendo como hilo argumental está la riqueza de la investigación. Pienso, ahora, que se podría haber hecho un estudio más complejo del tema trabajado en esa ponencia... No obstante, el compromiso que tuvimos con mi compañera en la producción escrita fue grande, e hicimos hasta donde nuestro conocimiento de estudiantes iniciadas llegaba. Además, el sentimiento de estar a la altura de las circunstancias, de tomarnos con responsabilidad y seriedad el trabajo, fue también muy valorable y estimulante.

En los siguientes años de la carrera, la confección de una monografía fue un requisito de evaluación obligatorio de muchas materias. Pienso que vivir esa instancia como un «requisito más» para aprobar, le quita fuerza a la voluntad creadora y al compromiso que requiere el trabajo. Eso sumado a la falta de directivas claras y de buenas tutorías docentes que acompañen y valoren el trabajo de los estudiantes, pueden atentar en el desempeño de la escritura de un trabajo académico. En mi caso personal, hubo situaciones en las que me encontré con profesores que no daban un buen asesoramiento en las clases de consultas, y que a la hora de corregir lo hacían con criterios pocos rigurosos y con poco interés, llegando a decir «y bueno, qué más se les puede pedir a estos chicos, demasiado con 5 o 6 hojas». Es claro que ahí las posibilidades de crecimiento escriturario están restringidas a una concepción rudimentaria, poco eficaz, que se impulsa desde el mismo docente.

Las experiencias de participación en los Congresos y Jornadas han sido también un antecedente muy importante para mi formación en la investigación y en la escritura académica. Desde primer año de la carrera, asistía anualmente a varios congresos. Al principio como asistente, hasta tercer año, lo cual sí sirve pero no enriquece demasiado, porque las vivencias entre participar como asistente y como expositor son abismalmente diferentes. Los procesos previos, los presentes en el momento de exposición, y los posteriores a ese tiempo son experiencias únicas. Las capacidades y destrezas de producción que puedes desarrollar con la escritura académica, siempre poniendo voluntad y compromiso, realmente te cambian. Te vas sintiendo un poquito más grande cada vez, y las satisfacciones son placenteras cuando un profesor que no conoces, uno de los muchos «grandes» que van a los Congresos, se acerca para felicitarte por tu trabajo, para exhortarte a que sigas formándote así, que vas muy bien siendo estudiante.

Cuando participé por primera vez como expositora en un Congreso estaba en cuarto año de la carrera (hasta entonces lo había hecho para diversas Jornadas Estudiantiles de las materias cursadas)...

El año pasado fue el punto máximo alcanzado en mis experiencias de escritura académica. Además de participar en Congresos como expositora, elaboré un artículo científico para una materia del ciclo superior... Este último trabajo fue una conquista personal, por aspectos subjetivos centrales, vinculados al interés en la materia, al problema/tema de la investigación que nació cursando esa asignatura y, sobre todo, a la estima y respeto del equipo docente a cargo de la misma. Me gustó mucho la investigación que hice. Todo lo que fue el rastreo bibliográfico y el estudio del estado de la cuestión, fue apasionante. Creo que para la eficacia de la escritura académica, como más o menos esbocé anteriormente, tienes que tener un compromiso y deseo de crecer, de aprovechar los recursos que te brindan, y encontrar un tema que te despierte intrínsecamente el deseo de investigar y hacerlo bien. Es uno de los principales consejos que se postulan en la investigación, y yo lo viví así.

La decisión de saber qué pasaba con la escritura académica en una situación de examen, en esa instancia en la que los estudiantes muchas veces fracasamos o sentimos que no damos todo por el tiempo o por otras variables que pueden influir en esas dos horas donde el pasaje entre decir y transformar el conocimiento se hace clave, fue el motor de todo. Quería saber también qué era lo que se estaba haciendo en el país en relación a ese tema de la «alfabetización académica»... Sentía que ahora todo tomaba forma y entendía bien ese tema que me gustó mucho desde el secundario (la lectura y la escritura), y encontrarme discursivamente con profesionales de excelente nivel... fue increíble... En conjunto, todo me sirvió para dar forma a un trabajo de investigación que me apasionó.

El caso de Mónica contrasta con el primero en relación con el itinerario escolar previo al ingreso a la universidad y con el extrañamiento experimentado en los primeros años universitarios, en relación con los textos académicos, hasta el punto de llegar a pensar que tiene una «lesión lingüística en el cerebro». Gradualmente va tomando conciencia de que este extrañamiento es producido por las muy diferentes interacciones con la lectura y escritura en la primaria, secundaria y universidad. De sus dichos, se infiere con mayor claridad la «brecha» entre estos niveles educativos y la introducción traumática que implica adentrarse en la cultura académica. Sin embargo, destaca también la importancia fundamental de las ayudas pedagógicas sistemáticas recibidas desde el primer año de la carrera y el valor positivo que otorga a su participación asidua a congresos desde los primeros años universitarios, primero como asistente y luego como expositora. Es relevante, al respecto, el punto de inflexión que representa el exponer por primera vez un trabajo en un congreso, externo al entorno de las cátedras, por el nivel de compromiso genuino que exige, el *feedback* recibido en la comunidad disciplinar y la gratificación que todo esto implica.

Realiza un listado de siete trabajos de investigación realizados durante la carrera y socializados en las cátedras, pero destaca como especialmente trascendentes la experiencia como expositora en un congreso nacional y la escritura del

artículo de investigación, por el grado de compromiso asumido con el tema investigado.

Marca también diferencias, al igual que Fernanda, en el nivel de apoyo pedagógico de los docentes: destaca cómo el grado de involucramiento y de estímulo de algunos es decisivo para el progreso académico de los estudiantes, frente a las «directivas poco claras o rigurosas» de otros profesores que incluso desacreditan el potencial estudiantil («y bueno, qué más se les puede pedir a estos chicos, demasiado con 5 o 6 hojas»).

Cabe señalar que Mónica ha desarrollado en su itinerario universitario un progreso altamente significativo. En la asignatura de primer año obtiene una buena calificación, fruto del esfuerzo sostenido. Pero es en la materia de cuarto año cuando logra una excelente calificación ya que realiza un salto cualitativo muy importante: logra apropiarse de los contenidos disciplinares, a través del propio proceso de escritura; logra experimentar la función epistémica de la escritura no solo desde la práctica sino también desde su propio proceso metacognitivo.

Caso 3 (Ana)

Testimonio metadiscursivo (fragmentos)

Yo no pude ingresar al jardín de 5 por aquel entonces la única escuela cerca de casa se sorteaba para el ingreso, mis padres no tenían medios económicos para enviarme a un privado, al ingresar al 1^{er} grado mi libro fue el *Yo solito...* La docente de 1^{er} grado nos enseñó las primeras letras primero las vocales luego la M por aquello tiempo se comenzaba a escribir con letra de carta, en 1^{er} grado solo llegamos hasta las letra R.

Llegando el secundario... experiencia negativa materias que me enseñaron que no las recuerdo a pesar que fui la abanderada en mi colegio, hoy me atrevo a decir que estudiaba de memoria no recuerdo que estudiaba, porque era para el momento.

En mis trayecto universitario tuve experiencia positivas y negativas y docentes que me ayudaron adquirir competencia en lecto escritura recuerdo que hubo una materia donde se trabajó mucho lo que es técnicas de estudio...

Mi fortaleza es mi dedicación, mis debilidades el tiempo me resulta corto cuando se me juntan los exámenes parciales y finales, a pesar que las horas que tengo para dedicarle las divido por materia, en cuanto a la pregunta ¿intenta solucionar tus debilidades? No porque parte del tiempo, trabajo, aprendí a organizarme con el corto tiempo.

Cuando produzco un escrito lo reviso varias veces, para reveer si las ideas que quiero expresar están bien escrita, me paso que en algunos textos, que al volver a leer omito algunas frases produciendo incoherencia.

Realice escrito académico y lo presente el mismo en un congreso. La sensación que experimente a pesar que ya había realizado otras presen-

taciones de otros temas en jornadas fue tristeza mi trabajo está basado en mi experiencia laboral donde me desempeñe por 5 años como facilitador pedagógico en la cárcel de menores...

El caso de Ana es totalmente diferente ya que está marcado, desde los inicios de la alfabetización, por la carencia. Ana no puede asistir al Jardín de Infantes por razones económicas y, al parecer, su trayecto por la escuela primaria y secundaria no se caracteriza por las experiencias gratificantes. En la universidad, alternan las experiencias positivas y negativas.

Al pedido de dar cuenta de los escritos académicos realizados, solo se refiere a tres trabajos finales y si bien manifiesta haber asistido a jornadas académicas, expresa la tristeza que le produjo exponer un trabajo; no explicita los motivos de tal frustración, pero deja entrever que el *feedback* recibido probablemente no ha sido positivo.

Como puede apreciarse en el propio testimonio metadiscursivo, el nivel de escritura de Ana no llega a las expectativas requeridas para un estudiante universitario. En tal sentido, la brecha entre su desempeño escriturario y el de Fernanda o Mónica es altamente significativo, no solo en los modos de decir académicos, sino también en las competencias básicas de lectura y escritura, además de los modos de dar cuenta de los contenidos disciplinares, con respecto a los cuales tiene nociones confusas e imprecisas.

CONCLUSIONES

En el contexto de las investigaciones sobre escritura académica en los estudios superiores, este trabajo ha intentado aportar algunos datos para la discusión acerca de las alternativas para trabajar con ella en las aulas universitarias.

Al respecto, en esta oportunidad, hemos centrado la atención en la incidencia positiva de algunos factores contextuales en los itinerarios académicos estudiantiles, en particular, en aquellos que permiten la participación gradual de los estudiantes en la comunidad disciplinar, tales como la asistencia y exposición en encuentros científicos.

Hemos podido observar que, en el caso 2 analizado (Mónica), esta participación contribuye a transitar el pasaje del *extrañamiento* de la escritura académica hacia una etapa de *apropiación participativa*, la cual si bien no implica un nivel de dominio completo, significa un salto cualitativo tanto a nivel de sus representaciones como de sus prácticas.

Por otra parte, el caso 1 analizado (Fernanda) ha mostrado la importancia fundamental del itinerario escolar previo para favorecer un pasaje más gradual y un fortalecimiento de las competencias académicas tanto en cantidad como en calidad.

De modo inverso, el caso 3 considerado (Ana) ha puesto en evidencia la incidencia negativa de los trayectos escolares previos, tanto por la carencia como

por las experiencias poco gratificantes. Esto se ha visto reflejado en la falta de competencias académicas y disciplinares logradas.

Es de destacar también el papel de las ayudas pedagógicas en los procesos de apropiación participativa. Tanto Fernanda como Mónica plantean la importancia de las orientaciones explícitas y sistemáticas, que ponen en evidencia el compromiso genuino asumido por los docentes en los procesos de enculturación académica.

Cabe recordar que estas dos estudiantes han participado de ciclos de investigación-acción con proyectos de escritura académica, que parten de dos presupuestos fundamentales. El primero es la consideración de la investigación –desde el ingreso a la universidad–, como un modo válido de aprendizaje, ya que permite la articulación entre saber ajeno y saber propio, y entre teoría y empiria, lo que posibilita tomar conciencia de que el conocimiento se construye y no simplemente se lo reproduce. Como consecuencia de este proceso de investigación, el segundo presupuesto es la concepción de la escritura académica como práctica epistémica y argumentativa que favorece la transformación de los aprendizajes, a la vez que permite comprender de qué modo se comunica el conocimiento científico en una comunidad disciplinar.

De este modo, los estudiantes de estos ciclos tienen desafíos auténticos de escritura académica: los principiantes producen ponencias –apoyados por un tutor–, que son socializadas en unas jornadas académicas; los avanzados producen una versión preliminar de un artículo de investigación que es discutido en un grupo de trabajo.

Si bien estas conclusiones no son definitivas, permiten sugerir algunas alternativas para mejorar la escritura académica en las aulas universitarias. Por un lado, la necesidad de promover apoyos institucionales sostenidos a lo largo de las carreras de grado, para garantizar la continuidad de las acciones didácticas iniciadas en los primeros años universitarios. Por otro lado, la importancia de favorecer la participación de los estudiantes en prácticas académicas de su comunidad disciplinar, ya que contribuyen a configurar un sentido de pertenencia, a la vez que les van proporcionando herramientas teóricas y metodológicas para favorecer los procesos de apropiación de la cultura académica.

BIBLIOGRAFÍA

Andrews, Richard

2010 *Argumentation in Higher Education: Improving Practice through Theory and Research*, New York, Routledge.

Arnoux, Elvira Narvaja de

2006 «Incidencia de la lectura de pares y expertos en la reescritura del trabajo de tesis», en *RLA*, vol. 44(1). Disponible en: <<http://www.escriituraylectura.com.ar/cv-elvira-narvaja-de-arnoux.pdf>> [fecha de consulta: 14 de abril de 2016].

Arnoux, Elvira Narvaja de; Nogueira, Sylvia y Silvestri, Adriana

2002 «La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos», en *Signos*, n° 35, pp. 129-148.

Barton, David; Hamilton, Mary y Ivanic, Roz

2000 *Situated Literacies: reading and writing in context*, Nueva York, Routledge.

Bazerman, Charles

1988 *Shaping Written Knowledge. The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*, Madison, University of Wisconsin Press.

Bazerman, Charles y otros (eds.)

2005 *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*, West Lafayette, Indiana, Parlor Press.

2010 *Traditions of Writing Research*, New York, Routledge/Taylor and Francis.

Bhatia, Vijai

2004 *Worlds of Written Discourse. A genre based view*, Sidney, Continuum.

Bhatia, Vijai y Gotti, Maurizio (eds.)

2006 *Explorations in Specialized Genres*, Bern, Peter Lang.

Blakeslee, Ann

1997 «Activity, Context, Interaction, and Authority: Learning to Write Scientific Papers In Situ», en *Journal of Business and Technical Communication*, n° 1, pp. 125-169.

Bolívar, Adriana

2004 «Análisis crítico del discurso de los académicos», en *Signos*, n° 37, pp. 7-18.

2005 «Tradiciones discursivas y construcción del conocimiento en Humanidades», en *Signo y Señal*, n° 14, pp. 67-92.

Bravo, Blanca y Jiménez Aleixandre, Pilar

2010 «¿Salmones o sardinas? Una unidad para favorecer el uso de pruebas y la argumentación en ecología», en *Alambique. Revista de Didáctica de las ciencias experimentales. Argumentar en ciencias*, n° 6, pp. 19-25.

Bremner, Stephen

2012 «Socialization and the Acquisition of Professional Discourse: A Case Study in the PR Industry», en *Written Communication*, n° 29, pp. 7-32.

Buty, Christian y Plantin, Christian (eds.)

2008 *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage*, Lyon, Institut National de Recherche Pédagogique.

Candlin, Christopher y Gotti, Maurizio (eds.)

2007 *Intercultural Aspects of Specialized Communication*, Berna, Peter Lang PG.

Carlino, Paula

- 2006 «Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo», en *Signo y Seña*, n° 16, pp. 71-116.
- 2010 «Reading and writing in the Social Sciences in Argentine universities», en Bazerman, Charles y otros (eds.) *Traditions of Writing Research*, New York, Routledge/Taylor and Francis, pp. 283-296.
- 2011 «Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas», en *Contextos de Educación*, n° 1 (11). Disponible en: <www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos> [fecha de consulta: 15 de septiembre de 2014].
- 2013 «Alfabetización académica diez años después», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, n° 18 (57), pp. 355-381.

Castelló, Montserrat y otros

- 2010 «Enfoques en la investigación de la regulación de la escritura académica: estado de la cuestión», en *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, n° 8 (3), pp. 1253-1282.

Ciapuscio, Guiomar

- 2008 «Géneros y familias de géneros: aportes para la adquisición de la competencia genérica en el dominio académico», en Padilla, Constanza y otros (eds.), *Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples*, Tucumán, Subsele Cátedra Unesco, Universidad Nacional de Tucumán.

Delcambre, Isabelle y Reuter, Yves

- 2002 «Le rapport à l'écriture d'étudiants en licence et maîtrise: première approche», en *Spirale. Lire-écrire dans le supérieur*, n° 29, pp. 7-27.

Delcambre, Isabelle y Lahanier-Reuter, Dominique

- 2010 «Les littéracies universitaires: influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit», en *Diptyque*, n° 18, pp. 11-42.

Desinano, Norma

- 2009 *Los alumnos universitarios y la escritura académica: análisis de un problema*, Rosario, Homo Sapiens.

Di Stefano, Mariana y Pereira, María Cecilia

- 2004 «La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales», en Carlino, Paula (ed.), *Textos en contexto: Leer y escribir en la universidad*, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura, Lectura y Vida, pp. 23-41.

Di Stefano, Mariana; Pereira, María Cecilia y Pipkin, Mabel

- 2006 «La producción de secuencias didácticas de lectura y escritura para áreas disciplinares diversas. Problemas frecuentes», en *Signo y Seña*, n° 16, pp. 19-136.

Ding, Huiling

- 2008 «The Use of Cognitive and Social Apprenticeship to Teach a Disciplinary Genre: Initiation of Graduate Students Into NIH Grant Writing», en *Written Communication*, n° 1, vol. 25 enero, pp. 3-52.

Erduran, Sibel y Jiménez Aleixandre, Pilar

2008 *Argumentation in Science Education*, New York, Springer.

Flower, Linda

1994 *The construction of negotiated meaning: A social cognitive theory of writing*, Carbondale, IL, Southern Illinois University Press.

Flower, Linda y Hayes, John

1981 «A cognitive process theory of writing», en *College Composition and Communication*, n° 32, pp. 365- 87.

Gotti, Maurizio

2003 *Specialized discourse. Linguistic features and changing conventions*, Bern, Peter Lang.

Haas, Christina

1994 «Learning to Read Biology: One Student's Rhetorical Development in College», en *Written Communication*, n° 11 (1), pp. 43-84.

Hayes, John

1996 «A new framework for understanding cognition and affect in writing», en Levy, C. Michael y Ransdell, Sarah. (eds.), *The sciences of writing: Theories, methods, individual differences and applications*, Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum Associates, pp. 1-27.

Hyland, Ken

2000 *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*, London, Longman.

Ivanic, Roz

2004 «Discourses of Writing and Learning to Write», en *Language and Education*, n° 18 (3), pp. 220-245.

Jiménez Aleixandre, Pilar y Díaz de Bustamante, Joaquín

2003 «Discurso de aula y argumentación en la clase de ciencias: cuestiones teóricas y metodológicas», en *Enseñanza de las ciencias*, n° 21 (3), pp. 359-370.

2008 «Construction, évaluation et justification des savoirs scientifiques. Argumentation et pratiques épistémiques», en Buty, Christian y Plantin, Christian (eds.), *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage*, Lyon, Institut National de Recherche Pédagogique, pp. 43-74.

Jiménez Aleixandre, Pilar y Puig, Blanca

2010 «Argumentación y evaluación de explicaciones causales en ciencias: el caso de la inteligencia», en *Alambique. Revista de Didáctica de las ciencias experimentales. Argumentar en ciencias*, n° 63, pp. 11-18.

Kaiser, Dorothy

2005 «Acerca del saber ajeno y del saber propio en escritos académicos. Un análisis contrastivo entre textos estudiantiles de Venezuela y Alemania», en *Signo y Señal*, n° 14, pp. 17-35.

Kelly, Gregory y Bazerman, Charles

- 2003 «How Students Argue Scientific Claims: A Rhetorical-Semantic Analysis», en *Applied Linguistics*, n° 24 (1), pp. 28-55.

Kelly, Gregory y otros

- 2010 «Rhetorical Features of Student Science Writing in Introductory University Oceanography», en Bazerman, Charles y otros (eds.), *Traditions of Writing Research*, Nueva York, Routledge/Taylor and Francis, pp. 265-282.

Kemmis, Stephen

- 2009 «Action research as a practice-changing practice», en *Educational Action Research*, n° 17 (3), pp. 463-474.
- 2010 «What is to be done? The place of action research», en *Educational Action Research*, n° 18 (4), pp. 417-427.

Lea, Mary y Street, Brian

- 1998 «Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach», en *Studies in Higher Education*, n° 23 (2), pp. 157-172.

Leitão, Selma

- 2007 «La dimensión epistémica de la argumentación», en Kronmüller, Edmundo y Cornejo, Carlos (eds.), *Ciencias de la Mente: Aproximaciones desde Latinoamérica*, Santiago de Chile, J. Sáez, pp. 5-32.

Leontiev, Aleksei

- 1981 *Problems of the development of mind*, Moscow, Progress Publishers.

Lillis, Theresa

- 2008 «Ethnography as Method, Methodology, and “Deep Theorizing”: Closing the Gap Between Text and Context in Academic Writing Research», en *Written Communication*, n° 1 (25), pp. 353-388.

Maxwell, Joseph

- 2005 *Qualitative research design: An interactive approach*, Thousand Oaks - California, Sage.
- 2009 «Designing a Qualitative Study», en Bickman, Leonard y ROG, Debra (eds.), *The Sage Handbook of Applied Social Research Methods*, Thousand Oaks - California, Sage, pp. 214-253.
- 2012 *A Realist Approach for Qualitative Research*, Thousand Oaks - California, Sage.

Miller, Carolyn

- 1994 «Genre as Social Action», en Freedman, Aviva y Medway, Peter (eds.), *Genre and the New Rethoric*, New York, Francis and Taylor, pp. 20-36.

Moyano, Estela

- 2010 «Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional», en *Sígnos*, n° 43, pp. 465-488.

Muller Mirza, Nathalie

- 2008 «Le rôle central des interactions sociales dans le développement de la pensée et de la construction de connaissances», en Buty, Christian y Plantin, Christian (eds.), *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage*, Lyon, Institut National de Recherche Pédagogique, pp. 8-16.

