



Asociación de Universidades
Grupo Montevideo



UNIVERSIDAD
DE LA REPUBLICA
URUGUAY

ASOCIACIÓN DE UNIVERSIDADES GRUPO MONTEVIDEO
Núcleo Educación para la Integración
Programa de Políticas Lingüísticas

V
ENCUENTRO INTERNACIONAL
DE INVESTIGADORES DE POLÍTICAS
LINGÜÍSTICAS

Luis E. Behares
(Compilador)

Montevideo, 2011

Publicación Arbitrada por la Comisión Científica del V Encuentro Internacional de Investigadores de
Políticas Educativas

© Universidad de la República y Asociación de Universidades Grupo Montevideo

ISBN: 978-9974-98-398-4

Edición al cuidado de Luis E. Behares, con la colaboración de Cecilia Blezio Ducret,
Juan Manuel Fustes y Mariela Oroño.

Diagramación: Mauricio Golfarini

V
ENCUENTRO INTERNACIONAL
DE INVESTIGADORES DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS

Comité Organizador Internacional

Luis E. Behares (UdelaR, Coordinador del NEPI/AUGM, Coordinador General del V Encuentro).

Viviana Grandinetti de Sappia (UNC, Coordinadora del Programa de Políticas Lingüísticas).

Nalú Farenzena (UFRGS, Coordinadora del Programa de Políticas Educativas).

Comité académico local

Graciela Barrios (Departamento de Psico- y Sociolingüística, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelaR)

Cecilia Blezio Ducret (Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelaR).

Claudia Brovotto (Programa de Políticas Lingüísticas, Administración Nacional de Educación Pública, Consejo Directivo Central).

Juan Manuel Fustes (Departamento de Psico- y Sociolingüística, y Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelaR)

Mariela Oroño (Departamento de Psico- y Sociolingüística, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelaR)

Leonardo Peluso Crespi (Área de Psicolingüística y Psicología Genética, Facultad de Psicología; Tecnicatura Universitaria en Interpretación LSU-Español-LSU, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; UdelaR)

Comisión Científica

(Representantes designados de las Universidades participantes)

Luis E. Behares (UdelaR); **Doris Pires Vargas Borzan** (UFMS); **Alicia W. de Camilloni** (UBA); **Viviana Grandinetti de Sappia** (UNC); **Nalú Farenzena** (UFRGS); **Gerardo Kahan** (UNR).

Secretaría

Silvia Ferradans (Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelaR).

Marcela Tancredi (Tecnicatura Universitaria en Interpretación LSU-Español-LSU, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelaR).

AUGM

Asociación de Universidades Grupo Montevideo

Universidades Miembros

Argentina

Universidad de Buenos Aires (UBA), Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), Universidad Nacional del Litoral (UNL), Universidad Nacional de la Plata (UNLP), Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), Universidad Nacional de Rosario (UNR), Universidad Nacional de Tucumán (UNT).

Bolivia

Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca (UMRPSFXCH).

Brasil

Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Paraná (UFPR), Universidade Federal de Rio Grande do Sul (FURG), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade de São Paulo (USP).

Chile

Universidad de Playa Ancha (UPLA), Universidad de Santiago de Chile (USACH).

Paraguay

Universidad Nacional de Asunción (UNA), Universidad Nacional del Este (UNE), Universidad Nacional de Itapúa (UNI).

Uruguay

Universidad de la República (UdelaR)

PRESENTACIÓN

El V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas es una realización del Programa de Políticas Lingüísticas (PPL) del Núcleo Educación para la Integración (NEPI) de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) y se realiza en Montevideo entre el 12 y el 14 de Setiembre de 2011. Es el quinto de estos eventos seriados cuyo cometido es afianzar los lazos de investigación en la temática específica entre las Universidades miembros de AUGM. Los eventos anteriores (Curitiba, 1995, Montevideo 1997, Córdoba, 2007, Santa María, 2009) han permitido una continuidad de esfuerzos académicos, cuyos resultados se han compilado en los volúmenes anteriores de esta colección.

Este Encuentro en Montevideo reúne a investigadores y sus producciones académicas de las siguientes Universidades:

Universidade Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS)
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Universidad de Buenos Aires (UBA)
Universidad Nacional de Córdoba (UNC)
Universidad Nacional de Rosario (UNR)
Universidad Nacional de Tucumán (UNT)
Universidad de la República (UdelaR)

En total se reproducen aquí los 22 trabajos presentados, los que fueron seleccionados en cada caso por las Universidades participantes de acuerdo a sus procedimientos propios, bajo la supervisión de los Representantes de esas Universidades en el NEPI. Se ha creído conveniente integrar a investigadores de otras Universidades, aun no miembros de AUGM, y de otras instituciones educativas o de investigación, en la medida en que éstas guardan relaciones de trabajo con las Universidades miembro participantes.

En esta oportunidad como en las anteriores, se han tomado como ejes aglutinantes de la producción académica procesada los aprobados por consenso en el III Encuentro de Córdoba (2007):

1. Aspectos teóricos de la investigación en Políticas Lingüísticas, en relación a la interdisciplinariedad del campo y a las tradiciones teóricas propias de las disciplinas que lo componen.
2. Políticas Lingüísticas en relación a las lenguas y variedades lingüísticas minoritarias y de minorías en la región: lenguas indígenas, lenguas de señas, lenguas de inmigración, variedades vernáculas y variedades regionales.
3. Procesos sociolingüísticos y político-lingüísticos fronterizos, de contacto y conflicto de lenguas y de integración lingüística regional.
4. Procesos de estandarización lingüística.
5. Legislación y perspectivas supraestatales, nacionales y regionales, en relación a sus antecedentes y sus efectos en la sociedad.
6. Las relaciones entre el impulso neocolonial, el mercado cultural y las políticas lingüísticas en la región.
7. La dimensión ideológica, representacional y discursiva de las políticas lingüísticas.
8. Derechos lingüísticos, prejuicios y discriminación.
9. Políticas referentes al lenguaje y a las lenguas en los ámbitos educativos.

-
10. Políticas Lingüísticas referentes a la educación: oferta curricular de lenguas, cuestiones de normas lingüísticas y registros de enseñanza, formación docente, etc.
 11. Educación Bilingüe en situaciones de bilingüismo societario y en contexto de comunidades culturales minoritarias.
 12. Políticas Lingüísticas en la educación superior en los países de la región.

En esta oportunidad, la producción se ha concentrado en los ejes 1, 3, 4, 7 y 12, sin que por ello en el conjunto o en sus partes los otros ejes no estén también presentes.

Finalmente, queremos agradecer a las Universidades participantes por su esfuerzo para permitir la presencia de los investigadores en el evento, y muy especialmente a la Universidad de la República que ofreció sus sedes para el Encuentro, en particular a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Los Representantes de las Universidades participantes (integrantes de la Comisión Científica) merecen nuestra gratitud por su amplia colaboración y compromiso organizativo. Una especial mención debe hacerse para la Coordinadora del Programa de Políticas Lingüísticas, Profa. Viviana Grandinetti de Sappia, que ha sido una pieza fundamental en la concreción del evento, y para los miembros de las Comisiones Organizadoras Internacional y Local por su trabajo repetidamente sustancial. A nuestras colaboradoras en la Secretaría del evento, nuestro reconocimiento.

Luis E. Behares
Coordinador General

V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas

MÁS REALISTAS QUE LA RAE: LOS USUARIOS DE LA LENGUA Y LA NUEVA ORTOGRAFÍA¹

Pablo Albertoni
*Universidad de la República*²

1. Presentación

A lo largo de la historia y según las circunstancias, la autoridad de la Real Academia Española sobre el español ha sido apoyada o cuestionada por intelectuales, profesionales de la lengua y de la educación, políticos, periodistas, etc. Las opiniones de los usuarios comunes de la lengua no tienen las mismas posibilidades de trascender públicamente aunque pueden rastrearse en los medios de comunicación. El lanzamiento de la nueva ortografía académica es un nuevo escenario para la polémica, que involucra a distintos tipos de actores sociales.

En este trabajo presento algunas observaciones sobre las repercusiones de la última reforma ortográfica del español llevadas a cabo por la RAE, que culminó con la publicación de una nueva ortografía en 2010 (RAE, 2010). Me interesa observar específicamente los argumentos que usuarios de medios de información virtuales uruguayos esgrimen para adherir o no a los cambios que propone la institución.

2. Las políticas lingüísticas y sus alcances

Las *políticas lingüísticas* son el conjunto de elecciones que se realizan en el dominio de la relación lengua-vida social y la planificación es la búsqueda de los medios necesarios para la aplicación de dichas políticas (Calvet, 1997). Las prácticas discursivas que acompañan las políticas lingüísticas tienen diversa recepción a lo largo del proceso de implementación. Johnson (2009), por ejemplo, a través de una metodología etnográfica, analiza los procesos de creación, interpretación y apropiación de las políticas lingüísticas. El autor concluye que los discursos que sustentan las políticas lingüísticas son interpretados y apropiados por los agentes implementadores de manera diversa, al punto de que una misma directiva macro puede generar diversas acciones a nivel micro. Por otra parte, Barrios (2008) muestra como en la frontera uruguayo-brasileña los tradicionales

argumentos nacionalistas y puristas son preferidos por usuarios de la lengua a la hora de describir su realidad sociolingüística, frente a discursos más contemporáneos que apelan a la diversidad e integración.

En lo referente a la relación entre ideologías y actitudes de usuarios de la lengua frente a acciones político-lingüísticas, Kroskrity (2000: 21) sostiene:

Language users' ideologies bridge their sociocultural experience and their linguistic and discursive resources by constituting those linguistic and discursive forms as indexically tied to features of their sociocultural experience.

En ocasiones una ideología puede extenderse más allá de su grupo de origen y convertirse, a través de un proceso de naturalización, en *fundamento común*, es decir en conocimiento. Como señala Van Dijk (2003: 29),

acceptaremos que la ideología también puede influir en el conocimiento, porque quienes mantienen ciertas creencias piensan que son verdaderas según sus estándares y, en consecuencia, las consideran conocimiento en sí y no creencias ideológicas.

Dentro del llamado fundamento común, Van Dijk incluye los valores y las normas que, por lo general, no provocan luchas entre grupos pues están aceptados dentro de una comunidad: la solidaridad, la belleza, la independencia o incluso el derecho de admisión generan diverso grado de consenso en la comunidad y forman parte de acuerdos tácitos entre sus miembros. La apropiación por parte de los hablantes de los discursos hegemónicos y su reproducción en el tiempo evidencian cómo estos discursos se han

1. Este trabajo se enmarca en el proyecto "Diversidad lingüística y globalización: políticas lingüísticas y discursos sobre la lengua" (resp. Graciela Barrios), financiado por el FCE (DICYT, MEC) para el período 2007-2009.

2. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Psico y Socio Lingüística (Instituto de Lingüística).

arraigado en los hablantes hasta formar parte de cierto *fundamento común* sobre la lengua.

3. La reforma ortográfica

La nueva reforma ortográfica de la RAE se plasmó en una nueva edición de la Ortografía de la Lengua Española (RAE 2010). Aunque no proponen un cambio revolucionario en la escritura del español, las nuevas reglas han generado una importante polémica entre los usuarios de la lengua.

La nueva Ortografía se presenta como una obra fruto de la política lingüística panhispánica; según consta en la página de la RAE, y a diferencia de la anterior edición de 1999, incorpora las sugerencias y observaciones de todas las academias que integran la Asociación de Academias de la Lengua Española.

Algunas de las novedades efectivamente incorporadas en la Ortografía 2010 que han generado más polémica entre los usuarios son³:

1. Exclusión de los dígrafos *ch* y *ll* del abecedario.
2. Propuesta de un solo nombre para cada una de las letras del abecedario.
3. Sustitución, por grafías propias del español, de la *q* etimológica.
4. Eliminación del tilde en palabras con diptongos o triptongos ortográficos: *guion*, *truhan*, *fie*, *liais*, etc.
5. Eliminación del tilde diacrítico en el adverbio *solo* y los pronombres demostrativos incluso en casos de posible ambigüedad.
6. Supresión del tilde diacrítico en la conjunción disyuntiva *o* escrita entre cifras.

De todos estos cambios, probablemente los números 4 y 5 resulten más complicados de incorporar o aceptar en la escritura para cualquier hispanohablante que haya sido alfabetizado en alguna norma anterior.

4. El corpus

Para esta comunicación trabajé con un corpus de comentarios de lectores sobre las nuevas reformas académicas, en cuatro artículos de

portales de noticias uruguayos. Los artículos en cuestión son los siguientes:

- *El abecedario perderá dos letras en diciembre*. El País, 5/11/2010. 40 comentarios de lectores.
- *La i griega se llamará “ye”, solo y guion serán sin tilde*. El País, 9/11/2010. 47 comentarios de lectores.
- *Saldrá a la venta manual con nuevas reglas ortográficas*. El País, 16/12/2010. 13 comentarios de lectores.
- *Críticas a la reforma ortográfica*. 180.com.uy. 26/11/2010. 12 comentarios de lectores.

Los tres primeros artículos son crónicas que explican los cambios ortográficos principales y enfatizan que la reforma es “razonada y exhaustiva, pero simple y flexible”, los dos primeros citan artículos del diario *El País* de Madrid mientras que el tercero cita como fuente la agencia *Associated Press*.

El cuarto artículo presenta una visión crítica de la reforma en palabras de varios escritores (“destacadas plumas”) que se han mostrado reticentes y hasta indignados con la nueva propuesta de la RAE.

5. Análisis

En los comentarios sobre la nueva Ortografía académica los usuarios reflejan las tensiones entre las nuevas y tradicionales políticas e ideologías lingüísticas (Barrios 2007). De este modo, conviven argumentos fuertemente prescriptivos junto con argumentos de la reciente política lingüística panhispánica de la RAE, con un discurso más políticamente correcto de *unidad en la diversidad*.

En el caso de Uruguay en particular, los discursos que sustentaron políticas lingüísticas en épocas de dictadura (1973-1985) traslucían la ideología del momento histórico mediante argumentos de corte nacionalista, xenofóbico, patriótico, de exaltación de la autoridad y de preservación de la moral y las buenas costumbres (Barrios y Pugliese, 2004; Barrios y Asencio, 2003). Muchos de esos argumentos son esgrimidos hoy en día por usuarios de la lengua en zonas que fueron particularmente afectadas por esas políticas, como la frontera uruguayo-brasileña (Barrios, 2008). Argumentos similares pueden detectarse

3. Disponible en: www.rae.es

en algunos usuarios de lengua sobre la reciente reforma ortográfica:

“Mas vale tarde, que nunca; debo agradecer que me responden con esta Nota; las inquietudes con respecto a la respuesta de que la Y, se pronuncie Ye, porque en lo Personal, *me deja muy tranquilo y conforme, de que estuve siempre defendiendo algo que era lo Logico; que era el sonido que se le debe dar a la Y, en las palabras que la contienen. Como en el caso de: Uruguayo, y no Uruguai, como dicen aqui en U.S.A. muchos Hispanos que no simpatizan con nosotros.* Pero esto me confirma que estamos en lo cierto. Y *el hecho de las Simpatias, proviene de nuestro color de Piel, no les gustamos por ser Blancos.* Alla ellos.”(usuario: lostaponesafilados, 9/11/2010)⁴

En este caso, el discurso claramente nacionalista se mezcla con cuestiones raciales para mostrar que hay ciertos hablantes de español que utilizan una variedad más “lógica” que otros. Este usuario concuerda con la propuesta de la RAE pues encuentra un beneficio personal en la reforma. Detrás del acuerdo hay una motivación nacionalista, ya que el hablante encuentra en la propuesta un reconocimiento a la variedad usada por su comunidad lingüística.

En la siguiente opinión se manifiesta una postura más conservadora que la de la RAE y una reivindicación de la norma que se aprendió en la escuela. Se reclama un mayor protagonismo a las variedades latinoamericanas, con argumentos más cercanos a los nuevos discursos sobre la diversidad:

“*Que me perdone la RAE yo pienso seguir escribiendo el español como me lo enseñaron en la escuela. Creo que estos cambios no son buenos, si sería interesante que aceptaran más los “lunfardos” regionales de latinoamerica, sería una forma de integración de los pueblos.*” (usuario: Esculapio, 5/11/2010)

La lengua como integradora es uno de los argumentos que acompañan al español como lengua de concordia (Del Valle, 2007). En ese mismo sentido se citan frecuentemente obras literarias como tesoros de la hispanofonía, como puede ob-

servarse en este lector para quien las reformas ortográficas pueden llegar a arruinar obras clásicas:

“De acuerdo. *Todo esto está perfectamente... mal. ¿Se imagina alguien, que riqueza literaria podría tener la obra de Rodó, Borges y tantos otros con estas modificaciones? Que me perdone la RAE, yo seguiré escribiendo como me enseñaron aquellas viejas y sabias maestras.*”(usuario: blancotriple, 5/11/2010)

Otras opiniones discrepantes con las propuestas de la RAE llevan el tema lingüístico a un plano más general de cuestionamiento a la colonización. Se reclama entonces un lugar para los hispanohablantes americanos en la regulación de la norma lingüística del español. En este discurso entran en juego las reivindicaciones más recientes sobre la diversidad, que incluyen la cuestión de los indígenas (Barrios, 2009):

“Que bueno, *mientras que los brasileros influyeron y mucho en la reforma del idioma portugües, al grado que tuvieron la tal trifulca con los portuga, nosotros seguimos bajando la cabeza ante la todopoderosa mano española... ¿para que mi.e.r.d.a nos “colonizaron” (por decirlo de alguna manera) y nos exterminaron nuestras lenguas indigenas? ¿para complicarnos por siempre la existencia con sus imposiciones? Me resisto, seguiré escribiendo como siempre. ¿como quieren que escriba sin “Q” por ejemplo? Estàn locos. ¿Algùn dia tendremos nuestra propia identidad y defendere-mos la misma?*” (usuario: lavozquenocalla, 5/11/2010)

En varios comentarios la RAE queda desacreditada como institución normativa y el usuario se rebela indicándole qué debería hacer. Por un lado, este tipo de comentarios aparece como contrario a la normativa, pero en realidad sigue siendo normativo en la medida en que lo que cuestiona no es la normatividad sino su verdadero objetivo:

“*Esta es una manera de justificar el sueldo en la Real Academia. No sería más interesante que se ocuparan de que la gente utilizara más palabras en español y no adaptar palabras del inglés? y en forma inversa fijarse por qué se utilizan tantas palabras en inglés para usos y costumbres para los cuales*

4. Salvo indicación, los destacados son míos. Las transcripciones conservan las características de los originales.

no tenemos palabras en español. Creo que ése sería el objetivo que debería tener la Academia y no de andar cambiando cosas ya establecidas”(usuario: estupenda, 5/11/2010)

El miedo al cambio parece ser una motivación fuerte para rechazar la reforma, pero asoma también la idea de que las instituciones reguladoras no cumplen su labor normativa y estabilizadora de la lengua, hecho que genera un fuerte cuestionamiento por parte de los usuarios y la consecuente pérdida de fuerza normativa por parte de la institución (Barrios, comunicación personal). La rebeldía ante la autoridad se manifiesta con expresiones muy fuertes que cuestionan la existencia misma de instituciones como la RAE:

“¡¡¡¡Cómo se nota que estos viejos y viejas carcamanes de la Real Academia se rascan todo el día!!!! ¡Por qué no se dedican a buscar fórmulas de dar de comer al mundo? Quiere decir que todas las reglas ortográficas que me hicieron estudiar en la escuela no sirvieron para nada. En fin...” (usuario: chuny07, 5/11/2010)

“pues a mi me importa muy poco lo que digan unos viejos retrogradados que se creen los dueños del idioma, lo que a mi me costo cientos de faltas de ortografía y de escribir repetidamente la palabra mal escrita, como tirones de oreja de mi madre por las bajas notas culpa de los malditos dictados, resulta que ahora se cambia de un día para otro, yo no se pero esto me suena a emparejar para abajo,” (usuario: vinodepedro, 5/11/2010)

En este último comentario se observa uno de los argumentos más empleados por los usuarios que rechazan la reforma: la idea de que los cambios buscan acompañar cierta degradación del español que, según se argumenta, es llevada a cabo por los jóvenes (Barrios, 2009) y a través del empleo de las tecnologías de la información:

“NO pienso cambiar mi ortografía que llevo años estudiarla y enseñarla a escribir correctamente, por una manga de incultos que escriben textos plagados de faltas. No me importa lo que haga la Real Academia.” (usuario: Anama80, 5/11/2010)

“Hoy en día les da igual escribir huevo o guevo, o whisky o guisky,sólo o solo y lo peor que se ve ahora tan habitual que gente grande no sabe si AHI se escribe

AHI o HAY o HAI , para la mayoría es igual, no importa cómo se escriba. Y ese “no importa” como se escriba lo puede decir solamente una persona ignorante la que no tiene la más mínima gana de ser cada día un poco menos Bruta o cultivarse un poco cada día más, durante toda su vida.Hoy da igual a un Maestro que un niño escriba OJO u HOJO u HOJA u OJA, total nadie obliga a corregir semejante barbaridad, y pasan de largo en las correcciones y luego las arrastran toda su vida, para vergüenza de quienes, como yo, leemos a las personas que escriben en Facebook y lamentamos ver las atrocidades ortográficas que si las supieran, se abstendrían de escribir tan bruta, y que todos veamos la poca cultura y educación que recibieron desde niños. Lamentable el Uruguay, America del Sur y la Real Academia Española que en vez de permanecer INTOCABLE ante tantas atrocidades idiomáticas no ve mejor cosa que hacer que Aceptarlas, contribuyendo con ello a Embrutecer a la HUMANIDAD aceptando tales disparates.” (usuario: PABLO, 26/11/2010)

“La cuestión es: cada día hablar y escribir peor es la consigna. Los tildes diferenciaban las palabras que se escribían igual pero tenían funciones diferentes: “solo”, de soledad, adjetivo de “sólo” de solamente, adverbio; “este”, adjetivo demostrativo de “éste”, pronombre demostrativo. Por lo menos en nuestro país a los niños y jóvenes no se les enseña absolutamente nada de gramática. Con estas nuevas normas van a estar de parabienes: ¡Seguirán todos analfabetos!” (usuario: macevedo, 16/12/2010)

Se plantea en estos casos una contradicción interesante pues, mientras la RAE es el referente de la norma culta para el español, en este caso se percibe su reforma como un “embrutecimiento” o el triunfo de los “incultos” y del “hablar y escribir peor” la lengua.

6. Consideraciones finales

La dimensión ideológica de las políticas lingüísticas acompaña el complejo proceso que transcurre desde su creación hasta las diversas interpretaciones que sustentan su implementación. A lo largo de este proceso, los usuarios de la lengua se exponen a diversos argumentos creados para fundamentar las acciones político-

lingüísticas. En este trabajo se puede observar que algunos de esos argumentos tradicionales, de corte prescriptivo, subsisten en los usuarios de la lengua y parecen formar parte del *fundamento común*, esto es, de cierto conocimiento tácito arraigado e incuestionable.

Los argumentos nacionalistas y puristas, que reproducen discursos sobre la lengua vinculados con políticas lingüísticas tradicionales, se mezclan con reivindicaciones más generales sobre la identidad latinoamericana amenazada por cierta relación aún colonialista por parte de España. También aparecen discursos que desacreditan la autoridad de la academia y catalogan la reforma como “empobrecedora”, reclamando una actitud más firme y convirtiéndose, de alguna forma, en más conservadores que la institución o, en otras palabras, “más realistas que la RAE”.

El sentimiento de que la autoridad prescriptiva no realiza su trabajo como corresponde instala el conflicto entre la norma prescriptiva y la norma social a través de discursos que reviven la tensión entre lo propio y lo ajeno, entre norma pasada y presente, entre lo culto y lo bárbaro.

Referencias Bibliográficas

Barrios, G. (2007) Diversidad lingüística y globalización: políticas lingüísticas y discursos sobre la lengua. En: *Actas del III Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*. Córdoba: UNC / AUGM. 31-40.

Barrios, G. (2008) Discursos hegemónicos y representaciones lingüísticas sobre lenguas en contacto y de contacto: español, portugués y portuñol fronterizos. En: D. Da Hora y R. Marques de Lucena (orgs.) *Política Lingüística na América Latina*. João Pessoa: Idéia/Editora Universitária. 79-103.

Barrios, G. (2009) El tratamiento de la diversidad lingüística en el “Debate Educativo”: paradigmas teóricos, representaciones y políticas lingüísticas. *IV Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Lingüísticas*. Santa María: UFSM / AUGM. 23-31.

Barrios, G. y P. Asencio (2003) La campaña de alfabetización de 1982 en la prensa de la época. En: *Memoria para Armar*, III. Montevideo: Ed. Senda. 153-160.

Barrios, G. y L. Pugliese (2004) Política lingüística y dictadura militar: las campañas de defensa de la lengua. En: A. Marchesi, V. Markarián, A. Rico y J. Yaffé (comps.) *El pre-*

sente de la dictadura. Estudios y reflexiones a 30 años del golpe de Estado en Uruguay. Montevideo: Trilce. 156-168.

Calvet, L.-J. (1997) *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires: Edicial.

Del Valle, J. (2007) La lengua patria común. La hispanofonía y el nacionalismo panhispanico. En: J. del Valle (comp.) *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert. 31-56.

Johnson, D.C. (2009) *Ethnography of language policy*. Language Policy: 8. 139-159.

Kroskirty, P.V. (2000) Regimenting languages: language ideological perspectives. En: P.V. Kroskirty (comp.) *Regimes of language: ideologies, politics and identities*. Santa Fe/Oxford: School of American Research Press/James Currey. 1-34.

Real Academia Española (2010) *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

Van Dijk, T. (2003) *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel.

Documentos consultados

El abecedario perderá dos letras en diciembre. *El País*, 5/11/2010. <http://www.elpais.com.uy/101105/ultmo-526739/ultimomomento/el-abecedario-perdiera-dos-letras-en-diciembre/>

La i griega se llamará “ye”, solo y guion serán sin tilde. *El País*, 9/11/2010. <http://www.elpais.com.uy/101106/lault-526820/laultima/la-i-griega-se-llamara-ye-solo-y-guion-seran-sin-tilde/>

Saldrá a la venta manual con nuevas reglas ortográficas. *El País*, 16/12/2010. <http://www.elpais.com.uy/101216/ultmo-535803/ultimomomento/saldr-a-la-venta-manual-con-nuevas-reglas-ortograficas/>

Críticas a la reforma ortográfica. *180.com.uy*. 26/11/2010. http://www.180.com.uy/articulo/15371_Criticas-a-la-reforma-ortografica

FUNDAMENTOS PARA UMA “PEDAGOGIA DO PLURILINGUISTO” BASEADA NO MODELO DE CONSCIENTIZAÇÃO LINGUÍSTICA (LANGUAGE AWARENESS)

Cléo V. Altenhofen

Ingrid K. Broch

Universidade Federal de Rio Grande do Sul

1. Introdução

A recente polêmica sobre o livro didático *Por uma vida melhor*, da coleção *Viver, aprender*, distribuída pelo Programa Nacional do Livro Didático do Ministério da Educação do Brasil, colocou frente a frente duas posturas antagônicas: de um lado, a insistência da mídia na velha oposição entre certo e errado como forma e fórmula de determinar *in vitro* o que e quem pertence à norma culta e, de outro lado, a compreensão dos linguistas, atendendo a orientações dos próprios PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), de que é preciso considerar a variação e mudança linguística como característica *in vivo* inerente a qualquer língua e comunidade de fala e, por isso, meio de inclusão e acesso à norma culta.¹ O que chama a atenção é que o tom até certo ponto exaltado e por vezes histórico que a dicotomia do certo e do errado assumiu em determinados segmentos da mídia, se deva a questões antigas há muito tempo já superadas pela linguística, questões enfim que aparentemente causam mais preocupação do que a perda de nossa capacidade de sermos plural mesmo dentro de nossa própria língua, dominando estilos, variedades e gêneros textuais diferentes (Gnerre, 1991).

Em certo sentido, no entanto, a “polêmica do livro didático”, como ficou conhecida, serve para ilustrar a relevância de uma conscientização linguística (*language awareness*), condizente com as múltiplas “leituras” do fenômeno da língua. O presente artigo tenta contribuir com esse debate enfocando a questão do plurilinguismo. Por envolver línguas minoritárias, o plurilinguismo brasileiro permanece normalmente ignorado, por vezes invisível ou exótico, não obstante se constitua em uma questão fundamental, por se tratar de um patrimônio linguístico e cultural do qual não se pode abrir mão, em vista de seu valor como capital simbólico de um país que busca

se firmar como liderança no mundo globalizado (Bourdieu, 1998).

É objetivo nosso, a seguir, refletir sobre as *relações da escola e da sociedade com o plurilinguismo*, a partir das pesquisas desenvolvidas no âmbito do macroprojeto ALMA (*Atlas Linguístico-Contatual das Minorias Alemãs na Bacia do Prata*), que tem como propósito central a elaboração de um atlas linguístico da variação, difusão, comportamentos sociais, migrações, história e uso da língua de imigração alemã Hunsrückisch em contato com o português no sul do Brasil (RS, SC e PR) e o espanhol, nas áreas fronteiriças de Misiones/Argentina e Paraguai (cf. Altenhofen, 2004a, bem como mapa em anexo). Ao registrar e observar a língua minoritária, com a devida neutralidade e imparcialidade que o método empírico exige, nos deparamos com uma série de fatos sociais que colocam o pesquisador no impasse entre a mera “observação” dos fatos e a “aplicação” de ações político-pedagógicas que julga relevantes para aquele contexto, a partir das observações feitas. Esta relação pode ser ilustrada pela observação muitas vezes feita em nossas pesquisas de campo de que a escola, que teria em seu currículo a tarefa de adicionar/ensinar línguas às competências dos alunos, seja frequentemente apontada por pais falantes bilíngues de alemão e português como o ambiente onde seus filhos “deixaram/pararam de falar o Hunsrückisch”.

Tal situação, conforme já constatamos anteriormente (Altenhofen, 2002), tem sua origem ou é um reflexo da exclusão do plurilinguismo do âmbito escolar, exclusão essa que pode ser descrita com a metáfora do “campo do silêncio”, a que alude Paraíso (1996, p. 138):

Assim, com a metáfora ‘campo de silêncio’, quero indicar a privação a respeito de algo que, se problematizado, poderia provocar reflexões e atitudes nas pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem. Quero indicar, também, a exis-

1. Ver sobre esse tema <http://www.abralin.org/index.php>.

tência de um ‘silêncio’, imposto mas não ‘respeitado’, sobre algo que incomoda, que provoca conflitos e contestação. É um ‘calar’ sobre algo que se faz presente, pedindo para ser problematizado e trabalhado. É um campo de silêncio porque está ausente no currículo formal e não é problematizado no currículo em ação como um conhecimento digno de ser trabalhado no Curso.

Muito menos do que as línguas indígenas e a contribuição das línguas africanas à formação do português do Brasil, só recentemente se vem ampliando o espaço de discussão do plurilinguismo de imigração. Na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, há menção explícita apenas aos direitos das línguas indígenas e de LIBRAS, permanecendo a língua e cultura dos imigrantes implícita ou oculta sob outras expressões mais genéricas, como *cultura local*. Em seu livro clássico sobre *O povo brasileiro*, Darcy Ribeiro (1995: 222) refere-se aos imigrantes como uma característica quase exclusiva dos “Brasis sulinos” que, no entanto, “não teve maior relevância na fixação das características da população brasileira e da sua cultura”. Não obstante, Ribeiro insiste na ideia de que no Brasil se criou um “povo novo”, caracterizado por uma “homogeneidade cultural básica, que transcende”, segundo sua visão – ou imaginação! – a diversidade (linguística)² que a política recente do Brasil tenta hoje “inventariar”³.

Em meio à tarefa de construir uma “identidade brasileira”, Ribeiro reproduz o paradigma representado pela ideologia romântica de “uma nação, uma língua” (ou seja, *ein Volk, eine Sprache*), de imaginar e conceber um mundo uno, monolítico e homogêneo em lugar de incorporar a pluralidade e heterogeneidade como características de qualquer sociedade e língua (cf. Gnerre, 1991; Faraco, 2007). Posição semelhante é observada quando se discrimina comportamentos desviantes de uma norma virtual ou pré-estabelecida, como p.ex. ocorre no ensino, quando se “proíbe”, “ignora” ou “deprecia” o uso e valor de línguas da comunidade, faladas pelos alunos em família. Também desse artifício se vale Ribeiro (1995: 369). Ao se referir à “população gringa resultante do empreendimento da colonização branqueadora”, faz uso frequente de referências não muito

“inclusivas”, tais como “vasta ilha”, “enclaves”, “bolson cultural gringo”, entre outras. Sua caracterização dos imigrantes árabes (Ribeiro, 1995: 406) é especialmente sintomática desse modo de abordagem subjetiva, impressionista, ambígua e ideologizada de apresentar a pluralidade cultural e linguística no contexto brasileiro:

Os árabes são os imigrantes mais exitosos, integrando-se rapidamente na vida brasileira, participando das instituições políticas e alcançando posições de governo. Até esquecem de onde vieram e de sua vida miserável em seus países de origem. Cegos para o fato de que seu êxito se explica, em grande parte, pelo desgarramento que faz com que eles vejam e atuem sobre a sociedade local armados de preconceitos e incapazes de qualquer solidariedade, desligados de qualquer lealdade, de obrigações familiares e sociais, para só se concentrarem no esforço de enriquecer.

A atitude desses imigrantes é frequentemente de desprezo e incompreensão. Sua tendência é considerar que os brasileiros pobres são responsáveis por sua pobreza e de que o fator racial é que afunda na miséria os descendentes dos índios e dos negros.

Diante dessas e muitas outras constatações acerca da complexidade e necessidade de uma compreensão mais adequada do papel do plurilinguismo ao longo da história e, de modo especial, no mundo globalizado, o que se pretende discutir no presente estudo é o desenvolvimento de ações de conscientização linguística que contribuam para a construção do que chamamos de “pedagogia do plurilinguismo”, em complemento à tarefa já identificada por Faraco (2007) de construção de uma “pedagogia da variação linguística”.

Conforme observa Faraco (2007: 41s.),

avancamos razoavelmente na construção de uma pedagogia da leitura. Pelo menos estamos convencidos de que os alunos devem se familiarizar com diferentes gêneros discursivos e não exclusivamente com o texto literário.

[...]

Talvez possamos dizer também que avançamos razoavelmente na construção de uma pedagogia da produção de texto. Pelo menos parece que estamos convencidos de que precisamos combater e mesmo eliminar das práticas esco-

2. Nas palavras de Ribeiro (1995, 223), “singularidades ecológicas regionais” ou “marcas decorrentes da variedade de matrizes raciais, como as diferenças oriundas da proveniência cultural dos distintos contingentes”.

3. Cf. Decreto nº 7.387, de 9 de dezembro de 2010, que instituiu o Inventário Nacional da Diversidade Linguística.

lares o famigerado gênero ‘redação escolar’, isto é, aquela produção de textos artificiais, pré-moldados, que não participam de um circuito vivo de comunicação, se esgotam na escola e atendem apenas à burocracia escolar (cumprir tarefa, receber nota).

[...]

Se avançamos razoavelmente nessas duas áreas (pelo menos no plano das concepções e da prática de parcela do professorado), temos de reconhecer que estamos muito atrasados na construção de uma pedagogia da variação linguística.

Vale frisar que todas as línguas mudam, constantemente, ininterruptamente, acompanhando as mudanças da sociedade e dos grupos humanos. Se elas mudam, como nos entendemos? Porque línguas variam. Por conta disso, há que distinguir, para os fins de uma pedagogia do plurilinguismo, entre *diversidade* – como a coexistência de diferentes – e *pluralidade* – como a postura de se constituir plural diante da diversidade.

Na sua essência, a pedagogia do plurilinguismo compartilha com a pedagogia da variação linguística desafios comuns que, no entanto, no caso do plurilinguismo, não se restringem ao eixo intra-linguístico, e sim também abrangem dimensões inter-linguísticas. Línguas em contato são identificadas pela comunidade de fala como entidades próprias, diferentemente das variantes intra-linguais, embora possam ser associadas a entidades *substandard*, como p.ex. a pronúncia variável de /r/ em relação ao gauchês, ao português caipira ou a outra variedade.

No âmbito dos Referenciais Curriculares: Lições do Rio Grande⁴, para as línguas adicionais inglês e espanhol, a questão do “ensino de línguas” é conectada com as práticas sociais reais do dia a dia, incorporando gêneros textuais e significados das línguas-alvo relevantes no contexto dos aprendizes. No ensino voltado à “educação para a pluralidade linguística” é necessário por sua vez uma pedagogia explícita do plurilinguismo como ponto de apoio. Tal se justifica pela premissa de que o desenvolvimento de uma “postura de pluralidade”, objetivo das ações de conscientização linguística tal como são implementadas em projetos que seguem o *modelo de language awareness* (vejam-se p.ex. Hélot & Young, 2006; Anderson,

2008; Alim, 2010), prepara as condições para uma “comunidade colaborativa de aprendizagem”.

Sobre as visões populares do plurilinguismo e seu papel na educação escolar, diversos estudos têm apontado para uma série de mitos e atitudes negativas (Altenhofen, 2004b; Hilgemann, 2004; Schneider, 2007) que igualmente justificam a necessidade de uma pedagogia do plurilinguismo sensível ao que as pesquisas vêm levantando como sendo “benefícios do bilinguismo”, tanto de ordem cognitiva (Athanasopoulos et al., 2011; Bialystok 2005), quanto social (Auer et al., 2005; Breunig, 2005; Edwards & Newcombe, 2006; Hélot & Young, 2006). Como afirma de Swaan (2001: 1), “It is multilingualism that has kept humanity, separated by so many languages, together.” O fato de que línguas tenham emergido por toda parte é, segundo de Swaan, motivo de deslumbramento; sua evolução em inúmeras línguas, mutuamente ininteligíveis, é ao mesmo tempo um testemunho fabuloso da genealidade humana.

Estima-se que sejam faladas ainda hoje cerca de 6.800 línguas, no mundo (Hornberger, 2008). O Brasil, com cerca de 180 línguas indígenas e mais de 30 línguas de imigração, figura, como a maioria dos mais de 200 países existentes, entre os países mais plurilíngues. Pouco se sabe, no entanto, a respeito. Conforme já se frisou, uma “pedagogia do plurilinguismo”, como se defende aqui, implica de um lado em uma maior presença da pluralidade linguística nos contextos escolares. Mas não apenas isso. A sua implementação abre também caminho para um diálogo intercultural e interdisciplinar, propiciando uma interação mais estreita e mais real com a constituição da própria população brasileira, sua história e diversidade cultural.

2. Caminhos para uma pedagogia do plurilinguismo

Nos últimos anos, têm crescido ao menos a percepção da diversidade linguística em contextos marcados pela necessidade de “inclusão social ou econômica” (ver em Altenhofen & Oliveira, 2011, um balanço das ações em política linguística interna e externa, no Brasil). É o exemplo das escolas indígenas ou de comunidades surdas que instituem a língua indígena ou a língua de sinais como língua de comunicação; ou ainda, em outra direção, contextos de educação bilíngue de prestígio, em que a língua-alvo é uma língua internacional, normalmente a língua inglesa. No entanto,

4. Cf. www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acaol. Acessível em 20.05.2011.

o desafio que apresentamos aqui trata de um tipo de inclusão linguística que promove a consciência sobre os usos e significados de toda e qualquer manifestação da linguagem humana, partindo dos repertórios linguísticos e da cultura dos alunos e da comunidade local na qual a escola está inserida.

