

## LA METAFORA DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DEL ESPAÑOL

**Pérez, Liliana**

Centro de Estudios de Retórica, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina

**Rogieri, Patricia**

Centro de Estudios de Retórica, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina

### Resumen

Es frecuente en estudios relativos a políticas lingüísticas partir del supuesto de que existe una relación natural, y por lo tanto no conflictiva, entre lenguaje y territorio. Así, es posible formular políticas lingüísticas partiendo de la base de que en un mismo territorio la gente habla “sustancialmente” la misma lengua. El conflicto se presenta cuando coexisten en “un mismo territorio” lenguas diferentes o la “misma lengua” es hablada en “territorios distintos”. En situaciones conflictivas, la funcionalidad asignada a la lengua es la tradicional: se recupera el concepto político de *unificación lingüística*, traducido técnicamente como *estandarización*. Esta misma operación se evidencia en la metáfora de la “internacionalización del español”.

Palabras clave: políticas lingüísticas, estudios culturales, internacionalización del español

## THE INTERNATIONALIZATION OF SPANISH: ITS METAPHOR

### Abstract

In many studies related to linguistic policies, it is not unusual to start from the assumption that there is a natural -and therefore non-conflictive- relationship between language and territory. From such a viewpoint, it is possible to formulate linguistic policies on the basis that within the same territory, people speak ‘substantially’ the same language. However, we know that conflict arises when different languages co-exist within ‘the same territory’ or when the ‘same language’ is spoken in ‘different territories’. In such problematic situations, the functionality attributed to language is the traditional one and the political concept of *linguistic unification* -- technically translated as *standardisation* -- is recovered. Said operation remains intact in the metaphor “internationalization of Spanish”.

Key Words: linguistic policies, cultural studies, internationalization of spanish  
0. Consideraciones iniciales

Puede considerarse un lugar común en la historia de la currícula del Área Lengua en la educación argentina el desplazamiento de la gramática a favor de los

estudios del lenguaje en circulación. La documentación relativa a las últimas reformas curriculares implementadas en la Argentina (formuladas como CBC Área Lengua, Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Santa Fe sustituidos por Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, Ministerio de Educación de la Nación correspondientes a los marcos de la Ley Federal de Educación, Ley Nacional de Educación) manifiestan un explícito interés en ingresar a la currícula estudios del lenguaje que tomen en consideración la circulación social de la palabra. La LFE y LNE, por caso, fijan la argumentación como un contenido a desarrollar en los niveles de enseñanza de la lengua. La selección del término “fijar” no es arbitraria en la medida en que se incluye a la argumentación en una lista no ordenada de temas que, se supone, describen la naturaleza intrínseca del lenguaje (Pérez y Rogieri 2005, 2006). Paralelamente, el campo en expansión de la enseñanza de español como lengua extranjera (subsidiaria de cuestiones tales como la mundialización de las comunicaciones y la política lingüística de expansión del estado español) propone la formación del estudiante de ELE en las habilidades necesarias para una producción y comprensión competente. Sin embargo, al tomar contacto con materiales editoriales destinados a los docentes y estudiantes de español/lengua materna EL1 y español/lengua extranjera ELE - campos en los que la lengua como objeto de enseñanza se aborda con propiedades diferentes y específicas- se evidencia una misma operación de reducción del lenguaje a lo estable e idéntico: la expulsión de la dimensión argumentativa, retórica, del lenguaje y el ocultamiento subsecuente de dos órdenes de mediación que una lengua ofrece al hablante; y en particular la reducción de uno en otro.

En la mediación lingüística, la relación entre "el sujeto que habla" y "el mundo"

al que referencia se entiende como un orden de mediación en el que "el mundo" se representa, se vuelve a presentar. Estas representaciones, producidas en un momento y un lugar específicos, coexisten en la cultura, se superponen, se enfrentan, dialogan. Tales representaciones lingüísticas, modos verbales en los que aparece el mundo, son instituidas en el orden discursivo y, por lo tanto, cuando alguien habla, escribe, publica, traduce, analiza, interpreta, enseña, cualquiera sea la esfera en que se realiza (pública, privada, profesional, académica, científica, artística), se sostiene que lo que ese sujeto *hace* puede ser analizado a partir de dos órdenes de mediación: una en la que los términos utilizados tienen un significado fijado por la lengua de la comunidad, esto es, en términos idénticos; y otra mediación, por la que los términos significan en su diferencia, la que los hace puntuales, orientados, históricos. Así, se entienden a la vez el habla de un sujeto individual (la palabra propia) y las significaciones de esa palabra en una red cultural de significaciones que en el lenguaje circulan en el momento en que ese sujeto produce su palabra. Aquí, esas redes de significaciones genéricas son las que instituyen las representaciones del mundo, de modo que tales significaciones son instituciones (Pérez y Rogieri 2005, 2006).