Muller Mirza, Nathalie y Perret-Clermont, Anne (eds.)

- 2009 *Argumentation and Education. Theoretical Foundations and Practices*, Nueva York, Springer.

Natale, Lucía (ed.)

- 2012 *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Núñez Cortés, Juan

- 2013 *La alfabetización académica: Estudio comparado en el ámbito iberoamericano*, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.

Padilla, Constanza

- 2004 «La comprensión de textos académicos en estudiantes universitarios: el caso de la dimensión polémica», en *Rasal*, n° 2, pp. 45-66.
- 2012 «Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales», en *Magis*, n° 5 (10), pp. 31-57.

Parodi, Giovanni

- 2007a «El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: Constitución de un corpus de estudio», en *Signos*, n° 40 (63), pp. 147-178.
- 2007b *Lingüística de corpus y discursos especializados: Puntos de mira*, Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Parodi, Giovanni (ed.)

- 2008 *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*, Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- 2010 *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*, Santiago de Chile, Academia Chilena de la Lengua/Ariel.

Perelman, Chaim y Olbrechts-Tyteca, Lucie

- 1958 *Tratado de la argumentación. La Nueva Retórica*, Madrid, Gredos.

Pérez Abril, Mauricio y Rincón Bonilla, Gloria

- 2013 *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.

Plantin, Christian

2005 *L'argumentation. Histoire, théories, perspectives*, Paris, PUF.

Plantin, Christian

2007 «Argumentation Studies and Discourse Analysis», en DIJK, Teun van (ed.), *Discourse Studies*, vol. IV, London, Sage Publications, pp. 277-301.

Pollet, Marie-Christine

2004 «Appropriation et écriture de savoirs chez des étudiants de première année. Une voie difficile entre stockage et élaboration», en *Pratiques*, n° 121/122, pp. 81-92.

Pollet, Marie-Christine y Piette, Valérie

2002 «Citation, réformulation du discours d'autrui: une clé pour enseigner l'écriture de recherche?», en *Spirale. Revue de Recherches en éducation. Lire-écrire dans le supérieur*, n° 29, pp. 165-179.

Prior, Paul

2006 «A sociocultural theory of Writing», en McArthur, Charles; Graham, Steve y Fitzgerald, Jill (eds.), *Handbooks of Writing Research*, Nueva York, The Guilford Press, pp. 54-65.

Rogoff, Barbara

1997 «Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje», en Wertsch, James; del Río, Pablo y Álvarez, Amelia (eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, pp. 111-128.

Rosales, Pablo y Vázquez, Alicia

2006 «Análisis de textos académicos de los estudiantes y de su relación con el cambio cognitivo», en *Signo & Señal*, n° 16, pp. 47-69.

2011 «Leer para escribir y escribir para aprender en la Educación Superior: el caso de la escritura académico-argumentativa a partir de fuentes», en *Contextos de educación*, 1 (11). Disponible en: <www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos> [fecha de consulta: 15 de septiembre de 2014].

Russell, David *et al.*

2009 «Exploring Notions of Genre in *Academic Literacies* and Writing Across the Curriculum: Approaches Across Countries and Contexts», en Bazerman, Charles y otros (eds.), *Genre in a Changing World*, Fort Collins, Colorado & West Lafayette, Indiana, The WAC Clearinghouse & Parlor Press, pp. 395-423.

Sardá, Anna y Sanmartí Puig, Neus

2000 «Enseñar a argumentar científicamente: un reto de las clases de ciencias», en *Enseñanza de las ciencias*, n° 18 (3), pp. 405-422.

Scardamalia, Marlene y Bereiter, Carl

1992 «Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita», en *Infancia y aprendizaje*, n° 58, pp. 43-64.

Shklovski, Víktor

- 1970 «El arte como artificio», en Todorov, Tzvetan (ed.), *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*, Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 55-70.

Swales, John

- 1990 *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*, Cambridge, Cambridge University Press.

Swales, John

- 2004 *Research genres. Explorations and applications*, Cambridge, Cambridge University Press.

Toulmin, Stephen

- 1958 *The uses of arguments*, Cambridge, Cambridge University Press.
2001 *Return to Reason*, Cambridge, Harvard University Press.

Van Eemeren, Frans

- 2011 *Strategic Maneuvering in Argumentative Discourse*, Amsterdam, John Benjamins Publishing.

Van Eemeren, Frans; Grootendorst, Rob y Snoeck, Francisca

- 2002 *Argumentation: Analysis, Evaluation, Presentation*, Mahwah, N. J., Lawrence Erlbaum Associates.

Van Eemeren, Frans et al.

- 1996 *Fundamentals of argumentation theory: A handbook of historical backgrounds and contemporary developments*, Mahwah, N. J., Erlbaum.

Vázquez, Alicia; Matteoda, Celia y Rosales, Pablo

- 2000 «Tareas de escritura y estrategias interactivas para favorecer el procesamiento de la información científica», en *Lectura y Vida*, n° 1, pp. 18-29.

Vázquez, Alicia y otros

- 2003 «Enseñar a escribir en las disciplinas a partir de textos fuente», Ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el siglo XXI, San Luis, Universidad Nacional de San Luis.

Vygotsky, Lev

- 1979 *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica.

Walton, Douglas

- 2006 *Fundamentals of Critical Argumentation*, Nueva York, Cambridge University Press.
2008 *Informal Logic. A Pragmatic Approach*, Nueva York, Cambridge University Press.

Wolfe, Christopher

- 2011 «Argumentation Across the Curriculum», en *Written Communication*, n° 28 (2), pp. 193-219.

Reflexiones en torno al uso de la «norma» en la escritura académica de los universitarios

Mireya Cisneros Estupiñán

INTRODUCCIÓN

Este trabajo pretende tratar desde la reflexión lo que podría ser motivo de ocupación por parte de los investigadores que buscan, por un lado, la explicación de fenómenos inherentes a la educación institucionalizada que, en muchas ocasiones, no son del agrado de las comunidades académicas o afectan el entendimiento de sus miembros. Y, por otro lado, la exploración de fundamentos para el mejoramiento de las situaciones ocasionadas por estos fenómenos, lo cual exige trabajos profundos de investigación en torno a la norma en la escritura académica de los estudiantes universitarios.

Dentro y fuera de los ámbitos educativos, con más vigor en aproximadamente los últimos veinte años, se observan grandes dificultades para asumir la lectura y la escritura académicas y su consecuente incidencia en la formación profesional en correlación con los nuevos retos sociales, lo cual ha ocasionado que gran parte de los esfuerzos se centren en enseñar la norma académica y/o la norma gramatical para escribir mejor.

De más está resaltar la importancia, la pertinencia, la necesidad de la escritura en los ámbitos académicos, particularmente universitarios, así es que voy a reflexionar sobre cinco aspectos relacionados con el uso de la norma: una mirada desde la lingüística, la relación entre la norma y la variación lingüística, la relación entre la norma y la cultura escrita, la adopción de la norma entre el poder y el temor, y el entendimiento de la norma en los nuevos contextos universitarios. De por sí cada uno de estos apartados nos daría para hacer un tratado, pero como dije, la intención es comenzar por la reflexión, o, tal vez, la mención de cada uno de ellos.

UNA MIRADA DESDE LA LINGÜÍSTICA

El estudio de la norma se torna muy complejo debido a que influyen en ella distintos factores. Esto hace que en ocasiones se intercepten conceptualizaciones de uno y de otro lado, además del hecho de que la palabra *norma* sea utilizada con frecuencia para indicar lo que es *bueno* y lo que es *malo*. Conlleva, asimis-

mo, prejuicios sesgados hacia la ética y la ideología, lo cual complica aún más la cuestión.

También es difícil aprehender el concepto de norma, dada la relativización del mismo, pero generalmente se entiende como el ideal del buen uso, acogido por criterios de corrección idiomática y/o de prestigio social, por una comunidad de hablantes que considera que su uso habitual, en contextos formales, debe ser empleado por una mayoría y constituirse en parámetro lingüístico de esa comunidad y en vínculo comunicativo entre los individuos.

Montes (1995: 27) define la norma lingüística como «[l]a convención tradicionalizada, incluida en el sistema de reglas que hacen y mantienen la cohesión dentro de una comunidad humana». Coseriu (1981), por su parte, después de asegurar que la norma limita las posibilidades ofrecidas por el sistema debido a las imposiciones o prescripciones lingüísticas tradicionales, la define como «[u]n sistema de realizaciones obligadas, de imposiciones sociales y culturales que varían según la comunidad».

Además de entenderse la norma como un evento colectivo, no se puede desconocer que ante la presencia de distintos dominios para diferentes eventos comunicativos, en los cuales cada hablante pone en acción su repertorio lingüístico, se puede postular la existencia de una norma personal, idiolectal, producto no solo de nuestra adscripción a una comunidad de habla, sino además de la posición que el actor de la comunicación adopta frente a las exigencias comunicativas de su interlocutor (Areiza, Cisneros y Tabares, 2012).

Hablar de norma en un contexto de profesores de español necesariamente nos remite a reconocer que es una noción básica en la lingüística teórica y en la lingüística aplicada, ya sea desde su visión prescriptiva como descriptiva que, gracias a los avances en los estudios del lenguaje, de la comunicación, la educación, y sus interdisciplinidades, entre otros, ha adquirido nuevos perfiles y nuevas dimensiones.

Si nos remitimos a las gramáticas clásicas, encontramos que primaba una intención didáctica normativa para formar al ciudadano culto quien debía manejar el «buen hablar», además de una retórica elocuente y convincente. Subrayo culto porque no todos los ciudadanos podían ser cultos y mucho menos letrados en contraste con la actualidad en la que se cree, idealizadamente, que esta característica puede ser de masas como pretende la institución educativa.

Pero también, históricamente, el dominio de la norma, en el buen hablar, era distintivo de las clases dominantes y condición de acceso a estratos sociales superiores, de manera, entonces, que había una intención política. Así, aparecen las gramáticas clásicas, la de Panini, por ejemplo, aparece precisamente en el momento en que el sánscrito culto (blasha) se hallaba amenazado por las hablas populares (pratkrits) para asegurar la conservación de los textos sagrados y su pronunciación adecuada y exacta (Ducrot y Todorov, 1995: 162).

Sin embargo, la norma no siempre se crea desde los estratos altos ni desde, posteriormente, las academias, ni tampoco desde los ámbitos académicos, es, más bien, el uso el que impone la norma, pero, aquí priman las relaciones de poder y los criterios de aceptabilidad por un conglomerado social y de adaptabili-

dad a las circunstancias propias de las relaciones interpersonales e intergrupales, la funcionalidad comunicativa de las comunidades que la adoptan o la aceptan. Por tanto, hay dificultades para usar, en ciertos contextos, las normas que son prescritas desde las distintas instancias.

En este sentido, pragmático y sociolingüístico, lo normativo lleva a juicios de valor en torno al uso que se haga de la lengua, independiente de su gramaticalidad correcta o incorrecta; por un lado, están las valoraciones relacionadas con la efectividad de la comunicación tales como más o menos adecuado, más o menos suficiente, más o menos relevante o pertinente, más o menos coherente, más o menos verdadero, más o menos claro. Y, por otro, están los juicios independientes de la efectividad de la comunicación que tienen que ver con las normas relacionales entre individuos que afectan sensibilidades y afectividades como, por ejemplo, más o menos inoportuno, más o menos grosero, más o menos descortés, más o menos parco, más o menos soez, más o menos irreverente, más o menos imprudente, más o menos *mal educado*.

Paralelamente al desarrollo de las disciplinas teóricas del estudio del lenguaje, se inicia desde la lingüística aplicada, el empleo de los conocimientos lingüísticos en la resolución de problemas prácticos, que para el tema que atañe a este trabajo es en la cualificación de la escritura en los universitarios.

En la segunda mitad del siglo XX, gracias a la pragmática, se reconoce el mensaje no solo desde el código, sino tomando en consideración las instancias del acto comunicativo: la situación (el lugar y el tiempo donde ocurre el discurso), el contexto sociocultural, las personas presentes y el tipo de relación, la información presuntamente compartida, el emisor, el destinatario, el enunciado, el tono del mensaje. De estos aspectos depende la elección de determinadas formas o normas de realizar el enunciado y de comprenderlo en función de los factores contextuales.

Así la lingüística con sus avances teóricos ha venido a mostrarnos que hablar es adoptar una conducta gobernada por una serie de normas comunicativas. Y hablar en sentido amplio, en los entornos académicos, también es escribir.

ESCRITURA Y VARIACIÓN LINGÜÍSTICA

Como es bien sabido, hay unas normas aceptadas y prescritas en las academias e instituciones que velan por la *pureza* de la lengua y otras que surgen en el seno de la vida social y van encaminadas hacia el mutuo entendimiento o, más aún, a reforzar el sentimiento de unidad social.

Tradicionalmente, hablar de uso de la lengua ligado a la gramática constituye un hecho normativo. Así, Guiraud (1964: 7) considera a esta como «el conjunto de reglas que gozan de autoridad en un habla dada, en virtud de una norma establecida por los gramáticos o aceptada por el uso». Esta noción conlleva a creer en un uso universal sin las posibilidades de la variación lingüística con normas implícitas, consensuadas y de carácter tendencial que siguen rumbos inesperados en los procesos de variación y cambio. Esto dificulta en gran medida la escritura

normativa, académica en nuestros universitarios si no tienen una suficiente preparación y orientación para asumirla.

Searle (1969: 22) dice: «Hablar una lengua es tomar parte en una forma de conducta (altamente compleja) gobernada por reglas. Aprender y dominar una lengua es haber aprendido y dominado tales reglas». Desde la pragmática lingüística se entiende que Searle se refiere a dos tipos de reglas: unas lingüísticas inmanentes al sistema y otras de carácter social –gramática social– que crea normas de uso aunque permitiendo ciertas laxitudes o variantes que, de todas maneras, cohesionan e identifican a los usuarios en sus manifestaciones lingüísticas o juegos del lenguaje. Es aquí donde se legitiman los individuos como participantes de una membresía y las variaciones como concreciones sociolingüísticas de ella.

El docente tanto de humanidades y lengua castellana como de otras áreas que reconozca en la variación lingüística el dinamismo de la lengua, debería respetar las creaciones, expresiones o usos lingüísticos de sus estudiantes, así se trate de formas que en un momento juzguemos de menor prestigio o estigmatizadas, al confrontarlas con la norma estándar o de prestigio, como es el caso de las escrituras a través de chats y otros espacios posibles a través de las redes.

Tal como se pueden considerar funcionales algunos usos orales desde la informalidad, también hay usos informales a través de la escritura. Hoy en día, se habla con escrituras adecuadas a las tecnologías de la comunicación que nos rodean. Sin embargo, es también apremiante reconocer que los usos son adoptados, seleccionados y adaptados por las comunidades de habla de acuerdo con sus necesidades comunicativas. Allí precisamente está el asunto relacionado con los usos propios de comunidades académicas que exigen claridad, concreción, pulcritud, no como un capricho sino como una necesidad de entendimiento y de identificación. De allí que los usos normativos en la escritura de tipo académico se deben también trabajar, reconocer y aprender. Son entonces al menos dos normas que el universitario debe manejar en su escritura: la estándar (formal) y la subestándar (informal). Para la primera necesita entrenamiento, familiarización, adecuación; para la segunda, estas tareas las ha aprendido desde su misma experiencia y convivencia en sus comunidades de habla.

El estudio, la reflexión y la investigación sociolingüística de la variación nos pueden ayudar a resolver no pocas inquietudes para el reconocimiento y la valoración del habla de los estudiantes en sus procesos de interacción verbal, psicoafectiva, conceptual y pragmática con sus profesores, con la comunidad académica y con la sociedad. Esta variación evidencia la forma particular como los grupos culturales asumen el mundo de la vida.

Toda manifestación lingüística responde a unas especificidades culturales, así como a unas condiciones históricas y sociales de un contexto determinado. De allí que ninguna realización dialectal de la lengua es un hecho fortuito ni marginal a la comunidad misma, ella necesariamente responde a la dinámica de la lengua, de los grupos humanos y a su idiosincrasia, razón por la cual es asumida colectivamente como identificatoria y a ella se acogen todos los miembros del grupo. Pero también es necesario reconocer que los individuos forman parte de distintas comunidades de habla y, en el caso que nos atañe, los estudiantes universitarios,

obviamente, comparten en sus comunidades familiares, de amigos, de coetáneos en espacios y escenarios que no son académicos pero también en los que sí los son y que por ello requieren también el manejo de registros académicos.

El manejo adecuado del registro tanto en la oralidad como en la escritura contribuye al logro del prestigio lingüístico. De hecho, un uso de la lengua puede ser prestigioso dentro de un grupo social si se ajusta a los modelos trazados por la norma de dicho grupo, y si este grupo goza de prestigio social dentro de una comunidad más amplia, el prestigio también es más amplio sin importar, a veces, que haya incorrecciones proscritas por las academias o que no sea del agrado de los académicos. De allí que muchas veces el profesor de lengua no solo valora el uso de la norma sino que aplica y sanciona unos usos como *incorrectos*, cuanto más se alejen respecto de parámetros inciertos, en todo caso mal diagnosticados, menos aún explicados. Por ejemplo, Labov señala que un problema para los hablantes de dialectos anormativos en la escuela es la ignorancia mutua. Los profesores, por lo general, no poseen un conocimiento sistemático de las formas anormativas que contrastan con la variación estándar o norma lingüística.

La norma es, en efecto, un sistema de realizaciones obligadas, de imposiciones sociales, culturales y lingüísticas que varía en función del contexto donde se institucionaliza. Esta norma no es estática, ni se utiliza en todas las actividades comunicativas del individuo, pero tampoco puede desconocerse como una de las alternativas que ofrece el propio sistema, lo que demuestra su legitimidad no desde las concepciones prescriptivas y académicas sino desde la explicación sociolingüística. La lengua como código social está regida por normas de tipo sociolingüístico y, por ende, no puede ser ajena a su comunidad de habla, de allí que al subvalorar la norma del educando se genera en este una actitud negativa frente a su propia cultura y perjudica su proceso de socialización, pero también es necesario asumir la norma en la escritura académica que difiere de la de los usos de otras comunidades de habla.

NORMA Y CULTURA ESCRITA

Como ya señalé, el uso impone la norma, pero también la adopción de ciertas normas está determinada por las instancias que regulan los modos como los textos deben ser producidos desde la norma gramatical y la ortografía en la dimensión formal de la escritura. Esto es diferente de la dimensión discursiva en la que un tema de consideración son los géneros que exigen unas adecuaciones formales, semánticas y pragmáticas que es necesario respetar en una época, para un público, por un medio o en un soporte determinado.

La norma constituye la expresión más visible del carácter institucional de la escritura y de la cultura escrita, basada en el uso de la lengua estándar, la variante más prestigiosa de un idioma dentro de un mercado lingüístico, en palabras de Pierre Bourdieu (2002).

La norma rige la producción textual en el campo de la educación, la ciencia, la cultura, el periodismo escrito en los distintos medios, el sistema jurídico y las

leyes de un Estado para lograr el objetivo comunicativo y el impacto deseado. Sin embargo, aunque la norma funciona como un patrón de escritura hegemónico, vive en permanente tensión con las manifestaciones que provienen de la diversidad sociodialectal del idioma.

El discurso científico, filosófico y humanístico rige fundamentalmente el mundo académico y los procesos de enseñanza-aprendizaje en el sistema educativo por medio de los textos expositivos, argumentativos, narrativos que contienen los conocimientos producidos y divulgados por diferentes medios, formatos, soportes y tecnologías. Con base en ellos se estructuran los currículos escolares, los manuales pedagógicos, los libros de texto y en general la bibliografía utilizada en el mundo académico y en el científico.

El discurso expositivo-argumentativo es una vía privilegiada de acceso al conocimiento por medio de la escritura y de un tipo de lectura que exige procesos inferenciales. Aunque sabemos que un texto puede ser escrito y leído de muchas maneras, y en la práctica así sucede, las estructuras textuales propias de estos discursos exigen una escritura acorde con su naturaleza lingüística discursiva que conlleva el manejo de normas adecuadas.

Admitimos también que la universidad es un universo de prácticas discursivas y de producción textual en un entorno rígido fundamentalmente por la norma académica en general y la de cada disciplina. Por un lado, esta se expresa en la bibliografía seleccionada en los cursos como material de lectura; por otro, las evaluaciones, las formas de aprobación, validación y promoción de los estudiantes dentro del sistema pasan por la producción de escritos que, se supone, deben ser elaborados de acuerdo con la norma en el sentido de *normas* académicas que exigen una alfabetización académica transversal en las manifestaciones escritas de los distintos saberes disciplinares.

Los procesos de lectura y escritura y, por supuesto, la alfabetización académica implican la adopción de una determinada variedad formal o estándar aceptada en los medios académicos. De acuerdo con Castelló, Bañales Faz y Vega López (2010: 1271), «los procesos de regulación explícita e implícita que emplean los escritores expertos de manera autónoma en tareas de escritura auténticas, a pesar de que se producen en situaciones de escritura aparentemente individuales, están siempre coregulados, es decir mediados y andamiados socialmente por los criterios y normas de calidad de las comunidades [...] a las que los autores se dirigen», de allí que el trabajo pedagógico y didáctico en los medios académicos debe estar encaminado primero a concientizar a los actores educativos acerca de la necesidad de un manejo adecuado de la norma académica y/o estándar, pero también a brindar herramientas para lograr una escritura académica aceptable.