Segundo García, Flores e Chun (2011: 8), “Educadores educam de forma significativa, quando eles contemplam o repertório linguístico de todos os alunos, incluindo práticas de linguagem que são múltiplas e híbridas”⁵. Os autores ainda reiteram que toda abordagem no ensino de línguas, seja monolíngue ou bilíngue, que não considera o repertório linguístico dos alunos ou desenvolve práticas linguísticas fluidas ou, ainda, que não favorece *translanguaging*, como no caso, de comunidades de fala (bilíngues), está mais preocupada em controlar o comportamento linguístico em vez de educar.

2.1. Perspectivas no âmbito das políticas linguísticas

Sabemos que o ensino de outras línguas quer sejam estrangeiras, línguas minoritárias, línguas indígenas ou línguas de sinais está fortemente ligado ao poder exercido pelas relações políticas e econômicas praticadas em cada país. São estas relações que, ao longo das últimas décadas no Brasil, promoveram a hegemonia da língua inglesa, tomando o lugar das chamadas línguas cultas, tais como latim e francês nos currículos escolares. A cultura cede aos interesses econômicos. E isto se observa também quando a língua espanhola começa a ser implantada como uma opção de língua obrigatória no Ensino Médio, a partir de relações econômicas e políticas sobretudo entre o Brasil e a Espanha.

Como viabilizar o “atendimento às diversidades, aos interesses locais” no momento em que o Estado explicitamente obriga o oferecimento de espanhol? Como contemplar, por exemplo, o repertório linguístico de alunos oriundos de comunidades italianas, alemãs, polonesas e japonesas, localizadas no sul do Brasil? Segundo Cummins,

Legislative and policy reforms may be necessary conditions for effective change but they are not sufficient ... The

5. Original: “Educators meaningfully educate when they draw on the entire linguistic repertoire of all students, including language practices that are multiple and hybrid”.

social organization and bureaucratic constraints within the school reflect not only broader policy and societal factors, but also the extent to which individual educators accept or challenge the social organization of the school. (Cummins 1986/2001, p. 657 apud Hélot 2008, p.10).

Cummins (1986/2001) ressalta que as reformas políticas são uma condição necessária para mudanças efetivas, mas não são suficientes. O autor enfatiza a importância do educador de aceitar ou desafiar a instituição para que as mudanças se concretizem. Os atores envolvidos na formulação de políticas nem sempre têm o conhecimento das condições, recursos, histórias e compromissos locais do cenário em que se dará a implementação. Não se pode partir do princípio de que as políticas são ou devem ser realizadas da mesma maneira em todos os lugares, isto faz parte da “fantasia de globalização dos formuladores de políticas”.

Neste sentido, Alderson (2009) traz importantes contribuições sobre aspectos políticos relacionados à educação linguística. Alderson distingue dois níveis: o macropolítico e o micropolítico. O primeiro refere-se às ações e atividades exercidas por governos locais ou nacionais, enquanto que o segundo, o micropolítico, considera fatores individuais, as personalidades dos indivíduos envolvidos, suas emoções, suas ambições, seus planos e a influência que os mesmos exercem sobre a implementação de programas/projetos e o próprio desenvolvimento educacional de instituições.

Segundo o mesmo Alderson, pouco se sabe sobre por que as pessoas agem positivamente em determinadas situações e em outras adotam uma postura neutra ou até mesmo contrária. E ainda, por que motivo uma decisão tomada por um grupo, não obtém sucesso quando implementada. Afinal, quem tem o poder de mudar? Como promover uma mudança no contexto escolar? O autor está convencido de que o elemento mais importante de qualquer projeto de reforma são os indivíduos e suas ambições, planos pessoais, abertura para mudar e atitudes de profissionalismo: em suma, aspectos micropolíticos.

2.2. A perspectiva da conscientização linguística (*language awareness*)

O conceito de LA foi introduzido nas discussões sobre ensino/aprendizagem de línguas, nos anos 80, na Inglaterra, devido a preocupações

com o baixo nível de letramento dos alunos na língua materna, o baixo desempenho na aprendizagem de línguas estrangeiras e o preconceito.

Eric Hawkins, considerado o fundador da teoria de LA, argumentava que o foco do professor deveria partir do ponto de vista do aluno. O aluno deveria ser estimulado a trazer seus questionamentos sobre o funcionamento da língua em questão (materna, estrangeira, adicional) e o papel desta na sua vida. Nesta perspectiva, a LA possui uma visão holística, pois não trata de aspectos cognitivos de forma isolada, mas considerando também aspectos sociais, culturais e políticos. As pesquisas e práticas envolvendo LA, nesta visão, frequentemente giram em torno de atitudes e cidadania (ver Hélot, 2006; Anderson, 2008).

Nesta perspectiva, o repertório linguístico dos alunos não poderia ser ignorado ou ser motivo de “punições”, uma vez que as experiências na primeira língua são elementos essenciais para a obtenção de sucesso na aprendizagem de uma língua adicional. A proposta de Hawkins (1999) constituía-se, por isso, de cinco elementos: 1) igualdade de oportunidades na aprendizagem da língua materna; 2) conscientização linguística no currículo; 3) educação do ouvido; 4) “Awakening to languages” (enxergar as diferenças entre as línguas como algo interessante e não ameaçador); 5) aprender como aprender a língua estrangeira.

Segundo a *Association for Language Awareness* (ALA), a LA pode ser definida como “um conhecimento explícito sobre a língua, uma percepção consciente e uma sensibilidade na aprendizagem de línguas, no ensino de línguas e no uso de línguas” (ver página da ALA <http://www.languageawareness.info/>). Svalberg (2007), em seu artigo sobre o estado da arte *Language awareness and language learning*, discute a natureza multidisciplinar e a visão holística do conceito a partir dos seguintes questionamentos:

- 1) Podemos nos tornar melhores usuários, aprendizes ou professores da língua se desenvolvermos uma melhor compreensão?
- 2) E podemos ganhar outras vantagens, por exemplo, em nossas relações com outras pessoas e/ou culturas e na nossa habilidade de ver através da língua manipulações e discriminações? (fonte: página da ALA)

Segundo Svalberg, as questões acima não se referem especificamente a contextos formais de ensino/aprendizagem de línguas, mas a todas

as situações de uso da língua, como por exemplo, mitos e crenças sobre língua e o seu efeito na sociedade, ou ainda ideias populares sobre línguas, veiculadas na mídia.

Nos últimos anos, principalmente na Europa, há registros de projetos voltados à conscientização linguística e cultural incluindo o repertório linguístico do aluno, representado por línguas presentes na comunidade local, ou línguas de imigrantes. Um exemplo é o projeto desenvolvido por Hélot, em uma escola primária na França (Hélot & Young, 2006), que se baseia no Programa de Conscientização Linguística desenvolvido por Hawkins (1999). O projeto consiste essencialmente em apresentar as línguas presentes na comunidade, através de atividades culturais e linguísticas desenvolvidas em colaboração com os pais e apresentadas aos alunos. Os resultados apontaram para o desenvolvimento de uma postura mais positiva em relação às diferentes línguas e culturas existentes na comunidade. Além disso, a participação dos pais foi um fator importante para promover a integração de grupos de línguas minoritárias (Hélot, 2003).

É no campo dos estudos de plurilinguismo/multilinguismo que as discussões sobre LA vêm se destacando. Segundo Svalberg (2007), o crescimento destes estudos se deve, principalmente, a fatores econômicos e sociais, tais como migrações, globalização, comércio e conflitos internacionais.

Neste terreno, a opção de desenvolver ações de conscientização linguística por meio de diferentes manifestações e linguagens artísticas se apresenta como especialmente atrativa e impactante. Valem aqui os mesmos argumentos de Crystal (2004), ao defender o uso de diferentes formas de arte para a promoção do plurilinguismo:

I presented an argument for bringing the arts into the centre of our vision. I argued that the arts are the best way of getting any message across, because people pay attention to artists in a way that they do not to academics. I am talking here about all kinds of artist – novelists, poets, dramatists, painters, sculptors, dancers, composers, folksingers, jazz musicians, pop musicians, photographers, and all the other categories, too numerous to list. (Crystal, 2004: 29)

As potencialidades do uso de recursos artísticos como instrumento de educação para a

pluralidade linguística vêm sendo exploradas, no âmbito do Projeto, de um modo ou de outro desde a participação em 2006, no *Seminário do Livro das Línguas*, promovido pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), em Brasília. O seminário teve a peculiaridade de organizar mesas com falantes de línguas minoritárias, entre as quais Hunsrückisch (cf. Altenhofen & Frey, 2006), Talian, Libras, guarani, entre outras. Pode-se dizer que essa experiência de “dar voz aos falantes de línguas minoritárias” serviu de inspiração para a organização, em 2007, do I Fórum Internacional da Diversidade Linguística (ver <http://www6.ufrgs.br/iletras/forum/main.htm>).

Pode-se afirmar, além disso, que o macroprojeto ALMA-H nasceu concomitantemente a essas experiências de diálogo mais afinado entre a pesquisa e a sociedade, tanto com a comunidade de falantes quanto com membros externos, não-falantes. Tal preocupação encontra-se expressa especialmente no item 10 do macroprojeto ALMA, transcrito abaixo:

10. A distância entre os resultados do projeto de pesquisa e sua aplicação a setores fundamentais da sociedade, como por exemplo a educação, ainda é muito grande. Parece legítimo e justificado o desejo de um retorno da pesquisa aos falantes, seja de forma particular envolvendo p.ex. a consciência e auto-estima em relação à língua materna, seja no âmbito institucional, p.ex. na promoção de uma política e de uma educação para o plurilinguismo.

Todas essas experiências contribuíram para desenvolver um leque de estratégias bastante amplo de promoção da pluralidade linguística e do plurilinguismo. Especialmente interessantes se mostraram as ações de revitalização e conscientização linguística realizadas p.ex. no País de Gales (Edwards & Newcombe, 2006) e, no caso já mencionado do projeto de Didenheim, na França (Hélot & Young, 2006). No caso da revitalização do galês, utilizam-se estratégias da área de *marketing*, para promover o bilinguismo como produto ao qual são associados significados positivos e um valor de mercado promissor. Contudo, apesar de constantes alusões ao poder das Artes como instrumento auxiliar e veicular de promoção de línguas e de consciência linguística, esse aspecto

interdisciplinar não pôde ainda ser devidamente aprofundado.

3. Implicações para o ensino

Ao analisar os fundamentos para uma pedagogia do plurilinguismo, encontramos razões que justificam a relevância e a necessidade de sua proposta. “Afinal,” poderíamos dizer, no estilo de um *slogan*, “o mundo pede um novo perfil de cidadão”. Esse cidadão, ressaltamos em nossa análise, tende a “ter de ser” cada vez mais plural, seja pela crescente mobilidade das populações e culturas, tanto real quanto virtual, seja por razões meramente econômicas, quando p.ex. se exige experiência internacional, para trabalhar em determinada firma.

Mesmo de forma ainda muito embrionária, considerando os desdobramentos desse assunto em discussões futuras, tentamos mostrar, antes de tudo, que a proposta de uma pedagogia do plurilinguismo tem como fundamento central o objetivo de desenvolver nos indivíduos uma postura para a pluralidade linguística, ou seja, para o “ser plural” diante da diversidade e dinamicidade do mundo como o observamos em nossos dias.

O caminho da conscientização linguística, a *language awareness*, que vem orientando uma série de projetos, sobretudo no contexto europeu, nos parece especialmente frutífero, pois, como observam García et al. (2011), é preciso redirecionar a noção de bilinguismo ou plurilinguismo do eixo da mera proficiência (muito propenso a valorações como bom/ruim ou certo/errado, que têm gerado polêmicas e conflitos bastante hostis), para uma perspectiva mais atitudinal, no sentido de um diálogo interlinguístico e intercultural verdadeiramente integrado e recíproco. Resta a tarefa de experimentar e pôr em prática ações e procedimentos concretos que se valham da interdisciplinaridade com áreas como as Artes, cujas potencialidades estamos testando em um subprojeto do ALMA para a conscientização de aspectos do plurilinguismo de línguas minoritárias.

Por fim, como em toda ação pedagógica, nos parece necessário e urgente que a escola assumira seu papel transformador, no sentido de se aproximar do contexto local e dar voz à diversidade linguística e cultural da comunidade, sem medos nem mitos, pelo contrário abrindo as portas para as “línguas e culturas locais” dos alunos. Para tanto, a título de reflexão para a continuidade desse trabalho, vale destacar algumas possíveis

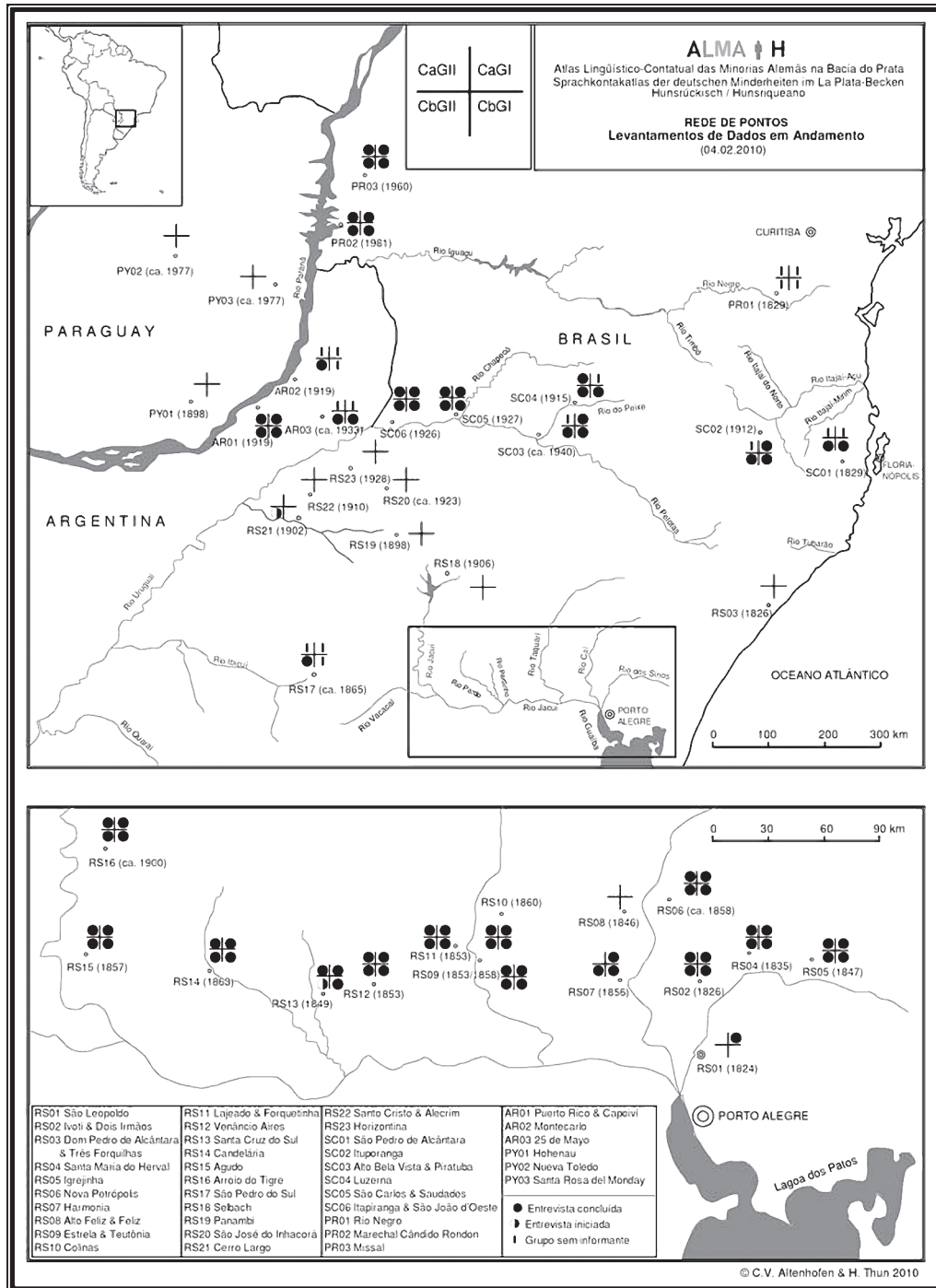
implicações e tarefas para a implementação dessa “pedagogia do plurilinguismo” no ensino:

- a) Lidar dialogicamente com o repertório linguístico do aluno pressupõe a necessidade de um diagnóstico preliminar, daí nossa proposta de um censo linguístico escolar (e “municipal”)⁶ que aponte a) quais são as línguas faladas/conhecidas pelos alunos e, b) quais são as variedades nessas línguas;
- b) Romper com a tradição curricular que separa/fragmenta o ensino de línguas maternas e adicionais em prol de uma abordagem pluralística/plural;
- c) Promover a popularização da linguística na sociedade e na escola, chamando a atenção dos diversos usos, variações e funções da linguagem humana, desde seu papel nas relações de poder até sua diversidade e significados sociais que assume;
- d) Promover ações de conscientização linguística (*language awareness*) que auxiliem na construção de uma pedagogia do plurilinguismo voltada à compreensão da relevância e papel da pluralidade linguística como atributo essencial da formação e socialização do indivíduo no mundo globalizado;
- e) Desenvolver formas inovadoras de apresentação e conscientização de questões linguísticas fundamentais do contexto brasileiro plurilíngue, valendo-se de recursos e instrumentos de diferentes linguagens artísticas, como música, cinema, pintura, teatro, literatura etc.;
- f) Desenvolver espaços de reflexão sobre as línguas minoritárias tanto pelos falantes da comunidade de fala, no sentido de estimular o auto-conhecimento e conscientização linguística sobre sua(s) língua(s) e cultura, quanto por membros externos à comunidade, no

sentido de uma maior compreensão da “língua do outro”.

Como vemos, a pedagogia do plurilinguismo, como é proposta aqui, requer, antes de tudo, a conscientização e consciência linguística dos próprios atores envolvidos, para a partir daí desenvolver os mecanismos para sua implementação efetiva.

6. Lamentavelmente, a última vez em que o Censo (e o senso) do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) perguntou sobre “outras línguas faladas no lar” foi em 1950.



Mapa da rede de pontos do Projeto ALMA com o andamento da coleta de dados, em maio de 2010.

Referências Bibliográficas

- Alderson, J. Charles (2009) *Setting the scene*. In: ALDERSON, J. Charles (ed). *The politics of language education: Individuals and institutions*. Bristol – Buffalo – Toronto, Multilingual Matters: 8-44.
- Alim, H. Samy (2010) *Critical language awareness*. In: HORNBERGER, Nancy H.; MCKAY, Sandra Lee. *Sociolinguistics and Language Education*. Clevedon – Buffalo – Toronto, Multilingual Matters: 205-231.
- Altenhofen, Cléo V. (2002) *O conceito de língua materna e suas implicações para o bilingüismo (em alemão e português)*. In: Martius-Staden-Jahrbuch, São Paulo, n. 49: 141-161.
- Altenhofen, Cléo V. (2004a) *A constituição do corpus para um “Atlas Lingüístico-Contatual das Minorias Alemãs na Bacia do Prata”*. In: Martius-Staden-Jahrbuch, São Paulo, n. 51: 135-165.
- Altenhofen, Cléo V. (2004b) *Política lingüística, mitos e concepções lingüísticas em áreas bilingües de imigrantes (alemães) no Brasil*. In: Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI), Frankfurt a.M., n. 1(3): 83-93.
- Altenhofen, Cléo V. & Frey, Jaqueline (2006) *Das bresilionische Deutsch und die deutsche Bresilioner: en Hunsrickisch Red fo die Sprocherechte*. In: Revista Contingentia (www.revistacontingentia.com), v. 1: 39-50.
- Altenhofen, Cléo V. & Oliveira, Gilvan Müller de (2011) *O in vitro e o in vivo na política da diversidade linguística do Brasil: inserção e exclusão do plurilingüismo na educação e na sociedade*. In: Mello, Heliana; Altenhofen, Cléo & RASO, Tommaso (orgs.). *O contato linguístico e o Brasil*. Belo Horizonte, Ed. da UFMG [No Prelo].
- Anderson, Jim; Kenner, Charmian & Gregory, Eve (2008) *The national languages strategy in the UK: are minority languages still on the margins?* In: Hélot, Christine & De Mejía, Anne-Marie (eds.). *Forging multilingual spaces: integrated perspectives on majority and minority bilingual education*. Clevedon – Buffalo – Toronto, Multilingual Matters: 183-202.
- Athanasopoulos, Panos; Damjanovic, Ljubica; Krajciova, Andrea & Sasaki, Miho (2011) *Representation of colour concepts in bilingual cognition: The case of Japanese blues*. In: *Bilingualism: Language and Cognition*, Cambridge University Press, n. 14 (1): 9-17.
- Auer, Peter; Arnold, Jacinta; Bueno-Aniola, Cintia (2005) *Being a “colono” and being “daitsch” in Rio Grande do Sul: Language choice and linguistic heterogeneity as a resource for social categorisation*. In: *Calidoscópio*, São Leopoldo, Unisinos, v. 3, n. 3: 170-183.
- Bialystok, Ellen (2005) *Consequences of bilingualism for cognitive development*. In: KROLL, Judith F. & Groot, Annette M. B. de. (eds.). *Handbook of bilingualism*. Oxford: Oxford University Press: 417-432.
- Bourdieu, Pierre (1998) *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo.
- Breunig, Carmen Grellmann (2005) *A alternância de código como pedagogia culturalmente sensível nos eventos de letramento em um contexto bilingue*. (Dissertação de Mestrado.) Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul / PPG-Letras.
- Calvet, Louis-Jean (1996) *As políticas lingüísticas*. São Paulo : Parábola editorial; IPOL [2007].
- Crystal, David (2004) *Creating a world of languages*. In: FIPLV World News (Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes), n. 61, p. 22-35, dec. 2004. (www.fipltv.org/News/fipltvnews/61.pdf - acesso em: 16 out. 2009)
- Cummins, Jim (1995) *The discourse of disinformation: the debate on bilingual education and language rights in the United States*. In: Skutnabb-Kangas, Tove & Phillipson, Robert (eds.) *Linguistic Human Rights: Overcoming linguistic discrimination*. Berlin/New York, Mouton de Gruyter: 159-177.
- Cummins, Jim (1986/2001) *Empowering minority students: a framework for intervention*. In: *Harvard Education Review*, n. 71(4): 649-675.
- De Swaan, Abram (2001) *Words of the world. The global language system*. Cambridge, Polity Press.
- Edwards, Viv & Newcombe, Lynda (2006) *Back to basics: marketing the benefits of bilingualism to parents*. In: García, Ofelia; Skutnabb-Kangas, Tove & Torres-Guzmán, Maria E. (eds.). *Imagining multilingual schools: languages in education and glocalization*. Clevedon et al, Multilingual Matters: 137-149.
- Faraco, Carlos Alberto (2007) *Por uma pedagogia da variação linguística*. In: CORREIA, Djane Antonucci (org.). *A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino*. São Paulo: Parábola; Ponta Grossa: Editora UEPG: 21-50.
- García, Ofelia; Bartlett, Lesley & Kleifgen, Jo Anne (2007) *From biliteracy to pluriliteracies*. In: Auer, Peter & Wie, Li (eds.). *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. Berlin; New York, Mouton de Gruyter: 207-228.
- García, Ofelia; Flores, Nelson & Chu, Haiwen (2011) *Extending Bilingualism in U.S. Secondary Education: New Variation*. In: *International Multilingual Research Journal*, n. 5(1): 1-18.
- García, Ofelia; Skutnabb-Kangas, Tove & Torres-Guzmán, E. María (2006) *Weaving spaces and (de)constructing ways for multilingual schools: the actual and the imagined*. In: GARCÍA, Ofelia et al. (eds.). *Imagining multilingual schools*.

Languages in education and glocalization. Clevedon – Buffalo – Toronto, Multilingual Matters: 69-90.

Gnerre, Maurizio (1991) *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo, Martins Fontes.

Hawkins, Eric W (1999) *Foreign language study and language awareness*. In: *Language Awareness*, v. 8, n. 3-4: 124-142.

Hélot, Christine & De Mejía, Anne-Marie (2008) *Introduction: different spaces – different languages. integrated perspectives on bilingual education in majority and minority settings*. In: HÉLOT, Christine & De Mejía, Anne-Marie (eds.). *Forging multilingual spaces: integrated perspectives on majority and minority bilingual education*. Bristol – Buffalo – Toronto, Multilingual Matters: 1-27.

Hélot, Christine & Young, Andréa (2006) *Imagining multilingual education in France: A language and cultural awareness project at primary level*. In: GARCÍA, Ofélia et al. (eds.). *Imagining multilingual schools. Languages in education and glocalization*. Clevedon; Buffalo; Toronto: Multilingual Matters: 69-90.

Hilgemann, Clarice M (2004) *Mitos e concepções lingüísticas do professor em contextos multilíngues*. Dissertação de Mestrado. UFRGS.

Hornberger, Nancy (ed.) (2008) *Can schools save indigenous languages? Policy and practice on four continents*. Houndmills; Basingstoke; Hampshire: Palgrave Macmillan.

IBGE = Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1950) *Estudos sobre as línguas estrangeiras e aborígenes faladas no Brasil*. Rio de Janeiro, Serviço Gráfico do IBGE.

Oliveira, Gilvan Müller de (org.) (2003). *Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos: novas perspectivas em política lingüística*. Campinas (SP), Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); Florianópolis: IPOL.

PARAÍSO, Marlucy Alves (1996) *Lutas entre culturas no currículo em ação da formação docente*. In: *Educação & Realidade*, n. 21(1), jan./jun. 1996: 137-157.

Ribeiro, Darcy (1995) *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo, Companhia das Letras [2006].

Romaine, Suzanne (1989) *Bilingualism*. Oxford, Basil Blackwell [1995].

Svalberg, Agneta (2007) *Language awareness and language learning*. In: *Language Teaching*, n. 40: 287-308.

Schneider, Maria Nilse (2007) *Atitudes e concepções lingüísticas e sua relação com as práticas sociais de professores em comunidades bilingües alemão-português do Rio Grande do Sul*. Tese de Doutorado. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul; PPG-Letras.

LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD: ORIENTACIONES DESDE UNA INVESTIGACIÓN

Luis Alejandro Ballesteros

Silvia Sosa de Montyn

Universidad Nacional de Córdoba¹

En estas páginas se expone una parte de los datos recabados en el proyecto de investigación “La escritura académica: prácticas y representaciones sociales en producciones de estudiantes universitarios”². Los estudiantes universitarios a los que refiere la denominación del proyecto son los alumnos que en 2006 cursaron 1º, 2º y 5º años de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. La primera etapa del proyecto se centró en la aplicación de una encuesta –compuesta por veinte 20 ítemes que abarcan tanto preguntas abiertas como cerradas– para relevar representaciones sociales y prácticas de escritura de la población estudiada. Los datos seleccionados en este trabajo corresponden a los relevados en un grupo de 41 alumnos de 2º y 5º años del Profesorado y la Licenciatura de Español Lengua Materna y Lengua Extranjera. La elección de los años de cursado se debió a la decisión de focalizar aquellos en los que se produce mayor desgranamiento, por un lado, y una marcada prolongación hasta el egreso, por el otro. Los alumnos de las distintas lenguas extranjeras –alemán, francés, inglés, italiano y portugués– fueron encuestados en cátedras comunes a todas las carreras; los alumnos de español, en cátedras específicas³.

Respecto de la categoría representaciones sociales, cabe destacar que la misma fue adoptada de Jodelet (1984), sin descuidar la dimensión personal de estas representaciones, que en otro lugar (Sosa de Montyn y Ballesteros, 2007) han sido analizadas en términos de *ethos* del enunciador. La escritura académica, por su parte, es concebida como proceso cognitivo socialmente situado; el adjetivo ‘académica’ remite al ámbito universitario y a los espacios de construcción y circulación del saber. Hablar de ‘prácticas de escritura académica’ implica, así, considerar el uso de la lengua escrita como actividad discursi-

va en la cual se articulan la dimensión social y la cognitiva, además de los aspectos psicoafectivos. En la universidad, la escritura acentúa su carácter heurístico al posibilitar la objetivación, apropiación y producción de saberes. Sin embargo, se la emplea comúnmente sólo para la transmisión de conocimientos, y no en relación con el aprendizaje, ya sea por desconocimiento o por desaprovechamiento de la función de la escritura puesta de manifiesto por el conocido modelo de “transformar el conocimiento” de Scardamalia y Bereiter (1992). El ingreso a la universidad supone el acceso a una comunidad discursiva que exige al estudiante el dominio de géneros y prácticas lingüísticas propias de las disciplina de estudio. En este sentido, las experiencias de escritura de alumnos universitarios cobran importancia al permitir el acercamiento a la comprensión de causas posibles de actitudes, positivas o negativas, así como de logros y problemas. La investigación en diversas áreas del saber coincide en mostrar el rol de las representaciones, su incidencia en “las actitudes de sus portadores, en sus metas, en sus procedimientos y sus acciones” (Carlino, 2005: 144). En este sentido, Reuter (1996) señala que la utilidad didáctica de las representaciones sociales reside en que se asocian con el rendimiento, pueden constituir ayudas para el aprendizaje o bien ser un obstáculo, y son modificables. En esta investigación se considera que las representaciones sociales de escritura son sistemas interpretativos que pueden generar actitudes frente a la escritura, siempre interrelacionadas con la lectura, y orientar sus prácticas y relaciones contextuales.

Se han seleccionado para esta presentación tres secciones de la encuesta aplicada a los alumnos de español: la primera, referida a representaciones sociales sobre lectura y escritura; la segunda, centrada en concepciones so-

1. Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. alejandroballesteros@yahoo.com . silviasdemontyn@gmail.com

2. Proyecto subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba y dirigido por Silvia Sosa de Montyn en los periodos 2006-2007, 2008-2009 y 2010-2011.

3. Cabe aclarar que los alumnos de 2º y 5º año cursan según diferentes planes de estudio: los de 2º, el Profesorado y la Licenciatura en Español Lengua Materna y Lengua Extranjera, implementados en 2004; los de 5º, el Profesorado y la Licenciatura en Lengua y Literatura Castellanas, plan vigente hasta el ingreso 2003. A los efectos del recuento de datos, se decidió englobar a ambos grupos porque interesaba observar si existían diferencias entre alumnos de carreras de lengua materna y de lengua extranjera en cuanto a sus representaciones acerca de la escritura en español.

bre la tarea de escritura; y la cuarta, sobre las dificultades de la escritura en español. Cada sección comprende diferentes ítemes, entre los cuales a su vez se ha efectuado una selección.

El ítem 1.6 de la encuesta es semiestructurado y pide al alumno que enumere qué textos lee habitualmente en su carrera y en otros espacios sociales. La tabulación de los datos muestra estos resultados:

Categoría 1.6:	Porcentajes
Qué textos lee:	
Revistas y publicaciones científicas	17%
Revistas de información general	41%
Revistas de modas	12%
Textos literarios	97%
Periódicos	51%
Libros o manuales de estudio	97%
Páginas de internet	65%

Se destaca el uso abundante de manuales, clase de texto que, sin embargo, no es asociada por los alumnos con las publicaciones científicas, por más que pertenecen al ámbito de ellas, dado su carácter de semidivulgación científica. Se observa también el predominio de los textos literarios, lo cual es en sí mismo un aspecto positivo, aunque es de esperar que el alumno universitario frecuente también textos de carácter teórico y crítico, si se aspira a que logren una lectura de la literatura que no se circunscriba al mero consumo como pasatiempo o actividad placentera.

El ítem 3.1 es abierto y pregunta al alumno si le agrada leer y se le solicita que explique por qué. El 100 % de los encuestados responde que sí le agrada, y entre las razones enumera las siguientes:

Categoría 3.1:	Porcentajes
Le agrada leer porque:	
Amplía conocimientos/permite estar actualizado	75%
Entretiene/es placentero/relaja/evade	43%
Estimula la reflexión	17%

Las respuestas en este caso muestran una representación de la lectura como recepción de contenidos, sin que quepa al lector un rol de interrogador de lo leído en orden a reflexionar sobre ello. El porcentaje comparativamente elevado que asocia la lectura con el placer y la evasión hace pensar, una vez más, no sólo en la preferencia por los textos literarios, sino también en una manera de leerlos que pareciera estar desvinculada de operaciones de análisis.

El ítem 3.2 es de respuesta abierta y solicita al alumno que diga qué textos le agrada leer. Las respuestas indican:

Categoría 3.2:	Porcentajes
Qué textos le agrada leer:	
Cuentos	63%
Poesía	7%
Literarios	34%
Académicos	12%
De divulgación científica	7%
De información general	17%
Electrónicos	34%

Retengamos de este ítem sólo la escasa frecuencia de los textos académicos y científicos, dato coherente con los resultados acerca de las representaciones y prácticas de la escritura.

El ítem 1.1 es una pregunta abierta en la cual se pide al alumno que explicita lo que según su criterio es escribir bien. A partir de las respuestas se elaboraron categorías para la tabulación de los datos, que arrojan estos resultados:

Categoría 1.1:	Porcentajes
Escribir bien es:	
Ser creativo	96%
Expresarse con claridad y precisión	48%
Elaborar textos sin errores gramaticales	32%
Elaborar textos sin errores ortográficos	32%
Tener coherencia/seguir un orden lógico	29%
Adecuarse a la situación comunicativa	20%
Usar elementos cohesivos	20%
Aplicar vocabulario pertinente, amplio y correcto	12%
Dominar estrategias/poseer competencias	10%
Conocer los géneros discursivos	7%
Tener buena caligrafía	2%

Llama la atención, pese a su escasa frecuencia, la identificación entre escribir bien y “tener buena caligrafía”, identificación que demuestra no sólo desconocer o subvalorar tecnologías actuales de la palabra, sino básicamente reducir la escritura a aspectos de presentación y prolijidad, sin tener prioritariamente en cuenta los aspectos cognitivos. Asimismo, la frecuencia relativamente alta de equiparación entre escribir bien y “elaborar textos sin errores ortográficos” acentúa la reducción de la escritura a los procesos más mecánicos y automáticos involucrados en ella. Por su parte, definir una buena escritura como “expresarse con claridad y precisión”, de frecuencia aún mayor, presupone concebir la escritura como un código en el que se vierte un contenido independiente de

ella, lo que evidencia desconocer el valor epistémico de la escritura, su importancia en la adquisición y construcción de conocimiento. Esta última evidencia se presupone también en la respuesta de frecuencia más alta, la que identifica el escribir bien con “ser creativo”. Sin desconocer la importancia del pensamiento creativo –asociado en el ámbito académico con el posicionamiento crítico y con la posibilidad de autorreflexión– y la imposibilidad de reducirlo a simple eficacia instrumental, es posible sostener, con base en otros ítems de la encuesta⁴, que la “creatividad” resaltada en las respuestas de los alumnos apunta a la producción de textos ficcionales y poéticos y supone una cierta concepción romántica de la escritura, asociada con la “originalidad” en términos que pueden considerarse incompatibles con la producción de conocimiento en el ámbito académico, imposible de ser llevada adelante sin una reformulación constante de textos ya producidos por otros.

En el ítem 1.3 se pide al alumno que califique su propia escritura en español. El 42 % la califica como “muy buena” y el 39 % como “buena”, el 17 % como “regular” y el 2% como “excelente”⁵.

El ítem 1.5 solicita al alumno que indique qué aspectos considera más dificultosos para la mayoría de las personas al escribir en lengua española. Se trata de una pregunta abierta. Sobre la base de las respuestas de los encuestados se elaboraron las siguientes categorías, para las que en cada caso se indica la frecuencia:

Categoría 1.5	Porcentajes
Lo más dificultoso es:	
Lograr claridad y precisión de ideas	63 %
Iniciar un texto	44 %
El vocabulario o léxico	37 %
La ortografía	34 %
La puntuación	34 %
Ser creativo	32 %
La sintaxis	20 %
Escribir un texto completo de mediana extensión	17 %
Emplear el registro apropiado	17 %
Todos los aspectos anteriores	7 %

4. El último ítem de la encuesta solicita al alumno la redacción de su historia personal de escritura en un máximo de diez líneas. Las historias redactadas por los encuestados dan cuenta de la predominancia de funciones personales o íntimas de la escritura –redacción de diarios íntimos, de cartas–, así como de una cierta función catártica orientada a la producción de textos del ámbito de la literatura –cuentos, poemas–, con lo que la escritura se muestra como resultado de un desarrollo personal, de necesidades individuales, e independiente, al parecer, de exigencias institucionales.

5. Volveremos sobre este punto al comentar las respuestas a los ítems 1. 7, 2. 1 y 2. 2.

Estas respuestas son coherentes con las de 1. 1, aunque cobran más importancia los aspectos normativos –referidos a ortografía, puntuación, sintaxis– en comparación con la “creatividad”.

El ítem 1.7 pide a los encuestados que manifiesten qué tipos de textos escriben en español para el ámbito académico; se les ofrece un listado y se les da la posibilidad de agregar otros tipos textuales. Los datos relevados se presentan en este cuadro:

Categoría 1.7	Porcentajes
Tipos de textos que escribe en español para el ámbito académico:	
Apuntes o notas de clase	98 %
Resúmenes y síntesis	95 %
Exámenes escritos	86 %
Monografías	68 %
Informes de lectura	54 %
Proyectos de investigación	44 %
Fichas para coloquios	34 %
Reseñas bibliográficas	29 %
Registros de investigación	10 %

En una simple lectura se puede observar una contradicción entre los textos que los alumnos declaran escribir y su afirmación predominante de que escribir bien es “ser creativo”, si por “creatividad” se entiende una originalidad asociada con la escritura literaria. Puede señalarse también, entonces, un punto de conflicto con la tendencia manifiesta en 1.3 a calificar la propia escritura como “muy buena”, por la inadecuación entre lo que se concibe como “escribir bien” y el tipo de textos que se escribe como exigencia académica. Una observación semejante a esta última puede realizarse respecto de las respuestas al ítem 2.1, que solicita al alumno la explicitación de las tareas que realiza al escribir, y cuyos resultados se presentan en el siguiente cuadro, que evidencia la escasa frecuencia de la búsqueda de información y de la observación de modelos, procedimientos indispensables para una escritura basada en el conocimiento y altamente convencionalizada, como la escritura académica:

Categoría 2. 1	Porcentajes
Tareas que realiza al escribir:	
Elabora borradores	85 %
Corrige lo escrito	73 %
Revisa lo escrito	68 %
Reescribe el texto	59 %
Escribe un plan textual	29 %
Busca información	2 %
Observa modelos	0 %

El ítem 2.2 pide al encuestado que se manifiesta si conoce las operaciones mentales que realiza al escribir. El 54 % declara que sí conoce tales operaciones, mientras que el 41 % declara que no, y el 5 % no contesta. Estas frecuencias se conciden con la identificación, que señalábamos respecto de 1.1, de la escritura con los subprocesos más simples y mecánicos involucrados en ella, así como con el énfasis en la “creatividad”, que podría dar lugar a suponer que la escritura es una suerte de “don”, o resultado de un estado de “inspiración” ajeno a regulaciones metacognitivas. Hay en este punto una contradicción con la afirmación, mostrada en 2.1, de que se elaboran borradores, se revisa y se corrige lo escrito, la cual de este modo pareciera ser una repetición ritualizada de lo que desde un punto de vista teórico se sabe acerca del proceso de escritura, pero sin que ese saber haya llegado a reelaborar representaciones fuertemente arraigadas.

