

## POLÍTICAS DEL LENGUAJE Y ESCRITURA ACADÉMICA

**Pérez, Liliana**

**Rogieri, Patricia**

lperezparisi@gmail.com

pgrogieri@gmail.com

Programa Universitario de Alfabetización y Escritura Académica

Secretaría Académica, Facultad de Humanidades y Artes

Universidad Nacional de Rosario, Argentina

### Resumen

Este artículo presenta las decisiones de política lingüística relativas a las concepciones de retórica, análisis del discurso y sus relaciones posibles sostenidas en los programas universitarios de escritura académica en Argentina. En particular, elucida la tensión que entre dos posiciones teóricas sigue presente en las políticas del lenguaje.

Si el campo de la Retórica latina ha subvertido la relación aristotélica del lenguaje con el mundo y del sujeto con los modos de apropiación de lo real, y si el campo del análisis del discurso se ofrece como el orden de las interpretaciones, se configuran una posición interpretativa y una posición productiva en discusión acerca la naturaleza intrínseca del lenguaje y sus modos legítimos de producir creencia en el orden académico.

**Palabras clave:** políticas del lenguaje; retórica; análisis del discurso; escritura académica

## LINGUISTIC POLICIES AND ACADEMIC WRITING

### Abstract

This article presents the linguistic policy decisions related to rhetoric and discourse analysis conceptions and their potential relationships supported in the academic writing

university curriculums in Argentina. It elucidates, in particular, the tension between two theoretical positions which is still present in language policies.

If the field of Latin Rhetoric has subverted the Aristotelian relationship between language and the world and between the subject and the different forms of appropriation of that what is real; and, if the field of discourse analysis is given as the domain of interpretations both an interpretative position and a productive position are set up as a discussion about the intrinsic nature of language and its legitimate forms to generate belief in the academic sphere.

**Key words:** linguistic policies; rhetoric; discourse analysis; academic writing

En la historia cultural argentina, la cuestión del lenguaje y su regulación institucional ha resultado un tópico recurrente, explicitado en políticas y planificación lingüísticas de distinta densidad intelectual y de impacto educativo diverso. Dos casos puntuales resultarán ilustrativos. Uno se halla representado por el período de desarrollo de las políticas lingüísticas emanadas por el Estado nacional durante la inmigración masiva (1880-1930). La incorporación a la nación de una población étnica y lingüísticamente heterogénea demandó de la política estatal un plan que incidiera en corto plazo sobre el sistema educativo y esa incidencia se vio materializada en el diseño de los planes de estudios, en la edición y publicación de manuales y gramáticas escolares, destinados tanto a la enseñanza de la lengua, la geografía y la historia nacionales como a homogeneización cultural y, particularmente, lingüística. Es a partir del período de 1880-1930 que el estado nacional argentino tiene entre sus propiedades ser unilingüe (el español es la lengua por defecto en la legislación); reconocer el multilingüismo (en términos de lenguas indígenas) a partir de 2005; proponer educación bilingüe, no reconocer oficialidad a lenguas indígenas (si bien la población indígena conforma 3,08 % de la población según el censo del año 2000); ser un estado unilingüe que se expresa según el principio de territorialidad (conforme el cual quien se desplaza debe adoptar la lengua del territorio al que llega).

El segundo caso se encuentra representado por el tratamiento ofrecido al bilingüismo en la Ley Federal de Educación Ley N° 24.195, 1993). En términos explícitos, la Ley deja librada la implementación de políticas lingüísticas orientadas al bilingüismo a la intervención de los gobiernos provinciales de aquellos territorios que cuenten con

población aborígen. Sin embargo, esta ficción de un territorio lingüísticamente homogéneo con una periferia limítrofe de convivencia del español con lenguas aborígenes obtura la realidad lingüística de coexistencia de lenguas en todo el territorio nacional. Y si bien la Ley Nacional de Educación (2006), en el capítulo II, Fines y objetivos de la política educativa nacional de la Ley, Título 1 26206/2006, puntualiza “asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as”, se trata en ambos casos de la formulación de una política lingüística que torne en realidad la imaginación histórica de un país unilingüe.

En la Ley Nacional de Educación vigente, el español aparece por defecto, esto es, se sobreentiende como lengua de hecho, en tanto la referencia a la lengua aparece en relación con los pueblos indígenas y se formula en la educación intercultural bilingüe:

Cap XI: Educación in intercultural bilingüe:

Art. 52.-La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al art. 75 inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.

Art. 53.-Para favorecer el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe, el Estado será responsable de:

a) Crear mecanismos de participación permanente de los/as representantes de los pueblos indígenas en los

órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de Educación Intercultural Bilingüe.

b) garantizar la formación docente específica, inicial y continua, correspondiente a los distintos niveles del sistema.

c) impulsar la investigación sobre la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas, que permita el diseño de propuestas curriculares, materiales educativos pertinentes e instrumentos de gestión pedagógica.

d) promover la generación de instancias institucionales de participación de los pueblos indígenas en la planificación y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

e) propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales.