La escritura académica últimamente se está abordando desde los estudios sobre regulación (coregulación, autorregulación y heteroregulación), pero el manejo de lo normativo, sin que se desconozca, parece no tener todavía la suficiente fuerza en estos trabajos. Falta, por ejemplo, investigar el problema de la transferencia del conocimiento normativo en la práctica de la escritura desde lo que ha podido avanzar la regulación y sus enfoques. ¿Por qué aun conociendo la norma básica no es aplicada en la escritura? ¿Cómo puede ser que aparezcan los

mismos errores en los textos que son reescritura? ¿Cómo funciona lo prescriptivo en las estrategias co y autorregulativas? En este campo hay todavía mucho por hacer, en la búsqueda de mejoramiento de la escritura de los universitarios que tanto nos preocupa y nos ocupa.

LA NORMA, ¿ENTRE EL PODER Y EL TEMOR?

La norma viene a ser como una instancia de control social y simbólico para la producción, circulación y recepción de los textos escritos. Las instancias de regulación y control tienen el poder de legitimar las formas normativas del lenguaje escrito en distintos ámbitos sociales, de modo que la norma es también una forma de ejercicio del poder, asociado a un sistema de dominación, que se reproduce tanto en el sistema educativo como en los medios de comunicación, la ciencia y las instituciones jurídico-políticas.

La indignación causada en un amplio número de académicos pertenecientes a ALED porque en mayo de 2013 fue negada la inclusión de una de las revistas dirigidas por van Dijk en el índice internacional ISI con el argumento de que no ha sido citada suficientemente en la revista de este índice en lengua inglesa es un claro ejemplo. Nos han discriminado a quienes hacemos ciencia en las lenguas oficiales –español y portugués– del Mercosur. Además se debe tener en cuenta que la gran mayoría de los que escriben en inglés, no leen en español o portugués. Tal como el mismo van Dijk señala, la decisión de ISI no depende de la calidad de los artículos publicados en *Discurso & Sociedad*. No se investiga la calidad de la revista, sino solamente cuántas veces aparece en el sistema de citaciones del mismo ISI que es, obviamente, una cuestión de poder y de dominación del inglés en el mundo.

No podemos olvidar que el estamento académico y los medios de comunicación cumplen un papel fundamental en la consolidación de la norma lingüística propia de nuestros países y que la presencia de segundas lenguas de prestigio económico o comercial pueden influir en la selección de formas léxicas, gramaticales y, en última instancia, de uso preferencial por parte de los hablantes del idioma español.

Por ello, es fundamental tener en cuenta que si desde los estamentos, académicos, educativos y de poder cultural, se crea un aura de prestigio de una segunda lengua sobre la lengua nativa (en este caso, el español) o se establezca su uso como prioridad en espacios como los de las revistas científicas, no solo es un factor de desestabilización del sistema, sino que puede conducir al sentimiento de «vergüenza o menosprecio de lo propio y exaltación de lo foráneo», fenómeno que puede ser más peligroso que la introducción de extranjerismos que también nos preocupa cuando hablamos de uso formal de la lengua.

Por otra parte, todo interés en la consolidación de la lengua española en el ámbito internacional no puede pasar por alto la diversificación que la caracteriza. De no ser así, se corre el riesgo de impulsar una pretendida unidad lingüística en torno a una variedad agenciada, casi siempre, desde un centro de poder que

excluye por incorrecta o inusual cualquier otra variedad del español hablado en Hispanoamérica. Son los peligros que encarna el panhispanismo convertido en discurso académico fuertemente «contaminado» de ideología.

Relacionado con lo anterior y desde otra perspectiva, seguimos a Santos Herceg (2012) quien sostiene que el *paper* es un caso paradigmático de esa *logofobia* de la que hablaba Foucault en cuanto a que constituiría un claro intento por controlar la peligrosidad del discurso humanista, de dominar su proliferación, de organizar su incontrolabilidad. En ese sentido, el *paper* mismo y su instalación como formato prioritario es uno de aquellos procedimientos destinados a conjugar, dominar y esquivar las peligrosidades propias del discurso humanista. La manera en que se lleva a cabo es mediante una serie de prohibiciones, barreras, límites y reglas que encauzan, guían y limitan la producción discursiva. Con ello se lograría controlar el temor al discurso, controlar lo que se siente como la peligrosidad del discurso de las humanidades en general, de dominar su proliferación, pues se lo mantendría a raya, dentro del campo delimitado del *paper*. En lo relativo a dichas reglas, lo inmediatamente destacable es el cúmulo de prohibiciones que acompaña a este género y que, en la práctica, tiene como consecuencia inmediata dejar fuera del ámbito del discurso lo más interesante y sustancial de la producción intelectual latinoamericana, abandonándola, sin más, al terreno de lo monstruoso, del ruido que no es escuchado (Santos Herceg, 2012).

En este punto vale la pena preguntarnos cómo hacemos entonces para ser escuchados a través de las comunidades académicas internacionales si al mismo tiempo no nos sometemos a normas internacionales. ¿Por qué no somos capaces entonces de imponer nuestra norma a fin de que sean los escritores de lengua inglesa los que hagan el esfuerzo de leer y escribir en español? La lingüista chilena Irene Fonte hacía un comentario por correo electrónico al respecto: «[...] pienso que deberíamos citarnos y conocernos más entre nosotros, pero a veces también manifestamos cierto espíritu colonial en eso: preferimos citar a las figuras internacionales reconocidas que a nosotros mismos». Efectivamente, nos deslumbramos con lo que se produce en otros contextos y lo nuestro se guarda en los anaqueles del olvido y hasta del desprecio.

Y esto que estamos considerando, nuestros estudiantes lo perciben. Una estudiante alguna vez me dejó pensando cuando me dijo: «para qué sirve aprender a escribir bien si lo nuestro no es valorado ni por nosotros mismos». Y otro alumno manifestó que le gusta leer lo que escribe cierto profesor porque le entiende todo. Aproveché allí para decir que vale la pena escribir *bien* para que nos lean *bien* y ese *bien* quiere decir que se ajusta a la norma ¿cuál norma? la académica, pero también aquella que logra el entendimiento de comunidades interesadas en el tema. Así seguimos una discusión bastante interesante en la que llegamos a admitir que así como el desconocimiento de la norma (su no apropiación por parte de los estudiantes) es un mecanismo de exclusión o autoexclusión, el dominio de la norma es una condición que favorece las oportunidades de acceso al conocimiento y de participación en condiciones más equitativas dentro del sistema universitario también social, intelectual, científico y de las comunidades académicas y profesionales.

LA CULTURA ESCRITA EN CONTEXTOS UNIVERSITARIOS ACTUALES

Los contextos sociales hacen converger diferentes normatividades que influyen en la escritura de los universitarios y que convierten la norma en motivo de preocupación y de atención por parte de estudiosos y docentes del lenguaje, de la comunicación y de los distintos saberes disciplinares en el ámbito universitario en particular y en el ámbito social en general.

Dado que la norma es un componente importante de la cultura escrita, interesa indagar también cuál es la relación de los estudiantes de la universidad con la cultura escrita y cuál es su apropiación correspondiente a los textos académicos científicos y humanísticos, de allí que una mirada juiciosa a los actuales contextos universitarios es trascendental en los momentos actuales dentro del sistema educativo.

En el imaginario de las instituciones universitarias no se tiene en cuenta, por ejemplo, cuáles son las expectativas de los estudiantes, cuáles las expectativas de los profesores y cuáles son las expectativas de las instituciones mismas. Esta situación puede llegar a reñir con las necesidades de una alfabetización académica pensada para un estudiante ideal o clásico en una universidad igualmente clásica que, para desconcierto nuestro, parece en vías de extinción. Sin embargo, sin dar cabida al pesimismo, precisamente en estos espacios está la tarea de formar en los actores de la educación el propósito de luchar para construir la propia voz y el propio pensamiento con sus implicaciones para la democracia y para la participación amplia y efectiva en una sociedad cambiante pero que necesita transformarse para bien de las personas que la integran.

En los contextos universitarios actuales, se hace más evidente el caso de una escritura que no necesariamente tiene fines académicos, aun estando en la academia, pero sí para atender demandas crecientes del mercado, de la empresa porque la universidad de hoy ya no tiene, lamentablemente, los mismos objetivos que tenía cuando fue creada y como la reconocemos históricamente; ahora, aunque nos resistamos a creerlo, las universidades, en mayor o menor medida, son empresas que sobreviven por las demandas del mercado con economías promisorias para las transnacionales y con ello las estructuras del poder ligado a lo económico. La misión educativa, formativa y cultural se opaca y pasa a un segundo plano porque la prioridad es la respuesta a los tantos retos de la muy mentada globalización, donde hay predominio de escrituras de carácter oral y descriptivo sobre escrituras analíticas, las cuales están reguladas por operaciones de pensamiento complejo y funciones de simbolización.

Por otro lado, es evidente cómo el universitario de los tiempos actuales es apático a las tareas relacionadas con la cultura escrita, tal vez ahora tiene muchos más distractores que antes, los cuales no le permiten hacer de la cultura escrita su prioridad y, por otro, el estudiante está invadido por el desencanto que produce una sociedad en la que prima el factor económico y consumista frente a los propósitos que otrora fueron prioritarios en los ámbitos universitarios. Sin embargo, es de asumir también que la vida del ser humano en sociedad tiene

cambios, pero la preocupación es cómo afrontar esos cambios desde la formación universitaria de modo que el uso de la lengua escrita con sus regulaciones y normatividades implicadas no sea un obstáculo para la efectividad comunicativa entre los miembros de comunidades académicas y científicas.

BIBLIOGRAFÍA

Areiza, Rafael; Cisneros, Mireya y Tabares, Luis

2012 *Sociolingüística: enfoque pragmático y variacionista*, Bogotá, ECOE.

Bourdieu, Pierre

2002 *El mercado lingüístico*, México, Grijalbo.

Castelló, Montserrat; Bañales Faz, Gerardo; Vega López, Norma Alicia

2010 «Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: estado de la cuestión», en *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 8, n° 22, diciembre, pp. 1253-1282.

Coseriu, Eugenio

1981 *Teoría del lenguaje y lingüística general*, Madrid, Gredos.

Ducrot, Oswald y Todorov, Tzvetan

1995 *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*, México, Siglo XXI.

Guiraud, Pierre

1964 *La gramática*, Buenos Aires, Eudeba.

Labov, William

1983 «Estudio del lenguaje en su contexto social», en *Lenguaje y sociedad*, Cali, Centro de traducciones de la Universidad del Valle.

Montes, José Joaquín

1995 *Dialectología general e hispanoamericana*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.

Santos Herceg, José

2012 «La Tiranía del paper. Imposición institucional de un tipo discursivo», en *Revista Chilena de Literatura*, n° 82, noviembre, pp. 197-217.

Searle, John

1969 *Actos de Habla. Ensayos de filosofía del lenguaje*, Madrid, Cátedra.

La (¿inevitable?) función normativa de las academias

Adolfo Elizaincín

LA EXISTENCIA DE NORMAS (EN EL SENTIDO de «reglas» o «leyes», vale decir, conductas o comportamientos que deben ajustarse a ellas) es requisito indiscutible para toda convivencia social pacífica. Estas normas no son eternas porque reflejan un cierto entendimiento entre diferentes actores de una sociedad sobre la forma menos conflictiva de convivencia, que tienen su validez en un lapso determinado. La ruptura o desequilibrio de ese entendimiento produce la emergencia de nuevas reglas, nuevas normas de comportamiento, las que, al momento de la convivencia con las anteriores, pueden producir conflictividad.

Es en este sentido en el que me referiré a la *norma académica*, no en el más técnico acuñado por Eugen Coseriu, por ejemplo (entre otros en el clásico «Sistema, norma y habla») quien considera la norma como un nivel de organización del lenguaje ubicado entre el de la realización concreta, casi individual, el habla y el sistema, el lugar en el que funcionan los principios generales de organización de una lengua. Un hecho sistemático del español es, por ejemplo, la inexistencia de oposiciones larga/breve en el sistema vocálico. La realización efectiva, sin embargo, de vocales largas o breves en determinados contextos fónicos es un hecho que se ubica a nivel de la norma, que bien puede ser una norma regional, o local, o social, etc.

Pero volviendo al sentido inicial, digamos que es la legislación jurídica la responsable de formular estas normas a través del complejo sistema que en los regímenes políticos democráticos suele involucrar la voluntad y la acción de muchos individuos (legisladores, entre otros). Una vez aceptadas las propuestas de normas sociales, en general llamadas leyes, estas pasan a engrosar un corpus en el que conviven con otras, todas ellas reunidas en un código, por ejemplo, que se transforma así en la guía del comportamiento social en ese rubro (civil, penal, laboral, internacional).

La pregunta que podemos plantearnos es la siguiente: ¿este caso brevemente referido antes es aplicable a la regulación social de un tipo de comportamiento muy especial, a saber los comportamientos lingüísticos? ¿La formulación más general anterior, no cubriría de alguna manera estos comportamientos dado el innegable hecho de que el lenguaje es una construcción social?

Parecería que la pregunta tiene implícita la respuesta afirmativa. Sí, efectivamente, la conducta lingüística es también regulable a través de ciertas normas o reglas que establecen, de hecho, un ideal de lengua, la forma menos conflictiva y

mejor compartida y aceptada por todos cuantos utilizan esa lengua al menos en sus niveles de formalización alta, a saber, ciertas formas de la variedad escrita de esas lenguas, como así también ciertos estilos de la oralidad.

La segunda pregunta que importa ahora es establecer quién es (o quién podría ser) el responsable de la formulación de esas normas lingüísticas, pregunta que inevitablemente supone que la comunidad en cuestión usuaria de la lengua de que se trate ha demostrado en algún momento de su historia su beneplácito frente a la existencia de ciertas organizaciones responsables de esa tarea, de la misma manera como hemos estado de acuerdo en que ciertos grupos de personas (juristas, legisladores) formalicen por escrito las normas de comportamiento que rigen la convivencia social.

Dado ese asentimiento (tácito o explícito) algunos colectivos han formalizado la existencia de las academias de la lengua, como organismos encargados, precisamente, de esa legislación las que en forma mayoritaria tenían (y tienen) como objetivo la regulación de los usos escritos de esa lengua. La existencia de la oralidad no formal fue siempre una molesta presencia en los intentos de regulación, ya que, por un lado, y en una postura cómoda, se identificaba sin más el lenguaje con el lenguaje escrito aunque en otras oportunidades se tenía conciencia de ello pero se actuaba como si la lengua se manifestara solamente en la escritura.

Esta cuestión, de decisiva importancia en la historia de la lingüística, tuvo un atisbo de solución apenas hacia fines del siglo pasado, con la teoría sobre los dos modos de comunicación diferentes, la oralidad y la escritura, que responden a esquemas, patrones y regulaciones diferentes.

Es lógico, por otra parte, y plenamente comprensible, que fuera la escritura la que monopolizara la percepción del lenguaje. Se trata de una forma objetiva, comprobable, casi física, de manifestación del lenguaje que, además, deja rastros y dura en el tiempo. La fugacidad y la fragilísima existencia física de la oralidad, que no deja rastros (o no dejaba) (*verba volant, scripta manent*), contribuyeron a su invisibilidad para los lingüistas y los filólogos del pasado.

Por otra parte, debe reconocerse que una lengua como el español, que, acompañando la evolución histórica desde sus orígenes como castellano, sirve progresivamente como instrumento para la comunicación en el seno de una sociedad cada vez más compleja y extendida, necesita y de hecho construye inevitablemente mecanismos que conducen a la estandarización propia de estos instrumentos de comunicación. Y en esos procesos de estandarización la existencia de una rica variedad de lengua escrita, en estilos, niveles, géneros diferentes, es importante.

Una lengua estandarizada es una lengua que cuenta, necesariamente, con una gramática (un libro de gramática) y un diccionario que dan cuenta de sus peculiaridades. Esos instrumentos de la estandarización han sido, en la tradición hispánica, elaborados no exclusivamente pero sí en forma preponderantes por la academia.

En *Dialectología general e hispanoamericana*, el malogrado lingüista uruguayo José Pedro Rona creyó del caso incorporar a estas cuestiones la idea de «ideal de lengua». Afirma:

Es cierto que el habla culta local ejerce atracción sobre el hablante perteneciente a niveles más bajos, pero no por ello constituye el *ideal de lengua* «panhispánico». Este ideal de lengua está siempre representado por la norma académica peninsular. Esto es, si consideramos como *ideal de lengua* aquella forma más depurada que *todos* los hispano-hablantes reconocen como tal, es decir, que ejerce su influencia sobre todos los niveles del hablar. Por debajo de este ideal de lengua hay otras influencias y atracciones parciales, ya que naturalmente el habla de cada nivel atrae a los hablantes de los niveles inferiores, y a estas influencias y atracciones secundarias les llamaríamos *subideales de lengua* y aun, a veces, *sub-subideales de lengua* (Rona, 2014: 108).

Dadas todas estas circunstancias históricas y estas características del propio lenguaje como objeto provisto de una sensibilidad y una variabilidad tales (lo que lo hace especialmente apto para la comunicación en diferentes niveles y estilos) que permite la presión de la planificación externa, no es extraño que la norma académica, la que surge de la elección de formas distintas para ser descritas y explicadas (la gramática, por ejemplo, presenta, como forma del pretérito simple de un verbo como *traer, traje*, y no su rival, de gran vitalidad, *truje*) adquiera ese valor normativo, o prescriptivo, según el enfoque que queramos hacer de ello.

De hecho, describir es prescribir imponiendo la norma académica. Se sabe que los antiguos gramáticos no hacían la distinción entre descripción y prescripción gramaticales: el mero hecho de «describir» (quizás, «interpretar»), suponía la emisión de un juicio de valor que condenaba unos usos y aprobaba otros. La academia siempre debe elegir entre una forma u otra (normalmente, las que están en variación sincrónica en un momento determinado) sin entrar en explicaciones muy detalladas o en análisis muy sofisticados de las formas en cuestión. La forma elegida (*traje* y no *truje* del ejemplo anterior) será la que adquiera el status de ideal de lengua, aquel que más allá de las posibles dimensiones de la variación será reconocidos por todos como la forma aceptable que debe usarse en las circunstancias que así lo requieran.

Por esta razón Rona (2014) identifica la norma académica con el ideal de lengua, presentando, además, la posibilidad de la existencia de subideales de lengua.

Esta cuestión se plantea, básicamente, cuando el autor de la gramática en cuestión es la propia academia; no es el caso cuando el autor de la gramática es una persona que trabaja y publica en forma independiente de la academia, porque las academias son las instituciones que la propia sociedad ha creado con estos fines, en general, pensando en la «depuración» del idioma, la «limpieza» de las palabras, etcétera. Si bien a algunos estos fines podrían parecer obsoletos, trasnochados o inútiles, hay que tomar las cosas como son en rigor: de la misma manera como muchos religiosos en la época de la conquista de América con el fin de cristianizar a la población indígena (hecho que puede aceptarse o no) produjeron gramáticas de las lenguas nativas de gran utilidad, de la misma forma las academias, cumpliendo un papel, que puede ser aceptado o no, realizan una tarea de gran utilidad en estos aspectos.

Y sobre todo, en lo referido al lenguaje escrito, ámbito en el que la homogeneidad es fundamental a la hora de comprendernos entre todos los hispanohablantes en este nivel. Ese requerimiento de unidad y homogeneidad requiere de una acción normativa fuerte y ello básicamente por dos razones:

1) lo expresado antes, la ortografía debe ser, idealmente, una sola para toda la lengua, más allá de todas sus variaciones;

2) los hábitos ortográficos son extremadamente reacios al cambio, de manera que toda acción planificadora en este sentido debe luchar con una fuerza en contra muy poderosa que considera como una intromisión casi de la intimidad la imposición de una nueva ortografía (por más que ella sea más sencilla que la que se pretende sustituir, recuérdese el caso de la sustitución de <ph> por <f> para graficar el fonema /f/). La ortografía es pues, aquella parte de la lingüística donde, en teoría, mejor se acepta el carácter normativo de la norma académica.

Por lo que hemos visto, diferentes comunidades en diferentes momentos, dentro de la cultura occidental, manifestaron su deseo de (y hasta consideraron imperiosa) la planificación de la lengua a través de instituciones o grupos o personas que cumplen ese papel imponiendo, de esa manera, una norma ejemplar. Si la lengua de que se trata se encuentra muy diseminada en el mundo y si, además, los países que la hablan han estado relacionados en el pasado por relaciones propias de los regímenes coloniales (metrópoli central-colonias laterales) es muy probable que surjan a lo largo de la historia relaciones complejas y hasta contradictorias en relación a este punto.

Ello se debe, fundamentalmente, al hecho de que el lenguaje, objeto de esa planificación y, más concretamente las lenguas históricas, si bien, por un lado, poseen una naturaleza propicia a ser planificadas (como expresé anteriormente), están sometidas a unas fuerzas que inevitablemente las transforman en delicados y frágiles objetos donde la inestabilidad es la regla.

Todas las lengua sufren las consecuencias del contacto lingüístico (no necesariamente contacto entre lenguas, sino entre variedades de una misma lengua, (sociales, geográficas, situacionales, etc.). El contacto inevitablemente produce variación lingüística, definida esta en términos de la sociolingüística tradicional, variación que anuncia el cambio lingüístico. Contacto, variación y cambio son fuerzas que continuamente se encuentran actuando sobre las lenguas (consecuencia inmediata de su naturaleza eminentemente social) lo que torna compleja y por cierto nunca compartida por la totalidad de sus usuarios toda acción que se cumpla sobre ella.

BIBLIOGRAFÍA

Coseriu, Eugenio

1952 «Sistema, norma y habla», en *Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias*, n° 9, Montevideo, pp. 113-181.

Rona, José Pedro

2014 *Dialectología general e hispanoamericana*, Montevideo, Ministerio de Educación y Cultura, Biblioteca Artigas, colección Clásicos uruguayos, vol. 197.