En este marco, tanto en la EELE como en EEL1, se evidencia que -aun con la incorporación efectiva de los estudios de la palabra en circulación- el tratamiento del lenguaje propuesto reduce la segunda mediación a la primera.

#### 1. Gramática y Argumentación en la Enseñanza de Español como L1

Cuando la gramática dejó de ser monopólica en la escuela, uno de los argumentos en su contra sostenía que sus clasificaciones propuestas "no decían nada acerca del lenguaje". Por eso se pensó que con la inclusión de estudios como los de la argumentación se provocaría un impacto relevante en la manera

de tratar la lengua en la escuela. Sin embargo, y curiosamente, el tratamiento asignado a la gramática y a la argumentación evidencian notables semejanzas:

- en primera instancia, sobre ellas se ha producido análoga operación de simplificación en su enseñanza;
- en segunda instancia, porque en esa misma operación puede visualizarse la pretensión de establecer formatos/modelos cristalizados que en su aplicación lo replican;
- en virtud de la distinción oración/enunciado, porque cada una corresponde a un dominio de análisis distinto, la oración en un caso, el enunciado en otro, y sin embargo, han resultado ser objeto del mismo tratamiento simplificador;
- y porque vistas en perspectiva, la argumentación corre el riesgo de repetir lo que se ha hecho con la gramática en la tradición escolar argentina. Pasar de tener la hegemonía absoluta al descrédito absoluto sobre la base de que las clasificaciones propuestas "no explican el lenguaje".

Focalizada la atención en los estudios gramaticales en la currícula, y si bien el eje organizador de los contenidos mínimos propuestos en los documentos ministeriales pareciera operar sobre la distinción oración-enunciado, en la práctica pedagógica propuesta en los manuales de enseñanza esa distinción no se sostiene más que como declaración de principio. Vale decir, si se atiende al tratamiento explicitado después de formulada tal declaración, se hace evidente una *operación de reducción* por los factores que siguen (Pérez-Rogieri 2006, 2007).

*Primer factor.* Se neutralizan en el mismo procedimiento dos distinciones relevantes en la enseñanza de la lengua española, por un lado la distinción

oración-enunciado y por otro la distinción regulativo-constitutivo, al proponer trabajar sobre el sistema trabajando sobre el uso. Por una parte, la distinción oración-enunciado sostiene una distinción metodológica que funciona como principio de agrupamiento de los estudios según el modo de significar de la lengua: el significado sistemático y el sentido histórico.

Por otra parte, la distinción regulativo-constatativo sostiene la distinción metodológica de dos órdenes de regulación: lo regulativo como el orden de reglas que orientan la conducta de los usuarios para un desempeño más adecuado, correcto o eficaz; que corresponden al "deber ser", que pautan comportamientos en términos de criterios sociales o socioeducativos, histórico-políticos, estéticos, geográficos. Lo regulativo -lo correcto en la Gramática-, por tanto, pertenece a una institución externa, ya que se constituye a través de una serie de postulados (y allí la discusión acerca de quiénes fijan qué es lo considerado correcto): "No se dice X, se dice Y".

Lo constitutivo es entendido como el orden de las reglas que regulan intrínsecamente el funcionamiento de un sistema: las categorías, las funciones y las relaciones; reglas que corresponden al "ser". En este sentido, lo constitutivo pertenece a la gramática misma y sus reglas se descubren, de allí que la violación de una regla constitutiva produzca agramaticalidad (una agramaticalidad que es descripta por los gramáticos y no producida por los hablantes, que no pueden violar reglas que pertenecen a la naturaleza misma del lenguaje). Y por ello mismo son inviolables, de modo que a las reglas constitutivas el gramático llega mediante hipótesis acerca de cómo funciona el sistema de la lengua. Y si esas hipótesis permiten describir las regularidades, es decir, si coinciden con los datos, son aceptadas provisoriamente, y para

explorar sus límites, el gramático procede mediante la invención de secuencias no gramaticales (formas con asterisco tales como *\*hay los chicos en el parque*). Como es evidente, ningún hablante produce esta forma, mas es imprescindible para explicar por qué es posible la forma *hay chicos* y no aquella.