El porcentaje de alumnos que en 2.2 declara conocer qué operaciones mentales realiza al escribir enumera las siguientes:

Categoría 2.2	Porcentajes
Operaciones mentales que realiza al escribir:	
Pensar, organizar, aclarar ideas, analizar, asociar	20 %
Activar/usar conocimientos previos	7 %
Revisar y corregir	7 %
Seleccionar vocabulario	2 %
Planificar	0 %

En contraste con 2.1, se evidencia la frecuencia escasa o nula de los procesos de planificación, revisión y corrección.

El ítem 4.1, que es el último que interesa consignar aquí, solicita a los alumnos encuestados que digan qué les causa mayor dificultad al escribir en español. Los resultados se muestran en el siguiente cuadro:

Categoría 4.1	Porcentajes
Dificultades al escribir en español:	
Ordenar y jerarquizar los contenidos	39 %
Expresar una idea en pocas palabras	39 %
Respetar la extensión establecida	39 %
Elaborar un plan textual	34 %
Decidir entre opciones del léxico	29 %
Ortografía y puntuación	27 %
Escribir la introducción de un texto	22 %
Seleccionar los contenidos	20 %
No poder ser sintético/escribir de más	17 %
Reescribir/reformular lo que ha escrito	17 %

Escribir la conclusión del texto	12 %
Tener que revisar lo escrito	2 %
Tener que ajustarse a una consigna	0 %
Coherencia, claridad de ideas	0 %

Vuelven a presentarse las contradicciones ya señaladas respecto de puntos anteriores, y se destaca –para los fines que nos interesan– que ningún alumno manifiesta tener dificultades al tener que ajustarse a una consigna, cuando entre los textos que han manifestado escribir en el ámbito académico se cuentan exámenes escritos, monografías, informes de lectura y proyectos de investigación, todos textos fuertemente pautados, tanto en sus contenidos como en sus aspectos formales.

Interesa destacar tres conclusiones del relevamiento realizado. En primer lugar, subrayamos las contradicciones evidenciadas en las respuestas de los alumnos a los diferentes ítems de la encuesta. Estas contradicciones evidencian una confusión respecto de los usos y las funciones de la escritura en ámbitos académicos, confusión que puede explicar varios de los problemas que presentan los alumnos en la producción de textos por medio de los cuales son evaluados. En segundo lugar, destacamos que la confusión apuntada se vincula con una indiferenciación, de parte de los alumnos encuestados, entre los usos personales y privados –entre los cuales cobran relevancia aspectos tales como la “creatividad” y el “expresarse” con claridad– y los usos académicos de la escritura, que exigen el dominio de una serie de convenciones que demandan un proceso de “alfabetización académica” (Carlino, 2005: 13) o la adquisición de una nueva “literacidad”⁶ entendida como un conjunto de prácticas sociales de lectura y de escritura relacionadas con un determinado campo del saber o dominio cognitivo y comparable con el proceso de “aculturación” (Reuter 2006) de quien ingresa a una cultura de lo escrito.

En tercer lugar, y ante las evidencias señaladas, se vuelve indispensable la implementación de acciones que favorezcan en la formación de grado de los alumnos la identificación de la escritura académica como una esfera discursiva propia, de cuyas convenciones deben apropiarse para poder realizar el tipo de aprendizajes propios de la universidad, que supone la entrada en un orden discursivo marcadamente

6. Adoptamos el término “literacidad” (traducción del inglés *literacy*) de Vich y Zavala (2004) para hacer referencia a la escritura como práctica social, integrada con la lectura e involucrada con aspectos cognitivos. Cabe aclarar que no hay una única literacidad, sino que cada ámbito académico, y cada área dentro de él, y en ocasiones cada disciplina, poseen su propia literacidad.

diferente no sólo de la oralidad, sino también de los usos personales y privados de la escritura⁷.

Estas conclusiones se vuelven particularmente relevantes para el grupo estudiado en este caso, constituido por alumnos de Español Lengua Materna y Lengua Extranjera, puesto que se están formando para la docencia, y por ello no sólo necesitan dominar la escritura académica en español para entrar en el orden discursivo propio de un área del saber, sino también para guiar a otros en el mismo proceso, tanto en caso de la lengua materna como en el de la lengua extranjera.

Suelen señalarse tres hitos en la historia de las tecnologías de la palabra: la invención de escritura, la invención de la imprenta y, por último, la digitalización y la difusión de textos electrónicos facilitadas por los avances de la informática y de internet. Cada uno de estos hitos ha implicado transformaciones no sólo en las producciones culturales, sino también en los procesos cognitivos de los usuarios de cada una de estas tecnologías y sus productos. Los resultados relevados demuestran, insistentemente, la predominancia de usos personales y privados tanto de la lectura como de la escritura. Con ello se evidencia en la población encuestada desconocimiento o desaprovechamiento de las dimensiones epistémicas y cognitivas de la lectura y la escritura, dimensiones que en la universidad se espera que ocupen un lugar central y orientado no sólo a la reproducción de un conocimiento ya establecido y fijado por las autoridades de un campo disciplinar, sino también, y fundamentalmente, a la producción de conocimiento nuevo, al cuestionamiento de supuestos, y a la resignificación del saber estandarizado. Todas estas acciones involucradas con el conocimiento y esperables y deseables en la universidad, presuponen la escritura en la multiplicidad de sus tecnologías. Estas últimas, lejos de anularse, reemplazarse o excluirse entre sí en el devenir histórico, han de complementarse en los procesos y políticas, tanto personales como institucionales y culturales, de acceso al conocimiento y de contribución a su dinamismo.

7. Es de suponer que en cada disciplina universitaria el alumno universitario se encuentra con diversidad de puntos de vista y de posicionamientos teóricos sobre un mismo tema. En esa situación se espera del alumno que sepa confrontar esas posiciones, ser crítico en relación con ellas y construir su propia representación de un campo conceptual complejo.

Referencias Bibliográficas

- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Jodelet, D. (1984) “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”, en Moscovici, S. *Psicología social, II*. Barcelona, Paidós: 469-494.
- Reuter, Y. (1996) *Enseigner et apprendre à écrire*. París, ESF.
- _____ (2006) “A propos des usages de Goody en didactique. Éléments d’analyse et de discussion”, en *Pratiques* N° 131/32 : 131-154.
- Scardamalia, M. y C. Bereiter (1992) “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita”, en *Infancia y aprendizaje* N° 58: 43-64.
- Sosa de Montyn, S. y L. A. Ballesteros (2007) “Historias de escritura de estudiantes universitarios”, en *RASAL* N° 1/2-2006: 25-40.
- Vich, V. y V. Zavala (2004) *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*. Buenos Aires, Norma.

LA FUNCIÓN POLÍTICA DE LAS ACADEMIAS DE LA LENGUA

Graciela Barrios

Universidad de la República¹

1. Purismo, nacionalismo e imperialismo lingüísticos

El purismo, el nacionalismo y el imperialismo lingüísticos comparten un objetivo común: la uniformidad, concebida como la posibilidad de compartir una lengua o variedad de lengua (estándar, nacional o internacional). El purismo lingüístico se remonta a la formación de las lenguas estándares y secunda las políticas lingüísticas llevadas adelante por los Estados nacionales. El imperialismo lingüístico se relaciona con la expansión de los grandes imperios de la antigüedad, se continúa en los períodos de colonización y se confunde actualmente con el imperialismo económico, tecnológico y cultural.

Las políticas lingüísticas señaladas se relacionan y complementan entre sí: el purismo acompaña la consolidación de las lenguas nacionales con instituciones normativas que se crean para velar por la pureza idiomática y como referentes de la nacionalidad. Cuando los Estados tienen posibilidades e intereses que trascienden sus fronteras, el imperialismo lingüístico es un instrumento relevante; en estos casos la cuestión normativa también se manifiesta en la cuestión práctica (y política) de determinar qué variedad se elige para su enseñanza.

Vinculadas con los procesos de consolidación de los estados nacionales, o como agentes de la colonización, las instituciones normativas de la lengua (y las academias en particular) cumplen un rol político-lingüístico particular que trasciende la función filológica que justifica su existencia. En esta ponencia² abordo la función política de las academias de la lengua en dos situaciones particulares: la creación de la Academia Nacional de Letras de Uruguay en 1943 y la situación de la Real Academia Española en la actualidad. En el primer caso el purismo lingüístico se vincula con políticas nacionalistas; en el segundo, con políticas imperialistas.

2. Las instituciones normativas de la lengua

Las academias de la lengua son instituciones normativas por definición; como tales, sus discursos y acciones promueven la uniformidad lingüística. Su función no es exclusivamente codificadora, porque la labor filológica no se realiza en un vacío social. Como instituciones insertas en el devenir histórico y político de una comunidad, son agentes planificadores que responden a lineamientos político-lingüísticos de más largo alcance. Cumplen un rol práctico de codificación, pero son también un referente simbólico interesante para la consolidación de actitudes favorables hacia la lengua o variedad de lengua que promueven.

La función filológica y codificadora de las academias se sostiene con argumentos de carácter purista, mientras que su función política se proyecta con argumentos nacionalistas y, en algunos casos, también imperialistas. La función filológica no es de su exclusividad, y de hecho en los países que no tienen academias de lenguas esta función es ejercida por particulares. Por lo tanto, podríamos considerar que el objetivo último de una institución creada expresamente para normalizar la lengua es eminentemente político, en tanto referente de la autoridad y el prestigio del Estado que representa. Mediante acciones explícitas y discursos que respaldan esas decisiones, las academias crean una representación de la lengua como objeto deseable, que facilita el desempeño social del individuo en las sociedades letradas y lo hace partícipe de una comunidad lingüística mayor.

La autoridad que el poder político confiere a las academias hace que sus decisiones tengan carácter de oficialidad. En el mundo hispánico la última palabra en materia normativa la tiene la Real Academia Española (RAE). En América este reconocimiento se manifiesta oficialmente

1. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Psico y Socio Lingüística (Instituto de Educación).

2. El trabajo forma parte del proyecto "Diversidad lingüística y globalización: políticas lingüísticas y discursos sobre la lengua" (resp. Graciela Barrios), financiado por el FCE (DICyT, MEC) para el período 2007-2009. La ponencia retoma algunos aspectos tratados con más detalle en Barrios (en prensa). Algunos puntos aparecen también en Barrios (aceptado para su publicación a y b).

en el caso de las academias de la lengua española “correspondientes” de la RAE, e informalmente en los juicios de usuarios comunes que declaran su respeto hacia la autoridad lingüística de España. Aunque gramáticos particulares, desde Andrés Bello en adelante, hayan hecho y sigan haciendo aportes sustanciales a la codificación del español, las obras avaladas por la RAE ocupan un espacio normativo de privilegio, legitimado por el reconocimiento histórico que las ex-colonias le atribuyen a España en materia lingüística.

En el caso de la RAE se da una situación compleja en la administración de la lengua que la convoca, por la extensión de su uso, y por la vigencia de normas y autoridades normativas particulares. El cuestionamiento hacia la autoridad peninsular tuvo su auge a mediados del siglo XIX cuando en Hispanoamérica se produjeron sustanciosos debates sobre la fijación de una norma local del español americano, pues se percibía un contrasentido entre la independencia política de los nuevos Estados y la dependencia lingüística hacia el organismo rector de la lengua española. Las primeras academias en Hispanoamérica surgieron hacia fines del siglo XIX y comienzos del XX, cuando el espíritu separatista de las ex-colonias españolas cedió ante la preocupación por mantener la unidad cultural y lingüística del mundo hispánico. Por este motivo, los países americanos son en general afines a mantener sus vínculos lingüísticos con España.

3. Nacionalismo y purismo lingüísticos en Uruguay: la creación de la Academia Nacional de Letras (1943)

La creación de la Academia Nacional de Letras (ANL) en 1943 se sitúa en un período histórico que refleja la coyuntura internacional y los efectos de la crisis institucional de los años treinta y cuarenta en Uruguay, iniciada con el golpe de estado de Gabriel Terra (1933). Los problemas económicos y las ideologías imperantes explican en buena medida la legislación uruguaya aprobada en la década del treinta para restringir la inmigración. Mientras que Terra simpatizaba con el gobierno italiano de Benito Mussolini y trataba de controlar la entrada de anarquistas italianos y españoles, los intelectuales de izquierda (nucleados en el influyente semanario *Marcha*, cfr. Alfaro, 1970), denunciaban la existencia de grupos nazi-fascistas en instituciones educativas italianas y alemanas de Montevideo (Barrios aceptado para

su publicación b). La creación de la ANL respondió en buena medida a un intento de defender el español de la influencia de las lenguas migratorias. En este período, gobernantes, intelectuales y educadores, de izquierda y de derecha, convergieron en un diagnóstico común: los inmigrantes como problema económico, social, político, ideológico, educativo y (por supuesto) también lingüístico.

En 1938 el gobierno de Terra dio paso a la presidencia de Alfredo Baldomir. El período constitucional fue nuevamente interrumpido por un golpe de estado en 1941, que restableció derechos suprimidos durante la dictadura anterior. El 10 de febrero de 1943, por vía del Decreto-Ley N° 10.350, se creó la ANL de Uruguay (Academia Nacional de Letras, 1983), formalmente más independiente de la RAE que su antecesora (la Academia Uruguaya de la Lengua Correspondiente de la Real Academia Española, de 1923, cfr. Asencio, 2006). El espíritu de “unidad en la diversidad” se mantenía y anunciaba, sin embargo, ya en los “*Considerandos*” del texto legislativo, que reproduzco a continuación.

DECRETO-LEY N.º 10.350

Montevideo, febrero 10 de 1943.

CONSIDERANDO: que el idioma es el mayor tesoro que nos legó España, el que, por constituir como toda lengua viva, un órgano de perpetua transformación, es necesario vigilar en su correcto empleo para evitar que factores adversos contraríen su lógico proceso evolutivo;

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

CONSIDERANDO: que la elaboración de expresiones populares, incide asimismo sobre la pureza del lenguaje, extendiéndose desde los núcleos urbanos a todos los ámbitos del país, en forma que hace imperioso organizar un contralor permanente y eficaz;

CONSIDERANDO: que el idioma español, sin dejar de ser tal, adquiere en las naciones del Nuevo Mundo modalidad particular que es necesario contemplar y encauzar, pues si es verdad que el lenguaje en estos países no debe cristalizarse en casticismo artificial quimérico, que el pueblo no siente y que sería arbitrario imponer, tampoco puede permitirse que se vicie y corrompa con el uso de expresiones y voces ordinarias o groseras, con menoscabo de la pureza idiomática;

CONSIDERANDO: que escritores y filólogos de responsabilidad y jerarquía notorias en América Latina han señalado insistentemente este peligro que corre nuestra lengua y que es deber del Estado recoger ese aviso, protegiendo adecuadamente su evolución, razonada y estética;

CONSIDERANDO: que en los países del Río de la Plata es donde más se acusa el peligro, a pesar de lo cual Uruguay es uno de los pocos del Continente que no ha creado un órgano destinado a cumplir esta trascendental misión, como lo ha hecho la República Argentina hace más de dos lustros al igual que los Estados Unidos del Brasil en cuanto al idioma pertinente;

CONSIDERANDO: que nuestra lengua es instrumento admirable de vinculación y solidaridad entre dieciocho naciones de América, lo que exige se le considere particularmente bajo su faz continental y nacional, sin perjuicio de las relaciones necesarias y cordiales con la Academia Española de la Lengua y demás instituciones peninsulares;

CONSIDERANDO: que según la opinión de algunos de los escritores, filólogos y gramáticos uruguayos de mayor prestancia, es conveniente crear un instituto público que ejerza el rectorado de la cultura literaria del país, así en lo que se refiere a su sentido espiritual y social, como a su instrumento de expresión que es el idioma, sobre cuya pureza y conservación es necesario velar;

CONSIDERANDO: que ese instituto para llenar cumplidamente sus fines debe gozar de la mayor autonomía,

El Presidente de la República acuerda y DECRETA

Art. 1º- Créase la Academia Nacional de Letras, la que será formada por diecinueve miembros de número. (...)

La realidad lingüística del país se reconocía como un legado de España (*“el idioma es el mayor tesoro que nos legó España”*), en estrecha relación con sus instituciones lingüísticas de referencia (*“sin perjuicio de las relaciones necesarias y cordiales con la Academia Española de la Lengua”*). La creación de una academia uruguaya constituyó un acto de afirmación nacional que, no obstante, se atenuaba al reivindicar la función participativa de la lengua española por encima de cualquier aspiración separatista.

El texto ilustra la ideología purista de este tipo de instituciones, ya que contiene todos los temas y argumentos que caracterizan la lengua estándar y sus instituciones normativas. El discurso prescriptivo establece un “deber ser” que no admite cuestionamientos y que en el decreto-ley se formaliza a través de una estructura presuposicional de “considerandos” (Asencio, 2006). La interpretación negativa de los procesos de cambio (*“factores adversos”* que contrarían el *“lógico proceso evolutivo”* de la lengua) justifica la aplicación de actos correctivos (Neustupny, 1989) y la intervención de la autoridad, encargada de vigilar el *“correcto empleo”* de la lengua mediante un *“contralor permanente y eficaz”*. Esta responsabilidad se deposita en la autoridad del Estado (*“es deber del Estado recoger ese aviso, protegiendo adecuadamente su evolución, razonada y estética”*), a través de subagentes planificadores (*“escritores y filólogos de responsabilidad y je-*

rarquía notorias en América Latina”; *“escritores, filólogos y gramáticos uruguayos de mayor prestancia”*), calificados de un modo laudatorio para destacar su legitimidad. Se esperaba que la institución creada ejerciera un liderazgo en materia lingüística y cultural (*“es conveniente crear un instituto público que ejerza el rectorado de la cultura literaria del país”*); *«un órgano destinado a cumplir esta trascendental misión»*) y, por la tarea asignada, se deducía el prestigio asignado y el reconocimiento de que sería objeto.

La diversidad lingüística de la comunidad sobre la que debía actuar la ANL aparece referida directamente en su dimensión geográfica (inmigrantes, naciones del Nuevo Mundo y países del Río de la Plata) e indirectamente en su dimensión social (*“expresiones populares”*). Esta última se evaluaba en términos contradictorios, ya que el reconocimiento de que todo lo anterior permitía *“enriquecer nuestra lengua”* se neutraliza con una alerta de peligro ante la alteridad, estigmatizada como *“expresiones foráneas”* y *“expresiones populares”*.

La autoridad se legitima con argumentos paternalistas que, sin embargo, dejan traslucir un cierto menosprecio por los hablantes comunes, a quienes se niega capacidad de discernimiento (*“el pueblo, desapercibido”*). La autoridad se atribuye además la potestad de interpretar los sentimientos y expectativas de la población (*“que el pueblo no siente y que sería arbitrario imponer”*) y recuerda que formamos parte de una comunidad lingüística determinada, que su lengua es patrimonio invaluable de nuestra nacionalidad, y que existen instituciones que velan por su conservación y difusión del mismo modo como pueden velar por nuestras buenas costumbres.

Las expresiones y los calificativos de esta ley no dejan lugar a dudas sobre las funciones prescriptiva y política del organismo propuesto, y sobre los perjuicios que genera a quienes no comparten sus parámetros de corrección. El discurso de creación de la ANL asume un carácter catequizante en relación con el *“pueblo desapercibido”* y se explaya en expresiones dicotómicas fuertemente contrastantes. El “mal hablar” se manifiesta a través de expresiones negativas como *“factores adversos”*, *“corrompe y envicia”*, *“inadecuado e inconveniente”*, *“vicio y corrompa”*, *“idiomas foráneos”*, *“expresiones y voces ordinarias o groseras”*, mientras que el “buen hablar” se identifica con *“tesoro”*, *“responsabilidad y jerarquía notorias”*, *“pureza”*, *“trascendental misión”*,

“relaciones necesarias y cordiales”, “sentido espiritual y social”, “pureza y conservación”, “admirable vinculación y solidaridad”, y sobre todo con la lengua propia: “nuestra lengua”.

Las lenguas estándares forman parte del acervo histórico de las comunidades, que necesitan anclar sus lenguas en una dimensión histórica. Un idioma es arraigado no sólo porque se remonta a orígenes considerados limpios y valiosos, sino por su relación con una tradición cultural viva (Gallardo, 1978). En el caso de lenguas de colonización como el español, el inglés o el portugués, ocurre un replanteamiento en términos de arraigo que acompaña el desarrollo de normas lingüísticas locales, que establecen a su vez un campo de posibles conflictos identitarios entre colonizadores y colonizados. Desde el primer *“considerando”* del texto fundacional de la ANL, la presentación de la lengua española como patrimonio y legado deja constancia del vínculo con España: *“el idioma es el mayor tesoro que nos legó España”*. Resulta interesante esta constatación, teniendo en cuenta el objetivo central de la ley. La propuesta de creación de una academia uruguaya es un acto de afirmación nacional que, sin embargo, se atenúa en la medida en que reivindica la función participativa de la lengua española por encima de cualquier aspiración separatista.

También se reivindica la experiencia común americana (*“el idioma español [...], adquiere en las naciones del Nuevo Mundo modalidad particular”, “escritores y filólogos de responsabilidad y jerarquía notorias en América Latina”*) y en particular del Río de la Plata. El peligro aludido (*“en los países del Río de la Plata es donde más se acusa el peligro”*) refiere a una experiencia histórica y social compartida: la inmigración europea (el *“fuerte apoyo inmigratorio que ha recibido y recibe la Nación”*). El texto reitera el lugar protagónico de los inmigrantes y sus lenguas, y excluye cualquier mención al portugués fronterizo, que había acaparado la atención de políticos e intelectuales de último cuarto del siglo XIX.

También se refiere en términos correctivos a las *“expresiones populares”* que se extienden desde la ciudad al resto del país, hecho motivado por la radicación predominantemente urbana de los inmigrantes. El español rioplatense incorporó muchas expresiones populares de las lenguas migratorias (y, sobre todo, del italiano), dando origen a variedades como el *cocoliche* (español hablado por los inmigrantes italianos de esta regi-

ón) y el *lunfardo* (jerga de grupos sociales marginados, que tomó muchas expresiones del italiano y otras lenguas migratorias, y que se popularizó en las letras de canciones populares como el tango). Nótese que en el texto no aparecen quejas contra el portugués, pero tampoco contra el habla rural, generalmente estigmatizada por su lejanía con el modelo urbano. La frontera y el campo, temas centrales de las políticas públicas del último cuarto del siglo XIX en el proceso de construcción de la nacionalidad, ceden circunstancialmente su lugar a los inmigrantes y las hablas populares urbanas.

La función participativa de *“nuestra lengua”* se enfatiza al representársela como un *“instrumento admirable de vinculación y solidaridad entre dieciocho naciones de América, lo que exige se le considere particularmente bajo su faz continental y nacional”*. Lo anterior sirve una vez más para ratificar el vínculo con España (*“las relaciones necesarias y cordiales con la Academia Española de la Lengua y demás instituciones peninsulares”*).

El texto de la ley de creación de la ANL de Uruguay explicita fuertemente su vocación prescriptiva y más tenuemente el espíritu nacionalista de una autoridad lingüística propia. Retoma el pensamiento decimonónico de Andrés Bello de reconocimiento de las realidades lingüísticas locales, sin perder de vista el destino de la lengua española en su conjunto. La prescripción idiomática opera como contenedora de la diversidad, al tiempo que la administración normativa de las particularidades regionales previene cualquier peligro de fragmentación lingüística.

4. Purismo e imperialismo lingüísticos revisitados: la Real Academia Española y el neoimperialismo lingüístico de España

La actual política lingüística exterior de España se desarrolla en dos planos de acción complementarios. Por un lado, apunta a regular la unidad de la lengua española en los países hispanohablantes; por otro, a difundir el español como lengua internacional en países no hispanohablantes. El neoimperialismo lingüístico español trasciende el ámbito hispánico pero no lo descuida, porque gracias a él justifica numéricamente la extensión de su lengua, al tiempo que se legitima con apoyos institucionales de diversa índole.

El lema *“unidad en la diversidad”* sintetiza la actual política lingüística española hacia sus

ex-colonias. El objetivo tradicional de mantener la unidad de la lengua española y de la comunidad hispanohablante se complementa actualmente con el tópico (políticamente correcto) de la diversidad. Esto implica políticas vinculadas con el estatus (situación del español en relación con otras lenguas) y con el corpus (variación sociodialectal del español). El primer aspecto ha focalizado la política lingüística interna de España en las últimas décadas, al plantear el estatus del catalán, vasco y gallego en relación con el español; pero también cuestiones de estatus se han planteado en el ámbito hispánico, sobre todo con las lenguas indígenas.

La diversidad de normas lingüísticas reproduce la tensión entre estandarización y dialectalización, entre focalización y difusión, propia de las grandes lenguas trasplantadas con vocación de lenguas internacionales. El imperialismo lingüístico acentúa el conflicto normativo, en la medida en que se plantean decisiones prácticas sobre el tipo de variedad elegida para la enseñanza, la certificación de conocimientos lingüísticos, la edición bibliográfica, el doblaje cinematográfico, etc. La cuestión de la diversidad aparece recurrentemente en múltiples documentos de la proclamada política lingüística panhispánica, como el que sigue, tomado de la página web de la RAE³.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA

La política lingüística panhispánica. En los últimos años, la Real Academia Española y las veintiuna Academias de América y Filipinas que con ella integran la Asociación de Academias de la Lengua Española vienen desarrollando una política lingüística que implica la colaboración de todas ellas, en pie de igualdad y como ejercicio de una responsabilidad común, en las obras que sustentan y deben expresar la unidad de nuestro idioma en su rica variedad: el Diccionario, la Gramática y la Ortografía.

Este decidido compromiso académico de avanzar en una acción conjunta trasciende el ámbito lingüístico para constituirse en un refuerzo de lo que es la más sólida base de unión de los pueblos hispánicos en la Comunidad Iberoamericana de Naciones: el idioma. Las facilidades de comunicación ofrecidas por las nuevas tecnologías han favorecido el trabajo concertado de las Academias, que, de este modo, han forjado una poderosa y activa red de colaboración que, más allá de cualquier retórica fácil, materializa una política de alcance internacional.

Unidad en la diversidad. Una tradición secular, oficialmente reconocida, confía a las Academias la responsabilidad de fijar la norma que regula el uso correcto del idioma. Las Academias desempeñan ese trabajo desde la conciencia de que la norma del español no tiene un eje único, el de su realización española, sino que su carácter es policéntrico. Se consideran, pues, plenamente legítimos los diferentes usos de las regiones lingüísticas, con la única condición de que estén generalizados entre los hablantes cultos de su área y no supongan una ruptura del sistema en su conjunto, esto es, que ponga en peligro su unidad.

En una tarea de intercambio permanente, las veintidós Academias de la Lengua Española articulan un consenso que fija la norma común para todos los hispanohablantes en cuestiones de léxico, de gramática o de ortografía, armonizando la unidad del idioma con la fecunda diversidad en que se realiza.

El texto apela a una colaboración entre todas las academias de la lengua española (*“en pie de igualdad y como ejercicio de una responsabilidad común”*), a quienes se confía *“la responsabilidad de fijar la norma que regula el uso correcto del idioma”*. La propuesta implica el mantenimiento de un delicado y complejo equilibrio entre unidad y diversidad, una responsabilidad que sólo le cabe a una institución de prestigio. Se trata de una empresa común que se fortalece con el apoyo de todas las academias (que no obstante mantienen un lugar secundario en relación con la RAE) y que se explicita en la formulación del primer enunciado (*“la Real Academia Española y las veintiuna Academias”*).

En el texto aparecen argumentos normativos novedosos. Se justifica y reformula la vocación prescriptiva de la Academia como autoridad responsable de administrar la diversidad, aunque *“con la única condición”* de que ésta no derive en la fragmentación lingüística (tópico recurrente en la historia de la lengua española). Igualmente se mantiene la alerta del *“peligro”*, que en este caso no refiere a aspectos puntuales como las expresiones populares o foráneas del texto fundacional de la ANL de Uruguay, sino al hecho más general y contundente de la fragmentación lingüística. La RAE asume explícitamente el liderazgo para regular y administrar la diversidad, aunque el rol tradicional de codificar y reprimir variedades incultas se mantiene por definición.

La necesidad de acomodarse a la consigna *“unidad en la diversidad”* ha provocado una suerte de crisis normativa en el ámbito de la RAE, que se manifiesta en un intento por disimular un perfil anacrónico, normativo, centralista e imperialista. Así, por ejemplo, las disquisiciones sobre el carácter descriptivo (*“expone las pautas que conforman la estructura del idioma y analiza de*

3. Disponible en <<http://www.rae.es/rae/Noticias.nsf/Portada4?ReadForm&menu=4>>. Consultado el 30/6/2011.

forma pormenorizada las propiedades de cada construcción”) y a la vez normativo (“recomienda unos usos y desaconseja otros”) de la Nueva Gramática de la Lengua Española⁴, intentan disimular la naturaleza inevitablemente normativa de una institución de esta naturaleza e introducen un toque de actualidad al acompasar su función tradicional con el aporte técnico de prestigiosos especialistas.

Para resaltar el carácter participativo y panhispánico del emprendimiento, la obra se presenta como colectiva (“elaborada por las veintidós Academias de la Lengua Española”). La insistencia en esta condición trata de contrarrestar la representación centralista de la institución; se promueve entusiastamente la labor colectiva, más allá de su alcance y sus resultados. Los emprendimientos comunes (gramáticas, ortografías, congresos o certificados, secundados por el Instituto Cervantes) refuerzan la representación de la RAE como autoridad máxima de referencia (aglutinadora y administradora de la diversidad) y son un pretexto para publicitar la política panhispánica.

En el caso particular de la ortografía, la iniciativa de involucrar a todos los hispanohablantes en los cambios propuestos (de todos modos, escasamente pertinentes y consensuados) refuerza la función política de la RAE, por encima de su función codificadora. Si tenemos en cuenta las repercusiones en nuestras prácticas lecto-escriturales, podríamos decir que los cambios propuestos no responden a un objetivo práctico y didáctico. Por el contrario, la inestabilidad normativa perjudica a los hispanohablantes ya alfabetizados, acentuando situaciones de inseguridad lingüística.

Cuando la norma prescriptiva entra en conflicto con la norma social, los hablantes pueden llegar a ignorar o discutir abiertamente las propuestas académicas; si esto ocurre, la institución normativa deja de ser funcional y pierde credibilidad. Incluso podría especularse que una publicidad desmedida de las reformas propuestas por la RAE podría acentuar los cuestionamientos.

5. Reflexiones finales

Las instituciones normativas se adaptan a los contextos históricos e ideológicos en que se inscriben. La prescripción idiomática como soporte de la uniformidad se manifiesta en los más previsibles contextos nacionalistas, pero también en las políticas y discursos neoimperialistas que apuntan a una regulación centralizada de la diversidad.

La creación de la ANL de Uruguay respondió a la necesidad de afirmar la nacionalidad, en un contexto histórico nacional e internacional particularmente complejo, donde la presencia de inmigrantes y lenguas migratorias se percibía como una amenaza. En estas circunstancias, nacionalismo y purismo se complementaron para defender al español.

En épocas más recientes, el purismo que define a las instituciones normativas de la lengua se conjuga con el objetivo político y económico del imperialismo lingüístico. La RAE se adecua a las circunstancias para seguir regulando la hispanofonía, con nuevos discursos y propuestas que fomentan la representación de una responsabilidad compartida. Concediendo y cambiando algo para que todo siga como está, las instituciones normativas admiten cierto grado de diversidad lingüística mientras ésta permanezca bajo su control. La RAE ya no es sólo referente de la unidad de la lengua española, sino también de la diversidad, en un círculo que remite siempre en última instancia a la focalización.

Referencias bibliográficas

Academia Nacional de Letras (1983) *Academia Nacional de Letras 1943-1983*. Montevideo, Carlos Casares Impresores.

Alfaro, H. (1970) *Antología de Marcha. 1939*. Montevideo, Biblioteca de Marcha.

Asencio, P. (2006) “La regulación política de los usos lingüísticos en Uruguay: fundación de la Academia Nacional de Letras”. En: P. Asencio (comp.) *Temas de sociolingüística*. Montevideo. UDELAR, FHCE. Serie Papeles de Trabajo.

Barrios, G. (en prensa) “La regulación política de la diversidad: academias de lenguas y prescripción idiomática”. En: M. Alberte y S. Senz Bueno (comps.) *El dardo en la Academia. Historia, esencia y vigencia de las Academias de la lengua española*. Barcelona, Melusina.

Barrios, G. (aceptado para su publicación a) “El tratamiento de la diversidad lingüística en la educación uruguaya (2006-2008)”. *Letras* (UFSM): 42. Número temático: E. Sturza y M.T. Celada (orgs.) “*Políticas lingüísticas: espaços, questões e agendas*”.

Barrios, G. (aceptado para su publicación b) “National Unity, Purism and Language Representations in the History of Uruguay”. En: J. del Valle (ed.) *Spanish in History: Essays on the Politics of Language Representations*. Nueva York, Cambridge University Press.

Gallardo, A. (1978) “Hacia una teoría del idioma estándar”. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* (Concepción): 16. 85-118.

Neustupny, J. V. (1989) “Language purism as a type of language correction”. En: B. Jernudd y M. Shapiro (eds.) *The politics of language purism*. Berlín/Nueva York, Mouton De Gruyter. 211-223.

4. Disponible en: [http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000016.nsf/\(voAnexos\)/arch81783F098CA4E696C12572C60031796A/\\$FILE/ngramatica.htm](http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000016.nsf/(voAnexos)/arch81783F098CA4E696C12572C60031796A/$FILE/ngramatica.htm). Consultado el 30/6/2011.

ALCANCES Y LIMITACIONES DEL USO DE TECNOLOGÍAS PARA LA ENSEÑANZA DE INGLÉS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Claudia A. Brovetto
ANEP-CODICEN¹

1. Introducción

En este trabajo se presentan algunos desafíos que enfrenta el sistema educativo uruguayo para cumplir los objetivos planteados en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras. La intención de esta presentación es esbozar ideas para un proyecto de integración de tecnologías para la enseñanza de inglés y reflexionar sobre sus implicancias para el desarrollo del dominio lingüístico en el ámbito de la educación pública.

Si bien este trabajo se concentra en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Educación Primaria, la discusión se enmarca en la formulación más amplia de las políticas lingüísticas en la educación pública, en el entendido de que éstas deben mirarse en conjunto y con una intención de articulación y consistencia en dos dimensiones fundamentales: a través de las lenguas, y a lo largo de los distintos tramos del sistema educativo.

El proyecto que se esboza en esta presentación consiste en el desarrollo de un programa de enseñanza de inglés para niños de 4° a 6° año escolar, con base digital, que pueda ser usado por los niños en forma autónoma con la guía y rol conductor del maestro de clase y sin profesor de inglés presencial.

Más allá de las cuestiones específicas relativas a su implementación, esta presentación busca generar una reflexión acerca de los posibles alcances y limitaciones de una propuesta de este tipo y sus implicancias educativas, lingüísticas y culturales.

2. Antecedentes y contexto de acción

Uruguay tiene una larga tradición de enseñanza de lenguas extranjeras en la educación pública. Distintas lenguas extranjeras, presentes en diversa medida en la sociedad uruguaya debido a la composición misma de la sociedad, fueron parte de la cultura cotidiana del Uruguay desde

sus orígenes como Estado independiente. Posteriormente, de un modo sistemático, y vinculadas a la educación formal, distintas lenguas extranjeras se introdujeron en Enseñanza Media básica y superior. Más recientemente, en las décadas de 1980 y 1990, y siguiendo una tendencia internacional, se comenzó la incorporación progresiva de la enseñanza de lenguas en el componente de Educación Primaria².

En el momento actual, el Uruguay atraviesa un período fermental en materia de “legislación” educativa, que se materializa en tres documentos oficiales aprobados en los últimos años: la Ley General de Educación, los Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública y el programa de Educación Inicial y Primaria.

El primero de estos documentos, La Ley General de Educación (N° 18.437), promulgada en 2008, incluye una referencia a las cuestiones lingüísticas, breve, pero densa en contenidos. En esta ley, la “educación lingüística” es una de las nueve líneas transversales a contemplar en el Sistema Nacional de Educación:

La educación lingüística tendrá como propósito el desarrollo de las competencias comunicativas de las personas, el dominio de la lengua escrita, el respeto de las variedades lingüísticas, la reflexión sobre la lengua, la consideración de las diferentes lenguas maternas existentes en el país (español del Uruguay, portugués del Uruguay, lengua de señas uruguaya) y *la formación plurilingüe a través de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras.*” (Capítulo VII, Art. 40, Inc.5, énfasis nuestro)

A su vez, el segundo documento mencionado, los Documentos de la Comisión de Políti-

2. Para una presentación comprehensiva de la presencia de lenguas extranjeras en la educación pública, ver Barboza (2007).

1. Administración Nacional de Educación Pública, Consejo Directivo Central, Programa de Políticas Lingüísticas.

cas Lingüísticas en la Educación Pública (ANEP, 2008), presentan una propuesta de políticas lingüísticas que persigue un objetivo general de tendiente a la formación de ciudadanos lingüísticamente libres, seguros en su vinculación con su lengua de origen, competentes en las variedades escritas y formales del español y plurilingües, con conocimiento instrumental de lenguas extranjeras –algunas establecidas como obligatorias y otras a elección de acuerdo a los intereses individuales y de la comunidad.

En este marco general de decisiones en políticas lingüísticas, el CODICEN ha definido al inglés como primera lengua extranjera de enseñanza obligatoria, a introducirse desde la Educación Primaria. En concordancia con esta resolución, el Programa para Educación Inicial y Primaria (2008), tercer documento fundamental mencionado antes, establece la enseñanza de inglés como primera lengua extranjera obligatoria e incluye orientaciones curriculares específicas.

Actualmente se enseña inglés en Primaria en 104 escuelas públicas en dos modalidades fundamentales: enseñanza por inmersión (16 escuelas) y enseñanza a través de contenidos curriculares (88 escuelas). Estos programas están coordinados por el Departamento de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras del CEIP (Consejo de Educación Inicial y Primaria) y alcanzan una cobertura aproximada de 10% de la población escolar total. En cuanto a su orientación metodológica, estos programas se caracterizan por un modelo de enseñanza de inglés en base a contenidos curriculares integrados al programa oficial de escuelas públicas, en vigencia desde 2008.

En noviembre de 2010 se realizó una evaluación nacional de aprendizajes de inglés en todos los 6os años de Educación Primaria en las escuelas participantes en los programas. Esta evaluación, en la que participaron aproximadamente 3500 niños, indicó que un 67% de estudiantes alcanzó un nivel de inglés de Inicial Avanzado (entre A1 y A2 del Marco de Referencia Europeo)³.