De la norma a la recomendación en manuales de estilo: el caso de *Escribir en Internet* de Fundéu BBVA

Sylvia Nogueira

INTRODUCCIÓN

El término *recomendación* suele aparecer en alternancia con *norma* en discursos prescriptivos, aunque sus valores connotativos varían en distintos ámbitos y géneros discursivos. En gramáticas académicas, *recomendación* funciona como atenuante de *norma* en un despliegue argumentativo que se suprime en la simplificación dogmatizante de las gramáticas más básicas (Arnoux, 2015). En manuales académicos, cuando resumen y divulgan aquellas gramáticas en un punto intermedio de la serie de reformulaciones que culminan en las gramáticas más básicas, el destinatario recibe prescripciones netas sin atenuación (Arnoux, 2014). En manuales escolares, la alternancia también desaparece en favor de la *norma* puesto que domina en ellos (y en las editoriales que apuntan a mercados globalizados) la adscripción a ideales de instituciones como la Real Academia Española (RAE) (López García, 2010). Por el contrario, en manuales de estilo profesional, la alternancia entre los dos términos suele tener alta relevancia en la argumentación de la prescripción. El nombre mismo del género sugiere la tensión en la que se instala un manual de estilo con lo que resulta casi un oxímoron entre la instrucción homogeneizante que presupone un «manual» y la singularidad creativa que conlleva el tener un «estilo»; la tensión se resuelve a través de la creación de un estilo supraindividual, propio de una institución que puede disputarles a otras su función normativa tradicional, como sucede, por ejemplo, con empresas periodísticas respecto de las academias de la lengua y la escuela (Arnoux, Blanco y di Stefano, 1999). Especialmente en manuales de estilo que inauguran un espacio de prescripción, el término *norma* con frecuencia se emplea en aseveraciones negativas («este manual no pretende sugerir normas rígidas») que desplazan la designación de sus prescripciones hacia el término *recomendación* (*orientación, consejo, clave* son alternativas posibles) al mismo tiempo que representan diversamente las normas de las que toman mayor o menor distancia. Así, por ejemplo, en manuales de estilo producidos en este siglo en ámbitos legislativos provinciales, nacionales y regionales de Latinoamérica y en las versiones taquigráficas de las discusiones parlamentarias de elaboración de esos materiales prescriptivos hallamos varias representaciones de la norma, y que entran en tensión. El conflicto se desplaza hacia el paratexto de los manuales

y guías de estilo, donde son caracterizados como conjuntos de *recomendaciones*, que en este discurso se representan respaldadas por las normas de la lengua con un argumento de coherencia: quien propone y valora leyes no puede no seguir las de la lengua y los géneros. Esta argumentación contesta, en el discurso legislativo, al que postula la norma como una camisa de fuerza que se quiere imponer a un poder racional que debería ser libre e independiente. En diálogo que busca consenso con esta última representación, en guías y manuales de ámbito legislativo recientes se distinguen *normas* de *recomendaciones* para garantizar que estas no reprimen la voluntad soberana del legislador sino, por el contrario, constituyen herramientas que favorecen la claridad y la precisión del discurso legislativo, y, en consecuencia, promueven su democratización, su accesibilidad no restringida a expertos del derecho sino extendida a todos los ciudadanos (Noqueira, 2014).

En este trabajo, desde una perspectiva glotopolítica que reconoce las representaciones sociolingüísticas como objeto ineludible para el estudio de los regímenes de normatividad (Arnoux, 2008a; Arnoux, 2010; Arnoux y del Valle, 2010), me propongo describir brevemente representaciones de la norma (y de quienes las producen, las siguen o las transgreden) desplegadas en *Escribir en Internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales*, manual de estilo cuyo índice adelanta la declaración de que este texto propone «recomendaciones, que no normas».

PRESENTACIONES DE *ESCRIBIR EN INTERNET*. GUÍA PARA LOS NUEVOS MEDIOS Y LAS REDES SOCIALES

En septiembre de 2012 la Fundación del Español Urgente (Fundéu) presentó *Escribir en Internet* (Tascón, 2012) en la sede madrileña de la RAE, en un acto que la prensa escrita juzgó «refrescante», aunque no se trató de la primera vez que la RAE, como otras academias, proyecta «una imagen popular que las libere del estigma del anquilosamiento y conservadurismo que tradicionalmente las había lastrado» (Del Valle y Villa, 2012: 32). Fue, de hecho, un evento más de los procesos de autorrepresentación con que la Academia elabora su legitimidad actual (Del Valle, 2012). Las noticias periodísticas repitieron a uno y otro lado del Atlántico aquel juicio y lo sostuvieron con paráfrasis de los mismos argumentos: la presentación no se celebró en un salón de actos del edificio madrileño de la RAE, sino en escaleras y vestíbulos que colmaron informalmente los asistentes, en su mayoría munidos de teléfonos y tabletas; los discursos de elogio al libro y de declaración de que la Academia no teme a los medios digitales de comunicación sino que ve en ellos una excelente oportunidad para la lengua española, no contaron solamente con las palabras de autoridades como el director de la RAE y presidente de la Fundéu, José Manuel Bleca, sino también con las de Julián Hernández, letrista y cantante del grupo español «de rock» Sinistro Total, reconocido por su ironía y su presencia en la red; el acto no cerró con gravedad académica sino literalmente a toda orquesta con la interpretación de «The typewriter»

del estadounidense Leroy Anderson. «La presentación de la obra se adaptó a la flexibilidad de los nuevos medios y tuvo lugar en los pasillos y escaleras de la sede de la RAE, mientras muchos de los presentes enviaban tuits relatando lo que ocurría» (*La Nación*, 2012).

Escribir en Internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales se organiza a partir de la distinción de un uso no profesional de la red, denominado «uso cotidiano» y un uso profesional. Tiene un prólogo y cuatro partes de extensión muy diferentes. La primera y la cuarta son las más breves: aquella aspira a responder la pregunta de por qué presentar un manual de estilo de los nuevos medios y la última se conforma de tres anexos: un vocabulario de términos ligados a Internet y las plataformas digitales (que resulta particularmente significativo para evaluar, por ejemplo, el diverso tratamiento de los términos ingleses), la bibliografía (que se abre enlazando el libro en soporte papel al blog *Estilo* de la Fundéu) y las notas curriculares de los 41 especialistas que han colaborado en la producción del manual. Las dos partes centrales del libro, «Uso cotidiano» y «Uso profesional», son las de mayor extensión, con más de doscientas páginas cada una; ambas reúnen artículos institucionales de Fundéu con otros firmados por alguno de los 41 expertos dirigidos por Mario Tascón para esta obra.

El libro no gozó en las reseñas bibliográficas iniciales de la misma buena suerte que su presentación en Madrid. En particular en las que circularon en la red, se subrayó, entre otras tantas objeciones, que el texto no solo no les dice nada a los profesionales sino que aborda muchos lugares comunes, ante los cuales propone recomendaciones inadecuadas para el presente:

[...] en el manual se toma como referencia con demasiada asiduidad al estadounidense Jakob Nielsen, el gurú de la escritura en Internet en los años 90, pese a que en la actualidad algunos de sus principios son discutibles, como su recomendación de publicar textos breves, puesto que la capacidad de lectura en pantalla se ha incrementado gracias a las tabletas y a las herramientas de lectura y porque para las páginas web, la amplitud del texto contribuye a su posicionamiento en el buscador de Google (Acosta, 2012).

La observación resulta fatal porque *Escribir en Internet* argumenta justamente la brevedad como la *norma* general que Internet y las plataformas digitales demandan. Por otro lado, ciertamente, en varios puntos del libro las recomendaciones no le dicen nada tampoco a quien tenga alguna reflexión y práctica de escritura, aunque no sea digital:

Cuidar la forma de expresarnos. Dado que el contexto no es necesariamente compartido, el mensaje ha de ser lo más unívoco posible. Intentemos que nuestros lectores entiendan exactamente lo que hemos querido decir. Las normas (de ortografía, léxico, sintaxis) garantizan el empleo de unos estándares comunes (Gómez Sánchez y Guerra Salas, 2012: 53-54).

Recomendaciones tan básicas como esta, que advierte sobre la autonomía del texto escrito, abundan en el libro: hay que pensar a quién nos dirigimos, hay que evaluar el efecto que se quiere producir, habría que revisar lo escrito. Este tipo de indicaciones suelen ser apropiadas para quien se inicia en la escritura o en la reflexión sobre el lenguaje, no para quien se inicia en la escritura para pantallas. Y serían más apropiadas aún si se diera lugar a reflexionar sobre el hecho de que la autonomía del texto escrito está, en la recomendación de este ejemplo (como en tantas otras de *Escribir en Internet*), asociada sin más con una univocidad que se desliza hacia una norma universal o «neutra» que el manual favorece explícitamente: «Ese español global [del “público español *universal*”] existe desde hace mucho tiempo y ahora la red se convierte en el medio ideal para su difusión» (Sánchez Sánchez, 2012: 95).

Las conclusiones de las reseñas, que por característica del género tienden a rescatar un valor positivo del texto reseñado, destacan la autoría múltiple del libro y su potencial utilidad para quienes se inician en el mundo de Internet. Sin embargo, podría argumentarse que el enunciatario fundamental del manual es el que empieza a escribir en su vida cotidiana, debido al uso cada vez más extendido de las pantallas, pero ignora las normas lingüísticas: «Es cierto que muchas personas creen que ahora se escribe peor que antes, pero parece más bien que lo que sucede es que ahora la gente que escribe mal es más visible que nunca» (Tascón, 2012a: 37).

No faltó en las reseñas sobre *Escribir en Internet* el reclamo de coherencia: el manual debería al menos tener una versión electrónica, más accesible que el libro en papel y más rápida y permanentemente actualizable. Esta observación es menos certera: el libro mantiene con Internet una relación significativa desde su misma gestación y la sostiene una vez publicado. El manual en soporte papel había sido anunciado el 21 de marzo de 2011 como «el primer manual de estilo en español para escribir correctamente en Internet, las redes sociales y en cualquier dispositivo electrónico o canal de comunicación digital abriéndolos al público con transparencia y situando la discusión sobre temas lingüísticos en los medios virtuales». El anuncio se hizo en el blog *Estilo*, al que el manual remite de diversas maneras y que la misma Fundéu abrió con el propósito explícito de ir preparando pública y colectivamente ese manual.

LAS NORMAS DENUNCIADAS

Para vislumbrar el interdiscurso con el que *Escribir en Internet* entra en relación más o menos explícita más allá de los ámbitos de los especialistas en ciencias del lenguaje, refiero brevemente a un episodio de enero de 2013, cuando este texto de Fundéu realizaba una gira de presentaciones internacionales, buena parte de ella a través de Latinoamérica. El episodio (a diferencia de lo que sucede con manuales de circulación más restringida, como los de estilo legislativo) estuvo vinculado con el periodismo político e Internet. Alcanzó repercusión suficiente como para que la cuestión de las normas de los manuales de estilo se discutiera

ante el público en general, de la televisión a la red, pasando por la prensa escrita y los comunicados gubernamentales internacionales.

En enero, mientras el Gobierno venezolano iba informando al mundo el progreso de la enfermedad del Presidente venezolano Hugo Chávez en Cuba y anuncios de complicaciones alternaban con los de recuperación, el diario español *El País* publicó una foto en la que se lo mostraba entubado como prueba de una agnía terminal. Pocos minutos después se difundía la aclaración de que la imagen, que circulaba por lo menos desde 2008 en Internet, correspondía a otra persona. *El País* procedió a retirar la foto de su versión digital y detener la distribución de la versión en papel, reconoció su error y pidió disculpas, mientras el Ministro de Comunicación venezolano, Ernesto Villegas, anunciaba que su Gobierno iniciaría acciones legales contra el diario español por medio del siguiente comunicado:

COMUNICADO

El Gobierno de la República Bolivariana de Venezuela manifiesta su más firme rechazo ante la publicación en la primera página del diario *El País* de España de una grotesca fotografía falsamente atribuida a nuestro presidente Hugo Chávez. Esta acción temeraria, que pasará a la historia como una vergonzosa página del periodismo mundial, se inscribe en una ofensiva sistemática del poder mediático transnacional contra la Revolución Bolivariana y el comandante Chávez, campaña que utiliza como punta de lanza a la prensa hegemónica española, en especial a los diarios *El País* y *ABC*. La publicación de una fotografía de un paciente intubado en una cama de hospital, tomada de un video realizado en 2008, para asociarla al presidente Chávez no solo violentó todas las normas éticas del periodismo, sino también el propio Manual de Estilo del periódico en cuestión, así como los más elementales derechos inherentes a los pacientes y a la persona humana.

El Gobierno venezolano ejercerá las acciones legales pertinentes ante el agravio cometido, que no se resarce con las magras disculpas ofrecidas por la empresa de difusión masiva a sus lectores. En su arrogancia, ni siquiera las extendieron al presidente Chávez, a sus familiares ni al pueblo venezolano, como tampoco se han disculpado por su desvergonzado apoyo al golpe de Estado del 11 de abril de 2002.

Este rocambolesco episodio debería servir de lección a la prensa amarillista del mundo entero, particularmente a la venezolana, que ha repetido incesantemente las mentiras de la prensa canalla internacional. Es lamentable que *El País* haya descendido al pantano de ABC.

¡Viva Chávez!

Caracas, 24 de enero de 2013.

El comunicado resulta de una producción discursiva que retoma la matriz de los discursos latinoamericanistas y abunda en escenas de lectura que despliegan una reflexión política crítica de diversas autoridades. Esa producción, al denunciar y desenmascarar otros discursos, «muestra la posibilidad de actuar sobre toda palabra» (Arnoux, 2008b: 122) en una lucha que compromete al mundo ente-

ro en la reformulación de los discursos y la reconstrucción de la historia desde el presente, en este caso, a partir de un episodio «rocamboloso» de la prensa. El comunicado del Gobierno venezolano presenta una lectura que interpreta la noticia publicada por *El País* como una más de las acciones imperialistas de la oposición nacional e internacional al chavismo. Sin extender el análisis, focalizo aquí, a partir del destacado en particular, que este enunciado descalifica al oponente al ponerlo en contradicción: la empresa periodística violó las normas del periodismo. La fuerza del argumento se incrementa con una especificación que permite calificar el episodio como un escándalo histórico: *El País* violentó las normas de su propio manual de estilo, no respeta ni las normas que él mismo impone. La descalificación se profundiza al extender la configuración de lo violentado: las normas comprenden aquí hasta los derechos humanos. Los días posteriores multiplicaron las versiones, explicaciones y comentarios sobre el hecho. En diarios, tanto en soporte papel como en ediciones digitales; en las redes sociales, en blogs, en televisión se difundieron relatos y contrarrelatos de cómo ocurrió el «error» de *El País*. Ante vastas audiencias,¹ dieron explicaciones sobre el hecho especialistas en comunicación entrevistados por periodistas que, antes y sobre todo, exhibían su indignación con *El País* disociando la crisis de un diario respecto de la crisis del periodismo en general: la crisis de diarios prestigiosos y tradicionales no implica directamente la crisis de todo el periodismo. No faltaron, además, las aclaraciones de que aquellas explicaciones no pretendían justificar la violación de las normas en que sin duda había incurrido el diario. En esas explicaciones fue recurrente el argumento de la crítica situación que enfrenta el periodismo de la prensa escrita debido a la competencia con otros periodismos, como los que pueden desarrollarse a través de Internet y las redes sociales, que generan y difunden noticias con un proceso que no es el canónico de la profesión (Martínez Mahugo, 2006). Esa competencia, se dijo una y otra vez hacia finales de enero repitiendo un argumento que ya funciona como lugar común, acorta dramáticamente los tiempos tradicionales de producción y difusión de una noticia y ello explicaría la tentación de *El País* por publicar una primicia antes de tomarse el tiempo para verificarla: el «filtro, luego publico» se convierte en «público, luego filtro» (Bowman y Willis, 2005).

En escenarios como los descriptos, más extensos que los especializados, las normas discursivas, estilísticas, genéricas son temas de discusión. Quedan allí ligadas a normas éticas y el conjunto funciona como criterio identitario de quienes se representan respetándolas y distinguiéndose positivamente de quienes las transgreden. Al mismo tiempo, en la denuncia y la reflexión en ámbitos políticos y periodísticos de amplia difusión sobre la violación de las normas por parte de los otros, ellas junto con el poder que las establece quedan expuestos en su arbitrariedad y su inadecuación al presente, que no se representa tan distinto del pasado en cuanto a las luchas de ciertas autoridades por imponerse sino por los modos en que esas luchas se metamorfosean.

1 Por ejemplo, en los programas del presentador Fernando del Rincón en CNN en español durante enero de 2013.

DE RECOMENDACIÓN A «NUEVA» NORMA

Escribir en Internet aborda la temática de la interacción entre las fuentes tradicionales y actuales de información para destacar la influencia creciente de los medios digitales sobre la prensa, la radio y la televisión en la aceleración de los procesos de elaboración, circulación y discusión de los contenidos y en la democratización de la autoría en el llamado periodismo ciudadano.

En la descripción del pasado, el presente y el futuro de la escritura que va elaborando este manual, la distinción entre papel y pantallas constituye el eje central de la caracterización espacial del objeto discursivo. Desde ese núcleo, se organizan paradigmas de correlatividades en otras dimensiones, que van desde la velocidad (de la escritura, la lectura o la circulación de los mensajes) hasta la extensión del auditorio o la comodidad con que se escribe, pasando por la ortografía y la sintaxis. La pantalla cansa más la vista que el papel, por lo tanto en ella se lee y escribe más rápidamente, se cometen más errores y se justifican más las abreviaturas y «atajos» de lectura y escritura...

Los tópicos ligados al tiempo y los referidos a las prácticas profesionales y no profesionales son fundamentales en *Escribir en Internet* para describir el cambio que provoca el espacio digital no solo para la escritura sino para la dinámica de las lenguas en general:

El aumento exponencial de la velocidad en las comunicaciones es una de las características más notables de este cambio. Los conceptos y palabras, la creación de neologismos y el consenso popular para aceptar un término de moda se generan con una rapidez nunca vista. Las redes sociales son el paradigma de esa escollera en la que se baten las olas de las novedades frente a las reglas clásicas (Tascón, 2012a: 33).

Ese «aumento exponencial de la velocidad» de los nuevos medios genera, según el desarrollo de esta descripción, un vértigo en el que se borran barreras de todo tipo, espaciales y temporales, entre lenguas, entre variedades de lengua, entre lo público y lo privado, entre lo formal y lo informal en un camino de «democratización de las herramientas de publicación» que hace confluir a expertos y recién iniciados. Extendiendo la isotopía metafórica de la navegación, el manual se propone «como nueva brújula» que oriente en Internet, un espacio agitado donde se juega el futuro de la lengua y donde puede ocurrir todo tipo de naufragio, especialmente si el inexperto ocupa el lugar del experto:

Entender Twitter como un depósito de enlaces es una de las prácticas más preocupantes. Si se cree esto, lo que sigue es algo aún más simple: cualquiera puede colgar enlaces. Cuando se contrata a un becario o a un estudiante en prácticas todo se desarrolla sin novedad hasta que ocurre un desastre, y por desastre hay que entender desde noticias inventadas o declaraciones tergiversadas hasta muertes anticipadas (Sí, mataron a Cerati, otra vez) (Vargas, 2012: 196).

En función de las «nuevas aguas» a las que se destina «la nueva brújula», se focaliza una norma «rígida» de la cual la Fundéu declara apartarse:

El tono elegido por las recomendaciones es el tradicional en la Fundéu BBVA: no se trata de promulgar normas rígidas, sino de formar en la mente de los lectores de la obra una preocupación constante por los usos idiomáticos en sus aspectos generales, por ejemplo, el empleo de las fórmulas de tratamiento (tú, usted, vos) o aspectos muy particulares de la variación lingüística destinados a eliminar los localismos (Tascón, 2012: 16).

La distinción entre normas y recomendaciones no es nítida a través de la mayoría de las formulaciones con que se las propone («se debe», «hay que», «se tendrá en cuenta» son expresiones con las que se introducen casi todas las recomendaciones o «claves» prescriptas en el libro). La distinción se hace evidente cuando se identifica quién produce normas y quién, recomendaciones. Las recomendaciones las elabora Fundéu; las normas son académicas, de la RAE.

La argumentación progresa para aseverar que las normas académicas se han vuelto objeto de violación necesaria. Ya entrados en una de las partes centrales del libro, la destinada a usos cotidianos o no profesionales de Internet, la norma no se aborda de manera general y abstracta como en el paratexto sino desde un caso particular que se cita a modo de ejemplo para sostener que la contravención de las normas académicas es necesaria por características técnicas de los hipertextos.

Según la Real Academia Española, para escribir correctamente los números con cifras se tendrá en cuenta lo siguiente:

Al escribir números de más de cuatro cifras, se agruparán estos de tres en tres, empezando por la derecha, y separando los grupos por espacios en blanco: 8 327 451 (y no por puntos o comas, como, dependiendo de las zonas, se hacía hasta ahora: 8.327.451)...

Si seguimos estas instrucciones, la mayoría de los programas interpretarán nuestras cifras como contenidos textuales y se perderá la opción de realizar operaciones debido a que para las máquinas serán palabras y no números. Esta forma de escribir que la Real Academia recomienda choca con la lógica del software y hace que quien la emplee se encuentre luego con problemas para utilizar su material. Todo por motivos que van más allá de los argumentos clásicos y que tienen que ver directamente con la tecnología que se emplea. Los responsables de nuestro idioma tendrán que tenerlo en cuenta a la hora de hacer las normas. (Tascón, 2012a: 39)

El panorama que construye *Escribir en Internet* es el de un vacío normativo frente al nuevo tipo de comunicación. Los nuevos medios generarían la necesidad de que no solo los lectores entiendan los textos sino también las máquinas y sus algoritmos los decodifiquen, lo cual daría lugar a «modelos híbridos de escritura».

ra» de los que por ahora, según Tascón, no se puede esperar «calidad literaria» pero sí «eficacia» en la comunicación (ibíd., 40), una eficacia a través de la cual se identifica el escribir bien con univocidad y decodificación.