*Segundo factor.* Se reducen los estudios gramaticales a un modo de entender la gramática al focalizar el trabajo en un análisis identificativo. Y esto supone neutralizar la distinción metodológica *describir* frente a *inscribir* también vinculada con la enseñanza. Si describir consiste en identificar unidades y establecer sus relaciones, inscribir implica remitir ese caso a un sistema de relaciones (en el caso *\*hay los chicos* no basta con puntualizar la pertenencia del verbo a la clase de transitivos, por ejemplo, desde el momento en que tal clasificación no da cuenta del porqué es agramatical -cuestión que remite a *inscribir* puesto que no todo sintagma nominal es admitido como objeto, y esta limitación, este dato descriptivo, inscribe la explicación del sistema). En términos metodológicos, *describir* requiere de la operación complementaria de *inscribir*, hecho que supone dos tipos de análisis: análisis *identificativos* (por los que ha optado el discurso pedagógico) y análisis *constructivos*. Y puesto que en el horizonte de la formación docente no parece plantearse la asimetría entre el conocimiento del alumno y el del docente, los análisis de gramática constructiva que implican inscribir resultan ausentes. Y por ello se recurre a:

- eliminar la enseñanza de la gramática en la escuela porque se considera que su aporte es insuficiente, lo que conduce a
- considerar que existe una gradación de complejidad entre oración y enunciado ("no alcanza con las respuestas gramaticales para explicar ciertos problemas textuales" y a la vez "hay que hacer un salto cualitativo al

texto puesto que el análisis oracional -identificativo- es insuficiente”). Se eleva a una disputa entre paradigmas (textualistas/no- textualistas) y al supuesto de un único modo de abordar el "lenguaje" lo que en definitiva es una cuestión de punto de vista metodológico que un ordenador oración-enunciado desactivaría.

Focalizada la atención en los estudios de argumentación, el tema -tradición en los estudios retóricos- es relativamente nuevo en la escuela, y el modo de enseñarlo -espacio propio de la innovación- se organiza en torno de los aspectos más regresivos de la enseñanza de la lengua: dominar a la palabra e inscribirla en una red racional que deriva en los tipos que esta lógica clasificatoria engendra.

No es aleatorio que, en los documentos ministeriales en circulación, la descripción de formatos textuales conduzca al reconocimiento y no a la producción. En estos formatos textuales la argumentación adquiere un carácter instrumental en la medida en que es considerada una herramienta para la comprensión lectora. Y finalmente, frente a la "aparición de nuevas formas textuales" la escuela debe iniciar "la apertura hacia estos nuevos usos", introduciendo contenidos tales como el texto de divulgación científica, el texto predictivo, el texto regulativo, el texto administrativo, comercial, institucional, propagandístico, publicitario y periodístico; una serie abierta a las inclusiones.

Ahora bien, si se consideran las formas textuales como soportes de estos "nuevos" usos se expulsa del lenguaje la dimensión argumentativa de la palabra. Y en este sentido, optar por clasificar los textos según tipologías tales

supone:

- la palabra producida es entendida como constituida por oraciones,
- las oraciones están, como corresponde, formuladas sin atribución de propiedad,
- las oraciones tendrán un formato sintáctico, entonces,

independiente del género,

- las oraciones, por tanto, no están orientadas al interlocutor ni

al contexto.

Optar por clasificar los textos según tipologías tales, por tanto, supone, en definitiva:

- un lenguaje transparente en el horizonte de un reflejo de la realidad, esto es, una mediación referencial imposible (en contradicción, por ejemplo, con lo expresado en la fundamentación general, según la cual "el lenguaje es representación puesto que, a través de su dimensión representativa, permite al ser humano configurar el mundo que lo rodea, los conocimientos, las categorías, las relaciones y la estructuración de los mensajes orales y escritos"[CBC:9]).

- una lógica del reconocimiento que garantice "el hallazgo previo a la búsqueda", es decir, la seguridad de encontrar en lo dado lo conocido. Una operación de reconocimiento de "lo mismo" en "lo mismo".

- una concepción de auditorio universal, contraria incluso a los presupuestos de la teoría estándar de la argumentación. El planteo de Perelman (Perelman, 1989:1995), por caso, distingue un auditorio universal,



concebido en abstracto, propio de las representaciones necesarias al discurso de la ciencia, frente a un auditorio particular, situado, específico del discurso argumentativo. En la misma dirección, Grize, en su "Lógica natural" supone, para la argumentación, la constitución de esquematizaciones del auditorio, del orador, y de lo real en constante ajuste, contrarias a la idea de un auditorio universal. Una tipología que conduce a considerar la palabra producida como una palabra estable, despojada de su dimensión dialógica.