Art. 54.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, definirá contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo a los/as alumnos/as valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad.

### Cap. III. El Consejo Federal de Educación

Art. 116.- Créase el Consejo Federal de Educación, organismo interjurisdiccional, de carácter permanente, como ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, asegurando la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional. Estará presidido por el Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología e integrado por las autoridades responsables de

la conducción educativa de cada jurisdicción y tres (3) representantes del Consejo de Universidades, según lo establecido en la Ley N° 24.521 (el subrayado es nuestro).

En la provincia de Santa Fe (Argentina tiene 23 provincias y la Ciudad Capital/Ciudad Autónoma de Bs. As.), en el año 2005 el Gobernador (J. Obeid) oficia el Decreto N° 1719, 4/8/2005:

La Educación Intercultural Bilingüe implica una educación en dos dimensiones, una hace referencia a la enseñanza de lenguas diferentes y la otra, intercultural, a la relación curricular que se establece entre los saberes, conocimientos y valores propios de las comunidades indígenas y aquéllos considerados tradicionales.

Es decir, las políticas lingüísticas pueden expresarse en formulaciones explícitas o ser interpretadas en los supuestos que las inscriben en su historia cultural.

Si es válida la metáfora que afirma que una lengua es un dialecto con ejército, lo es porque nos ayuda a comprender que, en definitiva, toda política lingüística no constituye una política de la lengua sino de una de sus variedades –la seleccionada por el Estado– en relación a los criterios prefijados por él para ser objeto de la descripción y la prescripción. A esa *lengua* se la presenta como modelo y como norma que detiene el poder disgregador de la variedad lingüística y le opone unidad a la dispersión, garantizando el efecto-ficción de homogeneidad idiomática en la diversidad cultural.

Las políticas del lenguaje, como prácticas instituyentes, figuran lo aceptable/lo rechazable, lo posible/lo imposible, lo pensable/lo impensable, lo creíble/lo increíble. Retóricamente organizadas, pautan inclusiones y exclusiones y evalúan qué es lo que hay que decir. La Retórica es considerada, consecuentemente, como esa forma discursiva que se dan las prácticas instituyentes para diseñar sus espacios y diseñarse y las estrategias discursivas empleadas por ellas devienen estrategias retóricas, *retóricas de la institución* y de sus prácticas.

Una retórica común en los estudios de políticas lingüística en Argentina ha consistido entonces en 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* (Pérez y Rogieri, 2011).

Una metáfora de ocultamiento (Pérez y Rogieri, 2007) consiste, entonces, en que la unificación lingüística, concepto del espacio político que implica la intervención estandarizadora del Estado como estrategia para la construcción de una identidad nacional, se desplaza hacia el espacio político-cultural, pues se vela tanto la intervención homogeneizadora 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.

Ahora bien, la intervención homogeneizadora del Estado puede expresarse asimismo en las políticas educativas de formación docente y en particular, centro de interés en esta oportunidad, en las decisiones conceptuales que ellas asuman en el área del lenguaje. Nos detendremos en una tópica que pone en evidencia el modo de operar sobre el conjunto.

Si se atiende a que el campo del análisis del discurso se ofrece como el orden de las interpretaciones, se manifiesta una operación retórica de reducción a lo-idéntico en los estudios de argumentación que se ofrecen como innovadores y necesarios para el desarrollo de competencias de escritura académica en las propuestas destinadas a la escuela secundaria. El impacto de esta perspectiva también se observa en las propuestas de formación para la escritura académica en la Universidad. Al optar por clasificar los textos según tipologías funcionales como meta concluyente del proceso de alfabetización académica del estudiante, en estas intervenciones se contribuye a desalojar la matriz 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 de sentido que oculta las tensiones y los conflictos. Sostenida la distinción tipo/ejemplar, las operaciones retóricas son consideradas estrategias para la

comprensión, una técnica para el reconocimiento de mecanismos lingüísticos recurrentes y, consecuentemente, en el dominio de la producción, cada escrito resulta un ejemplar que repite el tipo propuesto (Pérez y Rogieri, 2012).