La caracterización de las normas que hay que superar se va completando en el manual con el rasgo de que son las que ya están escritas, esas son las rígidas de la academia. Pero existen otras, no escritas, las que de hecho, si no de derecho, se están siguiendo en Internet y las redes sociales.

NORMAS NO ESCRITAS

A pesar de todo lo dicho, hay una serie de normas no escritas que suelen cumplirse a la hora de comunicarse en las redes sociales; repasemos algunas:

- No está bien visto escribir en letras mayúsculas. Se considera que quien las utiliza está gritando, por lo que no se recurre a ellas más que en momentos muy concretos.
- Se ha de escribir sin faltas de ortografía... (López Sobejano, 2012: 157)

El manual procede a escribir las que no están escritas, con lo cual establece algunas nuevas convenciones (como el valor de las mayúsculas) que alteran la norma académica, sostenida de todos modos en líneas generales.

Con un *ethos* de *aurea mediocritas* entre cambio y permanencia, de medianía que no adhiere rígidamente a las normas académicas pero tampoco las echa completamente por la borda, el enunciador del manual justifica (con la fuerza de la polifonía de la autoría múltiple) las recomendaciones que la Fundéu hace, recomendaciones acompañadas con la advertencia de que la Academia debe tenerlas en cuenta para que sus normas resulten válidas en la actualidad. Esta representación de las recomendaciones de la Fundéu y de las normas de la Academia no se contiene en los límites del libro, se despliega y completa en otros espacios, digitales y no digitales.

La presentación misma de *Escribir en Internet* en Madrid puso en escena aquel esquema argumentativo, por el cual la rigidez de la Academia se disipa en tanto se muestra atenta a las recomendaciones de Fundéu. El acto de presentación del manual, presidido por el lema «De la tinta al pixel. De la pluma al puntero. Los medios cambian. El interés por la lengua permanece», incluyó el anuncio de que la edición 2014 del diccionario de la RAE incluirá términos vinculados al mundo digital, como «tuit» o «tuitear», incorporación que la Fundéu venía recomendando desde 2010, según registra el blog *Estilo* y señalaron las noticias periodísticas. Ya publicado el manual en soporte papel, el blog subsiste y el manual remite a él como espacio donde se pueden encontrar artículos sobre los temas que discute el libro, pero el blog constituye fundamentalmente un espacio de actualización cotidiana y de consulta permanente de dudas puntuales que se responden recurriendo a fuentes como el *Diccionario panhispánico de dudas*.

De esta manera, el manual en soporte papel y el blog de Fundéu, asociados con las gramáticas y los diccionarios de la Academia, se complementan para intervenir en el espacio digital, cuyo presente se pinta como un espacio fundamentalmente autorregulatorio en el que los redactores profesionales han intentado salvar el vacío normativo con adaptaciones de las normas académicas a las nuevas condiciones de escritura. Desde el paratexto, el manual se configura como defensa que viene en auxilio de los desvalidos en un mundo de «desafueros» e injusticias propiciados por el anonimato; en las primeras páginas, el manual es equiparado a «los manuales de cortesía clásica» en una línea argumentativa que sostiene que la comunicación actual no es tan distinta de la de tiempos pasados y que en el manual convive con el tópico del cambio ligado al «aumento exponencial de la velocidad». Si en el prólogo se destacan los «desafueros» de Internet y las redes sociales, en la sección de «Usos profesionales» se señala que ilícitos y descritos se pueden cometer fácilmente en Internet y las redes sociales porque las normas existentes, no solo las lingüísticas sino también las éticas y jurídicas, no son pertinentes para los nuevos medios: «la normativa reguladora de Internet, territorio comanche del gestor de comunidades, es en general obsoleta y local» (Tourinho, 2012: 477).

Los profesionales son mostrados teniendo que responder no solo a ese «caos» de normas locales sino también a los discursos que censuran la adaptación de las normas existentes, trabajo que el manual se muestra relevando, ordenando, coordinando. Los contradiscursos que enfrentan quienes adaptan las normas obsoletas son reconocidos, sintetizados y refutados:

Se oye con bastante frecuencia que la comunicación por SMS, chat y sistemas de mensajería instantánea *estropea* el idioma, lo que afecta especialmente a los jóvenes, que escriben peor desde que existen estos medios de comunicación, pero nos parece un argumento repetitivo y desacertado. Desde que el hombre es hombre, hemos tenido dificultades para dejar grabados nuestros mensajes en distintos soportes. No en vano, las abreviaturas surgen para poder incluir más información en un espacio reducido (carteles, rótulos) o en un soporte costoso de elaborar (papel) o difícil de trabajar (lápidas de piedra cincelada, portones de madera...). En resumen, no es el medio el que empeora el lenguaje sino el hablante que no es capaz de cambiar de registro.

El comentario, ahora aplicado a las nuevas tecnologías de la comunicación, ya se empleaba hace años en los rasgos taquigráficos que muchos estudiantes usaban en las aulas para tomar apuntes. Tanto entonces como ahora la clave es la misma: incluir la mayor cantidad de información en el menor tiempo posible. Así pues, el problema no es escribir *pq* en lugar de *porque*, sino emplear esa abreviatura inadecuadamente en otro contexto, como un documento formal o un examen (Castro Roig, 2012: 132-133).

Esta cita despliega un esquema argumentativo que ya es un lugar común también sobre las nuevas tecnologías de la comunicación (López y Ciuffoli, 2012) y es

frecuente en el manual: «no hay nada nuevo bajo el sol». La novedad de Internet y las diversas plataformas digitales de comunicación se ponen en perspectiva histórica para señalar que el presente no constituye una situación tan diferente de otras del pasado de las que se pudo haber temido que estropearan la lengua pero a las que el paso del tiempo ha demostrado inocuas. Una dialéctica entre Mismidad y Otredad atraviesa el libro y no todos los artículos coinciden en si el presente implica una revolución de la escritura o una vuelta a tiempos remotos. A través de esa polifonía, de todos modos, diversos artículos coinciden en plantear como *norma* general la búsqueda actual de la brevedad, asociada a sencillez y claridad, en la escritura. Esa brevedad puede tener connotación más o menos positiva a través de los diversos artículos, pero aún en los que se la critica por los abusos contra normas como las ortográficas, se la admite como la nueva norma por el grado de generalidad que alcanza (y que la hace válida frente a las normas «obsoletas y locales»).

O ADAPTACIÓN A LA NUEVA NORMA O CUIDADO DE LA REPUTACIÓN DIGITAL

Bajo la norma general de la brevedad, se acumulan en el manual series de recomendaciones. Así, por mencionar algunas, se favorece la parataxis y se desalienta la hipotaxis, se sugiere eliminar palabras como los artículos, se alienta el uso de emoticonos y emojis para codificar estados anímicos del enunciador o se entiende la eliminación de *h* como abreviatura pertinente. La escritura en Internet y los medios digitales se mide cuantitativamente en relación con la que se hace en papel y se sugiere producir siempre textos por lo menos un 50% más breves para la red. Esta serie de recomendaciones se presentan en secuencias argumentativas que, desde el principio del libro, incluyen refutaciones:

El límite físico de 140 caracteres obliga a emplear atajos gramaticales y estilísticos para transmitir un mensaje en el menor espacio posible. Es común encontrar fórmulas como «xq» en lugar de «porque» o prescindir del signo de apertura de las exclamaciones e interrogaciones. Sin embargo, esta economía del lenguaje en Internet no se debe entender como ignorancia, sino como la adaptación de la escritura a estas nuevas realidades (Steen, 2012: 47).

Pero no es el discurso que sostiene la vigencia plena de las rígidas normas académicas el único que funciona como contradiscurso en el manual, sino también el que las ignora. El manual se dirige al enunciatario que, por la razón que sea, desconoce las normas. A este se le señala que no hay excusa para no escribir bien y que tiene que admitir:

El hecho de tener que acortar palabras o expresiones no tiene por qué implicar relajación en la corrección ortográfica, sino lo contrario, sobre todo

en redes profesionales, puesto que son escaparates de nuestra personalidad. No hay que olvidar que muchos procesos de selección de personal se completan con una investigación de nuestras acciones y contenidos en Internet, incluyendo nuestros comentarios en las redes sociales (López Sobejano, 2012: 157-158).

Para los enunciatarios conocedores y seguidores de las normas rígidas, el manual despliega la argumentación de la necesidad de la adaptación a las nuevas circunstancias; en función de los destinatarios que desestiman las normas, se despliegan argumentos acerca de la reputación y la identidad digital:

[...] definiremos el tono que va a utilizarse, la manera de transmitir, teniendo en cuenta los objetivos, el tipo de red, el público que nos escucha, el contexto y las herramientas que cada uno puede emplear. Se puede elegir un tono profesional o informal, o utilizar el humor, la ironía, la reflexión o la concreción técnica. De lo que se trata, en definitiva, es de construir una imagen, una reputación, una presencia coherente utilizando el lenguaje adecuado como uno de los elementos fundamentales para ello (ibíd.: 156).

En esta línea argumentativa, reaparecen los tópicos ligados al tiempo. Ya no se trata, sin embargo, de la velocidad exponencial que lo acelera todo y a la que deben adaptarse las normas rígidas; se trata más bien de la permanencia que radica en el *scripta manent*. Aunque se trata de una observación que resulta básica para quien está mínimamente familiarizado con los nuevos medios y los lugares comunes sobre ellos, el manual advierte que todo queda almacenado para siempre en Internet, que todo lo que en ella se escribe constituye huellas de un sujeto que pueden actualizarse en cualquier momento y que conforman una imagen del sujeto que escribe, una reputación digital a la que están muy atentas las empresas, pero también los particulares. Es en función de esta atención que se recomienda escribir tanto correcta como cortésmente, recomendación que se plantea más imperativa cuanto más expuesto está el escritor o más profesional es su comunicación. Así, se admiten adaptaciones; por ejemplo, de las normas ortográficas en la mensajería instantánea, pero se advierte que en correos electrónicos, Twitter y Facebook la exposición es incalculable y la imagen del escritor, por muy bueno que sea el contenido que proponga, queda deteriorada tanto si hay errores lingüísticos como falta de cordialidad o intolerancia ante la crítica respetuosa.

De esta manera, la norma lingüística es englobada por la *netiqueta* o código de cortesía que desde el paratexto del manual se asocia con tiempos lejanos de caballeros evocados por el presente de desafueros e injusticias pintado en el Prólogo del libro. La comparación del manual con los de cortesía clásica se basa sobre el objetivo explícito de codificar también una urbanidad que, podría decirse, penetre el «territorio comanche» y no permita que las faltas a las normas lingüísticas den pie a faltas de respeto de los ultracorrectos: «Mofarse o ser sarcástico con

respecto a los errores ortográficos o gramaticales ajenos es poco ético, ya que se deben, generalmente, a la urgencia con que se escribe» (Castro Roig, 2012: 138).

La netiqueta censura a los seguidores rígidos de las normas académicas por no entender la urgencia con que se escribe o las dificultades que los teclados digitales muchas veces implican, por ejemplo, para la tildación o los signos de puntuación. En este argumento, urgencia de la escritura y dificultades materiales de los teclados explican las transgresiones de las normas lingüísticas y vuelven descortés su sanción pública, pero –se subraya– no justifican la extensión ni de las transgresiones ni de la tolerancia. La netiqueta también censura al que desestima las normas: no atenderlas es tan descortés como sostenerlas rígidamente porque las normas de la lengua se presentan como garantía de mensajes unívocos, «claros» y «fáciles» para una lectura que se describe dominada por la misma urgencia que la escritura en Internet y, por esto mismo, necesariamente más próxima a la decodificación que a la comprensión y la interpretación.

CONCLUSIÓN

El desarrollo de las recomendaciones de *Escribir en Internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales* hace un movimiento doble que las representa atenuando tanto la rigidez de la norma académica como la ignorancia de toda norma. En un movimiento pendular fundado en el tópico de que ningún extremo es bueno, el manual hace recomendaciones que se muestran distintas de las académicas actuales: aquellas aparecen legitimadas en el relevamiento de normas autogestionadas en chats, listas y foros de habla hispana y deberían ser instauradas por los académicos como las nuevas normas.

Con un discurso que se desliza de la corrección e incorrección respecto de la norma académica hacia la rentabilidad de los recursos lingüísticos, *Escribir en Internet* resulta un caso ejemplar de la justificación de la norma en función de las luchas de mercados (Lagares, 2011). Por el ahorro de espacio con abreviaturas y acrónimos o la ganancia de tiempo con textos «50% más breves», este manual argumenta la necesidad de la adaptación de las normas académicas actuales bajo otra norma que alcanza mayor generalidad por su eficacia para el veloz presente: la norma de la brevedad. A esta norma de la brevedad, que avala la violación de (unas pocas) normas lingüísticas vigentes, sin embargo, el manual le pone la «escollera» de la mensajería instantánea. La argumentación de *Escribir en Internet* insiste en que violar las normas académicas más allá de ese límite de la mensajería instantánea es poner en riesgo para siempre y en todo lugar nuestra reputación, tan valiosa como la fama de los antiguos caballeros y tan rentable como una buena imagen de empresa. En otras palabras, con un discurso que se exhibe flexible, no sujeto a «normas rígidas» sino atento a los nuevos tiempos, *Escribir en Internet* despliega una concesión temporaria que, si legitima que se cometan faltas a la norma por la urgencia o incomodidad con que se escribe, lo hace para reducir al máximo el espacio en el que ello es admisible y concluir reforzando la norma culta de un español que se califica internacional y se identi-

fica con universalidad, neutralidad, sencillez, claridad, eficacia de un registro que facilitaría la comunicación y se ofrece como garantía del aumento de seguidores en Twitter, medida «adaptada» del éxito. En otras palabras, se sostiene la norma de la Academia, cuya representación como un «Otro» en el manual se borra en diversos espacios (digitales y no digitales) para metamorfosearla en socia prescriptiva a la altura de las circunstancias, en una estrategia que apunta a relegitimar la autoridad tanto de los medios de comunicación como de las Academias y su norma «global».

BIBLIOGRAFÍA

Acosta, Yanet

- 2012 «Reseña de *Escribir en Internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales*», en *Revista Latina de Comunicación Social*, 2012. Disponible en: <http://www.revistalatinacs.org/068/alma/12_ene/20_yanet.html> [consultado el 2 de febrero de 2013].

Arnoux, Elvira N. de

- 2008a *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1862)*, Estudio glotopolítico, Buenos Aires, Santiago Arcos.
- 2008b *El discurso latinoamericanista de Hugo Chávez*, Buenos Aires, Biblos.
- 2010 «Reflexiones glotopolíticas: hacia la integración sudamericana», en Arnoux, Elvira N. de y Bein, Elvira Narvaja de (comps.), *La regulación política de las prácticas lingüísticas*, Buenos Aires, Eudeba, pp. 329-360.
- 2014 «En torno a la Nueva gramática de la lengua española (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española)», en Arnoux, Elvira N. de y nothstein, Susana (eds.), *Temas de glotopolítica. Integración regional sudamericana y panhispanismo*, Buenos Aires, Biblos, pp. 245-270.
- 2015 «El dispositivo normativo en la Nueva gramática básica de la lengua española», en Arnoux, Elvira N. de y Bein, Roberto (eds.), *Política lingüística y enseñanza de lenguas*, Buenos Aires, Biblos, pp. 243-268.

Arnoux, Elvira N. de y Del Valle, José

- 2010 «Las representaciones ideológicas del lenguaje: discurso glotopolítico y panhispanismo», en *Spanish in Context*, 7,1, *Ideologías lingüísticas y el español en contexto histórico*, pp. 1-24.

Arnoux, Elvira N. de; Blanco, María Imelda y Di Stefano, Mariana

- 1999 «Las representaciones de la lengua y de la prensa en los manuales de estilo periodísticos argentinos» en Arnoux, Elvira N. de y Bein, Roberto (comps.), *Prácticas y representaciones del lenguaje*, Buenos Aires, Eudeba, pp. 175-190.

Bowman, Shayne y Willis, Chris

- 2005 «Nosotros, el medio. Cómo las audiencias están modelando el futuro de las noticias y la información», The Media Center/American Press Institute. Disponible en: <<http://www.hypergene.net/wemedia/espanol.php>> [consultado el 14 de enero de 2013].

Castro Roig, Xosé

- 2012 «Mensajería instantánea», en Tascón, Mario, *Escribir en Internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales*, Barcelona, Galaxia Gutenberg-Fundéu BBVA, pp. 131-150.

Del Valle, José

- 2012 «Academias y panhispanismo: notas sobre la perenne reinención de las academias y su historia», en Luengo, Ana y Schlieckers, Sabine (eds.), *La reinención de Latinoamérica: enfoques interdisciplinarios desde las dos orillas*, Bern, Peter Lang, pp. 185-200.

Del Valle, José y Villa, Laura

- 2012 «La disputada autoridad de las academias: debate lingüístico-ideológico en torno a la Ortografía de 2010», en *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana* 10, 1/19, pp. 29-53.

Gómez Sánchez, María Elena y Guerra Salas, Luis

- 2012 «La etiqueta en la red: la cortesía en la comunicación digital», en Tascón, Mario, *Escribir en Internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales*, Barcelona, Galaxia Gutenberg-Fundéu BBVA, pp. 52-55.

Lagares, Xoán Carlos

- 2011 «Minorías lingüísticas, políticas normativas e mercados. Uma reflexión a partir do galego», en Lagares, Xoán Carlos y Bagno, Marcos (orgs.), *Políticas da norma e conflitos lingüísticos*, San Pablo, Parábola, pp. 169-192.

La Nación

- 2012 «Presentan un manual para aprender a escribir en Internet», en *La Nación*, 20 de septiembre. Disponible en: <<http://www.lanacion.com.ar/1510160-presentan-un-manual-para-aprender-a-escribir-en-internet>> [fecha de consulta: 14 de abril de 2016].

López García, María

- 2010 «Norma estándar, variedad lingüística y español transnacional: ¿la lengua materna es la lengua de la Madre Patria?», en *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, vol. 5, pp. 89-108.

López, Guadalupe y Ciuffoli, Clara

- 2012 *Facebook es el mensaje. Oralidad, escritura y después*, Buenos Aires, La Crujía.

López Sobejano, Juan

- 2012 «Redes sociales», en Tascón, Mario, *Escribir en Internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales*, Barcelona, Galaxia Gutenberg-Fundéu BBVA, pp. 151-179

Martínez Mahugo, Sergio

- 2006 «La influencia del periodismo ciudadano en los medios tradicionales», en SABÉS, Fernando (ed.), *Análisis y propuestas en torno al periodismo digital (Libro de Actas VII Congreso Nacional Periodismo Digital, 2-3 de marzo)* Huesca, Asociación de la Prensa de Aragón, pp. 318-333.

Nogueira, Sylvia

- 2014 «Representaciones sobre las normas lingüísticas y las lenguas en ámbitos parlamentarios del siglo XXI. Las *Pautas de estilo* del Congreso Argentino entre manuales y guías de estilo provinciales, nacionales y regionales», en Arnoux, Elvira N. de y Nothstein, Susana (eds.), *Temas de glotopolítica. Integración regional sudamericana y panhispanismo*, Buenos Aires, Biblos, pp. 323-350.

Sánchez Sánchez, Mercedes

- 2012 «El español global en la red», en Tascón, Mario, *Escribir en Internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales*, Barcelona, Galaxia Gutenberg-Fundéu BBVA, pp. 92-95.

Steen, Markus

- 2012 «Empobrecimiento del lenguaje», en Tascón, Mario, *Escribir en Internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales*, Barcelona, Galaxia Gutenberg-Fundéu BBVA, p. 47.

Tascón, Mario (dir.)

- 2012 *Escribir en Internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales*, Barcelona, Galaxia Gutenberg-Fundéu BBVA.
- 2012a «Personas, Internet y máquinas», en *íd.*, *Escribir en Internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales*, Barcelona, Galaxia Gutenberg-Fundéu BBVA, pp. 33-40.

Touriño, Alejandro

- 2012 «Aspectos jurídicos», en Tascón, Mario, *Escribir en Internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales*, Barcelona, Galaxia Gutenberg-Fundéu BBVA, pp. 433-454.

Vargas, Esther

- 2012 «Diez prácticas que deben evitarse en Twitter», en Tascón, Mario, *Escribir en Internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales*, Barcelona, Galaxia Gutenberg-Fundéu BBVA, pp. 195-196.

Dinámicas normativas del español y del portugués

Xoán Carlos Lagares

A atitude hipócrita do poder quando se abriga por trás da «vontade de todos», vontade que ele suscita, planifica e interpreta, é um dado permanente da política. A mesma atitude se observa entre os puristas, quando pretendem encarnar a vontade de uma instância social (como a «índole do idioma») na qual se encontra o «bon usage», e se saúdam como os bons falantes (Alan Rey, 2001: 120).

INTRODUCCIÓN

Cuando se habla de norma lingüística, de la misma manera que sucede con tantas otras cosas, es común organizar la comprensión del fenómeno en torno a categorías binarias: dicotomías como *culto vs. popular*, *correcto vs. incorrecto*, *escrito vs. oral*, *estándar vs. no estándar*. Las reacciones puristas o, simplemente, las aproximaciones impresionistas a la cuestión de la norma suelen insistir en que los hablantes sentirían el deseo, e incluso la necesidad, de disponer de reglas claras que expresen nítidamente esas distinciones. Los estudios de sociolingüística variacionista han demostrado, sin embargo, que la compleja heterogeneidad del lenguaje en sociedad no se manifiesta en términos categóricos, sino de forma gradual, y en correlación con las variables más diversas, de acuerdo con circunstancias sociohistóricas concretas. También sabemos que las actitudes o valoraciones sobre el lenguaje que expresan los hablantes no son totalmente coherentes con sus propias prácticas, de manera que tal deseo de rigor normativo, cuando existe, tampoco se corresponde con la realidad del uso lingüístico.