La argumentación así resulta un tipo en el paradigma tipo-ejemplar: el contenido conceptual manifiesta el primero; el procedimental, el último. De este modo, si se desplaza la observación al tratamiento de la argumentación en el trabajo pedagógico, resulta llamativa la insistencia en los procesos de control, clasificación y clausura (de los que la tipología es exponente privilegiado) a los que se someten los contenidos conceptuales a fin de tornarlos material transmisible y, por tanto, "más apto" para la transposición didáctica.

Tornados así en material enseñable, su transmisión tiene un propósito: favorecer el desarrollo de la comprensión lectora, hecho que convierte la argumentación en una estrategia para la comprensión. Sostenida entonces la distinción tipo/ejemplar, la argumentación es considerada una estrategia en el dominio de la comprensión, una técnica para el reconocimiento de "mecanismos lingüísticos recurrentes" del tipo (en el sentido de los formatos más usuales en el ámbito escolar); en tanto que, en el dominio de la producción, cada escrito del alumno resulta un ejemplar que repite el tipo propuesto.

Estos supuestos respecto del lenguaje referidos al Área Lengua, producidos durante los últimos veinte años, constituyen la formación recibida por los

ingresantes a la Universidad. Es en este sentido que no resulta aleatorio que estos estudiantes discriminen como dos órdenes independientes el conceptual y el formal.

La distinción conceptual/formal se funda en que la descripción de formatos textuales propuesta -que alude al segundo término de la distinción fondo- forma- descansa insistentemente en la operación analítica de reconocimiento y no en la actividad productiva de la escritura (Voloshinov, 1929:1976; Bajtin, 1979:2003). En estos formatos textuales (Ciapuscio, 1994), la argumentación adquiere un carácter instrumental en la medida en que es considerada una herramienta para la comprensión lectora. En este sentido, optar por clasificar los textos según tipologías supone un lenguaje transparente en el horizonte de un reflejo de la realidad, esto es, una mediación referencial imposible, que conduce a evacuar la matricialidad perceptiva del género y a concebir, en consecuencia, la palabra producida como una palabra estable, despojada de su dimensión dialógica y fijada en una positividad sin conflicto (Pérez y Rogieri 2006, 2007). Este privilegio de la operación de reconocimiento consiste, en fin, en identificar regularidades en contextos estables, los tipos textuales. La argumentación, en consecuencia, se reduce de tema a tipo textual, un formato de organización de la palabra, con sus respectivas clasificaciones internas, derivadas del canon retórico clásico (Pérez y Múgica, 2006), pero refuncionalizadas en términos de partes fijas y repetibles en todos los contextos, para todos los usuarios, y en cualquier soporte. La palabra, entonces, es reducida a su materialidad léxica, es considerada una señal, una forma siempre idéntica a sí misma, que está en el texto para ser reconocida. Abordar de este modo la palabra en la argumentación, conlleva a no considerar la *dimensión argumentativa* de la palabra;

así, no hay palabra-otra, no hay palabra previa a la aparición de la palabra propia, sólo hay procedencia y origen. Ahora bien, si la argumentación es un tipo textual, si es materia comunicable que se adecua a los fines de traducir las estructuras de la razón, si es espejo de lo que se piensa, si no se contempla una dimensión argumentativa del lenguaje, se pedagogiza, se domestica lo que efectivamente puede hacerse con la palabra (Pérez y Rogieri, 2004). Los límites de la oración aparecen, desde esta perspectiva, como fronteras teóricas, hecho que implica un retorno a la operación de constreñimiento que ya desde la retórica aristotélica se pretendió establecer mediante el diseño de una red racional (Alcalde, 1996; Toulmin, 2003, 2007), para detener la novedad siempre cambiante de la palabra.

## 2. Enseñanza de Español como Lengua Extranjera

Al tomar contacto con materiales editoriales destinados a los docentes y estudiantes de ELE emerge la misma evidencia, con propiedades distintivas que provocan el interrogante acerca de si en la formación docente en la Argentina el perfil diseñado para el egresado es el de un técnico, un didacta, o un docente/investigador. Cualquiera de las respuestas que se adopte estará ligada a una toma de decisión acerca de una política lingüística explícita.

En el apartado siguiente se presenta una lectura posible de la operación de reducción en la política lingüística sostenida en el programa de internacionalización del español.

## 3. La metáfora de la Internacionalización del Español

Es frecuente en estudios relativos a políticas lingüísticas partir del supuesto de que existe una relación natural, y por lo tanto no conflictiva, entre lenguaje y territorio. Desde una perspectiva como esta, es posible formular políticas lingüísticas partiendo de la base de que en un mismo territorio la gente habla "sustancialmente" la misma lengua. Mas el conflicto se presenta cuando coexisten en "un mismo territorio" lenguas diferentes o la "misma lengua" es hablada en "territorios distintos". En situaciones conflictivas la funcionalidad asignada a la lengua es la tradicional: se recupera el concepto político de *unificación lingüística*, traducido técnicamente como *estandarización*.