3. Justificación de una nueva propuesta de enseñanza de inglés

El estatus de lengua internacional del inglés está ampliamente reconocido y se funda en

razones históricas, políticas y culturales (ver por ejemplo Canale, 2010, y los trabajos allí citados). Canale (2010: 60) plantea que “desde cualquier perspectiva que se mire –política, económica, educativa, científica, tecnológica– la situación hegemónica del inglés como lengua internacional en la actualidad es innegable”. Este hecho es sin duda la razón fundamental por la cual los más variados sistemas educativos en distintos continentes incluyen la enseñanza de inglés de modo obligatorio. A su vez, esto tiene implicancias y efectos culturales e ideológicos que es interesante y necesario explorar, aunque trascienden el alcance de esta presentación.

El escenario actual permite afirmar que, en tanto lengua internacional, la enseñanza de inglés constituye un componente fundamental de la educación, en virtud de potenciales beneficios que supone para el desarrollo de posibilidades académicas, laborales y de participación cultural de los individuos. En el Uruguay, la enseñanza de inglés es un área dinámica y de creciente expansión, tanto en el ámbito público como privado, dentro y fuera del sistema educativo. En la actualidad, y de modo similar a lo que ocurre en muchos países de la región, la demanda de enseñanza de inglés excede largamente la disponibilidad de recursos humanos calificados. Como forma de responder a esta demanda, la ANEP ha puesto en práctica diversas estrategias para el incremento e incentivo a la formación de docentes de inglés, en el ámbito del Consejo de Formación en Educación y del Programa de Políticas Lingüísticas. A pesar de estos esfuerzos sostenidos, el crecimiento y expansión de los programas de enseñanza de inglés en Primaria presentados antes se ven francamente limitado por la carencia de docentes.

El proyecto que se esboza en estas páginas propone una forma alternativa y complementaria de enseñanza de inglés aprovechando el recurso tecnológico que ofrece el programa de “Una computadora por niño”. El proyecto plantea la implementación de un curso de inglés mixto en dos sentidos: a) con y sin computadora y b) con un componente *on* y *off-line*. El programa podrá ser usado tanto en las aulas con profesor de inglés, como en aquellas que aún no lo tienen, en distintas modalidades y adaptado al nivel de lengua de los niños. En las aulas sin profesor de inglés, el programa estará a cargo del docente de aula, el maestro, que tendrá una formación específica en

3. La prueba y los resultados obtenidos pueden verse en el blog del Programa de Políticas Lingüísticas, ANEP – CODICEN <http://www.grupodelenguas.blogspot.com/>

el uso y conducción del programa y contará con el apoyo y supervisión de un docente de inglés a distancia (semi-presencial).

4. Objetivos

El proyecto persigue los siguientes objetivos generales:

- Democratizar el acceso de niños y adolescentes al inglés como lengua extranjera en el tramo educativo de Primaria.
- Promover el estudio sistemático y sostenido del inglés como lengua extranjera y su articulación en los distintos componentes del sistema educativo, para el logro de los perfiles de salida definidos por el Programa de Políticas Lingüísticas de ANEP - CODICEN.
- Elevar el nivel de inglés de maestros de Educación Primaria.

5. Enfoque pedagógico y marco conceptual de la propuesta⁴

Este proyecto se ubica en un enfoque dialógico de la enseñanza, donde la lengua oral y la interacción a través del lenguaje entre docente y alumno, y entre los alumnos entre sí, son los fundamentos sobre los cuales se construye la enseñanza y la base de la adquisición o aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

En esta propuesta, la lengua oral está en la base de la práctica de aula. La interacción significativa entre hablantes con distintos niveles de lengua promueve el aprendizaje y el desarrollo del conocimiento (Vygotsky, 1986; Wells, 1999; Alexander, 2000). Desde esta perspectiva, el aprendizaje de la lengua extranjera se construye de forma dialógica e interactiva mediante la incorporación sistemática y continua de distintos aspectos de la lengua. De acuerdo con Alexander (2004), la interacción dialógica tiene las siguientes características:

- Colectiva: las actividades de aprendizaje se organizan en conjunto, en pares o grupos.
- Recíproca: docentes y alumnos tienen voz en la clase, son escuchados y pueden presentar sus puntos de vista.
- Segura: los alumnos pueden plantear sus ideas y dudas libremente, sin “temor al error” y al juicio negativo.
- Acumulativa: docentes y alumnos construyen una línea de pensamiento en forma conjunta, encajando las ideas y aportes en forma coherente.
- Dirigida a un objetivo: los docentes planifican y facilitan una enseñanza dialógica con objetivos específicos.

El objetivo de este proyecto es la enseñanza de inglés como lengua extranjera con integración de las cuatro macrohabilidades: comprensión oral, producción oral, lectura y escritura. La propuesta busca, además, el aprendizaje del lenguaje cotidiano para la comunicación informal en inglés, así como progresivamente, el aprendizaje de lenguaje técnico y académico vinculado a contenidos curriculares, apropiado a los niveles y edades de los niños.

La investigación en enseñanza de lenguas extranjeras señala que, del mismo modo que ocurre en la adquisición de la lengua materna, el desarrollo de la lengua extranjera debe pensarse primariamente en su dimensión oral, y el desarrollo de la lectura y la escritura se apoyan en un conocimiento del habla y de la comprensión oral. Sin embargo, en el contexto de educación formal, la introducción sistemática de la lengua escrita y el desarrollo de enfoques más analíticos enfocados hacia la escritura, también tienen beneficios en los primeros contactos con la lengua extranjera.

De acuerdo a lo planteado antes, esta propuesta se enmarca en el enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas extranjeras (*Communicative Language Teaching*, CLT). Los pilares de este enfoque son los siguientes:

- Intención comunicativa
- Propuesta centrada en el alumno

4. Esta sección toma como fuente principal el proyecto *English in Action. Developing English language in Bangladeshi primary schools*, Ian Eyres (2011, comunicación personal), Open University, UK.

- Interacción significativa
- Maximización de la participación del alumno
- Integración de las cuatro habilidades lingüísticas
- Presentación de la gramática en contexto
- Centralidad de tareas y actividades comunicativas en clase

El enfoque comunicativo incluye además la concepción de lengua como íntimamente vinculada a la cultura e identidad de los hablantes. La clase de lengua extranjera se ubica así como un lugar privilegiado para la reflexión intercultural y para el trabajo con identidades y hábitos.

La especificidad o particularidad de este proyecto de enseñanza de inglés como lengua extranjera reside en el hecho de que se apoya en las posibilidades que ofrecen las tecnologías. En particular, un componente fundamental del mismo es la existencia de un software que no tiene un rol de “apoyo” o “complemento” al curso. En este programa, el componente tecnológico pasa a tener un rol central, como proveedor principal de los datos lingüísticos en inglés. Sin embargo, el potencial que ofrece la tecnología va más allá de la concepción como receptáculo de datos lingüísticos, en un sentido fundamental para la enseñanza de lenguas. En particular, las tecnologías ofrecen nuevas formas de interacción y trabajo conjunto, semi-presencial o remoto. En el marco de un programa de enseñanza de inglés, los niños podrían establecer comunicación a distancia con hablantes nativos, o desarrollar actividades en inglés en interacción con sus compañeros o con niños de otras escuelas.

Este proyecto de enseñanza de inglés supone un trabajo con los docentes de español e inglés que es innovador para el sistema educativo uruguayo y que tiene un componente central en la tecnología. Implica un lugar distinto, para el docente de aula, en lo que se refiere a su relación con el saber. El maestro no es modelo de lengua, no “enseña” inglés, sino que aprende con sus alumnos, motivado por su propio interés en aprender la lengua y de que sus alumnos la aprendan.

6. Discusión

Una propuesta de enseñanza de inglés con las características presentadas antes merece reflexión y análisis al menos en dos dimensiones fundamentales: por un lado, es necesario preguntarse acerca del nivel de lengua que es posible alcanzar con un diseño de este tipo. Por otro lado, se abren también interrogantes acerca del componente cultural que subyacería a dicha propuesta.

En relación a la primera dimensión planteada, algunas experiencias indican la posibilidad de alcanzar niveles iniciales de proficiencia en inglés lengua extranjera, dependiendo de la motivación, la conducción del docente y los materiales disponibles. Sin embargo, en un nivel más general, un diseño de este tipo se vincula también al alcance que pueden tener las propuestas de auto-aprendizaje o aprendizaje auto-regulado a nivel de la educación formal.

En lo que respecta al uso de tecnologías con fines educativos, parece existir acuerdo en que las soluciones ideales tienden a proyectos mixtos, que combinan componentes presenciales y virtuales, por sobre las soluciones enteramente a distancia. Los posibles alcances de un proyecto de estas características para la enseñanza de lenguas extranjeras y sus potenciales resultados con niños de educación primaria constituye un dominio escasamente explorado, pero de gran interés en el marco más general de la integración de tecnologías en la enseñanza de lenguas extranjeras en Uruguay.

Referencias bibliográficas

Alexander, R. (2000) *Culture and Pedagogy: international comparisons in primary education*. Oxford, Blackwell.

Alexander, R. (2004) *Towards Dialogic Teaching: rethinking classroom talk*. Thirsk (UK), Dialogos.

ANEP (2008) *Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. Administración Nacional de Educación Pública. Consejo Directivo Central, Montevideo.

ANEP – CEP (2008) *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Administración Nacional de Educación Pública. Consejo Directivo Central. Consejo de Educación Primaria, Montevideo.

Barboza, L. (2007) “Informe sobre la organización curricular del dominio lingüístico de los Programas y Planes de Estudio de ANEP desde 1941 a 2007” en ANEP, Documentos e Informes Técnicos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública, 2007. Disponible en www.anep.edu.uy.

Canale, G. (2010) *Globalización y lenguas internacionales. Identidades, discursos y políticas lingüísticas*. Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Comisión Sectorial de Investigación Científica, Montevideo.

MEC (2008) *Ley General de Educación*. Ley No. 18.437, Ministerio de Educación y Cultura. República Oriental del Uruguay. Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales, Montevideo.

Vygotsky, L. S. (1986) *Thought and Language*. Cambridge (MA), MIT Press.

Wells, G. (1999) *Dialogic Enquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge, Cambridge University Press.

ARGUMENTOS PARA LA PROMOCIÓN DE LENGUAS INTERNACIONALES EN EL CONTEXTO DE GLOBALIZACIÓN

Germán Canale

Universidad de la República¹

1. Introducción²

El asombro frente a la variedad de lenguas y el deseo de unificación lingüística no son para nada novedosos en la historia de la humanidad. La interpretación clásica de la fallida Torre de Babel como un episodio de corrupción humana que condujo directamente al irreversible castigo de *confusio linguarum* (Eco, 1995) resulta clave para entender la tradicional actitud negativa frente al multilingüismo y la concepción de la mezcla de lenguas como una situación indeseable.

Frente a la realidad evidente del multilingüismo comienzan a aparecer tempranamente discursos sobre la necesidad de extender una u otra lengua como mecanismo de defensa frente a la pluralidad lingüística, que es considerada un obstáculo para los ideales de paz, armonía lingüístico-cultural y -en términos más pragmáticos- comunicación. Ya sea por medio de argumentos filosóficos, religiosos, culturales, comunicativos o geo-políticos, la planificación de lenguas internacionales se encuentra sostenida en discursos que sustentan ideologías homogeneizadoras.

En este trabajo analizo tres argumentos recurrentes en la promoción actual de lenguas internacionales: la cuantificación, la desterritorialización y el uso de imágenes globalistas. Parto de la observación de que el análisis de estos argumentos aporta a la caracterización de las ideologías y representaciones que fundamentan la promoción de lenguas internacionales en el contexto de globalización, y que guardan por ello una íntima relación con los discursos globalistas³. Tomo como referencia los discursos de promoción del inglés, el español y el esperanto que aparecen tanto en textos de prensa como en opiniones de individuos (en cartas abiertas y foros virtuales), referidos a temas políticos, educativos, etc.

2. Clasificación de las propuestas de lenguas internacionales

Según Pei (1968), las propuestas de lenguas internacionales que han existido a lo largo de la historia (con diferente grado de conciencia y planificación) pueden agruparse en cinco grandes grupos:

a. *El uso de una lengua natural* es el tipo de planificación que se sostiene en ideologías y acciones típicamente nacionalistas, en tanto interpreta que la lengua propia contiene un valor (cultural, étnico, estético, lingüístico) intrínseco que la hace mejor candidata que las demás para una determinada función. Históricamente este tipo de postulación está también ligada a acciones político-lingüísticas de corte imperialista y colonialista, como es el caso del inglés, el español, el alemán, el ruso, el francés, el portugués y muchas otras variedades que gozan de poder y estatus histórico-político.

b. *El uso de una lengua natural modificada* se basa en la idea de que la estructura de una lengua natural es siempre compleja o irregular y, por ello, debe ser simplificada para hacer más accesible su aprendizaje. Desde esta óptica se enfatiza el carácter utilitario de la lengua como vehículo de comunicación, acercándola más a la concepción actual de *lingua franca*. El helenista Gustave d-Eichthal, por ejemplo, promovió en el siglo XIX la adaptación del griego clásico como lengua internacional. Esta propuesta fue también formulada por autores que perseguían otros fines: promover la lengua como var-

1. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Psico y Socio Lingüística (Instituto de Educación).

2. Este trabajo se enmarca en el proyecto "Diversidad lingüística y globalización: políticas lingüísticas y discursos sobre la lengua" (resp. Graciela Barrios), financiado por el FCE (DICyT, MEC) para el período 2007-2009.

3. Entiendo discursos "globalistas" como aquellos que promueven -generalmente de manera implícita- ideologías propias de la globalización. De esta manera los diferencio de los "discursos de globalización" que pueden ser meramente informativos, sin elaborar necesariamente juicios de valor -abiertos o encubiertos- sobre la globalización.

iedad ligada al conocimiento y a la razón.⁴ En este caso, no se trata de la concepción de *lingua franca* sino más bien de lengua universal (Eco, 1995), de valor filosófico y racional.

c. *El uso de varias lenguas naturales* aparece muchas veces en discursos que temen la imposición de una única lengua y por ello promueven, por medio de argumentos geopolíticos, la distribución funcional del territorio en varias lenguas. Este es el caso de la propuesta estalinista de lenguas zonales para la antigua URSS, que aparece como reacción frente a la tradición latinizante (que es interpretada como una imposición indeseable a la identidad propia) y, en algún período, a la interpretación del esperanto como una amenaza cercana.⁵

d. *La mezcla de varias lenguas naturales* tiene por cometido facilitar el aprendizaje de la lengua sin comprometerse políticamente con una en particular. De todos modos, es la propuesta menos popular, dado que tradicionalmente la mezcla de lenguas siempre ha conllevado representaciones negativas.

e. *La construcción de una lengua artificial* puede implicar lenguas creadas *a priori* (aquellas que no toman elementos ya existentes en lenguas naturales) y las creadas *a posteriori* (construidas en base a analogías con lenguas naturales). El primer caso generalmente se asocia a la construcción de lenguas perfectas que permitan alcanzar el pensamiento lógico en su máxima expresión, mientras que el segundo se relaciona con criterios de regularización de los niveles lingüísticos de variedades existentes. Son ejemplos de este último caso la *pantos-dimou-glossa* y el esperanto, entre muchas otras lenguas artificiales. La primera fue creada en 1858 por De Rudelle, quien combinó nueve lenguas diferentes: griego, latín, inglés,

alemán, francés, español, italiano, ruso y portugués. La segunda fue creada por Zamenhof en 1887 y es, en este sentido, la lengua artificial con mayor visibilidad discursiva en el contexto de globalización.

3. La promoción de lenguas internacionales / globales en la actualidad: el caso del inglés, el español y el esperanto

Una de las características de los discursos de planificación lingüística actual es el progresivo abandono del término “internacional” a favor del término “global”.⁶ La postulación de una lengua global implica que las variedades candidatas hayan alcanzado anteriormente el estatus de lengua internacional. Este es el caso tanto del inglés como del español, que esgrimen una enorme cantidad de discursos públicos e institucionales en los que -por medio de argumentos y estrategias particulares- destacan su valor como compañeras de la globalización.

Algunos de estos argumentos refieren directamente a las lenguas (representaciones construidas en términos sociohistóricos); otros (que llamaré “argumentos globalistas”) refieren a las necesidades o demandas de la globalización. Estos últimos son atractivos para el *mainstream* de las sociedades modernas (acceso a la tecnología, participación en el orden global, ascenso socioeconómico, etc.). Por ello, gozan de gran visibilidad y apelan al sentido común de los individuos. Sin embargo, dado que el estatus del inglés en la actualidad es mayor que el del español, que se proyecta -por el momento- como segunda lengua global (Canale 2010), varios de los argumentos globalistas son ya lugares comunes del inglés, pero aparecen de forma más acotada en los discursos de promoción del español.

Por otro lado, el caso del esperanto resulta singular. Su vitalidad es evidentemente mucho menor, pero cuenta con discursos que lo promueven como posible lengua global, asociándolo a valores humanos universales (desligados de toda ideología nacionalista) por su carácter de lengua artificial.

A pesar de las diferencias entre las tres lenguas, resulta interesante destacar que, cuando

4. Argumentos de este tipo también se consignan en el pensamiento de varios filósofos del siglo XVII.

5. El esperanto, que sirvió de lengua críptica para la comunicación entre la liga esperantista *Bezbozhnihi Esperantisty* y otros movimientos comunistas del momento, por lo que pronto fue interpretada como una amenaza (Kolarz, 1961).

6. Los términos “lengua internacional” y “lengua franca” siguen apareciendo en los discursos de promoción de lenguas, pero con un peso sustancialmente menor.

se trata de promoverlas, se apela a argumentos particulares, pero también a otros coincidentes.

4. La cuantificación de hablantes

La utilización de números, gráficas o porcentajes crea un halo de cientificidad, generalmente logrando que el receptor del discurso lo interprete como un argumento objetivo o como una verdad irrefutable. Es un recurso frecuente en la propaganda y publicidad de lenguas (Bein, 2006), en la promoción de lenguas internacionales a través de discursos públicos en general (Canale, 2010) y de la prensa en particular (Canale y Pugliese, en prensa).

La cuantificación es muy frecuente en la promoción de las tres lenguas analizadas en este trabajo, pero con orientaciones distintas. En el caso del español, la cuantificación destaca el creciente número de hablantes nativos de la lengua (además del avance de la lengua en el ámbito de la tecnología y en su promoción como lengua extranjera). Uno de los objetivos de este tipo de discurso es resaltar la vitalidad de la lengua, apelando al orgullo de sus hablantes. Por ello, se apela directamente a los hablantes nativos y, de manera más soslayada, a potenciales mercados para su promoción:

“la lengua ya hablada por *500 millones de personas*”⁷.

“el idioma que utilizan unos *400 millones de personas*”⁸.

“Más de *400 millones de personas* hablan español en el mundo”⁹.

El inglés (consolidada como la lengua extranjera por antonomasia) generalmente no alude al número de hablantes nativos, sino al número de hablantes extranjeros (cf. Canale, 2010) para mostrar sus logros alcanzados. El lugar hegemónico del inglés en la actualidad hace que las cuantificaciones de hablantes nativos aparezcan generalmente para descalificarla y presentarla como una imposición a escala global:

“(…) statistics show that *no more than ten per cent of the world’s population speaks English as a native language*.

7. “El director del Instituto Cervantes dice que el español va ‘viento en popa’” En: www.elmundo.es, visitado el 5 junio de 2006.

8. “III Congreso internacional de la Lengua española” En: www.elpais.com.uy, visitado el 27 de abril de 2006.

9. “Aprender español, una tendencia que crece entre los estadounidenses” En: www.clarin.com, visitado el 28 de abril de 2007.

English is by no means a ‘universal tongue’”¹⁰

“We cannot say English is “universal”, in fact *there aren’t so many natives of English*, there probably are more Chinese, Russian or Japanese speakers”¹¹

Resulta curioso que el esperanto utilice argumentos similares para su promoción, a pesar de su condición de lengua artificial. Mientras que muchos discursos solamente mencionan “hablantes” de la lengua, algunos otros hacen referencia a “hablantes nativos”:

“En la actualidad se estiman entre *dos y diez millones* los hablantes de esperanto en todo el mundo”¹².

“Estimates of the number of Esperantists in the world indicate about 1 million. *Hundreds of people have learned it from birth as a first language*”¹³

5. La desterritorialización

Uno de los problemas que enfrentan las lenguas naturales como el inglés y el español al momento de promoverse como lenguas globales es su historia como lenguas imperialistas. La asociación de la lengua con valores y políticas nacionalistas no concuerda con el discurso abierto de la globalización, por lo que generalmente estas lenguas esgrimen argumentos de desterritorialización, que consisten en deslindar la lengua de sus comunidades asociadas y de todo elemento político-cultural que refuerce su asociación con términos “particulares” o “nacionales”:

“English belongs to everybody. *It doesn’t belong to some people or some nation*. Nowadays we can say that English is *part of the whole world, regardless of any territories*”¹⁴

“Learning English is not learning a particular culture because English is not

10. Foro: Global English en: www.bbc.co.uk/languages/yoursay/global-english, visitado el 3 de mayo de 2005.

11. Ibid.

12. Carta de la Sociedad Uruguaya de Esperanto al Ministro de Educación y Cultura, firmada el 6 de junio de 2006.

13. “The Relevance of Esperanto in the 21st Century” En: www.comunist-party.org.uk/articles/2003/february visitado el 23 de marzo de 2006.

14. Foro: Global English en: www.bbc.co.uk/languages/yoursay/global-english, visitado el 3 de mayo de 2005.

associated to some nations. Instead, *it is associated with the entire world*".¹⁵

"El español es una *herramienta de comunicación universal (...) no necesariamente de España*".¹⁶

En un sentido similar, Del Valle (en línea) consigna alusiones a un español "desnacionalizado" en los discursos actuales de promoción de la lengua, los que implican, en términos discursivos, una superación de

'la concepción de la lengua como depósito de una cultura asociada a un territorio, como valor superior en tanto que garante de la existencia de un pueblo, de una forma de ver el mundo (...). Efectivamente, en el elogio del español desnacionalizado se produce un distanciamiento retórico del nacionalismo lingüístico, pero no se abandona completamente el esquema conceptual en que éste se asienta.

Estos argumentos son frecuentes en la promoción de ambas lenguas no solamente porque las desvincula de su pasado imperialista, sino también porque la desterritorialización es un lugar común de la globalización cultural y económica, por lo que no apela únicamente a cuestiones lingüísticas. El esperanto, que no se asocia con un territorio particular, no necesita desterritorializarse. Por el contrario, resalta la ausencia de una nación y un territorio asociados a esta lengua para promoverse como candidata a lengua global:

"El esperanto (...) *promueve la igualdad y democracia lingüística en las relaciones internacionales, evitando así la imposición cultural de la potencia de turno a través de su idioma*".¹⁷

"(...) é necessario comprender que o *inglês é uma língua nacional* que desempenha, como quebra-galho, o papel de língua comercial internacional".¹⁸

"Nowadays the scientific world is (...) *restricted to native speakers of English*

and those who have special talents and opportunities for learning English as a foreign language".¹⁹

La comparación con el inglés parece ineludible en tanto sirve para contrastar los intereses nacionalistas de las lenguas naturales frente a la supuesta neutralidad que promueven las lenguas artificiales y, además, para poner en evidencia la hegemonía de la lengua inglesa.

6. Las imágenes globalistas

Los discursos que sustentan la globalización generalmente se sirven de imágenes espaciales que presentan este fenómeno como una realidad totalizadora y universal, y que tienden a revalorizar lo local/regional desde la interpretación global. Así aparecen menciones como "*aldeia global*", "*ciudad global*" o "*fábrica global*" (Ianni, 1996). Estas denominaciones guardan una estrecha relación con el argumento de desterritorialización en tanto presentan la globalización como un fenómeno por fuera de las coordenadas espaciales (no localizable en ningún punto en particular), para reterritorializarla de forma universal. En este sentido, se "*provoca la desterritorialización de las cosas, gentes e ideas. [Se] promueve el redimensionamiento de espacios y tiempos*" (Ianni, 1996:7).

Las imágenes espaciales son también recurrentes en los discursos de promoción de lenguas globales en el ámbito educativo, en el que se promocionan como lenguas extranjeras. En particular, por el contenido global que las reviste, aparecen sobre todo en la promoción del inglés como lengua extranjera. Tomo como ejemplo discursos oficiales del ámbito educativo uruguayo, en el que la lengua inglesa goza de una larga trayectoria.

Las imágenes espaciales que aparecen en la promoción del inglés enfatizan la necesidad del acceso a esta variedad para "*entrar en el mundo globalizado*". Se interpreta esta lengua como una necesidad ineludible del mundo actual:

"el rol de la Lengua Inglesa en su calidad de "lingua franca" e instrumental necesaria para permitirle al educando

15. "The Language Barrier" En: www.telegraph.co.uk visitado el 19 de enero de 2006.

16. "III Congreso Internacional de la Lengua española" En: www.el-pais.com visitado el 27 de abril de 2006.

17. Carta de la Sociedad Uruguaya de Esperanto al Ministro de Educación y Cultura, firmada el 6 de junio de 2006.

18. Carta de opinión (sin fecha) en www.esperanto.org.br visitado el 5 de mayo de 2006.

19. "A unique language for the whole world" (capítulo) En: www.esperanto.ie "Esperanto, a language for the whole village", visitado el 15 de marzo de 2005.

una mejor inserción y un eficaz desempeño en el mundo actual.”²⁰

“la enseñanza del inglés significa una ventana al mundo para enfrentar el desafío que plantea el desarrollo de las nuevas vías de comunicación.”²¹

Este tipo de imágenes espaciales también aparece en el ámbito político uruguayo:

“No podemos *estar afuera*. No podemos *dejar afuera* a nuestros chiquilines (...) Esas [el inglés y la computación] son las herramientas que nos habilitan a interactuar con la explosión universal del conocimiento”²²

Los individuos también reproducen este tipo de imágenes. Las respuestas de varios montevideanos a los que preguntamos sus opiniones sobre la presencia, el aprendizaje y los aspectos culturales de diferentes lenguas extranjeras (inglés, portugués, italiano, francés y alemán) ilustran esta cuestión²³. Para la pregunta “¿Qué lengua/s extranjera/s le gustaría estudiar o seguir estudiando en el futuro? ¿Por qué?”, el 90.6% de los individuos mencionó el inglés. Estas respuestas aparecen tanto en personas jóvenes como adultas, y tanto en personas que ya han tenido contacto formal con la lengua como en otras que no. Los argumentos que utilizan reproducen el contenido de las imágenes espaciales:

“Te abre caminos” (Mujer/60 años/nivel educativo terciario).

“Te permite estar *en todos lados*” (Mujer/25 años/nivel educativo secundario).

“porque es una lengua muy *universalizada*” (Hombre/30 años/nivel educativo terciario).

“porque *está en todos lados*” (Hombre/70 años/nivel educativo primario).

“porque si no *te quedás afuera* de todo” (Hombre/23 años/nivel educativo terciario).

“porque el que no sabe inglés *no está*; ya no existe” (Mujer/40 años/nivel educativo terciario).

Estas imágenes gozan de gran atractivo en las sociedades modernas, que tienden a organizarse de manera proyectiva tanto en términos espaciales como temporales, acuñando conceptos que muchas veces carecen de contenido experiencial, pero que contienen una alta carga de pretensión de realización a futuro (cf. Koselleck, 1993). Aplicado a la situación particular de las lenguas extranjeras, las imágenes espaciales proyectan cierto anhelo de consolidación de un orden global (en términos económicos, tecnológicos y algunas veces culturales), que implica (y valora) la expansión del inglés como lengua común.

7. Consideraciones finales

La promoción de lenguas internacionales en la actualidad se encuentra íntimamente vinculada con los discursos de la globalización. En varios niveles, esta promoción debe conjugar conceptos y realidades que se encuentran en constante tensión: *local/global*, *nacional/universal*, *nativo/extranjero*. En este sentido, los argumentos globalistas se repiten en los discursos de diferentes lenguas, aunque cada una los adapta, organiza y orienta a sus intereses y necesidades.

Ya sea para descalificar o para promover una lengua, en los discursos globalistas se utilizan argumentos que instalan o refuerzan en los usuarios la representación de la globalización como un fenómeno objetivo y ya consolidado. Esto sirve para (con)fundir el nivel objetivo y el nivel discursivo de la globalización (Beck, 1999), lo que permite postular lenguas globales como una necesidad inmediata.

El contenido de estos discursos evidencia, sobre todo, las aspiraciones globales de las lenguas internacionales. Al igual que otras dimensiones discursivas de las sociedades modernas, los argumentos que promueven lenguas internacionales y que las vinculan con la globalización resultan altamente proyectivos. Esto permite instalar en las comunidades la representación de la globalización como una realidad tangible, así como la representación de una posible lengua global como necesidad irreversible y, finalmente, el conocimiento de esa lengua como un requisito ineludible para participar activamente de la cultura global.

20. Programa de la asignatura *Inglés* de 2do año, Bachillerato Diversificado (2006).

21. Programa de la asignatura *Inglés* de 1er año de Ciclo Básico (2006).

22. Discurso de José Mujica en la campaña presidencial. Disponible en: <http://www.pepetalcuales.com.uy/articulo/10/> y visitado el 28 de junio de 2009.

23. Se trata de un cuestionario realizado a 170 montevideanos en el marco de la asignatura *Taller Metodológico I* (Licenciatura en Lingüística, UdelaR) en 2010.

Referencias bibliográficas

Beck, U. (1998) *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona, Paidós.

Bein, R. (2006) "Propaganda de lenguas". *Letras*: 27. 27-37.

Canale, G. (2010) *Globalización y lenguas internacionales. Identidades, discursos y políticas lingüísticas*. Montevideo, UDELAR/CSIC.

Canale, G. (2007) "Argumentos para la promoción del español como lengua internacional: cuantificación de hablantes y desterritorialización". En: *III Encuentro Internacional de Investigadores en Políticas Lingüísticas*. Córdoba, UNC/AUGM. 27-30.

Canale, G. y L. Pugliese (en prensa) "'Gardel triunfó sin cantar en inglés': discursos sobre el inglés en la prensa uruguaya actual" En: G. Canale (comp.) *El inglés como lengua extranjera en el Uruguay*. Montevideo, Cruz del Sur.

Del Valle, J. (en línea) "La lengua, patria común: la hispanofonia y el nacionalismo panhispanico. Disponible en: <http://miradassobrelalengua.blogia.com/2007/061102-josedelvalle-la-lengua-patria-comun-politica-linguistica-politica-exterior-y-e.php> . Visitado el 20 de junio de 2011.

Eco, U. (1995) *La búsqueda de la lengua perfecta*. Barcelona, Crítica.

Kolartz, W. (1961) *Religion in the Soviet Union*. Nueva York, Saint Martin Press.

Koselleck, R. (1993) *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona, Paidós.

Ianni, O. (1996) *Teorías de la globalización*. México, Siglo XXI.

Pei, M. (1968) *One language for the world*. Nueva York, Biblio and Tannen.

DISCURSOS SOBRE LA GLOBALIZACIÓN DEL INGLÉS EN LA PRENSA URUGUAYA ACTUAL

Germán Canale
Leticia Pugliese

Universidad de la República¹

1. Introducción²

La prensa constituye un terreno particularmente interesante para estudiar las prácticas y los imaginarios de las sociedades, ya que participa en la constitución, regulación y difusión de la opinión pública. En el mundo moderno la prensa se ha convertido en un instrumento privilegiado para la manipulación de diferentes áreas (política, económica, académica, etc.) del discurso público (Van Dijk, 2006).

El inglés es la lengua con mayor presencia en los medios de comunicación, tanto por la extensión de su uso como por la información y las opiniones que genera. A pesar de que esto representa una ventaja para su promoción, la visibilidad del inglés también tiene un contraefecto en los discursos que sostienen la vinculación de esta lengua con el proceso de globalización. Por un lado, se promueve y vende el inglés con mayor facilidad y rapidez (asociándolo al progreso socioeconómico, la tecnología, la consolidación de una futura cultura global, etc.) pero, por otro lado, se lo expone al escrutinio público, dejando en evidencia muchas veces los aspectos ideológicos y político-económicos que los discursos globalistas esconden. De manera paradójica, el protagonismo del inglés acota el efecto de los discursos que apoyan su promoción como lengua global, evidenciando la situación asimétrica que mantiene con otras variedades lingüísticas.

Partiendo de las observaciones anteriores sobre el protagonismo del lenguaje en la vida pública moderna y, en particular, de la enorme cantidad de discursos sobre la lengua inglesa en la actualidad, el presente trabajo analiza este último aspecto en un corpus de textos extraídos de la prensa uruguaya de los últimos años. Se atiende también a las representaciones que se generan en torno a las sociedades vinculadas con esta lengua y a los valores socioculturales que representa.

Los discursos sobre el inglés combinan tópicos tradicionales (por ejemplo, el combate

contra los anglicismos y la defensa del español frente a la invasión del inglés) con otros más novedosos (el valor del inglés como lengua de la globalización, los intentos del español por seguir al inglés en su rol de lengua internacional).

Para analizar las representaciones sobre el inglés en la prensa uruguaya actual se llevó a cabo un análisis documental de textos de prensa en versión digital (artículos informativos, columnas y editoriales). También se consideraron algunas cartas de lectores porque resultan interesantes para estudiar las opiniones de los usuarios comunes de la lengua. Se tomó como referencia el período 2006-2009 y se consideraron los siguientes diarios uruguayos de amplia circulación: "El País", "La República" y "Últimas Noticias".

La recolección y clasificación del corpus³ constó de dos etapas. En una primera instancia se recolectaron todos los textos en que aparecían menciones al inglés. Esto se llevó a cabo utilizando el buscador digital de cada diario. Luego se descartaron aquellos textos en que aparecían piezas léxicas como "inglés", "anglo", etc. pero cuyo contenido no era relevante para estudiar las representaciones sobre la lengua. Finalmente, el corpus quedó constituido por 63 textos, distribuidos de la siguiente manera: 34 artículos informativos, 21 columnas, 5 editoriales y 3 cartas de lectores.

2. Estatus global/hegemónico del inglés

Los términos "imperialismo" y "globalización" hacen referencia a fenómenos en principio diferentes pero que pueden acarrear consecuencias similares. Hamel (2005) señala que el límite entre ambos conceptos no resulta siempre claro. Sin embargo, una diferencia evidente es que

3. Parte del corpus fue recolectado en conjunto con estudiantes de la asignatura *Taller Metodológico I* de la Licenciatura en Lingüística (Universidad de la República) en 2009.

1. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Psico y Socio Lingüística (Instituto de Lingüística).

2. Este trabajo se vincula con el proyecto "Diversidad lingüística y globalización: políticas lingüísticas y discursos sobre la lengua", financiado por el FCE (resp. Dra. Graciela Barrios DICYT MEC, Uruguay) para el período 2007-2009.

el término “imperialismo” hace referencia explícita a los agentes involucrados, mientras el término “globalización” los oculta. Esta desagentivización es, además, una estrategia recurrente en discursos mediáticos. Fairclough (2003) observa que la prensa actual tiende a organizar la información de manera tal que se omiten los actores responsables para presentar las acciones como resultados inevitables de fuerzas no localizadas o no personalizadas.

En el corpus se consignan varios comentarios que reconocen explícitamente la condición global del inglés. Sin embargo, las opiniones frente a este fenómeno son diversas. Generalmente la globalización del inglés se presenta como un peligro inminente para la vitalidad de otras variedades y de sus culturas asociadas. De hecho, esta caracterización negativa permite muchas veces promover otras lenguas que exaltan sus características positivas en oposición al inglés. Los discursos más recientes de promoción del español como potencial lengua global presentan al inglés como el enemigo de la diversidad cultural y lingüística (Canale 2010).

La situación privilegiada de la lengua inglesa, con el correlato de los cuestionamientos que se le hacen por este mismo motivo, facilita también que otras lenguas de menor alcance puedan postularse como candidatas a lenguas globales:

*“Y es lamentablemente la lengua inglesa la que obtiene el protagonismo mundial, aunque otras tengan mejores cualidades”.*⁴

*“Que el mundo de hoy sea tan globalizado no significa que el inglés es suficiente para moverse en todo el mundo. Sirve para comprar un ticket de avión, pero eso no es entender el mundo, el mundo se entiende a través de otros mensajes que no son solamente ir a tomar un avión o un tren”.*⁵

En este último caso se apela a la representación generalizada del inglés como lengua práctica (“sirve para comprar un ticket de avión”) y despojándolo de cualidades o funciones más elaboradas en tanto saber inglés “no es entender el mundo”.

El inglés queda de esta manera asociado únicamente a la idea de practicidad y utilidad, y despojado de todo valor cultural para su apre-

ndizaje (en contraposición a lenguas como el francés o el italiano, cuya representación generalizada en el Uruguay las ha promovido como lenguas “de cultura” o “de reflexión”). Esto no resulta extraño en tanto gran parte de la promoción del inglés como lengua extranjera en el contexto educativo mundial se ha apoyado en su representación como lengua práctica y útil, cualidades que gozan de gran atractivo en el *mainstream* de las sociedades modernas.

En relación con la hegemonía de la lengua inglesa en el mundo y, en particular, con la promoción de su enseñanza en el ámbito educativo, se comenta:

*“(...) los conocimientos de idiomas han sido descuidados porque se estudian en función de la utilidad práctica que tengan sin pensar que es una contribución importante en la formación y el crecimiento de la personalidad de los varios estudiantes (...) ellos serán siempre técnicos pero ignorantes, porque conocer técnicamente una cosa no significa ser culto, la cultura es algo distinto, mucho más vasto”.*⁶

La oposición entre el capital cultural de algunas lenguas y el sentido de lo “técnico” o “práctico” refuerza las conexiones del inglés con el proceso de globalización y los fines neo-liberales del mercado global. Esto queda en evidencia en el uso de oposiciones del tipo “técnicos/ignorantes” o “contribución importante/utilidad práctica”.

3. Aspectos ideológicos y políticos del inglés

En el corpus recabado son muy escasas las referencias a las relaciones entre la globalización y la promoción del inglés en el terreno político e ideológico. Las referencias remiten al inglés como baluarte del neo-liberalismo y el capitalismo moderno, y asocian el avance de esta lengua con estos modelos:

*“Y dejen quieto al inglés, lengua que avanza hacia la universalidad. Claro que avanza. Sólo que lo hace como Bush. Y no me gusta”.*⁷

La lengua queda entonces asociada directamente a ciertos modelos políticos. Esto se

4. Carta de lector en “El País” (5/5/2006).

5. Artículo “Italia en la sangre pero en el liceo no” en “El País” (27/10/2006).

6. *Ibid.*

7. Artículo “Esperanto” de la columna “Comunidad” en: La República (19/6/2006).

logra por medio de un paralelismo entre la lengua inglesa y ciertos personajes públicos que funcionan como referentes de los valores culturales y morales rebatidos.