Desde esta perspectiva, el abordaje de la enseñanza de la escritura académica resulta análogo a toda clase de enseñanza que se funde en la disponibilidad de herramientas técnicas aplicables a cualquier tema, circunstancia o lector. Una especie de *barra de herramientas*, disponible para cualquier contexto. Sin embargo, las distinciones entre conocimiento fundado en razones y conocimiento práctico ostentan una larga tradición. En la Antigüedad Grecolatina, ciencia y técnica se asientan en sistemas tanto de ponderación de las propiedades de los conocimientos científicos y prácticos como de determinación de las formas de indagación controladas por las facultades activas del pensamiento (juicio, razonamiento) o de praxis sostenidas en el reconocimiento de los límites de una racionalidad que construye sus conceptos entre el ser y el parecer, entre los componentes activos y pasivos de la mente, entre razón y pasiones. Estos rasgos constitutivos de las distinciones entre ciencia y técnica, entre inteligencia racional e inteligencia práctica, contribuyen a la delimitación histórica de la distribución de los campos del lenguaje entre Retórica y Análisis del discurso. En este sentido, la filosofía griega nos ha legado la preocupación por la inteligencia que accede a la verdad (la *episteme*, la *scientia*) y ha favorecido el rechazo insistente de la inteligencia tramposa o de aquello que es indefinible y confuso (*doxa*), del mundo de los saberes aproximados y de las estrategias, porque ese mundo es difícil de comprender.

Ahora bien la inteligencia práctica se vincula en esta tradición con la astucia, con esa competencia particular –una *téchne*, una *ars*– que nos orienta para superar los obstáculos y obtener resultados. Pero a la vez, y según de qué tradición filosófica se trate, la astucia es también una inteligencia que finge ser lo que no es y está dedicada al engaño y a la mentira. Los rétores atenienses explotaron las trampas de la gramática, de la semántica y del razonamiento para vencer a sus adversarios. Expusieron las artimañas y los artificios. Quienes organizaban esos debates, los sofistas, desarrollaron una astucia de la palabra, la retórica, que es la que expone una lucha sin cuartel para dejar al otro sin argumentos. Es una *téchne*, un saber *práctico* en el que sólo importa dejar al otro sin palabras. Como toda *téchne*, viene dotada de un instrumental práctico (las figuras, por ejemplo, que son más de 300: quiasmo, prolepsis, aposiopesis, prosopopeya,

hipotiposis, ironía, metáfora, entre otras). Por medio de ellas no sólo se debatió sino también se enseñó el arte de hablar y sus estratagemas. Contra ellas se expresó Platón. Y ante el interrogante de cómo conciliar la falta de virtud, los retóricos latinos se acercaron a la filosofía helenística.

La Retórica, entonces, constituye una práctica (*téchne*) considerada no científica en la medida en que las premisas sobre las que opera no son proposiciones con carácter científico sino que se fundan en opiniones comúnmente admitidas. Por este motivo la dialéctica se considera separada de la filosofía, y sólo se presenta como una gimnasia intelectual (una práctica) que resulta útil para incitar la indagación filosófica a partir de nociones comunes (tópicos).

En el campo de la retórica latina, Cicerón –en cuya producción la influencia estoica es decisiva– considera indispensables un método, una teoría de las normas y una reflexión lingüística sobre la belleza de las palabras. Para él, la gramática se localiza cerca de la infancia: ocupa un lugar esencial en la *paideia*. Forma parte de las diferentes disciplinas (retórica, gramática y dialéctica) sobre las que un romano se forma, se inscribe en una enciclopedia y tiene su lugar específico, como señalamos, en el inicio de la educación. Interviene en el cuadro de la *dictio*, y permite la virtud del estilo, sobre la que Cicerón funda su análisis de la *latinitas* (la corrección), la pureza, que no puede ser definida más que por ella. La educación se continúa con el *rétor* y terminará con el filósofo, que aporta a la vez la dialéctica (el método), la teoría de los valores (la ética) y la indagación intelectual sobre la belleza (la estética). En este sentido, Cicerón propone una síntesis de los tres puntos de vista en *De Oratore*: comienza con la *doctrina puerilis* que enseña los rudimentos de la comunicación y allí se desarrollan las *virtutes dicendi* (*latinitas* y *perspicuitas* –claridad–, *ornatus* y *gratia*), pero ellas no serán nada sin la *prudentia*, que permite surgir el buen uso de tales medios. Cicerón, *De Oratore* III, 37-56.

Revisada esta tradición, se impone la consideración de que el proceso de latinización de la retórica griega llevado a cabo por Cicerón se produjo sin perder de vista el hecho de que se hallaba frente a un complejo ejercicio de traducción cultural, en la medida en que no sólo resultaba necesario instaurar las categorías de lengua capaces de representar en el dominio léxico a las categorías griegas (puesto que la disciplina se encontraba en plena formación y lo que hoy denominaríamos vocabulario técnico se expresaba en griego), sino también era preciso traducir géneros discursivos –con sus respectivas leyes internas, tópicos, estrategias de legitimación, configuraciones narrativas,

argumentativas, descriptivas y sus respectivas modalidades enunciativas. Es decir, era preciso traducir los modos de hacer creer. Todas estas operaciones se tornaron imprescindibles para la nueva disciplina –la Retórica. Al mismo tiempo, era necesario traducir, en términos de prácticas propias del mundo romano, aquellas ligadas a la constitución y organización social del mundo griego. Las opiniones ciceronianas mismas manifiestan que su empresa de traducción procede menos de una voluntad de difusión de la cultura griega que de una fuente de emulación para la cultura latina. El propósito evidente consiste en darle al latín las obras capaces de rivalizar con sus modelos griegos.