En este artículo voy a problematizar algunas dicotomías establecidas en torno a la norma, para proponer una visión más dinámica de los procesos de construcción de estándares lingüísticos. Considerando la complejidad de esos procesos, en los que intervienen aspectos sociales y agentes políticos muy diversos, haré un breve ensayo de comparación entre las dinámicas normativas del español y del portugués. Entre las referencias teóricas citadas, aparecerá un número considerable de autores brasileños, así como autores de otros países leídos a través de la traducción al portugués realizada en Brasil. Aunque este artículo está escrito en castellano, me propongo mantener las citas de las obras referidas en la lengua en que fueron consultadas. Con ese gesto expreso además mi reconocimiento a la

sociolingüística realizada en Brasil, en cuyo seno, de alguna manera, surgen las presentes reflexiones.

NORMA(S) Y ESTÁNDAR LINGÜÍSTICO: UN COMPLEJO ENMARAÑADO TERMINOLÓGICO

Para la descripción sociolingüística ha sido de gran utilidad la distinción entre los conceptos de norma y de estándar (o norma objetiva y norma prescriptiva). La primera noción, que responde a la distinción de Coseriu (1979) entre «sistema» y «norma»,¹ hace referencia a las diversas variedades sociales de una lengua, que son *normales* en el uso de un grupo social concreto; mientras que la segunda se refiere a la construcción *artificial* de modelos de corrección, a través de instrumentos como gramáticas y diccionarios. La norma, por lo tanto, sería el conjunto de realizaciones *normales* que constituirían una especie de *habitus* lingüístico de un grupo social. Y utilizo aquí la definición de *habitus* de Bourdieu (1989: 61-62), que entiende este concepto como maneras de ser permanentes o disposiciones adquiridas, una especie de «sentido del juego» que guía las prácticas sociales sin basarse en normas explícitas ni en el cálculo racional. El *habitus lingüístico*, concretamente, serían disposiciones socialmente modeladas

que implicam uma certa propensão a falar e a dizer coisas determinadas (interesse expressivo), definida ao mesmo tempo como capacidade linguística de engendramento infinito de discursos gramaticalmente conformes e como capacidade social que permite utilizar adequadamente essa competência numa situação determinada (Bourdieu, 1996: 24).

El estándar, por el contrario, sería resultado de un proceso de construcción normativa, que habría exigido la codificación y elaboración consciente de modelos lingüísticos que no son propiamente la lengua de nadie, que no constituyen variedad lingüística primera de ningún hablante.

Las reglas que guían la norma hacen referencia a la regularidad, son reglas *constitutivas* de una determinada variedad de lengua; desde esta perspectiva, el desvío, cuando existe, se da solo, como dice Alan Rey (2001: 118), en relación a una media, configurando una *irregularidad* sin valor normativo. Las reglas del estándar, por el contrario, funcionarían al modo de las reglas de tráfico o de las leyes penales de un país, bajo determinadas condiciones o en circunstancias de uso particulares. De tal manera que la violación de los principios establecidos por el estándar representarían propiamente una *transgresión de la ley*.

1 El sistema sería el conjunto de posibilidades estructurales del idioma y la norma estaría constituida por aquellas posibilidades realmente realizadas en el uso. La norma estaría, por tanto, entre el sistema y el uso; entre la lengua como sistema abstracto y el habla, según la clásica distinción de Saussure.

Esa cómoda dicotomía metodológica, que ha dado buenos resultados en los estudios sociolingüísticos, suscita o no puede eludir, sin embargo, un problema de fondo. La norma, por un lado, sería un dato de la naturaleza de la lengua (de una determinada variedad lingüística), algo constitutivo, que nos dice como la lengua es; y, al mismo tiempo, sería un elemento de coerción social, que nos indica, en la interacción con otros hablantes, cómo debe ser. Alan Rey propone distinguir entre la *norma objetiva*, el uso establecido de determinados parámetros estructurales, y la *norma subjetiva*, que se funda en las actitudes y valoraciones sociales sobre el uso.

Sin embargo, resulta evidente la dificultad de separar completamente, de hecho, estos conceptos, que no solo se influyen mutuamente, como se enredan de una forma inextricable. Por un lado, prácticas y representaciones sobre la lengua están siempre mutuamente condicionadas. Por otro lado, el conocimiento de la *norma objetiva* se hace posible de forma exclusiva a través del trabajo de investigación de los lingüistas, con los métodos considerados científicamente aceptables; es producto, como reconocía Saussure, de un determinado punto de vista, raramente compartido por la mayoría de los hablantes. Lo que funciona socialmente, en realidad, es una compleja red de normas *subjetivas*, condicionando el uso efectivo que los hablantes hacen de su propia lengua. Esas distinciones son aún más discutibles si tenemos en cuenta que incluso el *estándar*, aunque sea una creación artificial, tiene una relación estrecha con esas *normas subjetivas*, de la cuales surge en ocasiones y sobre las que influye poderosamente, y que, para acabar de complicarlo todo, el imaginario social identifica el estándar simplemente con la norma objetiva, con la lengua-en-sí.

El poder de este imaginario se manifiesta también en la propia labor de la lingüística descriptiva, que crea el objeto que describe, dándole nombre y separándolo de las condiciones concretas de funcionamiento del lenguaje. Esa distancia impuesta al objeto, para poder observarlo desde el exterior, tiene evidentes consecuencias sobre él:

Não deve nos surpreender que avaliações sociais possam estar envolvidas no que se acredita ser uma descrição linguística objetiva interna, já que a língua em uso é necessariamente um fenômeno social. É difícil banir de um tratado sobre a língua tudo o que é social, mesmo quando se faz esforço para conseguir isso – e frequentemente não se faz. Quanto à língua em uso, ela não pode ser empiricamente observada *exceto* em contextos sociais e situacionais, e mesmo os dados idealizados extraídos dessas observações têm de se basear em dados reais observados em contextos sociais. Separar fatores internos de fatores externos pode, portanto, ser muito mais difícil do que se tem presumido, porque, se tivermos de excluir os fatores externos da descrição linguística, teremos de ser explícitos sobre o que são esses fatores externos e então teremos de descrevê-los adequadamente. Extrair a língua de seu contexto pode, portanto, exigir mais conhecimento sobre questões sociais do que os teóricos da linguagem normalmente possuem (Milroy, 2011: 74).

Como explica Bagno, nos encontramos aquí ante el «insoluble» problema de la naturaleza social e individual, cultural y natural de la lengua:

Essa dupla personalidade da «língua» faz dela um amálgama no qual é praticamente impossível separar o que é propriamente linguístico, o que pertence à estrutura ou ao sistema linguístico (se é que isso existe) e, o que é construto cultural, social, político, ideológico (Bagno, 2011: 356).

Coincidiendo también con este autor al considerar la lengua como una realidad sociocognitiva nunca acabada, que existe en y por la interacción en contextos históricos concretos, en la que «o sistema e o uso, a gramática e o discurso, o linguístico e o social compõem um todo indissociável» (Bagno, 2013: 79), no nos resulta extraño que a la ciencia lingüística le toque asumir una posición difícil (casi imposible) en el debate social sobre norma, por su dificultad para asumir su función política en la construcción de la realidad lingüística o para responder adecuadamente al imaginario social sobre lo que es la lengua (para el caso brasileño, véase Faraco, 2011).

Bourdieu, preocupado especialmente por esa cuestión de la relación entre la constitución del objeto de estudio y la posición del estudioso en relación con él, niega la propia existencia de un código lingüístico en sí (y ese ha sido el punto fuerte de discusión entre el sociólogo francés y los lingüistas). Según él, ver la lengua como un código sería «cometer a *fallacy* por excelência», que consistiría en «colocar na consciência das pessoas que estão sendo estudadas aquilo que se deve ter na consciência para compreender o que elas fazem» (Bourdieu, 2004: 100). Independientemente de lo que pensemos sobre el estatuto del código lingüístico, las reflexiones de Bourdieu sobre la relación entre la codificación del *habitus*, que remite a una lógica práctica, a lo fluido y a lo vago, y la codificación formal, que instaura una normatividad explícita, son muy interesantes para ayudarnos a reflexionar sobre la norma lingüística. Habiendo, según el sociólogo, una estrecha relación entre ambas formas de codificación, estas serían al mismo tiempo de naturaleza radicalmente diferente.

Ya que el *habitus* supone una parcela grande de indeterminación y de incerteza, el grado de codificación variaría de acuerdo con el grado de riesgo de la situación, pues las circunstancias más peligrosas exigen ser reglamentadas con más claridad y detalle. Bourdieu ejemplifica (hablando de riesgos) con la práctica social del matrimonio. Cuanto más alejados y prestigiosos sean los grupos que se unen en matrimonio, más grande es el beneficio simbólico y por lo tanto el riesgo, y mayor será la formalización de la práctica ritual.

La codificación produce, además, una objetivación de las prácticas, las vuelve públicas y oficiales. Crea así un efecto de formalización, homologa unas prácticas en relación con otras, acabando con las realidades fluidas y vagas y presentándolas a través de clases o categorías mucho más claras, con fronteras bien delimitadas, con cortes nítidos, donde no hay espacio para la indefinición.

En términos sociolingüísticos, podemos entender esa noción de *riesgo* asociada a la violencia simbólica que se ejerce sobre determinados hablantes por su con-

dición social y, secundariamente, por su forma de hablar, cuando esta adquiere ya un reconocido valor como elemento de identificación de grupo. Comprobamos así que la «obsesión normativa» (como explica en otros términos Einar Haugen, 1972: 148-149)² es mayor en sociedades más intensamente diglósicas, con grandes diferencias socioeconómicas asociadas a la diversidad lingüística. En ese contexto, pasión codificadora e inseguridad lingüística son dos caras de la misma moneda. En realidades fronterizas, cuando lo que está en juego es la relación entre variedades lingüísticas próximas, la norma estándar está llamada además a establecer cortes rotundos sobre la realidad dinámica del lenguaje, provocando la individuación de las lenguas.

Desde mi punto de vista, para intentar entender cómo funciona el proceso de estandarización de una lengua es necesario tomar en cuenta dos aspectos fundamentales: a) por un lado, la enorme variabilidad de la *norma culta*, que serviría de base para la codificación de la lengua (algo que la sociolingüística variacionista siempre ha tenido presente); b) por otro lado, el carácter más o menos fluido de la variedad estándar, un producto político sometido a presiones sociales, conflictos de intereses, interpretaciones discordantes o, incluso, incoherencias metodológicas.

Por eso considero importante afirmar que no hay norma sin conflicto. Pues en el conflicto reside la esencia política de todo proceso normativizador.

En ese sentido, considerando la cantidad de aspectos que participan en los procesos de estandarización, me parece necesario cuestionar una visión que denominaré *técnica o instrumental* de esa intervención sobre el lenguaje. La descripción de Einar Haugen (1983) sobre los procesos de planificación de corpus y estatus, que reconoce la existencia de diversas fases en la estandarización (selección, codificación, implementación y elaboración), proporciona un esquema de análisis útil y apurado para estudiarlos. Según ese esquema, en un primer momento se escogería la variedad que va a servir de base para la construcción del estándar; a continuación se procedería a la elaboración de sus instrumentos lingüísticos: una ortografía, una gramática y un diccionario; seguidamente, se implementaría ese modelo de lengua en el sistema educativo, en los medios de comunicación y en la administración del Estado; y, por último, se desarrollarían procedimientos discursivos y repertorios léxicos para hacer funcionar esa lengua que se encuentra en proceso de estandarización en los más diversos ámbitos comunicativos.

La secuencia de acciones normativizadoras descrita/propuesta por Haugen ofrece también un modelo de actuación para los técnicos en política lingüística. Es necesario reconocer; sin embargo, que esos procesos no siempre siguen exactamente los pasos propuestos en la secuencia. De hecho, históricamente lo habi-

2 En «Schizoglossia and the Linguistic Norm» define la esquizoglosia como una «enfermedad» que afecta a los hablantes expuestos a más de una variedad de su propia lengua, y que desarrollan, junto con una marcada inseguridad lingüística, un interés desmesurado por cuestiones formales de la lengua, en detrimento de aspectos realmente sustanciales.

tual es que algún tipo de elaboración, o ampliación funcional, preceda a la propia selección y codificación de la lengua. El castellano y el portugués; por ejemplo, fueron lenguas escritas mucho antes de haber sido sometidas a la *gramatización* (Auroux, 1992), es decir, antes de que se crearan gramáticas y diccionarios e incluso una ortografía para ellas (véase Lagares, 2011: 177-179). De hecho, es frecuente y (parece que) necesario que un complejo proceso de elaboración de las lenguas preceda a su efectiva codificación. Aquella es consecuencia, según Tuten (2003: 84), de una ampliación de las funciones comunicativas de la lengua que empieza a ser usada en géneros discursivos en los que nunca había estado presente antes, mientras que la codificación supone una reducción programada de su variación formal. También es necesario entender que en cada una de esas fases las decisiones tomadas son producto de complejas negociaciones, imposiciones y disidencias, lo que nos lleva a cuestionar otra dicotomía propuesta para el estudio de las políticas del lenguaje, la que diferencia entre la gestión *in vivo* y la gestión *in vitro*.

Según Calvet (2007: 68-71), la gestión *in vivo* «se refiere ao modo como as pessoas resolvem os problemas de comunicação com que se confrontam cotidianamente», mientras que la gestión *in vitro* sería la planificación hecha desde el poder, con la intervención técnica de los lingüistas en sus «laboratorios», analizando la situación y proponiendo soluciones para los problemas, que luego los políticos van a estudiar y, ocasionalmente, implementar. El propio autor reconoce que ambas formas de gestión deben ir a la par, que las evaluaciones y actitudes de los hablantes deben ser consideradas para que la gestión *in vitro* tenga éxito. Considero, de todas formas, que esa distinción procede también, de alguna manera, de una visión *instrumental* de la lingüística, entendida aquí como una especie de saber eficiente que puede resolver por sí solo problemas sociales relacionados con el uso de la lengua. Además, podría presuponer una percepción del poder político como algo monolítico, como si este estuviera alejado de la propia sociedad y fuese inmune a los conflictos que en ella se manifiestan. Como dice Bourdieu (2004: 104):

Parte das lutas sociais deve-se justamente ao fato de que nem tudo está homologado e de que, se há homologação, ela não põe fim à discussão, à negociação e mesmo à contestação (ainda que as instâncias que produzem as classificações sociais juridicamente garantidas, como os institutos de estatística e a burocracia estatal, adotem uma aparência de neutralidade científica).

Por eso prefiero hablar de *dinámicas normativas* para referirme de una forma amplia a los procesos de estandarización, no entendidos como la simple aplicación de criterios técnicos para resolver el problema de la homologación de las lenguas, sino como procesos históricos en los que intervienen diversos agentes con intereses y aspiraciones diferentes, en ámbitos sociales moldados por representaciones lingüísticas y por ideologías frecuentemente en conflicto.

COMPARANDO DOS DINÁMICAS NORMATIVAS: PRESCRIPCIÓN Y PURISMO LINGÜÍSTICO EN CASTELLANO Y PORTUGUÉS

Un punto central de diferenciación al comparar las dinámicas normativas del castellano y del portugués es la existencia, en el caso del castellano, de un órgano centralizador productor de estándar, la Real Academia Española (RAE) o, más modernamente, la Asociación de Academias de la Lengua Española (Asale). Ningún organismo cumple una función similar en el ámbito lusófono, donde la producción de instrumentos normativos, gramáticas y diccionarios, corresponde a la iniciativa de autores individuales y no de instituciones.

La Academia das Ciências de Lisboa (ACL), creada a finales del siglo XVIII, en 1779, pretendía contribuir al desarrollo en Portugal de los estudios en diversos campos de saber: ciencias, humanidades, tecnología y economía. Hoy se presenta como una institución que tiene como misión principal asesorar al Gobierno portugués en materia lingüística. Su trabajo efectivo en este campo se limita; sin embargo, a los estudios lexicográficos, aunque el diccionario oficial de la Academia haya sido publicado solo en 2001. Ese ámbito de actuación en los estudios lingüísticos también es el único abordado por la Academia Brasileira de Letras (ABL), fundada en 1897, junto con la competencia, otorgada por el Estado, en materia ortográfica.

Algumas vezes, as pessoas perguntam se a Academia Brasileira de Letras não é a autoridade em língua, uma espécie de Supremo Tribunal Federal das questões gramaticais.

E a resposta é, obviamente, não. A Academia, entidade de direito privado, tem sim uma única tarefa em matéria de língua – que lhe foi delegada por lei – que é produzir o Vocabulário Ortográfico. A Academia tem, portanto, a responsabilidade legal de fixar a forma gráfica das palavras. Nada além disso.

Ela é uma instituição que tem, obviamente, sua importância cultural: produz edições críticas de alguns de nossos autores consagrados, oferece prêmios aos novos escritores e seus estatutos estipulam, como um dos seus objetivos, o cultivo da Língua Portuguesa.

Tudo isso é relevante, mas nada disso dá à Academia qualquer autoridade sobre a língua (Faraco, 2008: 103).

La RAE, sin embargo, desde su fundación en 1713, por iniciativa del marqués de Villena, asume la función de «fijar las voces y vocablos de la lengua castellana en su mayor propiedad, elegancia y pureza» (RAE), y a ello se ha dedicado de forma desigual y discontinua a lo largo de la historia, produciendo instrumentos normativos como diccionarios y gramáticas (véase Senz y Alberte, 2011).

Al marcar esa diferencia, no quiero decir que en el ámbito hispánico no existan también autores de gramáticas interviniendo, muchas veces desde una posición polémica, en la dinámica normativa del castellano. Tampoco que las academias u

otras instituciones no intenten, con más o menos éxito, centralizar las decisiones sobre el estándar del portugués. Pero es indudable que en la cultura normativa del castellano, la posición histórica centralizadora de la Academia, que desde su fundación exige que los gramáticos adopten una posición a favor o en contra (o más o menos a favor o más o menos en contra) de sus planteamientos, ha polarizado en torno a su presencia las acciones de los agentes normativizadores. La aparición de academias, correspondientes o no de la Española, en la América hispana refleja un modelo de gestión normativa de la lengua creado por ese gesto de la RAE. El portugués, por el contrario, a pesar de contar con una pesada tradición normativa, no dispone de ninguna institución que se atribuya legitimidad para guiar los destinos normativos de la lengua, de manera que la fluidez de las propuestas tiene su causa primera en la diversidad autoral de los instrumentos lingüísticos.³

Para abordar con rigor las diferencias entre las dinámicas normativas del portugués y del castellano habría que profundizar en las diferencias históricas que dieron lugar a los respectivos espacios de comunicación en ambas lenguas, e investigar el modo en que la diversidad en la realidad administrativa colonial hispánica y portuguesa condicionó los procesos de independencia. También sería necesario comparar la manera en que se configuraron los diversos imaginarios sobre la lengua en relación con las formas que fue adoptando cada uno de los espacios lingüísticos. En ese sentido, como explica Adrián Fanjul (2011), el espacio del castellano se caracteriza históricamente por su policentrismo, es decir, por la presencia de varias *normas objetivas* (y, por tanto, también *subjetivas*, considerando la dificultad para separar ambas, dificultad a la que nos referíamos anteriormente), difundidas gracias a la existencia de diversos centros de prestigio lingüístico (Fontanella de Weinberg, 1992: 121-122). En esa situación, rasgos lingüísticos semejantes podían recibir diferentes valoraciones sociales en diversos puntos de la América de lengua castellana. Un fenómeno como el voseo, por ejemplo, responde a pautas sociopragmáticas diferentes y es evaluado por los hablantes, por tanto, con criterios diversificados a lo largo de Hispanoamérica (véase Rebollo Couto y Lopes, 2011).

Al mismo tiempo, la influencia de la norma prescriptiva de la RAE y un cierto imaginario sobre la prevalencia de las formas ibéricas, por su supuesto «valor de origen», alimentaba en mayor o menor medida la enseñanza de la lengua. La percepción de un *peligro de fragmentación* de la lengua y el temor ante la influencia de elementos lingüísticos producto del contacto también pesaron a la hora de conservar la idea de la unidad lingüística con España.

En el caso del portugués, parece claro que se produjo desde muy pronto una polarización entre Portugal y Brasil, pues los Países Africanos de Língua Oficial

3 Faraco cita, por ejemplo, el discurso de toma de posesión de Evanildo Bechara, el único filólogo de la ABL, destacando «a alta sabedoria dos fundadores desta Casa em atribuir-se a si o cultivo e não o estudo da língua. Nesta implícita distinção, queriam deixar patente que não lhes cabia a tarefa de técnicos da descrição do idioma nem tampouco a elaboração de uma gramática» (Faraco, 2008: 103).

Portuguesa (PALOP's) estuvieron hasta hace muy poco tiempo bajo el influjo de la norma lisboeta, lo que caracteriza una situación de bicentrismo normativo. Como explican diversos autores (Bagno, 2000; Lucchesi, 2002; Faraco, 2008), las características lingüísticas específicamente brasileñas; sin embargo, pasaron a ser consideradas, en las instituciones escolares y por parte de una elite económica e intelectual interesada en el *blanqueamiento* del país, como desviaciones de un ideal lingüístico de matriz portuguesa, formas *impuras* consecuencia del contacto con las lenguas indígenas y africanas.