4. El inglés y la tecnología

Varios de los discursos que vinculan el inglés con el proceso de globalización hacen hincapié en el poder tecnológico asociado a la lengua (Crystal, 1997). Los argumentos sobre tecnología tienden a subrayar la importancia de conocer la lengua para participar activamente del mundo moderno. Dado que estos argumentos destacan aspectos utilitarios, no se interpreta la presencia hegemónica del inglés en la tecnología como una imposición sino más bien que se enfatiza la necesidad de conocer la lengua:

*“El mundo de la ciencia, la tecnología y la innovación requiere personas en condiciones de poder interactuar con sus pares y patronos que están en otras partes del mundo y para que ello sea posible es menester dominar la “lengua franca” del presente que es el inglés”.*⁸

Dado que en las últimas décadas la lengua inglesa ha tenido un rol privilegiado en los medios masivos de comunicación, no resulta extraño observar que otras lenguas compitan con el inglés, que en este ámbito se vuelve un modelo:

*“Asimismo, se destaca la escasa presencia del español en la red, menos del 3% frente al 69% del inglés”.*⁹

*“Pero el español junto al francés y frente al inglés muestra un estancamiento virtual. El predominio tecnológico que poseen unos pocos países y áreas lingüísticas puede poner en peligro el uso de otras lenguas”.*¹⁰

Los argumentos tecnológicos ayudan a consolidar la representación generalizada del inglés como lengua práctica y, de manera más soslayada, tienden a quitar protagonismo a los argumentos culturales. Es por este mismo motivo que los argumentos tecnológicos son tan frecuentes en la promoción de la lengua. Generalmente no despiertan tanta polémica como el poder económico o cultural y son fácilmente presentados como

discursos factuales u objetivos (por medio de cuantificaciones), por lo que también se explica su mayor frecuencia de aparición en los artículos periodísticos.

5. Imágenes para caracterizar el avance del inglés

En los artículos de prensa analizados aparecen referencias al avance del inglés; entre ellas las más frecuentes lo presentan como amenaza y como organismo biológico en plena vitalidad. La aparición de estas imágenes no es azarosa sino que responde a los discursos analizados más arriba: el uso de anglicismos en español, la globalización del inglés y el poder tecnológico de la lengua.

Los discursos sobre anglicismos y, en menor medida, sobre la globalización del inglés contienen imágenes bélicas en las que el inglés aparece como invasor y las otras lenguas como invadidas: *“el inglés nos invade”, “la invasión de términos extranjeros (ingleses)”, “(el inglés) se ha venido imponiendo en todo el mundo”, “la imposición del inglés”, “el sometimiento al inglés”.*

Este tipo de imágenes aparece en los artículos periodísticos y en editoriales. Por ejemplo, una carta al director expresa una queja por el constante uso de palabras inglesas por parte de los periodistas. Frente a esto, el director responde:

*“usted bien sabe que la penetración de la lengua inglesa es muy fuerte. De todos modos instruiré a mis cronistas deportivos para que no se dejen seducir por un idioma que es más pobre que el de Cervantes”.*¹¹

La imagen que equipara las lenguas con organismos biológicos¹² se apoya en argumentos que remiten a la vitalidad del inglés y a la salud de las lenguas. Como contrapartida, las lenguas de funcionalidad más acotada son caracterizadas como organismos en peligro:

“el inglés crece en el mundo, el español tiene renovado vigor, en tanto diversas lenguas están perdiendo vigencia (...) más de la mitad de las 94 lenguas que se hablan en el viejo continente se hallan amenazadas, pero esto solo es una

8. Artículo “A propósito del inglés” en “El País” (30/01/2006).

9. Artículo “Potencia de 440 millones de hablantes. Vigoroso español” en “El País” (21/11/2006).

10. Ibid.

11. “Cartas al director” En: La República (1/11/09).

12. Una caracterización similar del lenguaje -aunque no idéntica- aparece ya en varios filósofos del lenguaje del siglo XIX.

muestra de lo que sucede con la salud lingüística de todo el planeta."¹³

Como se observa en el cuadro que sigue, las imágenes organicistas presentan al inglés como la lengua más fuerte del ecosistema. El español, por otra parte, aparece como organismo que gana –o debe ganar– fuerza, y que eventualmente podría destronar al inglés en una suerte de “ranking” mundial. La salud lingüística se vincula en los textos de prensa con información sobre el número

negocios y consolidarse en las ciencias y en la red".¹⁵

*“la enorme difusión del inglés como segunda lengua o lengua franca en muchos países donde no es oficial (...) sin embargo, el español goza de buena salud demográfica y seguirá contando entre las lenguas más habladas del planeta”.*¹⁶

*“en un futuro no lejano el español arrebatará al inglés el primer lugar en el mundo de los idiomas.”*¹⁷

El inglés	El español	Otras lenguas	Predicciones
“Crece” “sigue creciendo”	“tiene renovado vigor” “está saludable” “crecerá” “su vitalidad está patente” “cobra estatura” “el crecimiento del español es continuo” “goza de buena salud demográfica”	“Malviven” “Se extinguen” “Se hallan amenazadas” “Pierden vigencia” “desaparecen”	“el español crecerá más que el chino o el inglés” “la mitad de las lenguas existentes se habrán extinguido a final del próximo siglo” “Las lenguas que no avancen al ritmo de la realidad posiblemente desaparecerán” “muchas lenguas desaparecerán (...) porque no ha habido tiempo ni recursos para preservarlas”

de hablantes nativos, la expansión de la lengua como lengua extranjera y, sobre todo, el avance tecnológico y económico. Estos argumentos apelan fuertemente a los acuerdos de autenticidad y seriedad que la prensa impone sobre los lectores (ver punto 3), en tanto no explicitan fuentes (agencias de noticias, instituciones, autoridades académicas, etc.) que legitimen la veracidad de los datos, sino que presentan el avance del español como un hecho irrefutable.

Los argumentos de promoción del español tienen como recurso corriente las comparaciones con el inglés. Esto ha sido constatado también para otras situaciones (Canale, 2007 y 2010):

*“¿es posible que el español gane la pulsera al inglés en la economía, la ciencia y el conocimiento?”*¹⁴

“(el español) es la cuarta lengua de peso demográfico y crecerá más que el chino o el inglés. Está saludable, pero debe afrontar desafíos: potenciarse como segunda lengua, reforzarse en los

6. Consideraciones finales

El análisis del corpus corrobora una presencia importante del inglés en la prensa escrita uruguaya. En relación con el contenido de estas noticias, se destacan el avance del inglés como lengua de la globalización, el poder tecnológico de la lengua y su vinculación con ciertos modelos políticos e ideológicos. Algunos de estos tópicos sirven para promover la lengua, mientras que otros se utilizan para destacar aspectos negativos. Esto último permite la promoción del español, que se presenta como lengua en constante avance.

Observamos también que la prensa se sirve de dos imágenes que añaden intensidad a la caracterización del inglés. Se trata de recursos que lo presentan como invasor y como organismo biológico. El primero está íntimamente ligado a los discursos puristas y nacionalistas que rechazan el uso de anglicismos en el español; el segundo, con la hegemonía del inglés en la ecología lingüística: las lenguas son definidas como organismos biológicos que gozan de buena o mala salud. En

15. Artículo “Potencia de 440.000.000 de hablantes. Vigoroso español” En “El país” (21/11/2006).

16. Ibid.

17. Artículo “¿Cuál español?” de la columna “Comunidad” en: La República (24/10/2006).

13. Artículo “El inglés crece” en: El país (1/11/2009).

14. Artículo “¿Cuál español?” de la columna “Comunidad” en: La República (24/10/2006).

este caso, la vitalidad del inglés implica también una amenaza para otras lenguas. La imagen organicista presupone que la vitalidad lingüística depende, sobre todo, del número de hablantes nativos o extranjeros, el número de países en los que la lengua se usa y el poder tecnológico asociado.

Referencias bibliográficas

Canale, G. (2010) *Globalización y lenguas internacionales. Identidades, discursos y políticas lingüísticas*. Montevideo, CSIC (UDELAR).

Canale, G. y L. Pugliese (en prensa) "'Gardel triunfó sin cantar en inglés': discursos sobre el inglés en la prensa uruguaya actual" En: G. Canale (comp.) *El inglés como lengua extranjera en el Uruguay*. Montevideo, Cruz del sur.

Crystal, D. (1997) *English as a Global Language*. Cambridge, Cambridge University Press.

Fairclough, N. (2003) *Analysing Discourse*. Londres, Routledge.

Hamel, R. E. (2005) *Language Empires, Linguistic Imperialism, and the Future of Global Languages*. Mexico, Universidad Autónoma Metropolitana.

Van Dijk, T. (2006) "Discourse and Manipulation" *Discourse and Society*: 17/2. 359-383.

JOSÉ PEDRO RONA COMO PRIMER CAPÍTULO PARA LA RELACIÓN ENTRE INVESTIGACIONES ACADÉMICAS SOBRE EL LENGUAJE Y LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN LA EDUCACIÓN CURRICULAR EN EL URUGUAY

Juan Manuel Fustes
Universidad de la República¹

1. Introducción

Sería posible recopilar e historiar los intentos de variado origen de llevar adelante indagaciones en torno al lenguaje en un contexto uruguayo. Esa posible, difícil e interesante tarea debería, sin embargo, estar precedida quizás por una más accesible, igual o mayormente importante, y aún no emprendida: la historia de las producciones en lingüística dentro del ámbito universitario uruguayo². Estimamos que merecen un capítulo destacado, por ser la universidad el lugar por excelencia de investigación.

Los investigadores que, a mediados del siglo XX, comenzaron a realizar tales trabajos en el Uruguay no desmerecieron esa tarea sino, por el contrario, la honraron con trabajos pioneros a nivel local que sirvieron de puente tendido en el tiempo y en el espacio con la floreciente producción de la Europa Central en ese entonces.

En la academia uruguaya, estas premisas son asumidas como obvias cada vez que dentro de la Universidad un investigador elabora y difunde sus indagaciones o un docente se enfrenta a una nueva generación de estudiantes.

Sin embargo, no es gratuitamente que se llegó a ese punto y no es de poco valor ese proceso cuando observamos cómo ha ocurrido la interrelación entre la ciencia y las otras formas de conocimiento a la hora de determinar las políticas lingüísticas de Uruguay. Consideramos que estas cuestiones están aún por comenzar a esclarecerse.

2. En busca de los orígenes

2.1. La inauguración de un discurso científico

Partimos de la idea de que el lenguaje como campo de tratamiento científico contó con jalones importantes a comienzos del siglo XX. Ese advenimiento, esas innovaciones se radican en el Uruguay solo con posterioridad a la creación de la Facultad de Humanidades y Ciencias y al arribo de algunos lingüistas europeos en la década de 1950: es el caso de Eugenio Coseriu y José Pedro Rona. Es con ellos que empieza a funcionar la posible reivindicación de lo que hasta ahora estaba fuera del orden de la ciencia y quedaba ubicado en otros órdenes: el de la moral, las buenas costumbres y el respeto por la cultura, los antepasados y la nación. La palabra de la ciencia viene a ofrecer sus dos facetas: su provisionalidad a la vez que su mayor fiabilidad, es un conocimiento provisional por principios y, debido al establecimiento de esos principios, más fiable que el sentido común. Aquí identificamos uno de los primeros frentes de batalla posibles de esta nueva disciplina: la necesidad de reivindicar un posible discurso científico donde antes no lo había.

Intentaremos dar, a continuación, algunas ideas para empezar a delinear un esquema de la historia de los estudios científicos del lenguaje en Uruguay para luego vislumbrar en qué medida el tema de las políticas lingüísticas pudo haber estado presente.

1. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Psico y Socio Lingüística (Instituto de Lingüística) y Departamento de Enseñanza y Aprendizaje (Instituto de Educación).

2. Nos constan, sin embargo, dos estudios de revisión de lo producido: uno es el *state of the art* que elaboraran G. Milán, G. Sawaris y M. Welter acerca de las investigaciones sobre la frontera Uruguay-Brasil (Milán, 1996) y, en el mismo sentido aunque más teórico y menos enumerativo, el que realizáramos recientemente (Fustes, 2010a).

2.2. Las preocupaciones de los primeros lingüistas

En el apartado anterior hablábamos de “frentes de batalla”, expresión con la que nos referíamos a los puntos de discusión en que, directa o indirectamente, implícita o explícitamente, los primeros lingüistas académicos uruguayos se ubicaban. Estos frentes hacia donde dirigieron su discurso fueron en dos direcciones: interna a la lingüística y externa hacia otras formas de abordar las cuestiones del lenguaje. Esos dos frentes, esas dos direcciones de acción son casi identificables respectivamente con los dos lingüistas pioneros: por un lado, Coseriu dedica muchas páginas de reflexión a la revisión y relativización del valor de algunas teorías muy fuertes en su tiempo: en algún momento lo hizo con de Saussure (por ejemplo en Coseriu, 1952), más tarde con Chomsky (Coseriu, 1992). Resumidamente, y bien valdría la pena como tema de una indagación específica, la obra de Coseriu intenta reequilibrar los estudios del lenguaje y reencauzarlos por el camino que llevaban antes del siglo XX, minimizando los sobresaltos que marcaron algunos autores. Los productos de estas investigaciones recaen, parece claro, internamente sobre la lingüística.

Por otro lado, Rona, que cultiva inquietudes dialectológicas, trata en su obra de plantear en términos científicos indagaciones que, en otros tiempos, quizás habían sido hechas en forma más intuitiva y trata de demostrar que se puede hacer una descripción de lenguas ajustada empírica y teóricamente a las categorías de una ciencia moderna, asumiendo los desarrollos de la lingüística europea y norteamericana en ese sentido. La discusión de Rona es, entonces, más bien de confrontación con otras formas de estudios sobre el lenguaje, básicamente aquellas en que la prescripción y la descripción se confunden. Por esta razón decimos que su discurso tiene una dirección externa en repuesta a otras formas de conocimiento u otros discursos sobre el lenguaje.

3. El comienzo de un análisis

Luego de esa tan esquemática presentación, intentaremos trazar el comienzo de un camino de continuidad desde los primeros lingüistas hasta los trabajos de la actualidad, en que se pueda vislumbrar lo atinente a las políticas lingüísticas. Hemos elegido, a estos efectos, un texto de José Pedro Rona publicado en 1964, intitulado

“Relación entre la investigación dialectológica y la enseñanza de la lengua materna” (Rona, 1964).

Es este artículo uno de los primeros intentos en Uruguay de estrechar lazos entre la lingüística y la enseñanza, mediando en esta discusión un cierto concepto de “lengua materna” y uno, aunque menos desarrollado, de enseñanza.

Si bien ambos conceptos tienen un desarrollo en nuestra línea teórica (la Teoría del Acontecimiento Didáctico³), no emprenderemos, cual justicieros, una caza de los mismos términos pertinentes a nuestro trabajo actual en el uso de otros autores para procurar su purificación, como si se tratase de demostrar la ingenuidad en la que incurrieron. Por el contrario, intentamos rastrear en qué medida coinciden otras utilidades de términos que pueden operar teóricamente en nuestras indagaciones para poder revivificar el trabajo de lingüistas locales del pasado y dar lugar, quizás, a una mirada que nos arroje elementos de análisis sobre nuestro presente.

3.1. Las constataciones de Rona

El propósito del artículo en cuestión es demostrar la auxiliaridad de la dialectología, es decir, la lingüística descriptiva de dialectos (*grosso modo* equiparable a lo que se denominaría más adelante en sociolingüística “variedades”) a los efectos de esclarecer los puntos de partida y las metas de la enseñanza de la lengua. En el correr del texto nos quedan planteadas muchas concepciones que intentaremos anotar seguidamente.

Para empezar, podemos decir que Rona plantea un “sujeto de la enseñanza de la lengua materna” (Rona, 1964: 1) dentro de un marco que no propone distinciones entre enseñanza, aprendizaje, lengua materna y lengua de enseñanza. De esto se deduce la idea de que el niño sería enseñado en la escuela sobre su lengua materna entendida “*español de x lugar*”, es decir, aquella que los adultos de su ambiente admitirían como propia (del orden de “yo hablo *x lengua*”), la cual presentaría una serie de rasgos con los que la comunidad local se identificaría.

Rona establece su concepto de lengua con referencia al de *diasistema* de Uriel Weinreich⁴, lo que le permite marcar la separación con lo

3. Línea de investigación que se desarrolla desde el año 2002 en el Departamento de Enseñanza y Aprendizaje (ex Departamento de Psicología de la Educación y Didáctica) del Instituto de Educación (ex Área de Ciencias de la Educación) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

4. (1926-1967). Lingüista de origen polaco (aunque nacido en la actual Lituania), que ejerció su actividad académica en Estados Unidos y tuvo

que denomina “lengua literaria”, según él colocada por fuera del diasistema: “*Nuestro enfoque comprende un diasistema y una lengua literaria que en la mayoría de los casos resulta exterior a dicho sistema*” (Rona, 1964: 1). Ese concepto de “sistema” es tomado en el sentido de su identificación, no con el hablante individual, sino con lo que sería comúnmente dicho en ámbito anglosajón como una *comunidad lingüística* (“*cada región posee un sistema*”; Rona, 1964: 1). El sistema es un subconjunto dentro del diasistema, este último sí identificable con una lengua nombrada (como “español”, “francés”, etcétera).

Esta forma de considerar el posible objeto de enseñanza habilita a un hallazgo que se podría enunciar como: “el español no es la lengua materna de los niños de América que van a ser escolarizados” o, al menos, “afirmar que el español sea su lengua materna resulta una imprecisión de graves consecuencias para los objetivos de la enseñanza, con un fuerte impacto sobre su eficacia”.

Otro concepto que parece resultar operativo a estos efectos para Rona es el de “ideal de lengua” asociado a la lengua literaria. Para él, en el caso del español, este nivel se colocaría por fuera del diasistema; es ese concepto que él nombra con el término, luego muy desarrollado por la sociología del lenguaje, de “standard” (Rona, 1964: 2).

Este hiato entre lengua literaria (como ideal de lengua o lengua estándar) y lengua de enseñanza será el que le permita su argumentación acerca de los posibles cambios operables por influencia de la “investigación dialectológica”. Estas propuestas están basadas en su percepción de que los estudios dialectológicos pueden esclarecer al maestro el carácter, es decir, la configuración lingüística previa, del hablante con el que se encuentran al comenzar sus clases (ese punto de partida de la enseñanza de la lengua materna que él traza como tan importante) puesto que, afirma Rona (1964: 9): “*el maestro generalmente no tiene preparación lingüística suficiente para comprender en qué consisten los fenómenos dialectales, y se encuentra, por lo tanto, virtualmente desarmado para su tarea específica*”.

Para demostrar esto, Rona presenta una serie de prácticas corrientes en la enseñanza primaria que estarían totalmente reñidas con la realidad del español. Un claro ejemplo en este sentido se ofrece cuando en la enseñanza del alfabeto y la pronunciación las maestras establecían una su-

puesta oposición fonológica entre /v/ y /b/ (jamás válida para el español más que como distinción grafemática por respeto a la etimología) o entre /j/ y /ɲ/ (como entre *cayó* y *calló*, válida solo en una parte de España).

Se identifica, con estas observaciones, un discurso que podríamos llamar “correcciones lingüísticas de los maestros”, que incluye elementos heterogéneos y totalmente desprendidos de una “norma culta local” y a la vez ignora cualquier descripción ofrecida por la lingüística al respecto. Como ejemplo de estas confusiones de niveles y categorías de análisis, Rona demuestra que los maestros enseñan a que se prefiera *ponerse de pie* frente a *pararse* pero también *haya* frente a *haiga*, con una incoherencia que radica en que mientras *pararse* sería un ejemplo de pieza léxica aceptada por las clases cultas locales, *haiga* no lo sería, de modo que la enseñanza de los maestros caería en saco roto por instaurar una serie de ejemplos de diversa entidad bajo un mismo rótulo de “incoherencia”:

Pero como estas formas ‘correctas’ no forman parte del sistema culto local, no sólo no las oye nunca sino que hasta suenan ridículas, el niño toma simplemente nota de que existen, pero no las usa; y con ellas, pasan también al olvido aquellas otras formas que –como *haya*– podrían en realidad agregarse al lenguaje del niño para hacerlo más culto (Rona, 1964: 4).

Si bien jerarquiza un conocimiento elaborado y científicamente discutido, Rona también supone, al pasar, algunas características psicológicas del aprendiente como la de, por efecto de haber recibido en bloque una serie de correcciones, descartarlas igualmente en conjunto por predominar lo extraño, lo ajeno, lo que simplemente “suena ridículo”.

3.2. Propuestas de Rona: un primer esbozo de influencia de la ciencia en las políticas lingüísticas

Nuestra búsqueda en esta primera indagación en el texto de Rona que estamos tratando nos conduce a procurar deducir propuestas del dialectólogo en lo que atañe a cambios en la forma de ejercer influencia sobre los escolares con el fin de acercarlos a la forma estandarizada de la variedad

entre sus discípulos a William Labov. Podemos, por ejemplo, remitir a la lectura de Weinreich (1954).

local (identificada con la idea de “norma culta local”).

Establece, a estos efectos, un plan de acciones para la enseñanza, la dialectología y la relación entre ambas que se podría enunciar en estos tres puntos:

a) diferenciar la enseñanza primaria de la secundaria asignándole a la primera las formas cultas locales y a la segunda las formas literarias y académicas del español, así como el estudio científico del lenguaje. Para esto, establece una diferencia (no desarrollada en profundidad) entre *conocimiento* (proveniente del estudio científico) y *adquisición* (relacionada con el uso) (Rona, 1964: 4);

b) hacer que la dialectología no se limite a “la descripción de los sistemas de los niveles vulgares”, como lo estaba haciendo en ese período en la América española, sino que incluya también las respectivas normas cultas;

c) a partir de los estudios comparativos diastráticos “entre el nivel culto y el nivel vulgar del mismo lugar” (Rona, 1964: 4), crear los materiales didácticos para que los maestros trabajen en sus aulas, aunque para llegar a esto sea previa una descripción de ese objeto de enseñanza (“*toda vez que se intenta introducir en la enseñanza o en algún grado de la enseñanza y en alguna medida, el lenguaje culto regional, debe procederse primero a su descripción*”; Rona, 1964: 4). Para que esta tarea sea adecuadamente realizada, ha de ser asignada al dialectólogo puesto que, para Rona, no se podría confiar en el maestro para estos fines (“*algunos o muchos maestros de primaria enseñan el lenguaje local culto, pero lo hacen debido a su comprensión individual del problema o, más frecuentemente, porque su deficiente preparación no les permite enseñar ni siquiera elementos de la lengua académica*”; Rona, 1964: 5).

Con esto Rona responde, además, a estudios de lingüistas reconocidos de su época en los que se afirmaba la existencia de normas cultas locales o, mejor dicho, se negaba la no existencia de

estas (lo que es equivalente desde el punto de vista lógico pero no desde el discursivo); esto indica que era una discusión vigente en ese momento.

Allí llega la negación que creemos que sirve de motor para la escritura de ese texto, que se podría enunciar como: “nuestra norma lingüística no coincide con la española”. Intuimos ahí un deseo de independencia y una propuesta de desarrollo de una lingüística americana como un espacio discursivo nuevo en el que se pudiera, desde la ciencia y en el ámbito americano, hablar de temas que solamente habían sido tratados en suelo europeo y desde una perspectiva europea. Aunque quizás haya quien pueda citar intentos anteriores de llevar adelante algún tipo de estudio sobre la lengua desde esta perspectiva, podemos decir que la lingüística americana basada en coordenadas modernas (es decir, que trasciendan el estudio folclorístico, anecdótico, filológico o literario) era aún un constructo en formación y estaba en un momento germinal en el Uruguay de Rona.

El pregón de esta lingüística podría ulteriormente ponerse en estas palabras: “aunque circulen imaginarios acerca de nuestra pertenencia imperfecta y mejorable al mundo hispánico, la imprecisión de tal idea resulta demasiado desequilibrante con respecto a la vehemencia con la que algunos la reivindican. La ciencia debe proveer elementos para que el tan denigrado hablante individual (del que se destacan solo sus desajustes respecto de la norma) recupere su dignidad”.

4. Primeras conclusiones

Se deduce del texto que, para Rona, la lengua materna es la que el niño trae consigo al llegar a la escuela, de modo que sería la que aún no está impregnada de rasgos de la enseñanza provista por la escuela. A la misma vez, la lengua materna aparece asociada con las identificaciones suscitadas por un nombre dado: “español de *x* lugar”.

De alguna manera, Rona acepta que en la dimensión de lengua materna no se conocen niveles como diafásico o diastrático; esas diferenciaciones así como la incorporación de otras variedades como la *lengua literaria* o *lengua académica* (incluso como *extradiasistémica*) estarían a cargo de la escuela, que terminaría de “coser” esa cadena de identificaciones gracias a la cual el niño se volvería “hablante de español” a secas lue-

go de haberse transformado en “hablante culto del español de *x lugar*”.

Ese español meta de la enseñanza sería para el maestro como un velo colocado sobre las ocurrencias lingüísticas de sus alumnos que le impediría captar el sentido de su enseñanza. La dialectología sería la capaz de proveer elementos para quitar ese velo.

La lengua en el sentido tradicional aparece una vez más en esa faceta conflictiva que entendemos tuvo a lo largo de la lingüística del siglo XX, probablemente desde que de Saussure nombrara como *langue* algo que no se dejaba atrapar como “francés”, “inglés” o “rumano”. El conflicto del que hablamos aparece en esa idea incómoda de que en el hablante hay algo que resulta ser lengua aunque no sea nombrable con una de esas etiquetas, algo que es colectivo pero a la vez radicado en el fondo de su singularidad⁵. Esta cuestión viene a manifestarse también en el texto de Rona que nos ocupó, patentizada en una primera aproximación quizá aún plena de fe en la ciencia, a través de la propuesta de otorgar voz y validez a una descripción científica (la de la dialectología) para que deleve el secreto de la lengua materna.

Por otro lado, Rona atribuye una necesidad al maestro del tipo de las que pide la didáctica más tradicional (es decir, como técnicas para resolver problemas, para “enseñar bien”), puesto que en parte presupone, sin haber desarrollado específicamente el tema en su texto, que es útil para el maestro saber qué alumno tiene en frente, con lo que nos diría que no habría enseñanza desprendida de alguna definición de alumno y, tal vez, también de aprendizaje.

De todos modos, es notorio que las ideas de enseñanza, lengua materna, saber del hablante y lengua a enseñar en este texto son las que aparecen más confusas y difusas. En cambio, es clara la reivindicación de un rol para el lingüista en la determinación de qué y cómo enseñar en la educación curricular.

5. Prospectivas

Visualizamos la posibilidad de profundizar este análisis así como emprender similares estudios sobre otros textos cardinales en la investigación lingüística producida en ámbito uruguayo. Problemas que valdría la pena tratar en esos análisis aparecen, por un lado, en forma de pregunta

acerca de si en las producciones más recientes sigue existiendo una inquietud similar a la de Rona. Por otro lado, teóricamente se abre un campo de indagación en la medida en que aparecen cuestiones tales como: 1) qué está en condiciones de describir la lingüística; 2) en qué puntos podría declararse incompetente o qué caminos habría de transitar para abarcar incluso esas dimensiones; 3) en qué dirección o medida está en condiciones de servir de auxiliar para áreas como la enseñanza.

Referencias bibliográficas

Coseriu, Eugenio (1952) *Sistema, norma y habla*. Montevideo, Facultad de Humanidades y Ciencias.

Coseriu, Eugenio (1992) *Competencia lingüística*. Madrid, Gredos.

Fustes, Juan Manuel (2010a) “Lengua y sujeto en las investigaciones acerca de la frontera uruguaya con Brasil: apuntes sobre sus determinaciones teóricas”. *Pro-Posições*, Campinas, v. 21, n. 3 (63): 67-81.

Fustes, Juan Manuel (2010b) “De Saussure ante los lingüistas del siglo XIX y el problema del sujeto”. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, v. 52 (1): 55-64.

Milán, Guillermo; G. Sawaris y M. L. Welter (1996) “El camino recorrido: lingüísticas y educadores en la frontera Brasil-Uruguay”. En: Trindade, A. M. y L. E. Behares (orgs.) *Fronteiras, Educação, Integração*. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria: 121-195.

Rona, José Pedro (1964) “Relación entre la investigación dialectológica y la enseñanza de la lengua materna”. *Revista de Lingüística Aplicada* (Universidad de Concepción, Chile), 2: 1-12.

Weinreich, Uriel (1954) “Is a Structural Dialectology Possible?” *Word*, X: 388-400.

5. A este respecto, puede consultarse lo trabajado en Fustes (2010a y 2010b).

REPRESENTACIONES DE LA LENGUA EN OFERTAS DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL

Soledad Gorga

Universidad de la República¹

1. Introducción²

De un tiempo a esta parte el estudio del español como lengua extranjera (ELE) ha tenido un visible crecimiento. El español se representa actualmente como una lengua codiciada y la demanda de profesores con formación específica y de materiales de estudio ha ido aumentando considerablemente. El potencial productivo del español lo posiciona dentro del mercado y lo representa como producto anhelado por extranjeros ansiosos de aprenderlo e incrementar su capital cultural, instrumento publicitario, imagen de marca que hace un producto más apetecible, basamento de identidad panhispánica que invita y legitima las inversiones e intervenciones españolas en las Américas (Del Valle, 2005). El español se presenta como un instrumento de comunicación que facilita la convivencia de todas las comunidades hispanohablantes. Se posiciona además frente a otras lenguas y países buscando su proyección global, no sólo territorialmente sino también en diferentes ámbitos de uso.

En este trabajo propongo estudiar un caso de representaciones lingüísticas, entendidas como parte de las prácticas discursivas de los sujetos sociales. A través de las representaciones los individuos pueden tomar una postura en relación con su entorno, las características y las informaciones relativas al medio y las personas que los rodean (Jodelet, 1993). En el terreno de la lengua específicamente, en una comunidad lingüística circulan diferentes imágenes de la lengua, de las variedades, de sus respectivos hablantes y de los objetos relacionados con la lengua (Di Tullio, 2003), que resulta interesante conocer para entender mejor las razones y consecuencias de las políticas lingüísticas.

2. Representaciones sobre la lengua en los distintos tipos de instituciones

La ponencia refiere, concretamente, al estudio las representaciones sobre el español en las páginas de presentación de sitios web de institutos latinoamericanos de enseñanza de ELE. Se trata de textos que apuntan a la promoción de sus ofertas académicas vinculadas con esta lengua.

Las 14 páginas relevadas comprenden: a) institutos privados que ofrecen exclusivamente enseñanza de ELE; b) institutos privados que ofrecen español entre otras lenguas; c) agencias o directorios que ofrecen paquetes turísticos y cursos de español y d) institutos de España con filiales en Latinoamérica.

Las representaciones se clasificaron teniendo en cuenta su vinculación con determinados valores o atributos de la lengua: I) aspectos económicos, laborales y profesionales, II) comunicación internacional y relacionamiento social, III) atributos intrínsecos de la lengua, IV) valores culturales e históricos, V) promoción de la diversidad, VI) datos demográficos. El Cuadro 1 indica el número de casos consignados para cada tipo de representación, por tipo de institución.

a) En los *institutos privados que ofrecen exclusivamente español*, el español se presenta como “una herramienta de inserción e integración al medio hispanohablante”. Esta propuesta apunta a satisfacer las necesidades de un público de extranjeros que reside en un país hispanohablante y que necesita el español para trabajar. Aprender español como segunda lengua les permite relacionarse con personas de diferentes países, apreciar nuevas costumbres, experiencias y realidades en diversas situaciones sociales. Se recurre a un discurso emotivo con la promesa de que, a través del

1. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Psico y Socio Lingüística (Instituto de Lingüística).

2. Esta investigación se enmarca en el proyecto “Diversidad lingüística y globalización: políticas lingüísticas y discursos sobre la lengua” (resp. Graciela Barrios; financiado por el FCE (DICyT, MEC, período 2007-2009).

	(I) Aspectos económicos, laborales y profesionales	(II) Comunicación internacional y relacionamiento social	(III) Valores culturales e históricos	(IV) Diversidad	(V) Atributos intrínsecos de la lengua	(VI) Datos demográficos y “ranking” de lenguas	TOTAL
a) Instituto privado que ofrece exclusivamente español	6	2	3	0	3	11	25
b) Instituto privado que ofrece español entre otras lenguas	1	1	1	1	0	4	8
c) Agencia o directorio que recomienda escuelas	0	0	0	0	0	4	4
d) Instituto español que tiene institutos asociadas en Latinoamérica	6	2	0	0	0	7	15
TOTAL	13	5	4	1	3	26	52

Cuadro 1

conocimiento del español, cualquier estudiante podrá sentir la “*emoción*” y “*los colores*” de los países de habla hispana. Se trata de una estrategia de convicción efectiva para lograr la adhesión a una causa por parte de ciertos grupos, en este caso, los potenciales estudiantes (Fishman, 1989 apud Barrios y Asencio, 2003).

La oferta idiomática se apoya en datos demográficos que coinciden con las representaciones actuales y recurrentes del español como lengua global: “*en el mundo hay 330 millones de hablantes de español. Treinta y nueve millones pertenecen a España, nuestra patria madre. El resto se distribuyen en toda América Latina, América Central y México, así como en los Estados Unidos*”. Aparecen además datos que destacan su carácter internacional: “*segunda lengua en importancia internacional*”, “*una de las más habladas*”, y que lo presentan como: “*uno de los idiomas más hablados en el planeta*”, “*lengua de 350 millones de personas en todo el mundo*”, “*lengua oficial en muchos países*”, “*una de las lenguas más frecuentemente usadas en el comercio*”, “*el segundo idioma en varios otros [países] como EEUU*”. Los discursos posicionan al español dentro de una suerte de “*ranking*” de lenguas por su lugar prominente en el continente sudamericano y su entrada en la enseñanza como LE en Europa y Norteamérica. También se evalúa la lengua española en términos de calidad y se alude a su ubicación en relación con el inglés.

El español aparece también vinculado al desarrollo en el ámbito económico, laboral y profesional, ya que esta lengua “*abre las puertas del*

mundo (...) mejorando tus oportunidades laborales”. Asimismo, se la presenta como la nueva lengua preferida por aquellas compañías con negocios en Latinoamérica que aspiran a tratar directamente con sus clientes.

Desde el punto de vista de los valores culturales e históricos, se señala que el español “*provee una percepción y conocimiento más profundo de la cultura latina*” y que “*tiene una larga tradición cultural y un futuro promisorio*”.

Se recurre también a la idea del español como lengua rica y fácil de aprender (argumento intrínseco o inherente a la lengua). Esta argumentación del español como lengua rica contribuye a fundamentar el orgullo y la lealtad entre sus hablantes (Barrios, 2008). Según Del Valle (2005), esta imagen sigue vigente en el actual discurso de promoción del español como “*lugar de encuentro*”, gracias a su condición de lengua de comunicación amplia en un mundo globalizado.

b) Los *institutos privados que ofrecen español entre otras lenguas* proponen “*promover la diversidad lingüística y cultural, así como fomentar la tolerancia y aceptación entre las personas pertenecientes a diferentes grupos lingüísticos, a través de la enseñanza de lenguas*”. Se recurre al “*tópico (políticamente correcto) de la diversidad*” (Barrios, en prensa).

En este tipo de institutos, las representaciones son de diversa índole. Encierran tanto aspectos afectivos y culturales -fomento del respecto, la tolerancia, la comprensión interpersonal y la valoración de la pluralidad- como cognitivos -desa-

rollo de la conciencia lingüística y metalingüística. Asimismo, resaltan la posibilidad de mayor acceso a la información y a las comunicaciones que permite y exige el mundo globalizado. Por último, se engloban las ventajas de aprender una lengua extranjera y el efecto que trae aparejado: ampliación y enriquecimiento de la concepción del mundo.

Las representaciones ilustran claramente los argumentos que imponen los discursos actuales sobre las lenguas. El español es: a) una lengua global porque cumple con las exigencias que impone el mundo globalizado en términos de acceso a la información y comunicación; b) una lengua instrumental porque mejora las perspectivas profesionales de los usuarios; c) una lengua que contempla la diversidad fomentando la tolerancia, el respeto, la pluralidad y los valores culturales.

En este tipo de ofertas también se reiteran las representaciones sustentadas en datos demográficos que apuntan a señalar el número de hablantes y el lugar que ocupa el español en el “ranking” de lenguas.

c) En el tercer grupo, *agencias o directorios que recomiendan escuelas*, se apela directamente a las ventajas personales y laborales del destinatario, a quien se le abrirán nuevas puertas al estudiar español. Se define el espacio americano como “*el hogar de más de 525 millones de habitantes*” y se caracteriza como “*una diversa unidad de paisajes unidos por un idioma en común el español [sic]*”.

Aparecen además representaciones vinculadas con datos demográficos del mismo tipo que los ya mencionados, entre ellos: “*el español es el segundo idioma más hablado a nivel mundial (después del mandarín)*”, “*entre 450 y 500 millones de personas hablan español como primera o segunda lengua*”, “*el español es la lengua materna de 400 millones de personas en todo el mundo*”.

El discurso se centra en el creciente papel del español en el panorama mundial y su competencia con el inglés. Se ponen ambas lenguas en un mismo plano de importancia internacional. Se menciona específicamente el español en EEUU; se afirma que la comunidad hispanohablante representa la principal minoría étnica y que el español es la “*característica que todo este grupo tiene en común con respecto a su identidad cultural*”.

d) Finalmente, dentro del grupo de *institutos de español que tienen institutos asociados en*

Latinoamérica, aparecen argumentos económicos y laborales que refuerzan la popularidad y el abanico de posibilidades laborales para quienes aprendan español: “*si hablas español, podrás comunicarte con casi 500 millones de personas en todo el mundo. Piensa en cuántas posibilidades más de trabajo se te ofrecerán*”. A esto se suma el valor instrumental de la lengua: “*si deseas hacer un viaje a España o Latinoamérica, un conocimiento básico de español te será muy útil*”; también, el argumento cultural: “*la cultura de Latinoamérica sigue teniendo influencias de todo el mundo en arquitectura, arte y literatura*”.

Por otra parte, se detienen en la situación del español en EEUU, señalando el creciente número de hablantes y su condición de potenciales consumidores: “*29 millones de residentes en los EE.UU. de edad superior a 5 años hablan español en casa. Esto equivale a uno de cada 10 residentes en EE.UU., un gran mercado business to business y consumista*”. No faltan tampoco aquí representaciones vinculadas con datos demográficos: “*es el tercer idioma más hablado en el mundo, después del chino mandarín y del inglés, y figura el segundo en cuanto a número de hablantes nativos*”, “*a finales del siglo XIX, 60 millones de personas hablaban español. Hoy en día casi lo hacen 500 millones en todo el mundo*”. También se presenta al español como lengua adecuada para la comunicación internacional y el relacionamiento social: “*es el segundo idioma más empleado en comunicación internacional del mundo, y es también una de las lenguas oficiales de las Naciones Unidas y de sus organizaciones*”.

La exposición de razones para aprender español comprende argumentos emotivos y aleccionantes que muestran una identificación con España: “*no sólo es importante aprender español por razones laborales y económicas, sino que también puede ser fundamental en tu desarrollo personal. La pasión española por vivir se contagia, y una vez que hayas empezado a conocer su idioma y su cultura, no querrás parar*”. Incluso se detiene en algunas de las causas por las que el idioma y la cultura española han llegado a ser tan populares mundialmente. Entre estas se incluyen datos demográficos y menciones al desarrollo económico: “*la mejora de la economía de España y América del Sur en las últimas décadas y la apertura al sur de la asociación del mercado internacional (NAFTA) ha hecho que el idioma español cobre más importancia en el mundo de los negocios*”.