Por último, la retórica latina expone ante nosotros los tres elementos que durante siglos fueron considerados la base de la elocuencia: naturaleza, arte (técnica), práctica. Quintiliano considera que el punto de partida de la retórica está en la naturaleza, ella es la *materia doctrinae* (Quintiliano. *Institutio Oratoria*. 2, 19, 3). Sin las dotes naturales la doctrina no tiene nada que hacer (*doctrina nulla esse sine natura proterit. Idem*, 2, 19, 2). Aunque el orador perfecto (*consummatus orator*) requiere de ambas, le ofrece mayor ayuda la doctrina que la naturaleza (*idem*, 2, 17, 9). Como acabamos de señalar, la doctrina es importante. Sin embargo la práctica (la ejercitación) es el reverso del arte en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata, en síntesis, de condiciones naturales, preceptos y un método expresados por una doctrina que, aplicados correctamente y ejercitados, mejoran esas mismas condiciones naturales. Son necesarias, entonces, una buena naturaleza, formación teórico-práctica y técnica, sobre todo si consideramos que la oralidad ha cedido su lugar a la escritura en tiempos de Quintiliano y es necesario introducir al discípulo en el *hábito* de escribir. En este orden de consideraciones, los *ejercicios prácticos* de escritura que menciona Quintiliano en *Institutio Oratoriae* (*aemulatio, interpretatio, imitatio, certamen*) se orientan a una práctica de aprendizaje de la escritura centrada en los modelos imitables y en el rechazo de los malos escritores (Pérez, 2015).

En síntesis, si el campo de la Retórica latina, desde su constitución, ha subvertido la relación aristotélica del lenguaje con el mundo y del sujeto con los modos de apropiación de lo real, en la consideración del lenguaje emanada de la legislación referida en esta presentación, se observa la tensión que entre estas dos posiciones sigue

presente en la relación Retórica/Análisis del Discurso subyacente a las políticas lingüísticas vigentes en la Argentina.

### Referencias bibliográficas

- Baratin, M. (1989). La constitution de la grammaire et de la dialectique. En Auroux, Sylvain (dir.) *Histoire des Idées Linguistiques*, Tomo I. Liège: Margaga.
- Calboli, G. y L. Calboli Montefusco. (2001). *Quintiliano y su escuela*. Logroño: Instituto de Estudios Riojanos.
- De Roo, P. (2011). *¿Adónde va la verdad? Artimaña, violencia y filosofía*. Buenos Aires: Waldhuter Editorores.
- Desbordes, F. (1989). Les idées sur le langage avant la constitution des disciplines spécifiques. En Auroux, S. (dir.) *Histoire des Idées Linguistiques*, Tomo I. Liège: Margaga.
- Michel, A. (1990). Grammaire et rhétorique chez Cicerón. En *Concepts de latinité dans les grammaires latines antiques, Contributions et travaux de l'Institut d'Histoire*, Paris.
- Peirce, Ch. S. (1986). *Deducción, Inducción e Hipótesis*. Madrid: Aguilar.
- Pérez, L. (2015). Aportes de Roma al pensamiento lingüístico de la Antigüedad. En *Cuadernos de Gramática latina, Serie Estudios de Retórica y Gramáticas Latinas*. Cátedra Latín I. Rosario: Facultad de Humanidades y Artes, UNR.
- Pérez, L. y P. Rogieri (2007). La gramática en la escuela: Criterios de decisión para su enseñanza. *Anales de la Educación Común, N° 6*, Dirección General de Educación, Pcia. Buenos Aires.
- Pérez, L. y P. Rogieri (2011). La metáfora de la internacionalización del español. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas RDPL IV*, Núcleo Educación para la integración-Programa de Políticas Lingüísticas AUGM/UNC.
- Pérez, L. y P. Rogieri (dirs.) (2012). *Retóricas del decir. Lenguaje, verdad y creencia en la escritura académica*. Rosario: FHUMYARediciones.
- Sharples, R. (2009). *Estoicos, epicúreos y escépticos. Introducción a la filosofía helenística*. México: UNAM.

### Fuentes

- Cicero. M. T. *De Oratore*. Paris: Les Belles Lettres. 1957.
- Quintilianus. *Institutiones Oratoriae*. Cambridge: The Loeb Classical Library. Harvard University Press. 1958.