El proyecto nacional brasileño se construye también sobre la base de la ruptura con el pasado colonial y, al mismo tiempo, en torno a la búsqueda de la unidad cultural con la civilización europea, como explica Lucchesi (2002: 79):

Esse paradoxo do projeto político das elites brasileiras se refletirá, segundo Pagotto (1998), na contradição entre a formação de uma literatura brasileira fundamentada no sentimento nativista e o estabelecimento de um padrão lingüístico normativo decalcado do padrão português europeu moderno; contradição que se evidencia na polémica em torno da obra de José de Alencar, que era elogiado pelo tratamento por ele dado aos temas nacionais, ao tempo em que era severamente criticado por sua linguagem «brasileira».

Esas circunstancias históricas, y las diferencias que se fueron consolidando, tienen consecuencias en la gestión internacional contemporánea del castellano y del portugués.

A partir, sobre todo, de los años noventa, coincidiendo también con la creación del Instituto Cervantes (IC), la RAE emprende una nueva política lingüística, que denomina panhispánica y que emplea el lema de la «Unidad en la diversidad». Esa política propone mantener la unidad de la lengua española mediante la elaboración de instrumentos normativos de carácter internacional, una gramática, un diccionario y una ortografía, en colaboración con las otras veintiuna academias que forman la Asale. Esa intervención estandarizadora se hace acompañar por una profunda investida ideológica que José del Valle denomina «hispanofonía», y que define como una comunidad imaginada sobre la base de la lengua común, como un sistema de ideogramas «en torno al español históricamente localizado que concibe el idioma como la materialización de un orden colectivo en el cual España desempeña un papel central» (Valle, 2007: 37-38).

La Asale se constituyó en el año 1951, cuando las academias del mundo hispánico dejaron de tener el estatus de simples *correspondientes* de la española, aunque esta mantenga hasta hoy una posición de arbitraje y liderazgo en relación con las otras.

El estándar resultante de esa política, que se explicita en obras claramente prescriptivas, como el *Diccionario Panhispánico de Dudas (DPD)*, o que adoptan una posición intermedia entre una descripción que se pretende amplia y la prescripción moderada, como la *Nueva Gramática de la Lengua Española*

(NGLE), responde a un modelo polimórfico que suscita; sin embargo, no pocos problemas. Como explican Senz, Minguell y Alberte (2011: 454):

El polimorfismo léxico y morfosintáctico es el aspecto consustancial a la variedad que más dificultades plantea a la reducción que todo estándar implica. Si existe exigencia social de admisión normativa de la variedad, como ha sido el caso del español, en continua tensión entre el monocentrismo académico y la dignificación de las variedades excluidas del estándar —particularmente las americanas—, el modelo de estandarización que pretenda evitar la segregación tendrá que ceder en este aspecto, estableciendo, sin embargo, límites sin los cuales no podría obtenerse un estándar, sino una simple descripción del uso. El modelo panhispánico de la RAE y la Asale ha ido avanzando, desde el *DPD* hasta la *NGLE* 2009, en este sentido, pero sin aplicar criterios sistemáticos en la admisión del polimorfismo.

Los autores ofrecen una amplia lista de ejemplos de incoherencia normativa entre los diferentes instrumentos producidos por la RAE, que varían entre la admisión y el rechazo del polimorfismo lingüístico.

La gestión internacional de la lengua portuguesa, en contraste con lo que hemos visto en el caso del castellano, no está en manos de las academias, de manera que no existe ningún proyecto de estandarización internacional equiparable al que acabo de describir. La iniciativa más importante en este sentido es la creación, en 1999, del Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), un órgano dependiente de la Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), con sede en la ciudad de Praia, en la República de Cabo Verde. Entre los objetivos del IILP están «a promoção, a defesa, o enriquecimento e a difusão da Língua Portuguesa como veículo de cultura, educação, informação e acesso ao conhecimento científico, tecnológico e de utilização oficial em foros internacionais».

Como se puede observar, la gestión del Instituto está más centrada, de momento, en la planificación del estatus internacional del portugués que en la del corpus. Por otra parte, es patente la intervención política de los estados que integran la CPLP y de sus instituciones en las decisiones que afectan a la lengua. Así, por ejemplo, en el caso del Acuerdo Ortográfico del portugués fue necesario desarrollar sesiones de debate y votación en los respectivos parlamentos, para que el texto pudiera ser posteriormente, por lo menos en Brasil, aprobado por Decreto. Las dificultades en su aplicación, sobre todo en Portugal, contrastan con la aparente tranquilidad con la que las academias condujeron el proceso de reforma ortográfica del castellano.

A pesar de esas evidentes dificultades del Acuerdo Ortográfico de la lengua portuguesa, Gilvan Müller de Oliveira (lingüista brasileño, que es además director del IILP) considera ese hecho glotopolítico un primer indicio del avance de una normativización convergente, que acabe con la tradición de normativización divergente que caracteriza a la lusofonía. En este momento le cabe al IILP la elaboración de un *Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa (VOC)*, visto por Oliveira como el primer paso en el sentido de una convergencia nor-

mativa, por lo menos en lo que se refiere a la gestión centralizada de la «lengua común»:

A conclusão necessária dessas considerações é que a constituição de uma *língua comum*, cada vez mais útil a seus falantes e amplificada em seus usos e âmbitos, não passa pela gestação nem pela imposição de uma *forma central ou única do idioma*, mas – ato político que é – passa pela criação de instâncias comuns de gestão, que deliberarão, por consenso, sobre o espaço de variação necessário para que cada um dos países falantes se sinta representado e possa investir na promoção deste idioma comum, para seu próprio benefício e dos seus cidadãos, através dos seus recursos intelectuais, culturais e econômicos (Oliveira, 2013: 73).⁴

Habrà que ver si, efectivamente, se abre una nueva fase en la gestión internacional de la lengua portuguesa y si los estados que integran la CPLP ceden a esa institución la autoridad y los medios necesarios para emprender una normativización convergente de esas características.

A pesar de las diferencias en el modelo de construcción y gestión del estándar, es interesante constatar una cierta identidad en discursos referidos a aspectos centrales de las dinámicas normativas del castellano y del portugués: sobre la relación entre unidad y diversidad o sobre el valor económico de la lengua, por ejemplo. Como no es posible abordar esas cuestiones en el corto espacio de este trabajo, me limitaré a comentar brevemente, para terminar, dos aspectos que considero importantes: la confusión (¿deliberada?) entre norma objetiva y norma prescriptiva en instrumentos normativos de ambas lenguas, con el objeto de justificar la propia prescripción; y la forma como se manifiesta el purismo lingüístico.

Aunque la formulación de la política panhispánica de la Academia reconozca la legitimidad de los diferentes usos de las regiones lingüísticas, el criterio para su admisión normativa sería que esos usos «estén generalizados entre los hablantes cultos de su área y no supongan una ruptura del sistema en su conjunto» (RAE). Lo difícil es identificar qué rasgos lingüísticos exactamente pondrían en peligro la unidad de la lengua y, sobre todo, quién tiene legitimidad para reconocer tales puntos de ruptura. En el *DPD*, que es un instrumento declaradamente prescriptivo, por ejemplo, muchas recomendaciones de uso se basan en los usos de los hablantes cultos, como si existiera una norma culta del español internacional o transnacional, una variedad propia de las clases medias-altas urbanas, común a todo el mundo hispánico.

En el caso del portugués, las gramáticas más tradicionales califican como «norma culta» en el sentido que le da Coseriu a este término, lo que, en realidad, constituye un modelo artificial de lengua, basado en la lengua literaria de los siglos XIX y XX (Bagno, 2000). La gramática de Cunha y Cintra, por ejemplo, que

4 Las cursivas son del autor.

es un instrumento luso-brasileño, adopta ese concepto aunque reconoce hacerlo de una manera impresionista y poco rigurosa:

É justamente para chegarem a um conceito mais preciso de «correção» em cada idioma que os linguistas actuais vêm tentando estabelecer métodos que possibilitem a descrição minuciosa das suas variedades cultas, seja na forma falada, seja na escrita. Sem investigações pacientes, sem métodos descritivos aperfeiçoados, nunca alcançaremos determinar o que, no domínio da nossa língua ou de uma área dela, é de emprego obrigatório, o que é facultativo, o que é tolerável, o que é grosseiro, o que é inadmissível; ou, em termos radicais, o que é e o que não é correcto (Cunha y Cintra, 1992: 8).

El purismo lingüístico, por otra parte, se refleja en las obras de lo que Bagno (2000: 97-116) denomina «comandos paragramaticales»: libros de defensa de la lengua contra los extranjerismo y los «errores», columnas en periódicos y revistas, o manuales de redacción de empresas periodísticas. En el caso del castellano, ese extremismo estandarizador también está condicionado por la omnipresencia académica, pues, a diferencia de lo que ocurre en el portugués, son académicos quienes asumen de forma decidida ese discurso. Marcaron una época, por ejemplo, las crónicas de Lázaro Carreter, que fue director de la RAE, sobre los «malos» usos lingüísticos de los periodistas, después convertidas en libro, *El dardo en la palabra*.

Una institución destinada a velar por la corrección del español escrito en los medios, desde una perspectiva siempre restrictiva y poco flexible, es la Fundeu (Fundación del Español Urgente), que cuenta con el patrocinio del BBVA y la Agencia Efe y que actúa bajo la presidencia de la RAE, con el objetivo de «proporcionar criterios uniformes de uso del español y ofrecer respuestas rápidas a las consultas que se le formulen desde cualquier medio de comunicación, para contribuir a evitar la dispersión lingüística o la invasión indiscriminada de neologismos» (Fundeu). Como explica Fernando Lara (2011: 338-339), se trata de un «agente normativo vicario, que parasita la relativa legitimidad de la RAE» y que funciona como un instrumento de propaganda ideológica. En realidad, su objetivo de uniformización de la lengua choca frontalmente con la realidad del funcionamiento lingüístico, que está garantizado precisamente por los mecanismos de variación.

CONCLUSIÓN: DINÁMICAS NORMATIVAS Y ESPACIOS DE INTEGRACIÓN

Las particularidades de la historia social del español y del portugués, las diferencias en los respectivos procesos de colonización, la relación con otras lenguas, así como las circunstancias que condicionaron la forma que adoptó la independencia política de los estados de la América española y de la América portuguesa, permiten explicar las notorias diferencias en la constitución de sus espacios

lingüísticos. Esas diferencias se manifiestan ya en las propias nociones que les dan nombre. En el caso de la lengua española, nos encontramos ante una noción más amplia que la estrictamente lingüística, que abarca características simbólicas de carácter cultural y «racial»: la *hispanidad*. Para la lengua portuguesa tiene diferente aceptación y uso la noción de *lusofonia*, centrada exclusivamente en la lengua.

Desde mi punto de vista, sería necesario intentar comprender las semejanzas y diferencias que encierran estos conceptos, entendidos como construcciones ideológicas que dan cobertura a la voluntad política de construir espacios de comunicación transnacional, centrándonos para eso en su historia social comparada.

Investigar la forma como las lenguas son concebidas, categorizadas y gestionadas políticamente, a través de dinámicas sociales complejas de construcción normativa, podría ayudarnos a explicar también como se da hoy en día, en el escenario de los mercados globales, la relación entre español y portugués.

El estudio de las dinámicas normativas de ambas lenguas, en fin, quizás permita entender cómo esos espacios lingüísticos se constituyeron, cómo funcionan y cómo pueden relacionarse en un espacio mayor de integración como el propuesto por el Mercosur, que exige a las sociedades que lo constituyen mutuo conocimiento y una decidida aceptación de la diferencia.

BIBLIOGRAFÍA

Auroux, Sylvain

1992 *A revolução tecnológica da gramatização*, Campinas, Editora da Unicamp.

Bagno, Marcos

2000 *Dramática da língua portuguesa. Tradição gramatical, mídia & exclusão social*, San Pablo, Edições Loyola.

2011 «O que é uma língua: Imaginário, ciência & hipóstase», en Lagares, Xoán Carlos y Bagno, Marcos (orgs), *Políticas da norma e conflitos linguísticos*, San Pablo, Parábola, pp. 355-587.

2013 *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*, San Pablo, Parábola.

Bourdieu, Pierre

1989 *O poder simbólico*, Río de Janeiro, Difel/Bertrand Editora.

1996 *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*, San Pablo, Edusp.

2004 *Coisas Ditas*, San Pablo, Editora Brasiliense.

Calvet, Louis-Jean

2007 *As políticas linguísticas*, San Pablo, Parábola.

Coseriu, Eugenio

1979 «Sistema, norma e fala», en *Teoria da Linguagem e Linguística Geral: cinco estudos*, Río de Janeiro-San Pablo, Presença/Edusp, 1979, pp. 13-85.

Cunha, Celso y Cintra, Lindley

- 1992 *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, Lisboa, Edições João Sá da Costa.

Fanjul, Adrián Pablo

- 2011 «“Policêntrico” e “Pan-hispânico”. Deslocamentos na vida política da língua espanhola», en Lagares, Xoán Carlos y Bagno, Marcos (orgs.), *Políticas da norma e conflitos linguísticos*, San Pablo, Parábola, pp. 299-331.

Faraco, Carlos Alberto

- 2008 *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*, San Pablo, Parábola.
 2011 «O Brasil entre a norma culta e a norma curta», en Lagares, Xoán Carlos y Bagno, Marcos (orgs.), *Políticas da norma e conflitos linguísticos*, San Pablo, Parábola, pp. 259-276.

Fontanella De Weinberg, María Beatriz

- 1992 *El español de América*, Madrid, Mapfre.

Haugen, Einar

- 1972 «Schizoglossia and the Linguistic Norm», en *The ecology of Language. Essays by Einar Haugen*, Stanford, Stanford University Press, pp. 148-158.
 1983 «The implementation of Corpus Planning: Theory and Practice», en Cobarrubias, Joan y Fishman, Joshua (orgs.), *Progress in Language Planning. International Perspectives*, La Haya, Mouton, pp. 269-290.

Lagares, Xoán Carlos

- 2011 «Minorias linguísticas, políticas normativas e mercados. Uma reflexão a partir do galego», en Lagares, Xoán Carlos y Bagno, Marcos (orgs.), *Políticas da norma e conflitos linguísticos*, San Pablo, Parábola, pp. 169-192.

Lara, Luis Fernando

- 2011 «El símbolo, el poder y la lengua», en Senz, Silvia y Alberte, Montserrat (eds.), *El dardo en la Academia. Esencia y vigencia de las academias de la lengua española* (vol. I.), Barcelona, Melusina, pp. 315-342.

Lucchesi, Dante

- 2002 «Norma linguística e realidade social», en Bagno, Marcos (org.), *Linguística da norma*, San Pablo, Edições Loyola, pp. 63-92.

Milroy, James

- 2011 «Ideologías linguísticas e as conseqüências da padronização», en LAGARES, Xoán Carlos y BAGNO, Marcos (orgs.), *Políticas da norma e conflitos linguísticos*, San Pablo, Parábola, pp. 49-87.

Oliveira, Gilvan Müller

- 2013 «Um Atlântico ampliado: o português nas políticas linguísticas do século XXI», en Moita Lopes, Luiz Paulo (org.), *O português no século XXI. Cenário geopolítico e sociolinguístico*, San Pablo, Parábola, pp. 53-73.

Rebollo Couto, Leticia y Lopes, Célia Regina dos Santos (orgs.)

2011 *Las formas de tratamiento en español y en portugués: variación, cambio y funciones conversacionales*, Niterói (RJ), Editora da UFF.

Rey, Alan

2001 «Usos, julgamentos e prescrições lingüísticas», en Bagno, Marcos (ed.), *Norma lingüística*, San Pablo, Edições Loyola.

Senz, Silvia y Alberte, Monserrat (eds.)

2011 *El dardo en la Academia. Esencia y vigencia de las academias de la lengua española* (2 vols.), Barcelona, Melusina.

Senz, Silvia; Minguell, Jordi y Alberte, Montserrat

2011 «Las Academias de la lengua española, organismos de planificación lingüística», en Senz, Silvia y Alberte, Monserrat (eds.), *El dardo en la Academia. Esencia y vigencia de las academias de la lengua española* (vol. I.), Barcelona, Melusina, pp. 371-550.

Tuten, Donald N.

2003 *Koineization in Medieval Spanish*, Berlin, Mouton de Gruyter.

Valle, José del

2007 «La lengua, patria común: la *hispanofonía* y el nacionalismo panhispánico», en Valle, José del (ed.), *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*, Madrid/Frankfurt am Main, Iberoamericana/Vervuert, pp. 31-56.

SITIOS WEB CITADOS

Fundéu: www.fundeu.es

IILP: www.iilp.org.cv

RAE: www.rae.es

Sobre los autores

LUCIANA MARIA ALMEIDA DE FREITAS

Docente de la Facultad de Educación de la Universidad Federal Fluminense (UFF), en Río de Janeiro, Brasil. Actúa en el Programa de Posgrado en Estudios del Lenguaje de la UFF. Doctora en Letras Neolatinas (Lengua Española) por la Universidad Federal de Río de Janeiro. Magíster en Lingüística por la Universidad del Estado de Río de Janeiro. Licenciada en Letras (Portugués-Español) y en Historia. Lidera el Grupo de Investigación Práticas de linguagem, trabalho e formação docente (UFF). Presidió la Asociación Brasileña de Hispanistas (ABH) de 2012 a 2014 y la Asociación de Profesores de Español del Estado de Río de Janeiro de 2008 a 2010. Organizadora de libros, capítulos de libros y artículos publicados en revistas especializadas sobre educación lingüística, formación docente, especialmente en español como lengua adicional, bajo la perspectiva teórica de los estudios discursivos bajtinianos y enunciativos y de los estudios sobre el trabajo.

RAÚL ANTELO

Catedrático de literatura en la Universidad Federal de Santa Catarina, investigador senior del Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Guggenheim Fellow y doctor *honoris causa* por la Universidad de Cuyo. Fue profesor visitante en varias universidades americanas y europeas. Ha publicado *Maria con Marcel. Duchamp en los trópicos*; *Crítica acéfala*; *Ausências y Antropofagia y cultura*. Colaboró en obras colectivas tales como *Jorge Luis Borges. Intervenciones sobre pensamiento y literatura* (2000); *La naturaleza en disputa. Retóricas del cuerpo y el paisaje en América Latina* (2002); *Historia crítica de la literatura argentina* de Noé Jitrik (2004 y 2009); *Historia social de la literatura argentina*, dirigida por David Viñas (2006); *Historia de la literatura hispanoamericana*, de Cátedra (Madrid, 2008); *Arte de posguerra* (Paidós, 2005). Ha editado la *Obra Completa* de Oliverio Girondo para la colección Archivos de la Unesco (1999) y *Argentina: texto tempo movimento* (2011). Presidió la Associação Brasileira de Literatura Comparada (Abralic).

SILVIA N. BAREI

Investigadora (categoría I), ensayista y poeta. Docente de grado y posgrado en la Universidad Nacional de Córdoba. En ensayos ha publicado textos de su

especialidad (teorías de la cultura) y ha recibido el 1^{er} Premio Ensayo del Fondo Nacional de las Artes por *Literatura e industria cultural*. Dirige el GER, Grupo de Estudios de Retórica, en la Universidad Nacional de Córdoba, cuya investigación actual se denomina «Retóricas e imaginarios de la vida». Es Presidenta Honoraria de la Sociedad Argentina y de la Sociedad Latinoamericana de Retórica. Entre sus libros pueden destacarse: *De la escritura y sus fronteras*, *Borges y la crítica literaria*; *Cuestiones retóricas*; *Género, texto, discurso: recorridos teóricos*; *Texto, memoria, cultura*; *Reversos de la palabra: poesía y vida cotidiana*; *Culturas en conflicto*. En poesía ha publicado: *Que no quiebre el conjuro la palabra*; *De humana condición*; *La poesía de las noches*; *Cuerpos de agua*; *La casa en el desierto y Plegarias domésticas*. Ha sido decana de la Facultad de Lenguas (2008-2013), directora de la Escuela de Ciencias de la Información (1994-1996) de la Universidad Nacional de Córdoba y en marzo de 2013 fue elegida vicerrectora de dicha Universidad.

GRACIELA BARRIOS

Directora y profesora titular del Departamento de Psico y Sociolingüística de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Universidad de la República, Uruguay). Licenciada en Letras con especialización en Lingüística (Universidad de la República, 1979). Doctora en Letras (Universidad Nacional del Sur, Argentina, 2000). Coordinadora académica y docente de la Maestría en Ciencias Humanas, opción «Lenguaje, cultura y sociedad», y co-encargada del Seminario de Tesis del Doctorado en Lingüística (Udelar). Investigadora Nivel II del Sistema Nacional de Investigadores (ANII). Posee numerosas publicaciones en el campo de la sociolingüística (minorías lingüísticas regionales y migratorias; lenguas en contacto; procesos de asimilación lingüística y políticas lingüísticas).

RAQUEL BASÍLIO DA CUNHA DIAS DE MELO

Doctora en Letras por la Universidad Federal de Paraíba (UFPB, 2010) en el área de Lingüística, en particular en el análisis conceptual de la teoría de Saussure como un marco teórico y metodológico para la investigación de un modelo de análisis semántico. Actualmente está vinculada con el Grupo de Estudio en Alfabetización: Interacción y Trabajo (Gelit) y se desempeña como investigadora en el Taller de Textos Académicos (ATA), en el cual realiza investigaciones vinculadas con la didactización de los géneros académicos. Es profesora adjunta del Departamento de Letras Clásicas y Vernáculas de la UFPB, actuando en el curso de Letras en las modalidades presencial y a distancia.

ROBERTO BEIN

Profesor en Letras (UBA) y doctor en Romanística (Universidad de Viena). Profesor asociado de Sociología del Lenguaje y de Lingüística Interdisciplinaria en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. También integra la Comisión de la Carrera de Especialización en Gestión de Lenguas de la UNTreF. Docente titular del Profesorado en Alemán del I.E.S. en Lenguas Vivas Juan R. Fernández y editor de su revista electrónica. Sus especialidades son la política lingüística y

la traductología, temas sobre los cuales ha publicado artículos y libros y dictado seminarios en la Argentina y en otros países latinoamericanos y europeos.