La primera metáfora de ocultamiento consiste, entonces, en que la unificación lingüística, un concepto que pertenece al espacio político en tanto implica la intervención estandarizadora del estado como estrategia para la construcción de una identidad nacional, se desplaza hacia el espacio político-cultural, desde el momento en que se vela tanto la intervención manifiesta del estado sobre los usuarios de una lengua como la relación de dominación de la lengua del estado sobre las lenguas de las minorías. El efecto-ficción que parece aceptarse, entonces, es la existencia sin discusión en un mismo territorio de un orden lingüístico común en el que las diferencias evidentes serán consideradas solo variaciones de registro y, por ende, sin significación ni impacto sobre el orden lingüístico fijado.

Si la estandarización supone la imposición de un orden lingüístico común, un opacamiento de las relaciones de dominación de la lengua fijada por el Estado frente a las otras que ocupan el mismo territorio, es precisamente porque el concepto de estandarización metaforiza la homogeneización lingüística, y presupone una relación natural entre lenguaje y territorio. La homogeneización se

sustenta así en los presupuestos de que, por un lado, existe una norma y un acceso isomórfico a ella, y, por el otro, en el presupuesto de que un territorio preexiste a todo proceso de representación y es, por principio, homogéneo. En tanto, en el proyecto de estandarización de una lengua la regularización funciona como instrumento racionalizador e inevitable para sistematizar la escritura.

Ahora bien, la norma impuesta a partir de un proceso de regularización ¿implica, en todos los casos, la idea de ajuste, y eventualmente la de reforma? Esta preocupación se manifiesta explícitamente en el problema de saber cómo se regularán las prácticas de escritura en esa lengua. De este modo, en una relación tal entre homogeneización, estandarización y norma, la "corrección" emerge como una tópica central en la gramática. En esta tópica, "lo correcto" se confunde con la norma, y la norma está sustentada y a la vez sustenta una determinada concepción de gramática. En este sentido, la gramática correcta de una lengua será la resultante de un proceso de descripción del uso, de fijación de esa descripción y, por supuesto, de eliminación del "error". Así, se seleccionan, de todas las posibles, las emisiones consideradas pertinentes, se reconocen los casos, se fijan los usos, y se organizan conforme con registros y modalidades que la propia gramática diseña. En última instancia, se legitima el estatuto del uso en la comunidad, pero, ¿cuál es el uso? Es sin dudas el seleccionado por la gramática. Fijada de este modo, el circuito se completa con el impacto sobre los usuarios y se le asigna al sistema escolar el fin último de ser agente del proceso de homogeneización. En este círculo, la norma es la variedad elegida como patrón, y la escuela, el medio de transmisión y perpetuación del orden instituido por la corrección en el lenguaje. Un lenguaje que será el hablado por *una* comunidad en "el mismo" territorio.

Se puede considerar, por caso, que en una relación tal entre lengua y territorio, la denominación, por ejemplo, de "español americano" empleada en el siglo XIX abarca dos sentidos. El primero equivale a una lengua que sirve a todo el territorio de Hispanoamérica en lugar de hacerlo sólo para una región o un conjunto de habitantes, y el segundo el de una lengua que funciona como símbolo de identidad, en realidad un principio de agrupamiento para territorios dispersos.

Mas si se centra la mirada en una lectura de la corrección como objeto cultural, este proceso de naturalización entre lengua y territorio se disuelve. Desnaturalizar la relación implica considerar la corrección como un dispositivo de racionalización identificable, pero no independiente, de proyectos que diseñan territorios, institucionalizan prácticas, regulan y reglan lo decible genéricamente e instituyen modos del decir social. La corrección, inscripta tradicionalmente en el campo específico de los estudios gramaticales, emerge aquí como dispositivo que detiene el poder disgregador de la variación lingüística y garantiza la unidad requerida por el proyecto unificador.

Así, la reafirmación de un territorio como identidad cultural y política diferenciada va unida a la preservación, normalización y difusión de su lengua. Y esto es posible en la medida en que la norma elegida disuelve el conflicto entre identidad y diferencia explicitado en la existencia misma de variedades lingüísticas. Los usos citados en los relevamientos de las gramáticas manifiestan variedades lingüísticas coexistentes, pero esta diferencia se resuelve por el criterio que la norma sostiene, relativo a la selección del uso correcto. Una lengua es entendida en esta configuración como patrimonio - forma privilegiada de mantener viva la memoria- y como núcleo de identidad. Es la lengua el dispositivo que posibilita imaginar un territorio, ya que,

pertenecer a él, es hablar la lengua común y quien la domina se inscribe como hablante y habitante de ese territorio. Se plantea una correspondencia entre *comunidad lingüística* y *comunidad territorial* garantizada por el poder racionalizador de la norma. Ella diseñará un territorio homogéneo para una comunidad hablante homogénea.