El español se representa como una lengua que puede mejorar las posibilidades de empleo, especialmente en las áreas de negocios y asuntos internacionales. La justificación apela a la proyección internacional del español: *“cada vez más compañías buscan candidatos que han estudiado en el extranjero porque es más probable que tengan más conocimientos, una mejor comprensión internacional y más habilidades en un segundo idioma”*.

3. Interpretación general de los datos

Como se puede observar en el Cuadro 2, de las 52 ocurrencias de representaciones consignadas, la mayoría corresponde a representaciones sustentadas en datos demográficos (26 ocurrencias) y a aquéllas vinculadas con aspectos económicos, laborales y profesionales (13 ocurrencias).

Tipos de representaciones	N=	Porcentaje
(I) Aspectos económicos, laborales y profesionales	13	25,00%
(II) Comunicación internacional y relacionamiento social	5	9,61%
(III) Valores culturales e históricos	4	7,69%
(IV) Diversidad	1	1,92%
(V) Atributos intrínsecos de la lengua	3	5,76%
(VI) Datos demográficos y “ranking” de lenguas	26	50,00%

Cuadro 2

Las representaciones vinculadas a aspectos económicos, laborales y profesionales apuntan a beneficios personales de los estudiantes y destacan el valor económico del español. Su argumento principal tiene un carácter instrumental, que radica en que el aprendizaje del español aumenta las posibilidades laborales y permite el acceso a *“uno de los mercados de mayor crecimiento”*. Se asocia lengua y mercado.

En cuanto a las representaciones que se centran en el número de hablantes o de estudiantes de español y en la posición del español en el *“ranking”* internacional de lenguas, las referencias cuantitativas se centran principalmente en respaldar las razones para estudiar ELE. Pretenden convencer a través de la contundencia de números, cifras y datos y otorgan una apariencia científica y objetiva de la información.

Los datos se pueden ordenar en una suerte de escala de progresión teniendo en cuenta, por un lado, el número de hablantes de español y, por otro, la posición de esta lengua dentro de una especie de *“ranking”* internacional. Con respecto a la primera de estas escalas, los datos refieren

a que en el mundo los hablantes de español son: *“aproximadamente 330 millones”*, *“330 millones”*, *“aproximadamente 350 millones”*, *“350 millones”*, *“más de 350 millones”*, *“400 millones”*, *“entre 450 y 500 millones”*, *“casi 500 millones”*, *“más de 500 millones”*. El *“ranking”* sitúa el español como *“uno de los idiomas más hablados del planeta”* y *“del mundo”*, como *“el primer idioma oficial de 21 países”* y *“la segunda lengua en importancia internacional”* y, finalmente, como *“el segundo idioma en EE.UU actualmente”*, *“la tercera”* o *“la cuarta lengua después del chino mandarín”*.

Dentro de las representaciones orientadas a una mejor comunicación internacional y al relacionamiento social se destaca la importancia del español como lengua de integración dentro del mundo hispanohablante y de comunicación internacional. Se apoyan en el prestigio de instituciones y organismos internacionales como las

Naciones Unidas o la Unión Europea. Se presenta el español como una lengua que permite apreciar nuevas costumbres, experiencias y realidades en el ámbito latinoamericano.

Las representaciones orientadas a valores culturales e históricos se focalizan tanto en el enriquecimiento personal como en el acceso al *“patrimonio cultural de 21 países”*. El español es considerado un patrimonio, e incluso se apela al prestigio de personalidades y autoridades (artistas, escritores e investigadores) para cimentar el estatus de la lengua que se quiere promocionar.

Finalmente, las representaciones referidas a atributos intrínsecos del español señalan la riqueza de esta lengua, presentándola también como la mejor y más fácil para su aprendizaje (siempre en alusión al inglés).

4. Consideraciones finales

Los datos analizados permiten señalar que, como parte del discurso publicitario que emplean estas instituciones de enseñanza, aparecen distintos tipos de representaciones que aportan ele-

mentos de convencimiento sobre la enseñanza de lenguas. Bein (2006) considera que la propaganda de lenguas no sólo se basa en representaciones sociolingüísticas, sino que también las promueve; se refuerza el discurso publicitario aportando elementos de convencimiento y se reflejan estereotipos sociales y culturales que responden a los intereses de sus emisores.

Estas representaciones son el resultado de la nueva situación del español en el panorama mundial. La propaganda vinculada a su enseñanza intenta venderlo como un bien preciado que se debe alcanzar. Se considera que es un atractivo turístico de los países hispanohablantes, de interés para los extranjeros que quieran conocer su cultura. Se invita entonces a estudiar español en contexto de inmersión. En este escenario, la inclusión de datos cuantitativos constituye una herramienta fundamental de propaganda a la hora de convencer a los potenciales estudiantes.

Como vimos, hay dos tipos de representaciones que se destacan en número, el tipo I y el tipo VI. Ambas categorías responden a las tendencias actuales de promoción del español, por un lado en términos económicos y por otro en términos demográficos.

En el caso de las representaciones del tipo I, los datos muestran argumentos que apuntan a beneficios personales (trabajo, estudio) y generales (comercio, mercado, empresa). Las representaciones del tipo II plantean la importancia del español como lengua de integración (dentro del mundo hispanohablante) y de comunicación internacional (como uno de los idiomas oficiales de organismos importantes). Las representaciones del tipo III se focalizan en la cultura global que incluye tanto el enriquecimiento del propio universo cultural como el acceso al patrimonio de 21 países.

Mientras que algunos institutos ofertan el español como herramienta de inserción al ámbito hispanohablante, otros garantizan el desempeño en situaciones de la vida diaria o lo muestran como un instrumento para la interrelación con personas de otros países.

Finalmente, cabe destacar que las representaciones de la lengua, si bien pueden surgir en un grupo reducido de actores sociales (gramáticos, escritores, docentes), se extienden al discurso en general y se instalan en el imaginario colectivo. Toda representación de la lengua, al igual que

toda representación social, determina y guía el comportamiento de los individuos.

Referencias Bibliográficas

Barrios, G. (en prensa) "La regulación política de la diversidad: academias de lenguas y prescripción idiomática". En: M. Alberte y S. Sens Bueno (comps.) *El dardo en la Academia. Historia, esencia y vigencia de las Academias de la lengua española*. Barcelona, Melusina.

Barrios, G. (2008) "Discursos hegemónicos y representaciones lingüísticas sobre lenguas en contacto y de contacto: español, portugués y portugués fronterizos". En: D. Da Hora y R. Marques de Lucena (orgs.) *Política lingüística na América Latina*. João Pessoa, Idéia. 79-103.

Barrios, G. y P. Asencio (2003) "La campaña de alfabetización de 1982 en la prensa de la época". En: *Memoria para Armar*, III. Montevideo, Senda. 153-160.

Bein, R. (1999) "El plurilingüismo como realidad lingüística, como representación sociolingüística y como estrategia glotopolítica". En: E. Narvaja de Arnoux y R. Bein (comps.) *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires, Eudeba. 191-216.

Bein, R. (2006) "Propaganda de lenguas". *Letras* (Santa María): 27. 27-37.

Del Valle, J. (2005) "La lengua, patria común: Política lingüística, política exterior y el post-nacionalismo hispánico". En: R. Wright y P. Ricketts (eds.) *Studies on Ibero-Romance Linguistics. Dedicated to Ralph Penny*. Newark (Delaware), Juan de la Cuesta. 391-415. Disponible en: <http://miradassobrelaengua.blogia.com//2007/061102-jose-del-valle-la-lengua-patria-comun-politica-linguistica-politica-exterior-y-e.php>.

Di Tullio, A. (2003) *Políticas lingüísticas e inmigración: el caso argentino*. Buenos Aires, Eudeba.

Jodelet, D. (1993) "La representación social: fenómenos, conceptos y teoría". En: S. Moscovici (comp.) *Psicología social*. Barcelona, Hurope. 469- 495.

Narvaja de Arnoux, E. (2007) "'La lengua es la patria', 'nuestra lengua es mestiza' y 'el español es americano': desplazamientos significativos en el III Congreso de la Lengua Española". Disponible en: <http://miradassobrelaengua.blogia.com/>.

Narvaja de Arnoux, E. (2008) *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del estado (Chile, 1842-1862)*. Estudio glotopolítico. Buenos Aires, Santiago Arcos.

Valesca Brasil Irala
Universidad de la República¹
Universidade Federal do Pampa

Isaphi Alvarez
Universidade Federal do Pampa

1. Una frontera geopolítica, social y lingüística

Nuestra localización geográfica, los procesos de delimitación y contención, las cuestiones sociohistóricas, y las relaciones entre fronteras territoriales y sociales son factores que, entre otros, establecen una relación particular entre los sujetos y las lenguas en el espacio geográfico de la frontera (para los fines de ese trabajo, específicamente la frontera Brasil-Uruguay). Es un espacio delimitado por estar entre territorios; las personas que lo habitan se sienten entre lenguas, lo que crea una situación lingüística singular. A partir de esa relación, se instaura el contacto intenso entre la lengua portuguesa y la lengua española.

Esa situación ha sido ampliamente descrita por investigadores (por ejemplo: Rona, 1959; Hensey, 1972; Elizaincín, Behares y Barrios, 1987; Elizaincín, 1992; Carvalho, 2007; entre otros), bajo la amplia denominación de “estudios fronterizos”. La mayoría de esos estudios trató de mostrar que la frontera Brasil-Uruguay se presenta como un amplio campo de investigación para el área del lenguaje en sus más diferentes vertientes (aunque, hasta hoy, la mayoría de los estudios realizados haya sido de corte socio-lingüístico, en su modelo cuantitativo).

En los últimos años, especialmente en el lado uruguayo de la frontera, además de la descripción lingüística más específica ha empezado a formar parte de las pautas de investigación la cuestión educativa, impulsada por el surgimiento en la última década de los programas de educación bilingüe portugués/español en muchas escuelas de Primaria ubicadas en los departamentos fronterizos (Brovetto, Geymonat y Brian, 2007; Bortolini, 2009; Behares y Brovetto, 2009; Irala y Pereira, 2010; entre otros).

Sin embargo, hay que tener en cuenta que para una comprensión general de la “educación lingüística fronteriza” actual sería necesario abarcar un espectro mucho más amplio de acciones, con una investigación integrada y coordinada bilateralmente, en la que participaran investigadores de ambos lados de la frontera, a efectos de establecer propuestas de impacto que ayudaran a promover la planificación y la ejecución de acciones educativas viables en conjunto, más allá de los límites de las políticas nacionales, no sólo desde el punto de vista de los resultados educacionales sino también –y aun más– desde el punto de vista del *sujeto fronterizo*, que es el que está, de forma corporificada (única, intransponible, irreversible), afectado por toda la contingencia de su condición singular (Alvarez, 2009; Mota, 2010).

En este trabajo, la frontera será representada y particularizada por la ciudad de Bagé² y sus alrededores, considerando las condiciones sociohistóricas y políticas de enseñanza de lengua española en ese contexto.

El contacto social y lingüístico que se configura en esta frontera nos interesa porque somos profesoras de un curso de Letras en una universidad federal en dicha región y lo consideramos constitutivo de la conformación de las prácticas lingüísticas³ establecidas de un modo muy particular en la frontera de Brasil con Uruguay.

Pese a esas relaciones sociales, lingüísticas y culturales, ya instauradas desde hace mucho

2. La ciudad de Bagé está localizada a 60 km de la frontera con Uruguay.

3. Entendemos práctica lingüística en el sentido de Sturza: “quando entra em circulação uma das línguas nacionais em contato quando há a circulação e a prática de uma terceira língua, resultado do contato entre português e espanhol, a exemplo do portunhol, o que se está praticando pode ser uma mistura gramatical das línguas, no entanto o que a significa é essa relação entre os sujeitos como tal (fronteirizos) e as próprias lín-

1. En estudios posdoctorales en el año 2011 en la Universidad de la República Oriental del Uruguay, bajo la supervisión de la Prof.^a Beatriz Gabbiani; docente en la Universidade Federal do Pampa (Unipampa), en Bagé, Río Grande del Sur, Brasil.

tiempo, los estudios sobre dichos contactos, principalmente en lo que respecta a las lenguas, son bastante recientes del lado brasileño.

Fernandes y Sturza (2007) mencionan que la mezcla de las lenguas portugués y español funciona como lengua franca en el contexto fronterizo, volviéndose lengua materna. Para las autoras, los sujetos “extranjeros” no nacieron en la frontera pero tomaron ese espacio para sí como suyo, debido a las relaciones económicas, sociales y hasta afectivas que ahí se formaron, de tal modo que dichas prácticas lingüísticas de la frontera siguen siendo su lengua materna cuando se mantiene el espacio de circulación, el uso y cuando hay interlocutores. Eso significa que, en ese espacio, las lenguas circulantes dejan de ser extranjeras o ajenas para ser propias, constituyentes.

2. Frontera y educación

Del lado brasileño encontramos escasas producciones académicas que tratan el tema, como la de Seiffert (2010) –más bien un relato de la experiencia del Proyecto Escuela Intercultural Bilingüe de Frontera (PEIBF), que, además de la frontera con Uruguay, se desarrolla en las fronteras de Brasil con otros países, con resultados más volcados a lo pedagógico que a lo lingüístico–, la de Corrêa y Dornelles (2010) –que señala el desfase entre el discurso oficial “monolingüe” en una escuela brasileña de frontera y la presencia efectiva de alumnos bilingües, involucrados en prácticas de lectura y escritura en la lengua de “olvido” institucional, desarrolladas en otros espacios diferentes al del salón de clase–, y la de Irala (2010) –que trató de problematizar, a partir de una entrevista con una exalumna de una escuela brasileña ubicada en la frontera, los sentidos atribuidos a la lengua española (enseñada como lengua extranjera y de forma descontextualizada) en ese espacio de tránsito lingüístico y cultural dinámico, así como los efectos negativos generados por esa experiencia.

Tales relatos puntuales –tanto las experiencias de corte más pedagógico como las que siguen marcos de investigación más rígidos– sirven como punto de partida para que se desarrollen investigaciones más específicas (aunque todavía puntuales), a partir de un marco lingüístico-educativo crítico, que con sus resultados lleguen a diseñar propuestas de formación continua articu-

ladas, sensibles al contexto y efectivas tanto para las instituciones como para los sujetos fronterizos.

Por otro lado, hubo algunas publicaciones sobre el contacto portugués/español, casi siempre a partir de las semejanzas y diferencias existentes entre las lenguas, la interferencia de una sobre la otra, cuestiones de bilingüismo o, incluso, sobre el portuñol, tomado a partir de una perspectiva sociolingüística como un punto de interlengua, como “error”, o un hablar mal el español por los lusohablantes. De esa forma, como apuntó Sturza (2004), no se consideró el portuñol como una práctica recurrente en un espacio de frontera.

En ese sentido, entonces, traemos esta reflexión porque creemos que hay un creciente interés y una necesidad de entender, de mapear y ordenar una historia de constitución de un espacio singular de cómo los sujetos se relacionan con las lenguas y de cuánto esas relaciones están pautadas por lo político (Guimarães, 2002), así como también lo están la enseñanza de la lengua española y de la lengua portuguesa en este contexto.

Conviene decir que, en términos realistas, estamos todavía bastante distantes de concretar el intento de comprender, de una forma general, qué es (y si es que existe o existirá) una “educación lingüística fronteriza”, en función de muchos factores, tales como la disparidad que se configura entre la ausencia en Brasil y la presencia actual en Uruguay de una política lingüístico-educativa amplia para las regiones de frontera que les corresponden (Uruguay, 2008; ANEP, 2008); la falta de promoción generalizada e integrada entre los dos países de políticas de formación docente para las áreas de frontera, tanto para actuación en la educación primaria como para la secundaria (lo que ya apuntaba Sarquis, 1997); y las diferencias sustanciales entre los dos sistemas educativos, tanto en términos institucionales como culturales.

Como afirmó Duarte, vivimos realidades “tão próximas fisicamente, mas desconhecidas, uma da outra, quanto às suas práticas educativas” (Duarte, 2006: 181). Ese desconocimiento afecta a todos los niveles de enseñanza y opera como una barrera simbólica contra posibles movimientos de cambio hacia una intervención educativa más adecuada a un contexto lingüístico fronterizo complejo, que supone la existencia de sujetos con apropiaciones variadas del capital lingüístico disponible en su entorno y con efectos diferentes de esas apropiaciones en sus vidas cotidianas (como

guas que fazem funcionar, com marcas enunciativas que remetem a este estado de estar ‘entre línguas’” (Sturza, 2008: 1).

en la construcción/negociación de sus identidades, por ejemplo).

Al tejer todas estas consideraciones nos situamos, en este momento, como profesoras que estamos formando sujetos para trabajar en este contexto lleno de singularidades, que, a su vez, van a enseñar la lengua española y la lengua portuguesa a niños que ya poseen, en grados variados, el “fronterizo”, el “portuñol”, el “falar apaisanado” (Alvarez, 2009), entre otros, como prácticas lingüísticas diarias. Dichas prácticas no pueden ser de ninguna manera simplemente anuladas o no consideradas, aunque no existan políticas nacionales educativas efectivas extendidas a todos los escolares fronterizos (ni siquiera en el lado uruguayo, más avanzado en ese sentido, con la presencia de escuelas de tiempo integral bilingües pero que no abarcan las zonas rurales, por ejemplo). Por eso creemos que es importante traer todos estos aspectos y pensar en este espacio de frontera, en los sujetos que aquí vivimos, en los sujetos que aquí enseñamos y en los alumnos que aquí en la frontera poseemos, con o sin políticas más amplias nacidas en los centros nacionales de difusión (en el caso brasileño, pensadas en la capital federal, Brasilia, y en los estados del sudeste, especialmente San Pablo y Río de Janeiro).

Frente a esa preocupación y frente a esos planteamientos que en este momento nos hacemos hemos propuesto algunas asignaturas que nos permitan exponer el tema de frontera y enseñanza de una manera más enfática en nuestra clase de la universidad, dado que estamos pasando por una reforma curricular en la carrera de Letras (profesorado de Portugués/Español) instalada en esa región fronteriza, con el intento de sensibilizar e informar teóricamente al futuro docente sobre la realidad educativa de su región, normalmente olvidada y “borrada” como fenómeno presente en los planes de estudio de su formación. Así, proponemos la inserción de tres asignaturas antes inexistentes en la carrera:

Historia y frontera, estudio de la conformación histórica de las divisiones geográficas fronterizas entre Brasil-Uruguay y Brasil-Argentina;

Investigación y frontera, revisión bibliográfica sobre los procedimientos teóricos y metodológicos relacionados a las cues-

iones fronterizas en el ámbito del lenguaje;

Enseñanza y frontera, organización y problematización sobre conceptos tales como diglosia, educación bilingüe, interculturalidad, lengua materna, segunda lengua, etcétera, en el ámbito fronterizo.

En síntesis, tratar la frontera y, más aun, la “educación lingüística fronteriza” no es un emprendimiento de fácil ejecución, especialmente al pensar una formación realmente integrada para los habitantes de la frontera, sea en la formación docente, en la educación básica o profesional. Hay algunas iniciativas aisladas que pueden difundirse a largo plazo, como la Educación Binacional de formación profesionalizante que existe en Rivera-Santana do Livramento, integrando alumnos uruguayos y brasileños. Creemos que necesario tomar en cuenta esas experiencias puntuales para, a partir de sus ajustes y aciertos, formar mayor conciencia crítica alrededor del tema fronterizo, con el fin de mostrar y demostrar, tanto interna como externamente, que se están abriendo caminos hacia una verdadera educación lingüística fronteriza, cultural y sensiblemente adecuada a todos sus habitantes, algo que, infelizmente, todavía no está ocurriendo.

Referencias bibliográficas

Alvarez, I. *Falar apaisanado: uma forma de designar as línguas na fronteira*. Dissertação de Mestrado. Santa Maria: UFSM, 2009.

ANEP. *Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. Administración Nacional de Educación Pública, Montevideo: Consejo Directivo Central, 2008.

Behares, L. y C. Brovetto. *Políticas lingüísticas en Uruguay. Análisis de sus modos de establecimiento*. In: Primer Foro Nacional de Lenguas de ANEP. Montevideo: ANEP, 2008.

Bortolini, L. *Letramento em uma escola de educação bilíngüe na fronteira Uruguai/Brasil*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

Brovetto, C., J. Geymonat y N. Brian. Una experiencia de educación bilingüe español-portugués en escuelas de la zona fronteriza. In: Brovetto, C., J. Geymonat y N. Brian. (comps.) *Portugués del Uruguay y educación bilingüe*. Montevideo: ANEP-CEP, 2007; pp. 9-47.

Carvalho, A. M. Diagnóstico sociolingüístico de comunidades escolares fronterizas en el norte del Uruguay. In:

- Brovetto, C., J. Geymonat y N. Brian. (comps.) *Portugués del Uruguay y educación bilingüe*. Montevideo: ANEP-CEP, 2007; pp. 49-98.
- Correa, J. y C. Dornelles. Práticas de letramento em séries iniciais: Um estudo em uma escola da fronteira Brasil/Uruguai. *Anais do II Congresso Linguagem e Interação*. São Leopoldo: Unisinos, Jun. 2010.
- Duarte, N. *A abordagem do texto nas aulas de língua materna em duas realidades educacionais distintas, brasileira e uruguaia*. Tese de doutorado. Florianópolis: UFSC, 2006.
- Elizaincín, A. *Dialectos en contacto. Español y portugués en España y en América*. Montevideo, Arca, 1992.
- Elizaincín, A., L. E. Behares y G. Barrios. *Nós falemo brasileiro. Dialectos portugueses en Uruguay*. Montevideo: Universidad de la República, 1987.
- Fernandes, I. y E. Sturza. *A fronteira como Novo lugar de representação do Espanhol no Brasil*. No prelo, 2007.
- Guimarães, Eduardo. *Os Limites do Sentido*. Campinas: Pontes, 2002.
- Hensey, F. *The sociolinguistic of the Brazilian-Uruguaiayan border*. The Hague: Mouton, 1972.
- Irala, V. Construção de identidade e discurso: implicações no ensino-aprendizagem de língua espanhola. In: Barros, C. y E. COSTA (coords.). *Espanhol: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 292 p. Coleção Explorando o Ensino, v. 16.
- Irala, V. y C. Pereira. Vínculo entre escola e universidade: intercâmbios e experiências. In: *Tercer Foro de Lenguas ANEP* (en prensa).
- Mota, S. *Língua, sujeitos e sentidos: o jornal nas relações fronteiriças no final do século XIX, início do século XX*. Dissertação de Mestrado. Santa Maria: UFSM, 2010.
- Rona, J. P. *El dialecto "fronterizo" del Norte del Uruguay*. Montevideo: Universidad de la República, 1959.
- Sarquis, P. Docentes en áreas de frontera: una formación en tiempo de espera. In: Behares, L. (org.). *Segundo Seminario sobre educación y lenguaje en áreas de frontera*. Montevideo: Universidad de la República, 1997.
- Seiffert, A.P. Assessoria ao Projeto Intercultural Bilingüe de Fronteira do Mercosul (PEIBF): muito além do pedagógico. In: Fanjul, Adrián (org.). *I Congresso Internacional de Professores de Línguas Oficiais do Mercosul e I Encontro Internacional de Associações de Professores de Línguas Oficiais do Mercosul*. Cascavel: PR: Coluna do Saber, 2010.
- Sturza, Eliana. Fronteiras e práticas lingüísticas: um olhar sobre o portunhol. *Revista RILI/II*, v. 1, Nº 3, 2004; pp.151-160.
- Uruguay. *Ley. Nº 18.437. 12 de Diciembre de 2008. Ley General de Educación*. Montevideo: Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales, 2008.

ENCUESTA A LOS HABLANTES RIOPLATENSES SOBRE SU LENGUA: “DESCONOCÍA QUE LA UNIVERSIDAD SE PREOCUPARA POR ESOS TEMAS”

María López García¹
Universidad de Buenos Aires
CONICET

Introducción

En Argentina, las políticas lingüísticas implementadas (mayormente por defecto) han transcurrido entre el purismo hispánico y la valorización de las variedades regionales. Esta polarización se manifestó desde los inicios de la nación en el contexto de una puja entre quienes demandaban la regulación peninsular del castellano, por un lado, y los defensores de un modelo independentista de impronta romántica (quienes orientaban la instauración de un modelo regional de lengua), por otro. Dichas posiciones representaron los modelos de estandarización monocéntrica y pluricéntrica, respectivamente. La tensión entre esas dos actitudes es el nodo central de las representaciones sobre la lengua en Argentina y debe su existencia fundamentalmente a la disputa entre diversos sectores de poder que, a la luz del modelo decimonónico de Estado-nación, hicieron de la lengua un elemento constitutivo de la identidad nacional. En la actualidad, las representaciones que acuñan los hablantes de la lengua evidencian resabios de esa lucha por la identidad lingüística de la nación.

Este trabajo analiza e interpreta los resultados parciales de una encuesta diseñada y dirigida por los investigadores de la Universidad de Buenos Aires Leonor Acuña y José Luis Moure, en Buenos Aires, en la última década. El interés de este estudio está centrado en caracterizar, a través del procesamiento de esta encuesta, las representaciones que los hablantes del Río de la Plata generan sobre la lengua que hablan, así como determinar los vínculos entre esas representaciones y los diferentes discursos circulantes sobre la lengua.

Nuestra hipótesis central es que estos discursos asumidos por los hablantes surgieron en los inicios de la nación argentina, a comienzos del siglo XIX y se han mantenido durante el siglo XX. En la actualidad, esas representaciones

sobre la lengua nacional se han refundido con las políticas panhispánicas conservando, no obstante, sus nodos centrales: la relación conflictiva con las lenguas de pueblos originarios, la dependencia respecto de la normativa española y el vínculo entre la educación formal, la corrección lingüística y el comportamiento moral.

1. Encuestas sociolingüísticas

Las variedades lingüísticas recortadas en un marco geográfico, así como las relaciones que tienen entre sí, exceden los fenómenos atinentes estrictamente al sistema lingüístico y están fuertemente influenciadas por el valor que le asignan los hablantes a cada variedad. Las operaciones de conocimiento, reconocimiento y percepción de una lengua involucran necesariamente presupuestos e intereses específicos. Es decir que las variedades de la lengua están sujetas a presiones del contexto social que se manifiestan de diversos modos, algunos de los cuales son comportamientos lingüísticos. Así, resulta imposible establecer una distinción categórica entre la descripción de una lengua o una variedad y el valor social que esta comporta.

Los espacios de anclaje de las representaciones sobre la lengua (o, como en el caso que tratamos aquí, sobre la variedad) son múltiples, muestran en sus discordancias la confluencia de discursos y, en ellos, las distintas formas de entender los fenómenos lingüísticos alentadas por los diferentes intereses.

Los hablantes de la variedad absorben los discursos puestos en circulación por diferentes agentes, así como las representaciones subyacentes. En la mayoría de los casos estos discursos, juicios o ideas de los hablantes sobre la lengua han resultado de la exposición a canales de difusión cuyos puntos de vista son muchas veces contradictorios, pero conviven en los hablantes

1. maguilopezgarcia@yahoo.com.ar

argentinos en una tensión que ya forma parte de su identidad lingüística.

En ese sentido, las encuestas son un instrumento privilegiado de acceso a las representaciones que los hablantes tienen sobre la lengua y sobre las instituciones reguladoras. En nuestro trabajo hemos comprobado que los encuestados valoran positivamente ser consultados y se muestran interesados en dar sus opiniones sobre la lengua que hablan. Este interés redundará en respuestas comprometidas, que dejan ver las áreas de impacto del fenómeno lingüístico: la educación formal, la cortesía, el nacionalismo, entre las más salientes. La falta de reflexión metalingüística de los hablantes sobre estos temas convierte las respuestas en reflejo de discursos circulantes y muestra las aristas de convergencia de ideologías lingüísticas en algunos casos contradictorias.

El deslizamiento de los conflictos sociales al ámbito lingüístico muestra que las intervenciones revisten un carácter político y social, y no quedan al margen de la ideología de las instituciones que ejercen el poder sobre la lengua. La planificación incide en las representaciones y al mismo tiempo las considera como parte del valor simbólico portado por la lengua (o la variedad de la lengua elegida); es decir: la planificación incluirá indefectiblemente las valoraciones de esa lengua (o variedad) a la hora de seleccionarla para determinada función, lo que a su vez redundará en la representación que la práctica generará sobre esa lengua o variedad.

En ese sentido, las encuestas constituyen una herramienta insustituible para conformar un panorama adecuado de las actitudes de los hablantes hacia su lengua. Solo el conocimiento cabal de estas opiniones (o grado de aceptación/absorción de discursos provenientes de distintas las instituciones reguladoras) permitirá diseñar políticas lingüísticas adecuadas a la población y planificar estrategias de ejecución realistas.

2. Corpus

La encuesta que analizamos en este artículo fue tomada en el año 1996 y es de tipo cara a cara, sobre un cuestionario semiestructurado. La selección de la población se basó en un muestreo aleatorio por conglomerados correspondientes a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y a cinco municipios del conurbano bonaerense; el rango de edad osciló entre los 20 y los 85 años. El cuestionario está integrado por 60 preguntas que, a los

finés de su procesamiento, fueron desdobladas en 160 entradas. Las primeras 27 preguntas procuran obtener información vinculada con la variable sociocultural (datos sobre el nivel de educación del entrevistado y de sus padres, profesión y consumos culturales). Las restantes 33 determinan: la denominación o denominaciones que el hablante da a su lengua y su justificación, los rasgos que considera caracterizadores de la corrección e incorrección lingüísticas y de los grupos a los que su imaginario atribuye el buen y el mal hablar, la valoración implícita que hace de su dialecto cuando califica otras variedades diatópicas (entre las que se incluye explícitamente la peninsular), la identificación de los modelos lingüísticos, la determinación de sus conductas normativas y la evaluación comparativa que hace de las instituciones potencialmente fijadoras de norma. Para nuestro trabajo, contamos con un total de 388 encuestas completas.

Hemos iniciado el procesamiento de las encuestas (parte de ese procesamiento es el que presentamos aquí) tomando ejes de análisis cuyos antecedentes se registran en hitos de la historia de la lengua en Argentina. Entendemos que el impacto de estos hitos (o los discursos circulantes sobre ellos) en las representaciones de los hablantes podría llegar hasta nuestros días y corroborar su presencia en las encuestas permitiría deshilar la configuración de la identidad lingüística. El análisis rastrea entonces la percepción de lo correcto e incorrecto, el papel de la educación formal, la referencia a instituciones de control lingüístico y el modo en que las representaciones actuales conservan discursos centenarios sobre la lengua.

3. Procesamiento parcial de resultados

3.1. “Desconocía que la universidad de preocupara por esos temas”

Entre los datos obtenidos, resultó de interés el hecho de que 244 hablantes manifestaran espontáneamente su sorpresa ante la preocupación por estudiar la lengua.

La pregunta 61, *¿Desea hacer algún comentario acerca de los temas de la encuesta?*, suscitó respuestas del tipo: “Desconocía que la universidad se preocupe por estos temas”, “me llaman la atención los temas”, “Muy aceptable, necesario, sale de lo común”, “es muy extraño

que se preocupen por este tipo de encuestas”, y también “no deseo que sea utilizada políticamente”, “Desearía que se transmitan a los colegios los resultados”, “¿Para qué tantas preguntas?”, entre muchas otras.

Esta sorpresa hace evidente el hecho de que los hablantes no tienen conocimiento de que la regulación de la lengua (ya sea para modificar o rectificar su estatus o su corpus; Cooper, 1997) se ejecuta de manera consciente y no es resultado del ejercicio de fuerzas naturales, es decir, no es consecuencia directa del mero contacto entre variedades y/o lenguas distintas². Este punto de vista concuerda con la sensación de peligro que los hablantes (en otras preguntas de la misma encuesta) manifiestan ante los procesos inmigratorios, la influencia (potencialmente negativa) de los medios de comunicación y la inacción de la escuela; es decir, que no ven que estos agentes de cambio puedan tener intereses (políticos, económicos, etcétera) puestos en juego, sino que interpretan la puja por el poder lingüístico como un libre ejercicio cuyo control puede atribuirse a distintas instancias: “En la TV y los diarios deberían expresarse mejor”, “Hay que modificar la forma de hablar a través de los medios”, “Sería lindo si se lograra perfeccionar el idioma”, “Interesante en la medida de que se haga algo”, “Desearía que se transmitan a los colegios los resultados”³.

Otra interpretación de esta sorpresa de los hablantes radica en que el interés lingüístico estaría para ellos vinculado exclusivamente con la corrección, el cuidado de la ortografía y las diferencias dialectales (como lo evidencia el casi 50% de las respuestas sobre parámetros de corrección e incorrección) y, en ese sentido, no existiría una relación necesaria entre la investigación teórica (encarnada por la universidad) y los fenómenos lingüísticos conocidos por los hablantes. Todas ellas son preocupaciones encaradas y difundidas a través de la escuela (y, crecientemente, los medios de comunicación), desde donde se alientan las representaciones existentes sobre la lengua y/o se generan nuevas (convenientes a sus intereses), pero no se brindan herramientas de análisis por fuera de los prejuicios arraigados en la población. De ahí que los hablantes se sorprendan de que la universidad estudie la lengua: si el estudio sobre

2. El hecho de que los hablantes desconozcan la existencia de políticas lingüísticas resulta un facilitador precisamente para políticas que se apoyan en el anonimato para construir el sentido común acerca de las lenguas (Woolard, 2007).

3. Nótese la modalidad deóntica y las formas impersonales de las respuestas (obtenidas en esta misma pregunta) acerca del control.

la lengua se circunscribe a determinar lo que es correcto y punir lo que es incorrecto, entonces basta con que la escuela (o los medios) difunda y controle el cumplimiento de las reglas⁴.

3.2. Todas las personas hablan mal

El ideal lingüístico es una meta fuertemente presente en las políticas lingüísticas de la RAE y está expresado discursivamente:

Es por ello la expresión culta formal la que constituye el *español estándar*: la lengua que todos empleamos, o aspiramos a emplear, cuando sentimos la necesidad de expresarnos con corrección. [...] Es, en definitiva, la que configura la norma, el código compartido que hace posible que hispanohablantes de muy distintas procedencias se entiendan sin dificultad (RAE, *DPD*: XIV, la cursiva es del original).

El arraigo de este tipo de ideogramas se plasmó rápidamente en las respuestas. Los hablantes consideran la existencia de esa lengua ideal al responder a la pregunta 32, *¿Todas las personas hablan bien?*, en un 82% que no⁵.

Concordantemente con las respuestas sobre las instituciones de control y qué se considera “hablar mal” (que serán mencionadas más adelante), la educación formal cuenta como la razón aducida por 1/3 de los hablantes para determinar el “hablar bien”. Los medios de comunicación, al igual que en otras respuestas, se erigen (en este caso en segundo lugar, con 11% de respuestas) como patrones de regulación en tanto que los hablantes señalan que el contacto con los medios determina el buen hablar.

4. En el mismo sentido pueden interpretarse las respuestas a las preguntas sobre quién debería controlar y quién controla la forma de hablar (preguntas 58 a 60). Los hablantes, como veremos inmediatamente, le otorgan un lugar de preeminencia a la escuela. Plantean la confianza en que el conocimiento de las reglas (llamadas por ellos “gramática” y asociado muchas veces al dominio de las reglas ortográficas) protege la lengua del cambio, empobrecimiento o deformación, es decir que la sujeción de la lengua a los parámetros establecidos es un valor deseable para los hablantes consultados.

5. Un hablante fue muy elocuente en ese sentido. Su respuesta, antes de poner la cruz en casillero negativo entre las opciones de la pregunta 32, *¿Todas las personas hablan bien?*, fue verbal y enfática: “Todas las personas hablan mal”.

3.3. Hablar bien

112 hablantes (28%⁶) señalaron a la gente educada o la que recibe educación formal como respuesta a la pregunta 33, *¿Quiénes hablan bien?*

La importancia relativa que los hablantes le otorgan a la educación como forma de acceso al habla correcta se explica en la conformación de representaciones sobre la constitución de la ciudadanía argentina, en especial desde fines del siglo XIX. La escuela fue el canal civilizador por antonomasia en la Argentina del siglo XIX: homologó las prácticas lingüísticas, transmitió las pautas de comportamiento urbano, moral y legal, y disciplinó los cuerpos en su transcurso por el espacio público y también en el ámbito familiar.

La escuela no solo era el ámbito donde circulaba la lengua oficial sino también el dispositivo institucional que permitió, en una sociedad moderna, unificar las prácticas lingüísticas. Así como el pueblo de la nación se construye desde el Estado y se convierte luego en lo que lo legitima, así la variedad de lengua impuesta desde la escuela se legitima por ser “el modo que la gente instruida la habla” (Arnoux, 1999: 41; las comillas corresponden a la *Gramática* de Andrés Bello).

Tal como señala Arnoux apoyándose en Ramos (Arnoux, 1999: 43), la “gramatización” no solo ofrece una representación de la lengua sino que además regula los espacios sociales. En el caso de la lengua nacional, subordina las marcas de lo popular configurando los estratos sociales a través de la regulación lingüística. González Stephan lo expone de un modo crudo: “Es más fácil normar lo que se ha homologado o controlar conjuntos previamente expurgados de cualquier contaminación étnica, lingüística, sexual o social” (González Stephan, 1995: 38).

El papel preponderante de la escuela en la formación lingüística del ciudadano es una representación acuñada desde los comienzos de la nación, implementada hacia fines del XIX y, a pesar de los cambios acaecidos en el interior de la institución educativa como en la sociedad que la alberga, continúa vigente en las representaciones de los hablantes.

La respuesta a la pregunta 36, *¿Quiénes hablan mal?, ¿por qué?*, refuerza las evidencias del valor que se le otorga a la educación como

proveedora del bien hablar. Además, da lugar a otro foco de preocupación instalado discursivamente: el interés por la lengua o su dominio son distintivos de quienes hablan correctamente. Hemos catalogado esta representación como “actitud” y fue mencionada por los encuestados tanto para señalar el bien hablar como para caracterizar por su falta el “hablan mal”. El interés como factor determinante de quienes hablan bien la lengua se ve en respuestas como: “acá casi todos hablan bien, se esmeran, es gente de laburo”, “los que se preocupan”, “los que les interesa”.

Esta respuesta es representativa de un punto de vista señalado por los encargados del control lingüístico y los especialistas de la lengua aun en la actualidad:

Escribió Pedro Henríquez Ureña que “nuestros enemigos, [...], son la falta de esfuerzo y la ausencia de disciplina, hijos de la pereza y la incultura, o la vida en perpetuo disturbio y mudanza”. Esfuerzo, respeto, disciplina, en fin, belleza. Imaginamos que las palabras viven en éxtasis, en una mañana perenne, pensativa, y allí esperan pacientes nuestro llamado para que sublimemos el mundo. Y aunque todos hablamos un español igual y, al mismo tiempo, diferente, a veces, creemos que, para muchas personas, esa mañana no existe por desidia o por impasibilidad, pues se comunican tristemente mediante despojos sintácticos y burdas invenciones léxicas. (Alicia Zorrilla, miembro de número de la AAL: “Prólogo” a *Normativa lingüística española y corrección de textos*, Dunken).