NANCY OILDA BENÍTEZ OJEDA

Coordinadora pedagógica del Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay. Directora académica de la Universidad Nihon Gakko. Catedrática de Lingüística Guaraní en la Facultad de Lenguas Vivas de la Universidad Evangélica del Paraguay. Ha sido responsable de la planificación curricular del sistema educativo paraguayo, en todos sus niveles y modalidades y, en tal carácter, coordinó la planificación e implementación de la educación bilingüe castellano-guaraní en Paraguay.

SILVIA ELENA CALERO

Profesora de Lengua y Literatura, egresada del Instituto Nacional Superior del Profesorado Joaquín V. González. Fue profesora de Literatura Argentina y de Literatura Hispanoamericana y coordinadora de expresión oral y escrita en dicha institución. También fue profesora de Literatura Iberoamericana en la Universidad Nacional de La Pampa. Profesora de Lengua y Literatura en el Colegio Nacional de Buenos Aires, en el Liceo Franco-Argentino Jean Mermeoz y en distintas escuelas medias de la ciudad de Buenos Aires y de la provincia de Buenos Aires. Profesora de Español como Lengua Extranjera en el Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández y en la Fundación Ortega y Gasset. Redactora de manuales escolares para la enseñanza de Lengua y Literatura en diversas editoriales: Kapelusz, Estrada, SM, Colihue.

ANA CAMBLONG

Doctora en Letras (Universidad de Buenos Aires). Profesora Emérita de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM), donde también dirige el Programa de Semiótica en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Primer Premio Nacional en Filología, Lingüística e Historia del Arte, Producción 1993-1995, otorgado por la Secretaría de Cultura de la Nación. Presidenta de la Asociación Argentina de Semiótica 2009-2013. En crítica literaria se ha especializado en la obra de Macedonio Fernández. Sus investigaciones en el campo de las políticas lingüísticas se han centrado en alfabetización inicial en zonas rurales y de frontera. Entre sus numerosas publicaciones se destacan: *Macedonio. Retórica y política de los discursos paradójicos* (Buenos Aires, Eudeba, 2003) y *Ensayos macedonianos* (Buenos Aires, Corregidor, 2006).

MARÍA TERESA CELADA

Profesora y licenciada en Letras (Universidad de Buenos Aires). Doctora en Lingüística por la Universidad Estadual de Campinas (Unicamp). Desde 1992 es docente e investigadora en el Área de Español de la Universidad de San Pablo (USP). Realizó su posdoctorado en la UBA en 2008, con beca de la Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) sobre el tema «Trilhas da memória discursiva sobre o português na Argentina. Sujeitos/línguas, saberes».

Ha publicado diversos artículos y producido (en colaboración) dossiers temáticos en las revistas *Signo & Señal*, *Letras y Abehache*. Desde 2013, es representante de su universidad en el Núcleo Disciplinar Pelse (Português, Espanhol línguas segundas e estrangeiras) de AUGM (Asociación de Universidades Grupo Montevideo). Forma parte de varios comités científicos de periódicos y es consultora de la Fapesp. Actualmente desarrolla el proyecto «Lengua(s), discurso, espacio(s)-Procesos de identificación y discursos sobre las lenguas».

MIREYA CISNEROS ESTUPIÑÁN

Profesora titular de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. Doctora en Ciencias de la Educación (Tesis Meritoria) por la Universidad del Cauca. Magíster en Lingüística Española, Instituto Caro y Cuervo. Profesora e investigadora de Lengua y Literatura Española, ICI-AECI, Madrid. Licenciada en Filosofía y Letras, Universidad de Nariño. Directora del Departamento de Lingüística del Instituto Caro y Cuervo (1995-2002). Actúa como par evaluadora de Colciencias y del Ministerio de Educación Nacional. Fundadora y directora de la Maestría en Lingüística de la Universidad Tecnológica de Pereira. Directora del grupo de investigación «Estudios del Lenguaje y la Educación». Miembro de importantes redes, grupos de investigación y comités científicos. Autora y coautora de libros, capítulos de libros, ponencias y artículos publicados en revistas especializadas, nacionales e internacionales sobre Lingüística y Educación.

ADOLFO ELIZAINCÍN

Licenciado en Literatura Española, Universidad de la República (Udelar), Uruguay. Diplomas de especialización en Lingüística Hispánica de la Universidad de Puerto Rico y de la Udelar. Ph. D. en Filología Románica por la Universidad de Tübingen, Alemania. Catedrático de Lingüística General en la Udelar hasta 2006. Director del Departamento de Psico y Sociolingüística del Instituto de Lingüística de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Udelar. Decano de esa Facultad durante dos períodos. Miembro de número de la Academia Nacional de Letras de Uruguay. Miembro correspondiente de la Real Academia Española. Profesor invitado del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), Madrid. Entre sus publicaciones se destacan: *Atlas lingüístico diatópico y diastrático del Uruguay (ADDU-Norte)*, vol. 1 y *Atlas lingüístico diatópico y diastrático del Uruguay (ADDU)*, vol. 1, junto a Harald Thun (Kiel, Westensee Verlag, 2000); *El español en la Banda Oriental en el siglo XVIII*, con Marisa Malcuori y Virginia Bertolotti (Montevideo, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 1997); *Sociolinguistics in Argentina, Paraguay and Uruguay* (ed.) (Berlín, Mouton-De Gruyter, 1996); *El español de América. Cuadernos bibliográficos. Argentina. Paraguay. Uruguay*, con Nélica Esther Donni de Mirande, Germán de Granda, Magdalena Coll (Madrid, Arco Libros, 1994); *Dialectos en contacto. Español y portugués en España y América* (Montevideo, Arca, 1992).

ADRIÁN PABLO FANJUL

Profesor con dedicación exclusiva en la Universidad de San Pablo (USP), e investigador con subsidio a la productividad nivel 2 del Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Es doctor en Lingüística por la Universidade Estadual Paulista. Investiga sobre el discurso y el funcionamiento de la enunciación en el español y el portugués brasileño. Es autor y colaborador de diversos libros publicados en Brasil, Argentina y Estados Unidos, así como de artículos en revistas especializadas. Fue presidente de la Associação Brasileira de Hispanistas entre 2010 y 2012, y en 2010 coordinó la organización del I Ciplom.

XOÁN CARLOS LAGARES

Doctor en Lingüística por la Universidad da Coruña, España (2000). Actualmente es profesor adjunto del Departamento de Letras Estrangeiras Modernas en la Universidad Federal Fluminense (UFF). Fue profesor en las universidades de Salamanca, A Coruña y San Pablo. Su experiencia de investigación se concentra en el área de la Lingüística, con énfasis en Lingüística Histórica, Lingüística Aplicada y Sociolingüística, actuando principalmente en los siguientes temas: gallego-portugués, historia social y cultural de la lengua y política lingüística. Desarrolla en la actualidad proyectos de investigación sobre la relación histórica entre gallego y portugués y las representaciones lingüísticas de emigrantes gallegos en Brasil, y sobre las políticas lingüísticas en la relación entre español y portugués. Sobre esas cuestiones organizó los libros colectivos: *Políticas da norma e conflitos linguísticos*, junto a Marcos Bagno (San Pablo, Parábola, 2011) y *Galego e português brasileiro: história, variação e mudança*, junto a Henrique Monteagudo (Niterói, Eduff, 2012).

DANIELA LAURIA

Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Doctora en Letras (área Lingüística) por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). En la misma institución, obtuvo los títulos de magíster en Análisis del Discurso y de profesora y licenciada en Letras. Es también especialista en Español como Lengua Segunda y Extranjera (IES en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández). Realizó estudios de posgrado en la Escuela de Lexicografía Hispánica de la Real Academia Española, en el Instituto de Estudios del Lenguaje de la Universidad Estadual de Campinas y en el Programa de Literaturas y Lenguas Hispánicas y Luso-Brasileñas del Centro de Posgrado de la City University of New York (CUNY). Dicta clases en el área de Semiología del Ciclo Básico Común de la UBA y es profesora regular del Departamento de Humanidades de la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires (UNIPE). Ha publicado artículos en diversas revistas académicas y participado en eventos científicos nacionales e internacionales. Sus áreas de investigación son la historia de las ideas sobre el lenguaje, la glotopolítica y la lexicografía del español.

DANIEL LINK

Catedrático y escritor. Dicta cursos de Literatura del siglo XX en la Universidad de Buenos Aires (UBA) y dirige la Maestría en Estudios Literarios Latinoamericanos en la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Ha editado la obra de Rodolfo Walsh (*El violento oficio de escribir, Ese hombre y otros papeles personales*) y publicado, entre otros, los libros de ensayo *La chancha con cadenas, Cómo se lee* (traducido al portugués), *Clases. Literatura y disidencia; Leyenda. Literatura argentina: cuatro cortes y Fantasmas. Imaginación y sociedad*; las novelas *Los años noventa, La ansiedad, Montserrat y La mafia rusa*; y las recopilaciones poéticas *La clausura de febrero y otros poemas malos y Campo intelectual y otros poemas* y su *Teatro completo*. Es miembro de la Associação Brasileira de Literatura Comparada (Abralic) y de la Latin American Studies Association (LASA) y par consultor de Coneau para la evaluación de programas de posgrado en el área de literatura comparada. Fue becario del Conicet y de la Fundación Guggenheim (2004). Ha dictado conferencias y cursos de posgrado en las universidades Humboldt (Berlín, Alemania), New York University, Penn, Princeton y Tulane (EE.UU.) y Universidad Federal de Santa Catarina (Brasil) y Birkbeck College (Londres, Inglaterra). En 2007 estrenó su primera obra de teatro *El amor en los tiempos del dengue* y en 2011 publicó su primer libro para niños *Los artistas del bosque* (Planta). Su obra ha sido parcialmente traducida al portugués, al inglés, al alemán, al francés y al italiano.

REGINA CELI MENDES PEREIRA

Doctora en Letras por la Universidad Federal de Pernambuco (UFPE). Profesora asociada del Departamento de Letras Clásicas y Vernáculos y del Programa de Posgrado en Lingüística en la Universidad Federal de Paraíba (UFPB). Es becaria en investigación del CNPq, líder del Grupo de Estudio en Alfabetización: Interacción y Trabajo (GELIT) y coordinadora del Taller de textos académicos (ATA). Participa también del grupo de análisis del lenguaje, el trabajo y las relaciones (ALTER /USP) y es editora de la revista *Prolingua*. Organizó los libros *Ações de Linguagem: da formação continuada à sala de aula* (2010), *Entre teorias e práticas: o quê e como ensinar nas aulas de português* (2011), *Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita* (2012), entre otras obras.

HENRIQUE MONTEAGUDO

Profesor titular de Filologías gallega y portuguesa de la Universidad de Santiago de Compostela (USC), España. Impartió docencia en las universidades de Birmingham, City of New York, California-Santa Barbara, Buenos Aires, Lisboa, San Pablo y de la República. Miembro del consejo de redacción de *Estudos de Lingüística Galega*, del comité editorial de *Treballs de Sociolingüística Catalana* y del consejo de la editorial Parábola de São Paulo. Sus principales líneas de trabajo son la historia de la lengua, la sociolingüística y la glotopolítica. Entre sus publicaciones en estos campos se destacan: *Historia Social da Lingua Galega* (1999), *O idioma galego na sociedade 1992-2008* (2011) y *A(s) lingua(s) a debate* (2011). Es editor de los volúmenes *Norma lingüística e variación* (2005),

Sociedades plurilingües: da identidade á diversidade (2009), *Linguas, sociedade e política. Un debate multidisciplinar* (2012), *Galego e Português Brasileiro. História, variação, mudança* (2012), *Contacto de linguas, hibrididade, cambio: contextos, procesos e consecuencias* (2013). Entre otros, colaboró en los volúmenes *Norm und Normkonflikte in der Romania* (Múnich, 2005), *La España multilingüe. Lenguas y políticas lingüísticas en España* (Viena, 2008), *Políticas da Norma e Conflitos Linguísticos* (San Pablo, 2011) y *A Political History of Spanish* (Cambridge, 2013).

ELVIRA NARVAJA DE ARNOUX

Dirige, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, la Maestría en Análisis del Discurso y coordina la sede argentina de la cátedra Unesco en lectura y escritura. Desarrolla con su equipo de investigación proyectos referidos a los discursos políticos y lingüísticos, y a las políticas del lenguaje en relación con la formación de los Estados nacionales y con los procesos actuales de integración regional (www.escrituraylectura.com.ar). Ha publicado en los últimos años *El discurso latinoamericanista de Hugo Chávez* (2008); *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado, Chile, 1842-1862* (2008) y, en coautoría, *Unasur y sus discursos* (2012). Ha codirigido con Roberto Bein *La regulación política de las prácticas lingüísticas* (2010) y *Política lingüística y enseñanza de lenguas* (2015), con José del Valle el número especial sobre «Ideologías lingüísticas» de *Spanish in Context* (2010), con Susana Nothstein *Temas de glotopolítica. Integración regional sudamericana y panhispanismo* (2014) y con Verónica Zaccari *Discurso y política en Sudamérica* (2015).

SYLVIA NOGUEIRA

Profesora en Castellano, Literatura y Latín (Instituto Nacional del Profesorado Joaquín V. González) y magíster en Análisis del Discurso por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Se desempeña como profesora en escuelas medias y en institutos de formación docente. En el ámbito universitario, es coordinadora y docente de talleres de lectura y escritura en Semiología del Ciclo Básico Común (UBA); adjunta regular del Taller de Redacción de Textos Críticos y de Difusión en la Maestría en Crítica y Difusión de las Artes (IUNA) y profesora de talleres de tesis en otras carreras de posgrado. Es autora de publicaciones didácticas destinadas a escuela media o ingreso a los estudios superiores como *Estrategias de lectura y escritura académicas* (coord., 2010). Sus publicaciones académicas se basan en su trayectoria en investigación, dedicada a prácticas actuales de lectura y escritura escolar, académica y profesional, así como a a prácticas del pasado, en particular de la Argentina entre 1950 y 1960.

CONSTANZA PADILLA

Doctora en Letras por la Universidad Nacional de Tucumán (UNT), Argentina. Profesora titular de Lengua Española I, del Taller de comprensión y producción textual y de Psicolingüística en la carrera de Letras de la UNT. Investigadora In-

dependiente del Conicet y miembro del Consejo Directivo del Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura (Inevelec). Representante de la subsección Tucumán de la cátedra Unesco en lectura y escritura. Directora del Doctorado en Letras de la UNT. Directora del proyecto del Piunt «Leer, escribir y argumentar en las disciplinas: perspectivas y prácticas de docentes y estudiantes». Entre sus publicaciones más relevantes se encuentran *Yo expongo. Taller de prácticas de comprensión y producción textual*, (Córdoba, Comunicarte, 2014) y *Yo argumento. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos* (Córdoba, Comunicarte, 2014), escrito junto a Silvina Douglas y Esther López, y *Gramática del español. Perspectivas actuales. Taller de reflexión sobre el lenguaje* (Córdoba, Comunicarte, 2012) y de artículos como «Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales», publicado en la revista *Magis*, de Colombia.

DAYALA PAIVA DE MEDEIROS VARGENS

Realizó la Licenciatura en Filología (Lengua Portuguesa/Lengua Española) y la Maestría en Lingüística en la Universidad del Estado de Río de Janeiro. Es doctora, desde 2012, en Filología Neolatina-Lengua Española por la Universidad Federal de Río de Janeiro. Es profesora, desde 2009, de la Facultad de Educación de la Universidad Federal Fluminense. Su trabajo se centra en la enseñanza de lenguas en contexto escolar y en la alfabetización en el marco de la perspectiva bakhtiniana.

LILIAM SOFÍA PRYTZ NILLSON

Licenciada en Lengua Inglesa por la Universidad del Litoral, Argentina. Profesora titular en Lingüística Aplicada y del Trayecto integrador de la práctica II en el Instituto Superior Antonio Ruiz de Montoya, Posadas, Misiones. Directora Ejecutiva a cargo del Instituto de Políticas Lingüísticas de Misiones, Ministerio de Cultura Educación, Ciencia y Tecnología de Misiones. Fue coordinadora provincial del Proyecto Integral de Educación Intercultural Bilingüe, de los subproyectos de Modalidad Indígena y de Frontera. Es editora y autora de ponencias y artículos publicados en libros y revistas especializadas, sobre lingüística y educación. Miembro de importantes organizaciones académicas y de redes de educación.

FACUNDO REYNA MUNIAIN

Licenciado en Filología Hispánica por la Universidad de Santiago de Compostela, España donde también cursó el Máster en Estudios de la literatura y de la cultura. Desde 2012 participa como investigador en el equipo de sociolingüística gallega del Instituto da Lingua Galega (ILG) de la Universidad de Santiago de Compostela. En ese marco, desarrolla su investigación sobre la migración y diáspora gallega en América. Actualmente es docente investigador en el Seminario de Romanística de la Universidad Christian Albrecht de Kiel, Alemania. Entre sus publicaciones en colaboración se destacan *Lenguas de América y Europa* (2008), *Xeito Novo e a lingua en Buenos Aires* (2011) y *Lenguas y Vitalidad*, 2012. Es autor del libro *Políticas culturais no exilio galego* (2014).

LEANDRO RODRIGUES ALVES DINIZ

Licenciado, magíster y doctor en Lingüística por la Universidad Estatal de Campinas, Brasil. Profesor e investigador en la Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil. Durante su doctorado, realizó una pasantía en la Universidad de la Sorbona Nueva (París III) con el apoyo de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Entre 2011 y 2013, trabajó en la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (Unila). Es miembro del equipo de coordinadores del eje de Portugués Lengua Extranjera del proyecto Mais Médicos para o Brasil (Ministério da Educação-MEC / Ministério da Saúde), de la comisión del proyecto Português sem Fronteiras (MEC) y de la Comisión Técnico-Científica del Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros Celpe-Bras (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP/MEC). Es autor de materiales didácticos de portugués para el nivel secundario y para hablantes de otras lenguas. Sus principales intereses de investigación son: políticas lingüísticas; enseñanza-aprendizaje de portugués (como lengua materna o adicional); materiales didácticos; evaluación.

SERGIO SERRÓN

Cursó estudios en Uruguay, Colombia y Venezuela. Es profesor titular jubilado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, Venezuela) donde ha coordinado, entre otros, el Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Andrés Bello (Ivillab). Ha sido Profesor invitado en universidades de Venezuela y del exterior (Trinidad, Guyana, Estados Unidos, Colombia, Uruguay, Jamaica, Suriname, Barbados). Es autor y compilador de varios libros y de más de setenta artículos especializados. Se desempeña como editor de varias revistas (*Clave y Letras*, *Lingua Americana*) y los boletines *EleVenezuela* (Asociación de profesores de español de Venezuela), *Lengua, literatura y educación* (Ivillab) y *La Columna de la Cátedra* (Cátedra Unesco en lectura y escritura). Figura como asesor o árbitro de las principales revistas nacionales y de algunas del exterior. Fue ponente en más de cien eventos especializados nacionales e internacionales. Entre los múltiples reconocimientos recibidos se destaca el doctorado *honoris causa* que le otorgó la UPEL.

Los proyectos de integración regional latinoamericana se encuentran ante un desafío que interpela directamente a las comunidades educativas de nuestros países: cómo generar una trama que permita diálogos bilingües entre hablantes de portugués y español. *Lenguas y discursos en la construcción de la ciudadanía sudamericana* es una selección de ponencias y artículos en los que una veintena de especialistas de todo el continente reflexiona sobre distintos aspectos de este proceso de integración cultural e idiomática.

De la mano de estos comentaristas de lujo, nos asomamos a casos esclarecedores como el del bilingüismo generalizado entre español y guaraní en Paraguay, revisamos el concepto de «norma lingüística» y los factores sociopolíticos que la validan, o nos familiarizamos con materiales para la enseñanza del español en escuelas de Brasil. En las páginas de este libro también se debaten los imaginarios compartidos entre las literaturas de diferentes países de la región; las tensiones entre la conformación de identidades nacionales y el reconocimiento de la diversidad lingüística a lo largo de la historia; o el legado de lenguas originarias que atraviesan fronteras nacionales y son referencias ineludibles para un proceso que, fundamentalmente, apunta a la necesidad de expresarnos y comprender al otro.



COLECCIÓN POLÍTICAS EDUCATIVAS

Diego Rosemberg (selección) | La educación en debate

COLECCIÓN IDEAS EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA

Saúl Taborda | Investigaciones pedagógicas
Presentación de Myriam Southwell

Domingo F. Sarmiento | Educación popular
Presentación de Juan Carlos Tedesco e Ivana Zacarías

Manuel Belgrano | Escritos sobre educación
Presentación de Rafael Gagliano

Carlos N. Vergara | Pedagogía y revolución
Presentación de Flavia Terigi y Nicolás Arata

Juan Mantovani | Bachillerato y formación juvenil
Presentación de Isabelino Siede

Pablo A. Pizzurno | Cómo se forma al ciudadano
y otros escritos reunidos
Presentación de Pablo Pineau

Julio R. Barcos | Cómo educa el Estado a tu hijo
y otros escritos
Presentación de Nicolás Arata

Víctor Mercante | La crisis de la pubertad y
sus consecuencias pedagógicas
Presentación de Inés Dussel

Berta Braslavsky | La querrela de los métodos
en la enseñanza de la lectura
Presentación de Pablo Pineau

Aníbal Ponce | Educación y lucha de clases y otros escritos
Presentación de Nicolás Arata y Pablo Gentili

Joaquín V. González | La tradición nacional
Presentación de Darío Pulfer

EN PREPARACIÓN

Emilio F. Mignone | Escritos seleccionados
de un pensamiento educativo
Presentación de Augusto Pérez Lindo y Cayetano De Lella