Sobre esta metáfora de ocultamiento que, al opacar las relaciones entre lenguaje y territorio inherentes a las fronteras nacionales, opacaron también las relaciones coloniales entre España y América, se fundaron los proyectos decimonónicos hispanoamericanos. En el espacio de la emergente nación argentina, Sarmiento, sin embargo, puso de manifiesto que la preocupación por la lengua era una cuestión para-literaria y para-lingüística, comprendió las exigencias que imponía el capitalismo a la lengua dado que, si el capitalismo suponía la inserción de las masas en el mercado productivo, difícilmente esto podría lograrse si antes no se aseguraba un mínimo de educación que permitiera no sólo comprender las transformaciones tecnológicas y científicas sino también operar productivamente sobre ellas.

En el siglo XIX esta situación llevó a que las lenguas nacionales hispanoamericanas se vieran obligadas a protagonizar una instancia de modernización, compelidas por una cada vez más urgente necesidad *comunicacional*. A partir de este momento, entonces, estructura sintáctica y ortográfica se simplifican, y se institucionalizan en *gramáticas* que comienzan a difundirse a través de la escuela como medio masivo alfabetizador. En este sentido debemos recordar que la necesidad de reforma del español había llevado tanto a España como a Chile a producir una reforma de la ortografía

castellana. Como indicara Sarmiento, en su trabajo sobre educación popular,

la reforma ortográfica fue promovida en España y en Chile por hombres que se ocupaban de la enseñanza primaria; que su objeto era simplificar la enseñanza de la lectura, cuyas dificultades sentían prácticamente, y ahorrar a la generalidad una ciencia inútil. El fin era generoso, popular (...) (EP: 418)

Sin embargo, dicha reforma fue resistida en Chile y en el conjunto de la América hispana: "La reforma ortográfica en la Habana huele a insurrección contra España; y la ingerencia de españoles en Chile en el asunto, dejaría comprender que así lo entendían también por acá" (EP: 420)- y en España "la autoridad de la reina intervino para estorbarla" (*Idem*: 418).

Es decir que el problema de la lengua encerraba -sin lugar a dudas- una cuestión política. El sentido de americanidad se dibujaba, así, en una lengua propia que tenía por objeto distinguir a estos europeos americanos, partidarios del progreso y de las nuevas ideas, de su lengua materna, es decir, de una España detenida en el tiempo y sumida en el atraso. Pero no se trataba sólo de un problema inserto exclusivamente en el terreno cultural, dado que se pretendía que fuese tarea del Estado adoptar como lengua oficial esa nueva ortografía americana que, a partir del uso administrativo, construiría la unidad idiomática. En ese sentido, la lengua adquiere un carácter institucional que se ligará directamente al desarrollo de las instituciones democráticas.

Es decir que modificación de la lengua y democratización de la sociedad aparecen como dos cuestiones que marchan parejas en la medida en que no puede pensarse en una sociedad democrática que previamente no convierta en



alfabetizados a todos sus integrantes, y para lograr este objetivo era imprescindible simplificar la lengua, vehículo necesario para difundir la civilización, es decir, el progreso. Por eso Sarmiento, ante el fracaso de la reforma ortográfica del castellano tanto en España como en Chile dirá:

Se reformará, cuando las gentes de letras tengan un poco de amor a la enseñanza popular, a la difusión de otras luces que las variedades que componen nuestra ciencia hispanoamericana, y nuestro apego a la democracia que triunfa y se establece definitivamente en el mundo, haya dado vida y espíritu a nuestras instituciones republicanas. Se reformará, en fin, cuando nuestros principiantes de librerías editores comprendan que el único medio de hacer concurrencia a la librería española, que inunda nuestros mercados y ha de ahogar más tarde la librería americana, sería el adoptar francamente una ortografía puramente americana, fácil y sencilla, de manera de formar el gusto del público, y excluir o desfavorecer los libros exóticos. (EP: 422/3)

Es así que en el siglo XIX la comunidad de letrados de América Latina emergió como una multiplicidad de voces posibles que entre nostalgias y utopías construyeron diferentes diseños cartográficos sobre territorios identitarios (Area, Pérez y Rogieri 2002). En la medida en que toda cartografía es una construcción *posible*, ella es, a su vez, una cuestión política.