En la cita aparece, además de la preocupación como rasgo positivo, la representación que asocia la corrección lingüística con las pautas de comportamiento urbano o moral, vínculo acuñado, como mencionábamos con Arnoux, a partir de la enseñanza escolar de la lengua de comienzos del siglo XIX. Eso concuerda también con la percepción de que las malas palabras arruinan el idioma, preocupación manifestada en tercer lugar como razones del hablar mal (6% de respuestas a la pregunta 36). “Malas palabras” y “expresiones chabacanas” como características de quienes hablan mal podrían considerarse dentro este punto de vista⁷.

6. Los números aquí expresados no son porcentajes absolutos sino cantidad de respuestas por hablante, puesto que podía incluir hasta tres respuestas distintas. No se ponderó el orden que el hablante asignó a las respuestas. En el caso en que el hablante respondiera tres veces lo mismo, se contabilizó como una sola respuesta.

7. En el III Congreso de la Lengua llevado a cabo en 2004 en Rosario, Argentina, sorprendió la presencia del historietista argentino Roberto Fontanarrosa entre los expositores. Su tema de disertación fue “las malas palabras”. Si bien es un tópico sin aparente interés para los estudios sobre la lengua, es evidente que Fontanarrosa logró hacerse eco de la preocu-

Por último, la respuesta a la pregunta 36 nos permite complementar la información y corroborar las interpretaciones expuestas sobre el hablar bien. Esta pregunta obtuvo una mayoría abrumadora (25%) de respuestas vinculadas con la falta de educación o falta de cultura⁸.

3.4. Instituciones de control lingüístico

Las encuestas corroboran el lugar saliente ocupado por la RAE en la regulación de la lengua en tanto irradiador y custodio de la corrección, así como la ausencia de una institución argentina que cumpla con los mismos fines.

Aunque, como decíamos antes, la escuela, conforme a las representaciones acuñadas desde fines del siglo XIX y comienzos del XX, sería depositaria de las esperanzas de homologación y corrección, las representaciones del papel que cumple efectivamente en la actualidad no van en ese sentido. Esto se evidencia ante la pregunta 60, *Numere las instituciones de acuerdo con la siguiente escala, según la influencia que deberían tener en la forma de hablar de la gente.*

1: ninguna / 2: muy poca / 3: bastante / 4: mucha / 0: no sabe
Real Academia Española / La escuela / Los diarios / Facultad de Filosofía y Letras / La televisión / Academia Argentina de Letras / La universidad.

La opción N° 4, “mucha”, dejó al conjunto de la RAE, la Facultad de Filosofía y Letras, y la AAL un magro total de 25% frente al abrumador 68% obtenido por la escuela; es decir que, al igual que en respuestas a preguntas anteriores, la población consultada entiende que la escuela debería ser la depositaria de la función de transmitir

pación que los hablantes tienen sobre la corrección o el buen empleo de la lengua. En nuestra encuesta fue uno de los motivos aducidos para calificar a los malos hablantes. Se relaciona, además, con la preocupación por la punición y el control, así como las representaciones que asocian la corrección lingüística con la corrección moral: “Un Congreso de la Lengua es, más que todo, para plantearse preguntas. Yo, como casi siempre hablo desde el desconocimiento, me pregunto por qué son malas las malas palabras, quién las define como tales. [...] ¿Son malas porque son de mala calidad? [...] ¿O, cuando uno las utiliza, tienen actitudes reñidas con la moral?” (ver discurso completo en *Clarín on line*: <http://edant.clarin.com/suplementos/especiales/2007/07/20/m-1461288.htm>).

8. Las respuestas con mayor representatividad sobre las causas del hablar mal fueron: falta de educación formal (25%), presencia de interferencias lingüísticas (9%), y empleo de malas palabras (6%). Un detalle atendible es que los hablantes emplean la tercera persona del plural (ellos) para referirse a los que hablan mal.

los parámetros de corrección y de controlar las prácticas lingüísticas.

Es interesante notar, además, que los hablantes distinguen el organismo de control respecto del organismo instaurador de la norma. A la pregunta 58, *¿Usted conoce algún lugar o institución donde se establece cuál es la forma correcta de hablar?*, 37% respondió negativamente (es decir que no conoce ninguno), 24% señaló a la RAE, mientras que solo 9% mencionó a la escuela. Por otro lado, queda en evidencia la fuerte presencia que la RAE tiene en las representaciones de los argentinos como institución que fija el parámetro de corrección lingüística⁹.

4. Asignaturas pendientes

En el breve análisis que mostramos se hizo evidente el papel preponderante que cumple la educación formal en las representaciones del buen hablar. Estas ideas sobre la lengua son resabios de la construcción del papel de la escuela de fines del siglo XIX que, pese a las deficiencias que los mismos hablantes le atribuyen a la institución escolar, subsisten sin aparente conflicto en la actualidad¹⁰.

Queda por analizar, a la luz de las respuestas obtenidas para la educación, el rol de los medios de comunicación en el control lingüístico, en tanto constituye la nueva vía de transmisión de la pauta lingüística tal como se plasma en las respuestas de los hablantes. Efectivamente, el papel de los medios como modelo y las personas que trabajan como comunicadores aparece entre las respuestas en segundo lugar. 44 hablantes (11%)

9. Creemos que la instrucción es un factor que otorga seguridad lingüística aunque no necesariamente independencia. Los rasgos de incorrección en todas las encuestas correlacionan con marcas sociolectales como la paragoge de /s/ en la segunda del singular pretérito (*vistes*), usos del condicional en la prótasis de períodos condicionales (si yo *sería*...), dequeísmo, etcétera, e interferencias lingüísticas provenientes del contacto con el quechua o el guaraní (ver Acuña y Moure, 1999). Los primeros muestran la procedencia escolar/normativista de los rasgos percibidos como incorrectos. Concordantemente, frente a la pregunta en las encuestas de Santa Fe y Salta (figuran en la bibliografía bajo Boretti y Martorell) “¿Qué forma debe adoptar la enseñanza en la conjugación de los verbos? [Cuyas opciones eran:] vos cantás/ustedes cantan, vos cantas/ustedes cantan, tú cantas/vosotros cantáis”, se obtuvo casi unanimidad en la adopción de la forma peninsular tú/vosotros. El resultado de la acción punitiva de la Academia y la variedad que defiende tiene, como vemos, su correlato en las opiniones actuales. Para los hablantes, la corrección se mide con las categorías vinculadas con el acceso a la educación y se espera que la escuela enseñe la variedad prestigiada por la Academia.

10. Siguiendo a Bourdieu y Passeron (2000), podemos afirmar que las representaciones son conjuntos de ideas de naturaleza polémica y agresiva, puesto que están sometidas a las pujas por el poder simbólico y se constituyen en herramientas y en contexto de lucha ideológica entre grupos sociales. El conflicto, entonces, es parte constitutiva de las representaciones sociales, donde cada parte en la contienda simbólica tiene alguna forma de expresión.

entienden que las personas que forman parte de los medios de comunicación masiva son ejemplo del “hablar bien”. Concretamente, los hablantes mencionan a Joaquín Morales Solá, Mariano Grondona, Antonio Carrizo o “los que trabajan en los medios de comunicación” y “los que están en contacto con los medios de comunicación”. El hecho de que exista entre los hablantes la idea de que los medios son reguladores lingüísticos es el punto de partida para considerar el papel central que desempeñan los medios de comunicación en la difusión de la lengua y en la proyección de ideologías lingüísticas acomodadas a su conveniencia. El ideal de lengua global generado e impuesto por empresas transnacionales de comunicación se superpone al supradialecto ideal al que acuden los hablantes como referencia. Esta penetración mediática y las planificaciones lingüísticas que toman los medios como eje central se apoyan, y al mismo tiempo alientan, representaciones preexistentes como la que la encuesta dejó en evidencia.

5. Referencias bibliográficas

Acuña, María Leonor y José Luis Moure (1999) “Los hablantes de Buenos Aires opinan sobre su lengua”, en Mabel Brizuela *et al.* (coord.) *El hispanismo al final del milenio*, Actas del V Congreso Argentino de Hispanistas. Córdoba, Comunicarte: 1513-1523.

Acuña, María Leonor y José Luis Moure (1999) “La gramática en una encuesta sobre actitudes lingüísticas”, ponencia inédita presentada en el Congreso Internacional *La Gramática: modelos, enseñanza, historia. Homenaje a Ofelia Kovacci*, Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Arnoux, Elvira (1999) “El discurso normativo en los textos gramaticales de Andrés Bello”, en E. Arnoux y R. Bein (comps.) *Prácticas y Representaciones del Lenguaje*. Buenos Aires, Eudeba: 37-61.

Arnoux, Elvira (2001) “Disciplinar la lengua. La Gramática Castellana de Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña”, en E. Arnoux y Á. di Tullio (edit.), *Homenaje a Ofelia Kovacci*, Buenos Aires, Eudeba.

Asociación de Academias de la Lengua Española y Real Academia Española (2004) *La nueva política lingüística panhispánica*. III CILE, Rosario, República Argentina.

Blanco, Mercedes Isabel (1985) “Actitudes lingüísticas en la primera mitad del siglo XIX en la Argentina”, en *Cuadernos del Sur*, 18, dic., 131-149.

Blanco, Mercedes Isabel (1992) “Lengua e identidad. Actitudes hacia el español de España y el español de la Argentin

”, en *Actas del III Congreso Internacional de Hispanistas*. Buenos Aires.

Boretti de Macchia, S. *et al.* (1988) “Actitud del hablante frente a los ideales de lengua en Argentina”, en Nélida Donni de Mirande *et al.* *Estudios sobre la lengua de Santa Fe*. Fondo Editorial de la Provincia de Santa Fe: 235-249.

Bourdieu, P. y J-C Passeron (2000) *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Popular.

Cooper, Robert (1997) *La planificación lingüística y el cambio social*. Cambridge University Press.

González Stephan, B. (1995) *Esplendores y miserias del siglo XIX: cultura y sociedad en América Latina*. Caracas, Monte Ávila.

Martorell de Laconi, S. *et al.* (1984) “Resultados obtenidos en la encuesta ‘La actitud del hablante salteño ante su lengua’”, en *Estudios y ensayos lingüísticos y literarios*. Roma, Salta: 37-74.

Moure, José Luis (2004) “Corrección lingüística, modelos e instituciones normativas: los hablantes de Buenos Aires opinan”, en VI Congreso Nacional de Hispanistas, San Juan 21 al 24 de mayo de 2001. Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan (manuscrito).

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2005) *Diccionario Panhispánico de Dudas*. Bogotá, Santillana.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2007) *Prepublicación de la Nueva Gramática de la Lengua Española*. IV CILE, Cartagena de Indias, Colombia. Disponible en línea: <http://www.rae.es/rae/gestores>.

Woolard, Kathryn (2007) “La autoridad lingüística del español y las ideologías de la autenticidad y el anonimato”, en J. del Valle (ed.) *La lengua ¿patria común?* Madrid/Frankfurt, Iberoamericana/Vervuert: 129-141.

POLÍTICA LINGÜÍSTICA-EDUCATIVA, LENGUAS INTERNACIONALES Y ENSEÑANZA DE LENGUAS

Silvana Marchiaro

Universidad Nacional de Córdoba¹

El concepto de “lengua internacional” está estrechamente ligado, sin lugar a dudas, al concepto de mundialización, un fenómeno que no es nuevo, si consideramos la expansión permanente de los imperios a lo largo de la historia de la humanidad. Ahora bien, ¿qué entendemos por lengua internacional? Una lengua internacional podría ser definida como aquella que se habla en dos o más naciones, o bien aquella que es utilizada por un determinado número de hablantes, o bien aquella que se ha difundido en varias naciones en razón de su “utilidad”. Atendiendo a estas definiciones, podríamos decir que el quechua es una “lengua internacional”, hablada en varios países de nuestro continente por un total de 8 a 9 millones de personas. Sin embargo, bien sabemos que la globalización se expresa en inglés, lengua internacional por excelencia en el imaginario colectivo, entre otras cuestiones por su utilidad.

En cuanto al proceso de mundialización contemporáneo, podría caracterizarse principalmente como la globalización de capitales que el fuerte incremento de las asimetrías sociales, económicas y políticas trajo aparejada. Si bien instauró la idea de una “cultura global” y una “lengua global”, por otro lado –casi paradójicamente– acrecentó el debate sobre las identidades culturales (locales y regionales), sobre el multiculturalismo y la necesidad de preservar el multilingüismo.

En este sentido, la globalización repercute en la política lingüística-educativa de los estados, especialmente de los países periféricos, traducándose a menudo en prácticas políticas que privilegian la enseñanza de algunas lenguas en detrimento de otras. El mercado no queda aquí excluido y, en este sentido, la noción de “lengua internacional” se liga a cuestiones políticas y económicas más que lingüísticas o culturales.

Ya nadie pone en duda que la enseñanza de lenguas es un tema prioritario para las políticas lingüísticas de los estados, en primer lugar porque resulta necesario responder a las necesi-

dades planteadas por los tiempos actuales y, en segundo lugar, porque la enseñanza de lenguas –instrumentada desde los niveles de la educación formal– contribuye de manera vital a la formación integral de los ciudadanos. Ahora bien, tal como observábamos en otra publicación (Torre y Marchiaro, 2011) “la enseñanza y difusión de los idiomas fluctúa al ritmo de las políticas públicas y educativas que, condicionadas por relaciones de fuerza culturales, políticas y económicas cimentadas entre los países en determinadas circunstancias históricas y geopolíticas, promueven y regulan la inclusión de unos u otros en los distintos niveles de la educación”.

En las últimas décadas, la legislación en materia de enseñanza de idiomas ha dejado traslucir una visión utilitarista e instrumental, fomentada en parte por una concepción superficial del término comunicación y del enfoque comunicativo, que ha tenido como consecuencia el predominio de la “lengua franca universal”, medio de comunicación por excelencia, en el sistema educativo y la paulatina pérdida de espacios curriculares de las demás lenguas, en especial de las lenguas romances (italiano y francés) que formaban parte de la oferta educativa en Argentina desde el siglo XIX.

En palabras de José Manuel Vez, la predominancia de ciertos enfoques en la enseñanza de idiomas “ha dejado una herencia que en poco o nada ayuda a la construcción de una sociedad de la cultura” (Vez, 2006: 16-17). Por el contrario, la concepción de la lengua sólo como un medio de comunicación refleja, según este autor, el pensamiento de la cultura de la globalización, de los mercados, del neoliberalismo y la segregación. Urge pues proyectar innovaciones educativas en el campo de la enseñanza/aprendizaje de lenguas que comporten “un cambio de perspectiva de lo que es enseñar y aprender a ser un ciudadano ac-

1. Facultad de Lenguas; silvana.marchiaro@gmail.com

tivo y crítico de la sociedad del siglo XXI” (Noguerol y Vilà, 2001).

Al respecto, se observa que, a partir de la conformación de la Unión Europea, en los países que la integran se instauran profundos e innovadores debates sobre la preservación, defensa y difusión de las lenguas nacionales y locales, variedades lingüísticas y dialectos. Aunque la situación en nuestros países es otra, y somos conscientes de la necesidad de una reflexión contextualizada, creemos importante tomar como punto de partida los diversos documentos elaborados por especialistas, intelectuales y referentes de la Unión Europea en las últimas décadas, ya que constituyen antecedentes fundamentales en lo que respecta a las políticas lingüísticas educativas y la enseñanza de lenguas.

Uno de los documentos más importantes de los últimos años es el *Marco Común europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*² (Consejo de Europa, 2001), elaborado por el Consejo de Europa a través del Departamento de Política Lingüística, con el objetivo de diseñar una política de fomento del plurilingüismo fundamentada en la necesidad de la ciudadanía de conocer otras lenguas para una mejor convivencia con la diversidad. Es de destacar que en este documento didáctico, en ningún momento se habla de la separación entre “lengua nacional” y “lengua extranjera”, sino más bien de enseñanza y aprendizaje de lenguas para el desarrollo de una competencia plurilingüe. Esto conlleva un cambio de paradigma en relación a la finalidad de la educación lingüística: el objetivo de enseñar lenguas “no se contempla como el simple logro del dominio de una o más lenguas, cada una considerada en forma aislada, con el ‘hablante nativo ideal’ como modelo fundamental”; se trata, en cambio, del desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas (Consejo de Europa, 2001: 5). Por tal razón, las lenguas que se ofrecen en las instituciones educativas tienen que diversificarse a los fines

2. El marco de referencia europeo forma parte de forma parte del proyecto de política lingüística del Consejo de Europa. Proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etcétera, y establece una serie de niveles para todas las lenguas con la finalidad de facilitar la comparación y homologación de los distintos títulos que otorgan los organismos formadores en lenguas. Delimita las capacidades que el alumno debe controlar en cada uno de los niveles para las categorías comprender, hablar y escribir. La categoría comprender integra las destrezas comprensión auditiva y comprensión de lectura; la categoría hablar integra las de interacción oral y expresión oral y la categoría escribir comprende la destreza expresión escrita. (www.cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf).

de dar a los alumnos la posibilidad de desarrollar una competencia plurilingüe.

Otro documento destacable es el elaborado por la comisión creada en 2007 y presidida por el escritor Amin Maaluf. Bajo el título “Un reto provechoso – Cómo la multiplicidad de lenguas podría contribuir a la consolidación de Europa” (Comisión Europea, 2008), este informe propone alentar a los países europeos a la educación plurilingüe a través de la enseñanza de al menos tres lenguas: la lengua materna, una lengua de comunicación internacional y una lengua denominada “lengua personal adoptiva”, concebida no como una segunda lengua extranjera sino más bien como una segunda lengua materna. El informe precisa que el aprendizaje de esta “lengua personal adoptiva” iría acompañado de una familiarización con los países en los que se hable esta lengua, con la literatura, la cultura, la sociedad y la historia vinculadas a esta lengua y a sus hablantes”. La propuesta se basa en la necesidad de superar la “rivalidad” entre el inglés y las demás lenguas, rivalidad que además de debilitar a estas últimas va en detrimento de la lengua inglesa y de sus hablantes. Se agrega, además:

Con la introducción de una distinción clara a la hora de elegir entre una *lengua de comunicación internacional* y una *lengua personal adoptiva*, se incitaría a los europeos a que, por lo que se refiere al aprendizaje de lenguas, tomaran dos decisiones separadas: una determinada por las necesidades de una comunicación más amplia y la otra guiada por un conjunto de motivaciones personales vinculadas a la situación individual o familiar, a las relaciones afectivas, al interés profesional, a las preferencias culturales, a la curiosidad intelectual, etcétera (Comisión Europea, 2008: 11-12).

Un tercer documento que consideramos fundamental en relación a la enseñanza de lenguas es el *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las lenguas y de las culturas* (Candelier, 2007) elaborado por el Centro Europeo de Lenguas Vivas del Consejo de Europa y coordinado por Michael Candelier. Se entiende por “enfoques plurales de las lenguas y culturas” aquellos que ponen en práctica actividades de enseñanza-aprendizaje que implican a la vez **varias** (es decir, más de una) variedades lingüísticas y culturales. Se trata de propuestas que contemplan la diversidad de lenguas y culturas, y ponen en marcha

actividades de enseñanza-aprendizaje que implican la reflexión comparada de varias lenguas a la vez. En oposición a los *enfoques singulares* (Candelier, 2007), que focalizan en forma aislada una lengua y una cultura, los enfoques plurales se proponen favorecer el aprendizaje lingüístico integrando las distintas lenguas que se enseñan y aprenden en los ámbitos educativos, desarrollando la competencia de intercomprensión y fomentando el surgimiento de la conciencia lingüística.

El documento referencial identifica cuatro enfoques. El primero, el *enfoque intercultural*, que según expresa el documento “ha tenido una clara influencia en la didáctica de las lenguas y parece, por tanto, bastante bien conocido, aunque no se haga de manera explícita ni siguiendo realmente sus orientaciones fundamentales”. Los otros tres enfoques, más orientados hacia la lengua, son el *éveil aux langues* (“despertar a las lenguas”), la *intercomprensión entre las lenguas de la misma familia* y la *didáctica integrada de lenguas* que se aprenden (dentro y fuera del currículum escolar).

La *didáctica integrada de las lenguas* se propone ayudar al aprendiente a establecer relaciones entre las lenguas cuyo aprendizaje se contempla en una etapa escolar. Como se lee en el referencial, “El objetivo es apoyarse en la primera lengua (o en la lengua de la escuela) para facilitar el acceso a una primera lengua extranjera, luego, hacer lo mismo sobre estas dos para facilitar el acceso a una segunda lengua extranjera”. Este enfoque está presente en algunas modalidades de educación bilingüe (o plurilingüe) que tienen la finalidad de optimizar las relaciones entre las lenguas utilizadas (y su aprendizaje) para construir una verdadera competencia plurilingüe.

La *intercomprensión entre lenguas emparentadas* “propone un trabajo en paralelo sobre varias lenguas de una misma familia, sea la familia a la que pertenece la lengua materna de quien aprende (o la lengua de la escuela) sea la de una que ha aprendido”. Una de las nociones clave en este enfoque es la de transferencia interlingüística, estrategia cognitiva que permite establecer relaciones desde una o más lenguas de partida hacia la lengua meta, o desde la lengua meta hacia una o más lenguas de partida.

Por último, está el enfoque denominado “*éveil aux langues*” o “despertar a las lenguas”.

Los proyectos desarrollados bajo esta perspectiva consideran:

se da *éveil aux langues* cuando una parte de las actividades se realizan con lenguas que la escuela no tiene la intención de enseñar. Incluye también la lengua de la escuela y cualquier otra lengua que se esté aprendiendo. Pero no se limita tampoco a estas lenguas “aprendidas”. Integra todo tipo de variedades lingüísticas, de la familia, del entorno y de todo el mundo, sin ningún tipo de exclusión (Candelier, 2007: 5).

El programa elaborado por los especialistas a través del citado Centro (CELV) se propone contribuir al “cambio de paradigma principal” que constituye “la evolución hacia una concepción global de la educación lingüística, que integra la enseñanza y el aprendizaje de TODAS las lenguas, para utilizar las sinergias potenciales”.

Hacia una nueva política lingüística educativa en Argentina: la formación del profesorado

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 (Argentina, 2006) sancionada en diciembre 2006 abrió nuevas perspectivas en cuanto a la política lingüística educativa en Argentina. La ley expresa entre sus principios que “La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado”, quien debe brindar a través de la educación oportunidades equitativas para “desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común”.

En cuanto a las políticas lingüísticas, estos principios y valores quedan plasmados –entre otras cosas– en la incorporación de la educación intercultural bilingüe como modalidad que garantiza “el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al artículo 75, inciso 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”; y en la obligatoriedad de la enseñanza de al menos un idioma extranjero en las escuelas de nivel primario y secundario del país. La legislación establece que “La enseñanza de al menos un idioma extranjero será obligatoria en todas las es-

cuelas de nivel primario y secundario del país”. Dispone en el capítulo sobre educación primaria “brindar oportunidades equitativas a todos/as los/as niños/as para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento”, entre los que coloca a las lenguas extranjeras; y en el capítulo sobre Educación Secundaria, “Desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española y comprender y expresarse en una lengua extranjera”.

A partir de la sanción de la Ley, las jurisdicciones se han abocado a la elaboración de distintos documentos de trabajo para la discusión y revisión de los diseños curriculares de la educación primaria y secundaria. De igual modo, se han iniciado el debate y la elaboración de documentos que conciernen a la formación de formadores de lenguas extranjeras en el nivel secundario. Nos referimos al “Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario”, para el cual fueron convocadas por la Secretaría de Políticas Universitarias y el Instituto Nacional de Formación Docente, las instituciones universitarias y de formación superior de todo el país para conformar un equipo de trabajo plurilingüe, que se integró con 35 profesores de francés, inglés, italiano y portugués. Como se lee en la introducción del documento, “Esta modalidad de trabajo es poco usual, pues generalmente los idiomas permanecen en compartimentos estancos y la mayoría de sus expertos también” (*op. cit.*: 150). “Presentar las lenguas juntas y posicionarlas en un nivel de paridad es un gesto político contundente”, expresa el documento recientemente difundido. En él se abordan cuestiones relativas a la formación disciplinar inicial de docentes de Lenguas Extranjeras (LE), articulando el trabajo en torno a cuatro núcleos conceptuales interconectados, *aprendizaje, ciudadanía, interculturalidad y prácticas discursivas*, “que buscan problematizar la enseñanza de las LE y alejarse de la repetición de los tradicionales listados de contenidos”. Se apunta de esta manera a una educación plurilingüe que además de rescatar las lenguas –sobre todo las minoritarias y las minorizadas– integre los aprendizajes lingüísticos y consolide una competencia basada en todos los conocimientos y todas las experiencias transitadas por los sujetos en el campo lingüístico cultural” (*op. cit.*: 150).

Creemos que los esfuerzos realizados por las asociaciones y las instituciones universitarias y terciarias de formación durante las décadas pasadas, ante la pérdida de espacios de formación

en lenguas como el francés y el italiano y la escasa inserción del portugués en el sistema educativo, están dando resultados fructíferos en lo que respecta a la educación plurilingüe y pluricultural del siglo XXI en nuestro país.

Para que la educación al plurilingüismo no quede sólo en la letra, como mero discurso político, y logre en cambio plasmarse en acciones concretas será necesario garantizar la disponibilidad de recursos y el compromiso efectivo de las instituciones y de los agentes educativos. Desde la Universidad, nuestra apuesta es por la investigación y el desarrollo –cuantitativo y cualitativo– de prácticas educativas innovadoras, por el diseño y elaboración de materiales y metodologías sustentados en la didáctica del plurilingüismo y en los enfoques plurales. La transferencia llevada a cabo por los equipos de investigación en la línea de la intercomprensión en lenguas romances y en lenguas germanas de la Facultad de Lenguas de la UNC constituye, sin lugar a dudas, una muestra concreta de esta apuesta.

Referencias bibliográficas

Argentina (2006) Ley de Educación Nacional (N° 26.206).

Batley, E., M. Candelier *et al.* (1993) Políticas Lingüísticas para el mundo del siglo 21. Informe de la UNESCO preparado por la Federación Mundial de Asociaciones de Idiomas Modernos [en línea]. Disponible en: http://debate-educacion.educ.ar/ley/aporte-de-expertos/politicas_linguisticas_para_e.php. [Consulta: 22 abril 2011].

Candelier, M. (dir.) (2007) A travers les Langues et les Cultures CARAP – Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures. Strasbourg : Centre européen pour les Langues Vivantes/ Conseil de l’Europe [versión electrónica].

Carullo, A. M. y S. Marchiaro (2009) *Nuevos desafíos: hacia la inclusión de la perspectiva plurilingüe y multicultural en las currículas de profesorado en lenguas extranjeras*, en IV Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas, Núcleo Educación para la Integración, Asociación de Universidades Grupo de Montevideo. Santa María: Ed. Sociedade Vicente Pallotti, 119-125.

Comisión Europea (2008) “Un reto provechoso – Cómo la multiplicidad de lenguas podría contribuir a la consolidación de Europa. Informe multilingüismo y diálogo intercultural”. Bruselas [en línea]. Disponible en: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/maalouf/report_es.pdf.

Consejo de Europa (2001) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evalua-*

ción. División de Lenguas Modernas (Estrasburgo) [versión electrónica].

Fernández, M. (2002) Algunas reflexiones sobre la internacionalidad de las lenguas (a propósito del español), en *Estudios de Lingüística del Español*, Vol 16 [en línea]. Disponible en: <http://elies.rediris.es/elies16/index.html> [Consulta: 20 de abril 2011].

Noguerol, A. y N. Vilà (2001) “El plurilingüismo, una vía para el aprendizaje de la nueva ciudadanía (aprender lengua y otras cosas)” [en línea]. Disponible en: <http://jaling.ecml.at/pdffdocs/espagne/castellano.pdf> [Consulta: 25 septiembre 2008].

Ministerio de Educación de la Nación (2011) Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario. Lenguas extranjeras (coord. Estela Klett).

Torre, M. L. y S. Marchiaro (2011) “Nuevos desafíos en didáctica de las lenguas. Hacia la intercomprensión plurilingüe”, en *Revista Lingüística en el aula* N° 9-10, Córdoba: Ed. Comunicarte.

Vez, J. M. (2006) “El aula de lenguas extranjeras: umbral para una sociedad de la cultura” en *Las lenguas extranjeras en el aula. Reflexiones y propuestas*. Barcelona: Editorial Grao: 13-23.

PROBLEMÁTICA DE LA ESTANDARIZACIÓN EN LAS LENGUAS DE SEÑAS DEL RÍO DE LA PLATA

María Ignacia Massone¹

Alejandro Fojo²

Universidad de la República

1. Introducción

No podemos dejar de observar una serie de fenómenos y procesos cuando hacemos investigación e intentamos dar explicaciones sobre los procesos lingüísticos propios de alguna lengua de señas (LS), muchos de los cuales no son lingüísticos, sino más bien sociales. Ya que al analizar tanto la Lengua de Señas Argentina (LSA) como la Lengua de Señas Uruguaya (LS) –las lenguas usadas por personas sordas en sus interacciones comunicativas entre pares– deben también explicarse las prácticas sociales y discursivas en que estas lenguas se desenvuelven y a las que estas lenguas están sujetas. Puesto que las personas sordas conforman una comunidad lingüística que ha creado históricamente sus propias lenguas transmitidas en una modalidad visoespacial, que mantiene sus propios patrones de interacción social y cultural, y que está integrada económicamente pero separada de la sociedad de oyentes hablantes de español (Behares et al., 1986; Peluso, 2010; Massone y Machado, 1994; Massone et al., 2000), hechos que han generado durante estos últimos 130 años prácticas sociales propias de la discriminación.

Las personas sordas son personas destinadas a ser multilingües, y de hecho lo son, y las tres lenguas: LS, español hablado y español escrito cumplen distintas funciones. Se enfrentan a todas aquellas cuestiones lingüísticas y sociolingüísticas de lenguas y culturas en contacto, problemática a la vez sumamente compleja y única.

Las lenguas, pues, en estos grupos tienen valores que exceden la mera asociación, dado que la lengua es una práctica política performativa, un modo de acción. Cualquier LS es la facultad performativa, simbólica, legítima y no contingente para jugar el juego, para alcanzar cambios sociales y alterar relaciones de poder (Massone 2009). Porque la LS es la lengua del endogrupo,

la lengua de identidad, que satisface la interacción dentro de las familias y de las asociaciones, es la lengua de membresía a la comunidad, símbolo de sentimiento de pertenencia al grupo, su valor máspreciado, su patrimonio. Dentro de la comunidad sorda la LS no está en competencia con el español como lo están las variedades en comunidades bilingües.

El español hablado es la lengua del grupo externo que carece de identificación en el endogrupo, ya que no se utiliza por sus miembros como modo de comunicación dentro de la comunidad y puesto que tiene una mera función instrumental, la utilizan en contacto con oyentes, es la *lingua franca* (Massone, 2009). Sin embargo, las personas sordas la ven como la lengua necesaria, imperativa puesto que es la lengua oficial o nacional de su país. El español escrito es la segunda lengua, ya que las LS carecen de escritura y son de práctica conversacional.

El reconocimiento de las funciones de las lenguas dentro de una determinada comunidad lingüística es de suma importancia también cuando se trata de analizar o de elaborar políticas lingüísticas. El tener una acabada idea de las funciones y las actitudes de los usuarios de una determinada lengua natural –en el caso que nos ocupa las personas sordas– no solo nos permite comprender el complejo proceso de estandarización sino también las prácticas sociales a las que las lenguas cuando pertenecen a grupos minoritarios se ven sometidas por las actitudes del grupo mayoritario. Las LS constituyeron para las personas sordas su herramienta de supervivencia pero, a la vez, su estigma; es por ello que históricamente fueron sujetas a un genocidio lingüístico. Por ende, fueron y siguen siendo el blanco de prácticas discriminatorias y discapacitadoras. Nuestros países aún se rigen por concepciones clínicas –modelo clínico

1. Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Tecnicatura Universitaria en Interpretación LSU-Español-LSU, Montevideo, Uruguay. CONICET e INADI, Buenos Aires, Argentina.

2. Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Tecnicatura Universitaria en Interpretación LSU-Español-LSU, Montevideo, Uruguay.

u oralismo— que consideran a las personas sordas discapacitadas y no miembros de una minoría lingüística —concepción socio-antropológica. Creemos que son estas acciones discriminatorias las que precisamente socavan los procesos de estandarización ya que naturalizan prácticas que se manifiestan en la ideología o discurso dominante.

El objetivo de nuestro trabajo es intentar explicar los obstáculos que se le presentan a la estandarización de las lenguas de señas —LSA y LSU— en el Río de la Plata, los logros obtenidos, el papel de las comunidades sordas, de los científicos sociales y del Estado en este complejo devenir histórico. Explicaremos muy brevemente, en primer lugar, la situación legal de ambos países para luego tratar de dar cuenta del objetivo propuesto.

2. Situación de la Lengua de Señas Argentina

En la Argentina no existen más que en algunas provincias —Córdoba, Mendoza— y en la ciudad de La Plata leyes que reconozcan la LSA, pero no hay leyes a nivel nacional. En cuanto a la situación educativa actual del grupo sordo, el Ministerio de Educación propone en el Acuerdo Marco para la Educación Especial de 1999, que aún rige la educación, la postura bilingüe —si bien no bicultural— y no hace mención a la inclusión de docentes sordos ni a su cultura, y, al mismo tiempo, considera a la LSA como una adaptación curricular, es decir, como un instrumento que cada maestro podrá adaptar a su mejor buen entender. Serpa y Massone (2009) realizaron el análisis del tema y el rema textual en dicho documento normativo de Estado y concluyeron que el Rema Textual podría parafrasearse de la siguiente manera: para un sordo —quien puede llegar a ver alterada su capacidad cognitiva y, por lo tanto, ser catalogado como discapacitado mental— es necesario implementar —en el contexto de una escuela que en 1999 se descubrió diversa— un método igualmente deficiente: la lengua de señas.

Dadas estas características, Massone considera que en el discurso actual pretendidamente llamado bilingüe —discurso que se considera a sí mismo innovador puesto que toma en cuenta ciertas consideraciones del modelo socio-antropológico, como el hecho de que las lenguas de señas son las lenguas naturales de los grupos sordos— aún persisten signos o formaciones ideológicas derivadas del modelo clínico (Massone 2008). La autora considera que este hecho se debe a que

nada o muy poco ha cambiado en la educación de las personas sordas en la Argentina desde la creación de la primera escuela en 1905 y que estamos siendo espectadores de un neo-oralismo que permite ver el papel que juega la ideología dominante —el discurso oralista o discurso pedagógico de la educación del sordo (DPES) — a fin de no cambiar el *status quo* y seguir manteniendo a la comunidad sorda argentina en situación de desigualdad.

Asimismo, el Código Civil considera a las personas sordas como incapaces e iguales a los dementes si no se dan a entender en forma inequívoca por escrito, desconoce pues a la LSA.

El único logro en beneficio del reconocimiento de la LSA y de los derechos de la comunidad sorda es la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad documento que en Argentina desde el 2008 tiene rango supralegal y, que si bien considera a las personas sordas como discapacitadas, reconoce que son sujetos de derecho y la necesidad de su lengua natural, de su acceso a la educación en todos los niveles, a la información, a servicios de interpretación, etc. En concordancia con la Convención la Ley de Medios Audiovisuales en su artículo 66 obliga a la inclusión de subtítulo oculto y LSA, y la Ley de Matrimonio Igualitario permite el matrimonio si se da a entender por escrito o LSA.

3. Situación de la Lengua de Señas Uruguaya en el marco legal

Dentro de las políticas lingüísticas establecidas en el Uruguay se deben resaltar las legislaciones, modificaciones jurídicas y documentos oficiales que se han aprobado en la última década. Entre las legislaciones más relevantes encontramos la ley N° 17.378 y la Ley General de Educación N° 18.437.

La política lingüística que emerge de la Ley General de Educación N° 18.437, aprobada en el 2008, legaliza y habilita un reconocimiento de las variedades lingüísticas dentro de la educación, aceptando y valorizando a las mismas como particularidades intrínsecas de la identidad socio-cultural de las personas. La ley establece explícitamente que la educación debe promover y promulgar el libre ejercicio de las prácticas lingüísticas de la comunidad sorda. En correlación con el enunciado anterior de Ley General de Educación se encuentra el artículo primero de la Ley N° 17.378 en la cual se reconoce, para todas las

instancias, a la Lengua de Señas Uruguaya como la lengua natural de la comunidad sorda dentro del territorio nacional, explicitando la intencionalidad de la legislatura de abolir toda resistencia comunicativa.

Estas leyes imponen una política lingüística que equipara legalmente a la LSU con el español. Las mismas habilitan una concepción lingüística que refuerza el carácter político, en el sentido etimológico, de la lengua y sus usos, repositando el estatus de la comunidad Sorda y de la LSU.

Asimismo, en el caso del Código Civil – artículo N° 1.279– se establece que son incapaces las personas *sordomudas* que no pueden darse a entender por escrito ni mediante lengua de señas. En este último caso la intervención del intérprete de lengua de señas es prescriptiva para decidir la incapacidad.

Ahora bien, lo interesante a interpretar de estos logros es que como bien señala Peluso (2009) detrás de este reconocimiento por parte de los Estados se encuentra “un sentimiento integracionista, paternalista, asistencialista y proteccionista que emerge ante lo discapacitado, más que un reconocimiento de los derechos lingüísticos de una minoría lingüística. Este reconocimiento por parte de los legisladores está más ligado a la temática de la discapacidad y a la búsqueda de artefactos ortopédicos para compensar la falta, que a la instrumentación de acciones que supongan un cabal entendimiento del alcance y efectos que tiene este reconocimiento en el plano de las políticas e ideologías lingüísticas y más aún de las implicancias que tiene el declarar, a nivel legal, que algunas personas de este país tienen como lengua natural una lengua diferente de la que se presupone como la lengua de la Nación”. Los Estados no concretan pues estas acciones por pura convicción sino que las realizan porque ‘no hay más remedio’. Por lo tanto, sigue subyaciendo una concepción de sujeto, aquella evidenciada por los Códigos Civiles de ambos países, un sujeto vulnerado en sus más elementales derechos, un sujeto incapaz, sujetos de caridad o de castigo. “El modelo médico-reparador sitúa la mirada caritativa-represiva hacia la discapacidad como enfermedad o problema de salud que se puede curar o reparar. La persona con discapacidad está vista como alguien que todavía no es como nosotros pero que en algún momento va a serlo” (Morgado, 2010).

Insistimos pues en que esta concepción radica en la postura etnocentrista propia del racismo.

Estos documentos legales, excepto la Convención, no se centran en los derechos lingüísticos de la comunidad sorda sino en aspectos de tipo ortopédico (la LS como instrumento para facilitar la comunicación, el acceso a la información, la equiparación de oportunidades, la accesibilidad, etc.) (Peluso, 2009). La Convención constituye un paso importante hacia el cambio ya que los considera sujetos de derecho aunque discapacitados. Pero, a su vez, insta a los Estados parte a garantizar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales, promover el respeto de su dignidad e identidad. La Convención reconoce a las LS como “lenguajes”, como forma de comunicación.