La voz de Sarmiento aparece así desmontando la metáfora argumentativa del Estado español del único modo en que se puede, con otra metáfora: la ortografía puramente americana. Instaure nuevamente el círculo: una lengua, un territorio. En un mismo territorio se habla la misma lengua. Colonialismo español vs. colonialismo del español americano sobre las lenguas originarias. En nuestro siglo cabría preguntarse: ¿cómo conviven 6000 grupos etnolingüísticos en los espacios territoriales de los 200 Estados existentes? Estas cifras manifiestan por qué la ficción *una lengua. un territorio* no resulta funcional para un

proyecto unificador, de modo tal que es necesario inaugurar, después de la etapa de creación de los grandes relatos denominados *naciones*, una nueva ficción: la comunidad de lengua y de destino, la internacionalización del español. Esta nueva metáfora conlleva el ocultamiento del hispanocentrismo, de la dimensión política e ideológica de la promoción del español desde la prensa, la Real Academia Española y el Instituto Cervantes. Un ocultamiento que presupone la transferencia al terreno cultural del proceso hegemónico y de la universalización del término cultura, más allá del derecho a la autorrepresentación que toda cultura exija en torno al núcleo que la define, en tanto no hay cultura que no sea específica.

En la misma dirección, en los dos mayores mercados lingüísticos de América, Estados Unidos y Brasil, el control del espacio editorial de la enseñanza del español como lengua extranjera cumple el mismo rol que la escuela para las políticas lingüísticas de los Estados nacionales. En la Universidad de Pittsburgh, en Estados Unidos, solo por caso, los manuales con los que se aprende español como lengua extranjera no solo universalizan la variedad madrileña. No debe olvidarse que la Constitución española, en su artículo tercero señala: *"El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla"*. Fieles a la letra de la constitución los académicos españoles deberían explicitar que están internacionalizando el castellano y no el español. Si, además, *"Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos"*, hay más de una lengua española en España y el razonamiento se multiplica hasta el absurdo en

Latinoamérica.

Sin embargo, si se vuelve al manual de enseñanza del español en Estados Unidos -recorriendo solo uno representativo del conjunto-, nos encontramos con el hecho de que *bar* es un lugar para tomar y comer algo de pie o sentado en un taburete, que en sus páginas destinadas a Latinoamérica no hay un científico, un inventor, un premio Nobel de la paz, un artista (excepto que se incluya en esta categoría a Ricky Martin, Celia Cruz y Selena), no hay una sola mujer profesional, por ejemplo. Más aún, si hablamos de violencia, en España se halla representada por las corridas de toros, en Latinoamérica por la droga. En España se come en lugares limpios y ordenados, en tanto que, cuando se muestra la comida en Latinoamérica, solo se exhiben puestos callejeros desagradables y sucios. El mapa de toda América ocupa una página, el mismo espacio que se asigna a un único país, España, en tanto que Guinea Ecuatorial sigue sin aparecer -como en el III Congreso Internacional de la Lengua Española realizado en Rosario, en el que la Vice-Rectora de la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial, Trinidad Morgades, no cesó de levantar la mano (en recurrente gesto político) para decir que en África también se habla español. África no mantiene vínculos con España, parece señalar la puesta en escena.

En cuanto a la relación registro-género, en el mismo manual se observa que en Latinoamérica se conversa y se escribe literatura étnica: los textos literarios versan, por ejemplo, sobre el pan -no se trata, por cierto, de odas minimalistas al estilo de Pablo Neruda- sino del refranero popular: el pan y las ganas de comer. En Canadá se podría acusar a los editores de apropiación cultural (Moser 1993), dado el tráfico de representaciones de nuestras lenguas y nuestras culturas. Una

lengua es más que el léxico panamericano (publicación 2006 de la RAE) y una política lingüística es más que la imposición de una variedad hegemónica.

En un contexto tal, indagar los discursos que toman la lengua como objeto de enseñanza en la Formación Docente/Área Lengua/EL1 y ELE implica explorar el lenguaje como modo de producir y fijar creencias, como *modo de decir* y *modo de hacer* del sujeto en el mundo intersubjetivo y social. El lenguaje es mediador entre el sujeto y el mundo porque la lengua suministra a los hablantes un mismo sistema de referencias personales que cada uno se apropia por el acto del lenguaje y que, en cada ocasión y empleo, no bien es asumido por su enunciador, se torna único y singular. El sistema de la lengua entraña sus condiciones de uso y el lenguaje tiene las formas lingüísticas reveladoras de la experiencia subjetiva del mundo. Las lenguas no nos ofrecen por consiguiente sino construcciones diversas de lo real, sociales e históricas, que configuran el sujeto cultural que nos instala como sujetos en el mundo. Por otra parte, el lenguaje puesto en el cruce entre la relación que entabla con el mundo conduce a quien lo aborda a distinguir dos categorías: lo verdadero y lo verosímil. Una distinción de esta naturaleza es la que funda el abordaje retórico, en la medida en que instala en el foco de las conceptualizaciones las nociones de verdad y de creencia. El modo de producir y fijar creencias enfrenta a los estudios del lenguaje y a las políticas lingüísticas con las concepciones filosóficas y lingüísticas que confían en la capacidad de este último de representar lo real tal como lo real es -sin mediación del sujeto que conoce y sin intervención del campo de la subjetividad individual y social. Como señala Patrick Imbert (1996):

Contrariamente a lo que afirma Searle, quien reserva un lugar a los actos ilocucionarios más allá de lo constatativo, no hay jamás constatativo salvo en el paso de la vida a la muerte. Sólo hay órdenes terminantes en relaciones

potencialmente conflictivas que pasan por diversas figuras argumentativas. Por lo tanto, sin constatación no hay dicotomía propio/figurado sino producción de figuras sobre figuras en contextos en dependencia. También los diccionarios son instrumentos peligrosos. (Imbert, 1996)

#### Referencias bibliográficas

- Alcalde, R. (1996). *Estudios Críticos de poética y política*, Buenos Aires: Ediciones Sitio.
- Area, L., Pérez, L. y Rogieri, P. (1999). "¿Un territorio, una nación, una lengua?", Revista de *Letras* N° 7, FHyA, UNR, 1999.
- Area, L., Pérez, L. y Rogieri, P. (2002). "La argumentación en el diseño curricular de la enseñanza de la lengua o cómo resistir a la dimensión argumentativa del lenguaje". *Actas Congreso Internacional La argumentación. Lingüística. Retórica. Lógica. Pedagogía*"UBA.
- Bajtin, M. (1982). "El problema de los géneros discursivos". *Estética de la creación verbal*. México: SXXI.
- Bajtin, M. (2000). *Yo también soy*. Madrid: Taurus.
- Bajtin, M. y Voloshinov, V. (1998). *¿Qué es el lenguaje? La construcción de la enunciación. Ensayo sobre Freud*, Bs. As.: Almagesto.
- Cros, E. (1997): *El sujeto cultural. Sociocrítica y Psicoanálisis*. Bs. As.: Corregidor.
- Grize, J. B. (1971). *Logique de l'argumentation et discours argumentatif. Travaux de Recherches Sémiologiques nr. 7*, Neuchâtel.
- Imbert, P. (1996): "Mentira y desinformación". En L. Area, L. Pérez y P. Rogieri (comp.), *Fin de un siglo: las fronteras de la cultura*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Moser, W (1996). "Apropiación cultural". Area, L., Pérez, L. y P. Rogieri (comps.). *Fin de un siglo. Las fronteras de la cultura*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Pérez, L. y Múgica, N. (2006). *Retórica Latina. Lenguaje y Persuasión*. Rosario: Ediciones.
- Pérez, L. y Rogieri, P. (2005). "El discurso argumentativo. Notas sobre su inserción en la curricula del área lengua". *Actas X Congreso de Lingüística. Salta, Sociedad Argentina de Lingüística*.
- Pérez, L. y Rogieri, P. (2006). "Estudios gramaticales y estudios de argumentación. Acerca de la tensión discurso teórico/discurso pedagógico en el Área Lengua". En N. Múgica, (comp.), *Cuadernos de Gramática 2*. Rosario: UNR/Homo Sapiens.

- Pérez, L. y Rogieri, P. (2007). "La gramática en la escuela. Criterios de decisión para su enseñanza" en *Anales de la educación común N° 6*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Pérez, L. y Rogieri, P. (2007). "La metáfora de la internacionalización del español". *International American Studies Association "Trans/American, Trans/Oceanic, Trans/lation. IASA World Congress*. Universidad de Lisboa, Portugal.
- Pérez, L. y Rogieri, P. (2009). "Observaciones críticas a la Formación Docente en ELE en el área Lengua". *II Congreso Internacional de EELE*, FHyA- UNR.
- Todorov, T 1982. "Sinécdoques" en AAVV, *Investigaciones retóricas II*, Ediciones Buenos Aires, Barcelona, 1982.
- Voloshinov, V. 1973. *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*, Nueva Visión, Bs. As., 1973.