La naturalización desde hace 130 años en forma excluyente y desde que el mundo es mundo de una práctica social que excluyó a las personas sordas de los más elementales derechos humanos –como el derecho lingüístico, el derecho cultural– se perpetúa en las leyes que son el reflejo de las representaciones sociales. Se ejerce así, como dice Bourdieu (1999), la práctica de la violencia simbólica, que consiste en imponer significaciones “de hacer creer” y “de hacer ver” para no cambiar los *habitus* de un campo. Los legisladores no son capaces de traspasar los obstáculos epistemológicos generados en el campo. Los legisladores no pueden no reproducir el discurso dominante, es decir el sistema de creencias de todos los miembros de una comunidad. Toda propuesta nueva o diferente será juzgada o pensada desde los valores preexistentes. Las contradicciones subsisten ya que todo otro nuevo discurso pasa a engrosar el discurso dominante. Será un discurso opositor, solo verosímil como tal en la referencialidad impuesta por el discurso dominante y, por lo tanto, también parte de este discurso (Raiter, 1999). Los legisladores defienden la ortodoxia, el monopolio de las estrategias de conservación. No pueden usar estrategias de subversión ya que ello implicaría ser herejes a su ser íntimo y a su accionar, es decir, aceptar el universo de referencias planteado por un nuevo discurso, aquel que deriva de las personas sordas y de los científicos sociales, y aceptarlo como emergente. El haber encontrado un fetiche, el haber mitificado a la LSA como *diría* Barthes (1980), le sirve, le es funcional social-

mente al discurso dominante. Es el señuelo con el cual persuade de que acepta la diversidad.

Como señala Peluso (2009) para el caso del Uruguay en la concepción de los legisladores no estuvo presente pues el tema de las políticas lingüísticas, sino el de la discapacidad y la LS como prótesis o artefacto ortopédico. Actualmente estas leyes sí podríamos pensar que se enmarcan en una política lingüística que tiende al cuidado, preservación y estandarización de la LSU y han logrado un empoderamiento de la comunidad sorda uruguaya. Si bien creemos que para el caso de Argentina dado que la Convención recién está siendo conocida en nuestro país y asimismo traducida a LSA, creemos que este empoderamiento se ha dado por otros dos factores. Por un lado, la lucha de los líderes sordos desde 1998 y el trabajo de los lingüistas que con su discurso actuaron como investigadores orgánicos y le fueron funcionales al discurso político sordo. Si bien creemos que la Convención una vez traducida a la LSA tendrá un efecto importante en la comunidad, nuevamente serán las organizaciones civiles y no los legisladores ni los gerentes de importantes instituciones los que deberán con la Convención bajo el brazo seguir luchando por sus derechos. De igual manera, no se ha puesto en práctica en Uruguay todo lo expresado en los artículos de la Ley N° 17.378 con respecto a los derechos de la comunidad sorda.

4. Proceso de Estandarización

Tal como señalan Galvin y Mathiot (1974) el proceso de estandarización de una lengua natural se produce, principalmente, por la acción de sus hablantes. El proceso mencionado se basa en una serie de propiedades –estabilidad flexible e intelectualización–, funciones –separatista/unificadora, prestigio, marco de referencia o norma–, y actitudes –lealtad, orgullo y conciencia de la norma–. Las comunidades sordas de ambos países han demostrado en sendas oportunidades, a través de acciones concretas – como la creación del Grupo Seis en 1998 formado por seis personas sordas hijas de padres sordos que comenzaron a defender en distintos actos y congresos, entre ellos y con oyentes, su identidad y su lengua, lo cual dio nacimiento al “discurso político sordo” (Druetta et al., 2010), la Cumbre LSA realizada en Buenos Aires en el año 2007, a la que asistieron todas las asociaciones de sordos del país y en la que éstas firmaron un documento en defensa

de la LSA, o las actitudes de las personas sordas hacia su lengua han sido observadas por distintas investigaciones realizadas en el Uruguay (Peluso, 2010 Fojo, 2011). Estas actitudes conllevaron al establecimiento de la educación bilingüe-bicultural a nivel de la educación primaria en 1987, en la educación primaria, en 1996, con la aprobación de la ley N° 17.378, etc. Los logros obtenidos por la comunidad sorda parten de los sentimientos de lealtad y orgullo que tienen y sienten hacia su propia lengua como su patrimonio lingüístico y cultural. Dichas actitudes hacen a una función separatista y al prestigio como L1 que tienen las LS en ambas comunidades –las comunidades sordas son monolingües y el español como ya señaláramos es solo la *lingua franca*–. Si bien obviamente siempre existen excepciones a la regla, las comunidades sordas de ambos países se encuentran cohesionadas con respecto a sus actitudes. Queremos aclarar que estas excepciones a la regla se deben a las presiones que son ejercidas sobre la comunidad sorda por personas oyentes ignorantes e incapaces, pero colonizadoras y etnocentristas.

Con respecto a las propiedades de una lengua estándar, la articulación de la estabilidad de una lengua depende de una construcción normativa, que se encuentra anidada en las gramáticas formales y en los diccionarios. En el caso de la LSU este factor aún no se ha consolidado plenamente. La LSU sólo cuenta con unos pocos trabajos de registro: *Lengua de Señas Uruguaya. Su Componente Léxico Básico* (Behares, Monteghirfo y Davis, 1987) y *Diccionario Bilingüe de Lenguas de Señas Uruguaya/Español* (ASUR/CINDE, 2007), y algunos análisis gramaticales acotados realizados en años recientes (Peluso y Bonilla, 2010; Fojo, 2010; Fojo y Massone, 2011). Por otro parte, es preciso mencionar que en la actualidad se encuentran en desarrollo varios proyectos, propulsados por el ámbito universitario, que apuntan a la construcción de conocimientos desde el análisis descriptivo de la gramática y al registro de la Lengua de Señas Uruguaya (TREL-SU, Fojo y Massone, etc.).

En el caso de la LSA si bien existen en la Argentina solo dos equipos de investigación que se han dedicado al análisis lingüístico, existe ya un cuerpo de datos acerca de su estructura bastante respetable, uno de los equipos trabaja en el CONICET y el otro en la Universidad Nacional del Comahue, Neuquén (Massone, 1993; Massone y Machado, 1994; Massone et al., 2000; Massone y Curiel, 2004; de Bin, Massone y Druetta, 2010;

Cvejanov, 2002 y 2005, solo para citar algunos). Ambos equipos continúan con el análisis de la LSA, ya que obviamente hay muchos aspectos sin estudiar.

Otra propiedad intrínseca de las lenguas estándares es la intelectualización, es decir, la tendencia hacia expresiones cada vez más precisas y definidas que afecta en primera medida a la estructura y creación léxica y, en ocasiones, también a la gramatical. Se ha señalado que una de las consecuencias del ingreso de la LSU a los ámbitos de formación ha sido la intelectualización acelerada de la lengua. Por otra parte, la falta de normativas y de registro de la LSU no acompaña los procesos de intelectualización mencionados. Este hecho provoca que ciertos sectores de la comunidad sorda no vinculados a los espacios educativos queden por fuera del proceso (Peluso, 2010; Fojo, 2011). Esta inaccesibilidad genera una actitud que recluye a la expansión lexical a los ámbitos educativos que la promueven. En la comunidad sorda no hay un reconocimiento general ni una aceptación plena aún de las modificaciones que sufre la LSU.

En el caso de la LSA consideramos que los procesos de intelectualización comenzaron mucho antes, a partir del acceso de las personas sordas a congresos y jornadas que trataban sus temáticas. Por supuesto que con el acceso a niveles superiores de educación el proceso se incrementó. Los jóvenes y líderes sordos en Argentina desde 1998 supieron que una práctica lingüística alternativa es el instrumento que ayuda a construir una nueva identidad, así como la búsqueda y la lucha por el reconocimiento, y que refuerza los lazos de supervivencia.

Todo este análisis nos muestra que son las mismas organizaciones sociales –las comunidades sordas desde sus asociaciones– quienes son los gestores de los cambios sociales y quienes de algún modo llevan al diseño de las políticas lingüísticas que los benefician.

La ideología que atraviesa las sociedades rioplatenses y que se manifiesta en el discurso dominante no está interesada en el cambio social. Sin embargo, las personas sordas son conscientes que deben usar la LS en cada y en todo contexto comunicativo, puesto que el usar la lengua es en sí misma una práctica social que produce cambios sociales. Y produce, además, efectos sobre el propio hablante. Cuando una persona sorda habla español lo aplasta el oralismo y la discapacidad, en cambio, cuando habla alguna LS ingresa al

mundo del plurilingüismo y su pertenencia a una comunidad es un acto político performativo y de identidad (Massone, 2010). Este proceso de prácticas de subversión discursiva que se está dando en nuestro país desde los líderes sordos, si bien es un proceso social dinámico que obviamente expresa luchas y contradicciones internas como todo proceso social, en la actualidad representa, simbólica y prácticamente para toda la comunidad sorda argentina, una etapa de descolonización de su propia subjetividad, una entrada en la libertad y un mecanismo de resistencia étnica.

Es importante señalar que los valores introducidos en este nuevo discurso neo-oralista están escondidos, no se explicitan y se naturalizan las condiciones de discapacidad de las personas sordas. Si este nuevo neo-oralismo se acepta, ya que parece incluir a las LS –siendo solo español señado–, el nivel de explotación es aún mayor porque para el sentido común la hegemonía oralista pareciera haber sido finalmente deconstruida. Y –parafraseando a Baudrillard (1987)– sucedería que las masas se sumarían en una indiferencia extasiada, y nuevamente ocurriría como con el discurso dominante oralista una banalización espectacular y repetitiva: más de lo mismo que sigue discriminando (¡qué horror un *déjà vu!*).

Las personas sordas, *homo fabulans*, son plenamente conscientes de este increíble poder de la ideología dominante y de su mundo de significaciones, y de estas influencias extralingüísticas que hacen a una política lingüística de abuso a la elaboración y mantenimiento de su lengua minoritaria y comunitaria y a su propia identidad y cultura. Política lingüística que no garantiza ni la libre selección, ni la conservación, ni la emancipación, ni la reglamentación de coexistencia, ni la propagación como lengua natural a ser utilizada en cualquier situación, ni sus derechos humanos. Política lingüística que abusa, manipula, discrimina, privilegia otra lengua, prohíbe y tiene como fin la limpieza étnica y un lingüicidio. Impide, por lo tanto, la estandarización, la normalización, la planificación, la codificación, y la unificación de la LSA, ya que no establece el aparato para su uso: academias, medios de comunicación, administración, iglesia, aparato jurídico, constitución, legislación. Porque para que ello ocurra las influencias extralingüísticas deberían considerar valores éticos –no lingüicidas ni discapacitadores– y propender a una ideología política de aceptación del grupo sordo como comunidad lingüística con su

propia cultura y de la LSA como su lengua natural (Massone, 2010).

5. Conclusiones

Las posibilidades de desarrollo de las lenguas disidentes –no oficiales– en cuanto ponen en peligro la estructura más básica de reproducción de las relaciones de poder del Estado, se encuentran en pugna por apropiarse de una parte del *capital simbólico* (Bourdieu, 1999). La escuela como *aparato ideológico del Estado* (Althusser, 1970) implica el español, la lengua oficial del Estado por lo menos en el caso de Argentina y virtualmente en Uruguay. Y al ser la lengua el lugar de reproducción en las relaciones de poder simbólicas, el Estado, como lugar de apropiación del capital simbólico, resiste aquellas fuerzas que atentan contra la integridad de su realización. Una regla que plantea otras posibilidades de significación desarticula la del Estado, por lo tanto, este legítima en la educación a través del discurso dominante ciertos significados y desestima otros. Las lenguas disidentes –las lenguas de señas en este caso, pero también las lenguas de grupos étnicos– se convierten así en sujetos de la ideología. La ideología, como representación de la relación del hombre con sus condiciones de existencia, encuentra en el lenguaje el espacio más relevante para su realización en cualquiera de los aparatos ideológicos e instaura así el discurso dominante.

El español incorpora dentro de su órbita la lengua de señas, interpellándola como un caso de sí mismo, de tal dialéctica resulta el español señado. No podía en su campo referencial aceptar ni la LSU ni la LSA como la lengua natural del sordo transmitida por adultos sordos en la escuela, sino como variación y dependiente del español, el discurso dominante propio de estas LS que las transforma, resignificándolas. Las fuerzas ideológicas tienden a naturalizar los signos, a hacer que tanto los valores culturales e históricos como las actitudes y creencias dominantes parezcan naturales, evidentes y de sentido común. El efecto de sentido ‘ideológico’ es la anulación de toda posibilidad de desdoblamiento. Bajo este efecto el discurso aparece como teniendo una relación directa, simple y lineal con lo real; aparece como

siendo el único discurso posible sobre su objeto, como si fuese absoluto.

Referencias Bibliográficas

- Althusser, L. (1970). *Idéologie et appareils idéologiques d'État. La Pensée*, n° 151.
- ASUR/CINDE (2007). *Diccionario Bilingüe de Lengua de Señas Uruguaya/Español*. Montevideo: Mastergraf.
- Barthes, R. (1980). *Mitologías*. México, Siglo XXI.
- Baudrillard, J. (1987). *L'Autre par Lui-Même*. París, Éditions Galilée.
- Behares, L.E., N. Monteghirfo y D. Davis (1987). *Lengua de Señas Uruguaya. Su Componente Léxico Básico*. Montevideo, Instituto Interamericano del Niño.
- Behares, L. E., N. Monteghirfo y M. Rilo (1986). *Cuatro Estudios sobre la Sociolingüística del Lenguaje de Señas Uruguaya*. Montevideo, Instituto Interamericano del Niño, OEA.
- Bourdieu, P. (1999). *Intelectuales, Política y Poder*. Buenos Aires, Eudeba.
- CEP- Consejo de Educación Primaria. (1987) *Propuesta para la Implementación de la Educación Bilingüe en el Sordo*. Montevideo, Consejo de Educación Primaria.
- Cvejanov, S. (2002) *Incorporación en verbos de movimiento de la lengua de señas argentina*. Tesis de Maestría inédita. Universidad Nacional del Comahue.
- Cvejanov, S. (2005) “Fenómenos de lexicalización en lengua de señas argentina”. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*. Vol. 43 (2): 27-39, Universidad de Concepción.
- de Bin, E., M. I. Massone y J. C. Druetta (2010) Evidencias de subordinación en Lengua de Señas Argentina. *IV Congreso Internacional de Letras. Transformaciones culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística en el Bicentenario*, Facultad de Filosofía y Letras, UBA (a publicarse en Actas).
- Druetta, M. R., P. Lemmo, R. A. Martínez, y M. I. Massone (2010) “Los destinatarios del discurso político sordo en Lengua de Señas Argentina”. *Revista de Lengua de Señas e Interpretación LSINT*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Uruguay No 1: 5-28.
- Fojo, A. (2011) “Factores y problemáticas de la estandarización de la Lengua de Señas Uruguaya”. Presentado en *XIX jornadas de Jóvenes Investigadores*. Paraguay: AUGM/ Universidad del Este.
- Fojo, A. (2010) “Aproximación a una transcripción y descripción de la configuración manual de la Lengua de Señas Uruguaya”. *III Jornadas de Investigación y II de Ex-*

-
- tensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Montevideo, FHCE.
- Fojo, A. y M. I. Massone (2011) *Estructuras Lingüísticas de la Lengua de Señas Uruguaya*. Montevideo, FHCE (en desarrollo).
- Garvin, P.L. y M. Mathiot (1974) “La urbanización del idioma guaraní. Problema de lengua y cultura”. En: Garvin, P.L. y Lastra Y. (comp.), *Antología de Estudios de Etnolingüística y Sociolingüística*. México, UNAM: 303-313.
- Massone, M. I. (1993). *Diccionario Bilingüe Lengua de Señas Argentina-Español-Inglés*. Buenos Aires, Sopena Argentina.
- Massone, M. I. (2008). “Ideologic sign in deaf educational discourse”. En: Carolina Plaza-Pust y Esperanza Morales-López (eds.). *Sign Bilingualism. Language Development, Interaction, and Maintenance in Sign Language Contact Situations*. Amsterdam, John Benjamins Publishing Company: 277-295.
- Massone, M. I. (2009). The linguistic situation of Argentine Deaf Community: why not diglossic. *Journal of Multicultural Discourses* 4(3): 263-278.
- Massone, M. I. (2010). Las comunidades sordas y sus lenguas: desde los márgenes hacia la visibilización. *Cuadernos del INADI* online No 2.
- Massone, M. I. y E. M. Machado (1994) *Lengua de Señas Argentina. Análisis y Vocabulario Bilingüe*. Buenos Aires, Edicial.
- Massone, M. I., M. Curiel, V. Buscaglia, R. Famularo, M. Simón e I. Carboni (2000) *La Conversación en la Lengua de Señas Argentina*. Buenos Aires, Edicial-Libros en Red.
- Massone, M. I. y M. Curiel (2004) “Sign order in Argentine Sign Language”. *Sign Language Studies*, vol. 5 (1): 63-93.
- Massone, M. I., V. Buscaglia y A. Makotrinsky (2006) *Diccionario en CDROM de Lengua de Señas Argentina*. Área Salud. CIAFIC/CONICET.
- Morgado, C. (2010). *Prólogo a la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Buenos Aires, Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo-INADI.
- Peluso, L. (2009) “Ley de reconocimiento de la LSU: ¿Política lingüística u ortopedia?” En IV Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas. Santa María, AUGM.
- Peluso, L. (2010). *Sordos y oyentes en un liceo común: investigación e intervención en un contexto intercultural*. Montevideo, Psicolibros Universitario/Universidad de la República.
- Peluso, L. y F. Bonilla (2010) “Hacia un descriptor del nivel fonológico de la LSU”. En: *Lengua de Señas e Interpretación*. Montevideo, n° 1, (2010): 29-56.
- Raiter, A. (1999) *Lingüística y Política*. Buenos Aires, Biblos.
- Serpa, C. y Massone, M. I. (2009) “Tema y rema en un documento ministerial que regula la educación de sordos”. *Actas del IV Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y I Jornadas Internacionales de Discurso e Interdisciplina*, Córdoba: 1361-1368.
- Uruguay (2001) *Ley N° 17.378. Reconócese a todos los efectos a la Lengua de Señas Uruguaya como la lengua natural de las personas sordas y de sus comunidades en todo el territorio de la República*. Montevideo, Parlamento del Uruguay.
- Uruguay (2008) *Ley N° 18.437. Ley General de Educación*. Montevideo, Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales [2009].
-

ESCRITURA Y UNIVERSIDAD: PARA UNA DEFINICIÓN DE POLÍTICAS INSTITUCIONALES

Silvia Sosa de Montyn

Alejandro Ballesteros

Alejandra Reguera

Universidad Nacional de Córdoba¹

1. Introducción

Las dificultades de los alumnos al operar con el conocimiento mediante la expresión escrita constituyen uno de los problemas más urgentes para las agendas de las instituciones educativas. Es sabido que la cultura escrita se inserta en una etapa de transformaciones que han impactado en prácticas y habilidades relativas al uso de la propia lengua por los estudiantes de las últimas generaciones, en el contexto de un sistema educativo cuyas reformas han generado expectativas pero escasas mejoras. Sin afán de plantear una problemática tan vasta, nuestro trabajo parte de la constatación empírica, a través de una investigación en curso, de distintas carencias y problemas que el universitario posee para el trabajo con textos teóricos escritos.

En la universidad, las competencias de escritura y de lectura con ella siempre vinculada resultan variables de incidencia en cuestiones como: el acceso a la educación superior, el rendimiento académico, la deserción o cambios de carrera, el desarrollo de capacidades profesionales, entre otros factores que fundamentan la importancia que posee la escritura en los procesos de aprendizaje, por una parte, y en la producción del conocimiento, por otra.

En este marco, la presente ponencia se propone analizar algunos resultados de una investigación en curso² y desde ellos, esbozar recomendaciones y propuestas para docentes, profesionales y funcionarios de la Universidad Nacional de Córdoba, desde la cual pueden proyectarse aportes hacia otros niveles educativos. Específicamente nos proponemos impulsar la discusión sobre la necesidad de implementar políticas de escritura, las cuales suponen acciones reguladoras que posibiliten la inserción de los alumnos universitarios en una cultura académica y contribuyan a una mejor formación científica y profe-

sional. En primer lugar presentaremos el encuadre teórico de nuestra investigación para luego analizar algunos pocos resultados seleccionados para el planteamiento de propuestas, que constituye la última sección de este trabajo.

2. La escritura: herramienta potencialmente epistémica y práctica social

En los últimos años se evidencia interés por nuestro tema en distintas universidades del mundo, así como la última década muestra incremento notable de investigaciones sobre la escritura académica en la Argentina, motivadas por la expandida decadencia educativa (Arnoux et al., 2003; Padilla, 2004; Cubo de Severino, 2005; Rinaudo y Paoloni, 2004; Morales y Espinoza, 2005, entre otros).

La escritura constituye un proceso cognitivo de elaboración del conocimiento por cuanto no permite sólo la mediación comunicativa y la formulación de lo que docentes y alumnos saben sobre un tema (Carlino, 2005). Ante todo, escribir un texto específico de cualquier disciplina implica objetivar el pensamiento, adecuándolo al texto en que se plasma. De este modo, la información almacenada en la memoria de largo plazo es recuperada mediante significados que, al procesarse por escrito, se organizan, modifican, clarifican. Producir pensamientos objetivados obliga a volver a pensar sobre esas ideas y a la vez, ajustarse a requerimientos del género discursivo solicitado, ya se trate de respuestas de parcial, informes o monografías, textos escritos convertidos en objeto del pensamiento. (Scardamalia y Bereiter, 1992; Rosales y Vázquez, 2006). Esta doble objetivación y recursividad fundamentan la relación intrínseca entre pensamiento y escritura, la cual, por ende, no es una capacidad adquirida de una

1. Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba. Proyecto: "La escritura académica: prácticas y representaciones sociales en producciones de estudiantes universitarios", Secyt de la UNC. Directora: Silvia Sosa de Montyn.

2. Se trata del proyecto 05/L078, *La escritura académica: prácticas y representaciones sociales en producciones de estudiantes universitarios*, subsidiado por la Secyt de la Universidad Nacional de Córdoba dirigido por Silvia Sosa de Montyn. (2006-2007; 2008-2009).

vez y para siempre ni una práctica universal y única; difiere según los lugares y momentos pedagógicos mediante aprendizajes que no se logran en un ciclo introductorio ni mediante cursos o talleres descontextualizados de las materias (Carlino, 2006).

La escritura resulta indisociable de la lectura pues las tareas frecuentes se realizan a partir de una o más fuentes. No caemos, entonces, en el reduccionismo de oponerla a la lectura o a la oralidad. Defender una postura, presentar una ponencia, exponer, entre otras, son actividades orales habituales que se apoyan en lo escrito pues incluso los expertos oradores que improvisan o utilizan breves notas o esquemas de apoyo poseen un dominio discursivo logrado mediante prácticas de escritura.

Desde la antropología, ya Goody había señalado que el desarrollo cognitivo, lingüístico y social se logró mediante diferentes instrumentos en las culturas escritas. Por eso, además de proceso, entendemos que la escritura, como la lectura, son prácticas sociohistóricas, las cuales, además de permitir el acceso de los individuos a un espacio cultural, no se realizan de la misma manera sino de acuerdo con el contexto donde se realizan. Así, varían las tareas y formatos de escritura según las demandas de cátedras o facultades. Por eso, constituyen aprendizajes situados y, además, experiencias discursivas implicadas en esas prácticas. Este último aspecto, uno de los menos atendidos por los alumnos quizás por carecer de herramientas, exige la adecuación a convenciones de géneros propios de la academia, como citar las fuentes y no plagiar o distinguir un proyecto de un artículo de investigación.

Las convenciones discursivas difieren según las comunidades científicas en las cuales se despliegan múltiples saberes – de contenidos, de normas, procedimientos – así como dependen de representaciones sociales y valores compartidos. Esas concepciones compartidas por un grupo, que generan modos de representación conceptual y actitudes comunes (Jodelet, 1986) nos interesan por su utilidad didáctica ya que, siguiendo a Reuter (2004), las representaciones sociales se asocian con el rendimiento, pueden constituir ayudas u obstáculos para el aprendizaje, y son modificables. En este sentido, una de nuestras conclusiones más seguras desde la investigación radica en que las representaciones erróneas con las que llegan los alumnos a la universidad sobre lo que es leer y escribir influyen negativamente.

En consecuencia, planteamos la distinción entre una primera alfabetización – la del dominio básico del código escrito – y una segunda alfabetización, que permite ser usuario activo de la cultura escrita, desarrolla competencias y posibilita la inserción en comunidades discursivas. Esto exige un proceso continuo de alfabetización, que es discursiva y conceptual pues en esas comunidades predominan modelos de pensar y de hacer, que se plasman en géneros particulares. Sostenemos, por lo tanto, que al pasar de lo escolar a lo académico, el universitario se enfrenta a un cambio de cultura. Entrar a la universidad equivale a acceder a un orden discursivo diferente, con convenciones, exigencias, procedimientos propios de un ámbito disciplinar. Deben procurarse, en consecuencia, condiciones para que los estudiantes se incorporen a la cultura académica, que supone el dominio de prácticas discursivas propias (Carlino, 2005; Reguera, 2009; Sosa de Montyn, 2008). Es lo que los países de lengua anglosajona quieren significar con el vocablo “literacidad”, que involucra las competencias de lectura y escritura para el uso de la información escrita en la sociedad, en un proceso continuo de adquisición de competencias (Vich y Zabala, 2004), comparable a un proceso de aculturación, que requiere enseñanza y práctica de escritura sostenida (Ballesteros, 2007).

Desde esta perspectiva es posible considerar la dimensión política que adquiere la promoción del uso de la lengua materna. Las decisiones al respecto valen en el ámbito de las instituciones, donde las políticas lingüísticas no suelen trascender el carácter de implícitos si no comprometen a todos los involucrados en la formación. En este sentido, la Universidad Nacional de Córdoba no cuenta con una historia de política lingüística sostenida. Además, nos interrogamos por las prácticas concretas de enseñanza. Sin un análisis de las condiciones de aplicación, no pueden abordarse propuestas, las cuales deben evitar los desvíos de enfocar teorías y procedimientos desde un ángulo exclusivamente lingüístico o exclusivamente pedagógico, aportes que deben ponerse al servicio del contenido y modalidades de cada disciplina.

3. La investigación como punto de partida: algunos resultados

El objetivo general del proyecto que desarrollamos en la Facultad de Lenguas plantea el análisis de prácticas y representaciones sociales de escritura académica de los alumnos a fin de

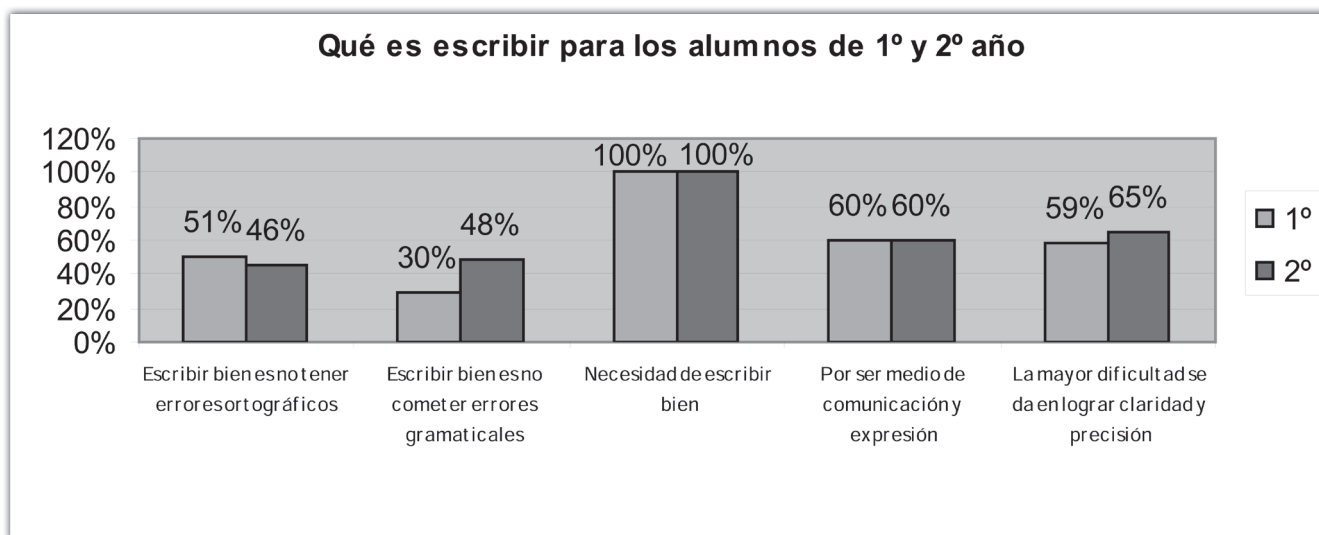
proponer intervenciones que puedan contribuir a un mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje.

En la primera etapa (2006-2007), se conformó una base de datos de prácticas y representaciones sociales de escritura académica en una muestra de 383 alumnos de 1º, 2º y 5º año³. El instrumento aplicado fue un cuestionario de 20 ítems de preguntas abiertas, cerradas y semiestructuradas, organizadas a partir de categorías: representaciones de lectura y escritura académica; concepciones sobre la tarea; intereses de lectura y escritura; dificultades; actitudes; experiencias previas⁴.

Enunciaremos brevemente algunos porcentajes obtenidos⁵ de los estudiantes de 1º y 2º año a los ítems seleccionados que se confrontarán luego con los de 5º año.

escribe un texto teórico, esa concentración, que posee gran importancia en la revisión, provoca interferencias sobre los procesos cognitivos más complejos debido a cargas adicionales que desvían su atención de los requerimientos prioritarios.

Todos consideran que es necesario escribir bien en la universidad para “comunicar” lo que indicaría influencia de contenidos enseñados desde la escuela primaria, por influencia del enfoque comunicativo. Sin embargo, Vigotsky (1999) demuestra que el lenguaje escrito no puede disociar su función comunicativa de la función intelectual, porque esta rige las restantes. Las principales dificultades que declaran tener, como se muestran en el cuadro, son el logro de la claridad, con porcentajes cercanos a la “ortografía”. Estos y otros ítems demuestran que estos alumnos no conocen



La mayoría de los alumnos de primer y segundo año identifica escritura académica con normativa ortográfica y gramatical, por lo cual aquella se liga sólo con el nivel de la superficie textual, posiblemente por experiencias previas y contenidos predominantes en varias asignaturas. Esta prioridad otorgada a normas correspondientes a los aspectos instrumentales y formales indica una focalización en los procesos de bajo nivel, cuya automatización debe lograrse en etapas previas a la universidad para un mejor desarrollo de los procesos de alto nivel. Si el estudiante universitario se detiene en lo normativo de la lengua cuando

o no valoran la utilidad de la escritura en el desempeño académico y profesional futuro, a pesar de que es actividad básica para las carreras que estudian. Además, declaran que los textos que más escriben son apuntes, resúmenes, parciales y trabajos prácticos; es evidente también la representación de que escribir corresponde a los usos personales o literarios (Ballesteros, 2007).

En cuanto a 5º año de los ítems seleccionados⁶ surge que en un 57% considera que “escribir bien” es tener coherencia, seguir un orden lógico, “mantener el tema”; “necesitan” escribir bien en un 100%; en más de un 49% esta necesidad se refiere a “ser bien entendido”; consideran que la mayor dificultad que poseen es lograr precisión en las ideas (73%) y en un 98% tienen problemas con la coherencia y claridad al escribir en español; con respecto a las razones por las cuales se vin-

3. Fueron 100 alumnos de primer año, 220 de segundo año y 63 de quinto año

4. Con las respuestas a las preguntas abiertas y semiestructuradas se trabajó de manera cualitativa, generando categorías preliminares mediante el análisis, interpretación y codificación de cada respuesta. El análisis fue cuantitativo-estadístico para la conformación de una base de datos, seguido por nueva interpretación por triangulación de datos.

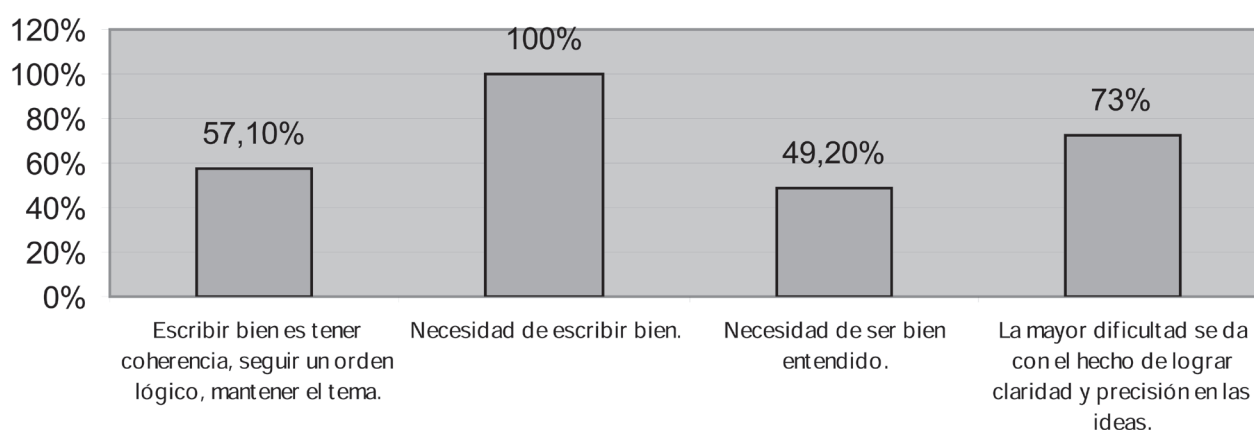
5. Ítems 1.1.9 / 1.2 / 1.2.2.7 / 1.5.4

6. Ítems 1.1.9 / 1.2 / 1.2.2.7 / 1.5.4

culan con la escritura, más del 63% experimenta placer al escribir, casi el 86% no posee interés en escribir (lo cual aparece como dato contradictorio respecto del anterior); un 86% posee interés en escribir “textos electrónicos”, lo cual nos ubica en esta nueva disposición, el *habitus* que condiciona las formas de interrelación social y en este punto, la forma de escritura de estos estudiantes. Se muestra en el siguiente cuadro la descripción que acabamos de exponer:

propia de los estudios universitarios; esto indicaría la influencia de prácticas realizadas durante la carrera, como también una ubicación cercana al umbral profesional. Así, se advierte un tributo a lo aprendido: “*Fue en la Universidad donde realmente aprendí todo el proceso de escritura.*”; “*lo más importante de mi relación con la escritura, fue, es y será mi formación académica en la Facultad... es aquí donde descubrí que me gusta escribir y que no me cuesta hacerlo*”; por último,

Qué es escribir para los alumnos de 5° año



En síntesis, las representaciones predominantes sobre las significaciones atribuidas a la escritura en la universidad son:

- Escribir es tarea centrada en el nivel normativo: ortografía y gramática.
- Escribir es tarea centrada en el nivel semántico: coherencia y en el nivel de la expresión: claridad y precisión.
- La escritura es medio de comunicación y expresión.
- Escribir es una capacidad innata (ligada a lo literario)
- La escritura es actividad secundaria debido a su desplazamiento por las nuevas tecnologías.

Del análisis de las 49 historias de escritura⁷, formuladas como un relato en clave retrospectiva, un “enunciado para sí” prácticamente libre, podemos afirmar que en 5° año ya aparece la representación de considerar la escritura como una labor

una afirmación que es concluyente: “*La educación formal perfeccionó mis formas, pero lo importante es que yo quería y tenía la voluntad de aprender porque me gusta*”⁸.

Se reitera que las dificultades están concentradas en el nivel de la coherencia, vale decir, experimentan restricciones particulares a la hora de estructurar una secuencia lógica para jerarquizar y exponer sus ideas. Un nivel de dificultad reside en la orientación al destinatario, ya que si bien declaran cierta incapacidad para ejercer la coherencia, la mayor preocupación radica en la comprensión del que un lector potencial puede mostrar. Otra concepción manifiesta es que en el desarrollo de la escritura, no han sido “acompañados” en este proceso por docentes de niveles anteriores a los que se enjuicia: “*No tengo recuerdos tan agradables de mis profesores del secundario que coartaron... mi escritura*”; “*siempre estuve relacionada ...aunque no fui acompañada en este proceso*”; “*nunca se nos incentivó a escribir*”⁹.

Estas narrativas de escritura, este *meta-texto* que generaron los estudiantes al enunciar lo que

7. El último ítem de la encuesta solicitaba consignar la historia personal de escritura. Sólo mostramos ejemplos de 5° año por la extensión exigida para este trabajo.

8. HE N° 24, 30 y 44 del corpus.

9. HE N° 1, 10 y 22 del corpus.

opinan o creen sobre la escritura y la forma en que se han vinculado con ella constituye un relato que deja ver que son conscientes de la necesidad de un dominio fehaciente de esas competencias profesionales.

La segunda etapa del proyecto consistió en un diagnóstico minucioso sobre la práctica concreta. Las tareas asignadas a los tres cursos requerían la escritura de respuestas luego de la lectura de un texto fuente expositivo disciplinar. Las consignas requerían interpretar y sintetizar información, establecer relaciones conceptuales, definir, identificar y comparar varias posturas sobre un tema. La comprensión del contenido del texto fuente se logró parcialmente en los tres cursos pero las dificultades recurrentes demuestran que la interrelación conceptual es la operación más problemática. Hubo problemas en distintos niveles del procesamiento semántico, por excesiva generalización, por distorsiones o errores conceptuales.

Mayores dificultades se aprecian en la escritura, con uso del “montaje” por yuxtaposición de segmentos y reproducción literal del texto fuente. El 90 % no nombró a los autores de los textos mediante procedimientos de cita, ni mencionó a las voces múltiples de los textos o bien distinguen inadecuadamente puntos de vista. También se detectó desconocimiento de funciones metadiscursivas (Sosa de Montyn, 2008).

4. A modo de conclusión: propuestas y recomendaciones

Las numerosas dificultades y contradicciones entre prácticas y concepciones que muestran los resultados, presentados escuetamente, asumiendo la especificidad de cada facultad, pueden hacerse extensibles a otros ámbitos de la universidad. Las reflexiones siguientes atañen a políticas educativas ligadas a las políticas lingüísticas, dentro de las cuales focalizamos en la escritura, por el lugar secundario que ha ocupado siempre aunque la concebimos asociada con la lectura. Nos impulsa el convencimiento de la necesidad de institucionalizar políticas lingüísticas de escritura para facilitar el acceso a la nueva cultura escrita y permanencia en ella, además de la formación profesional y personal. Las prácticas a que referimos plantean arduas exigencias a los docentes, por lo que un punto de partida ha de ser una política que jerarquice la función docente y la valoración social de la enseñanza y del aprendizaje.

Por otra parte, en una universidad amplia y heterogénea como la nuestra, sería oportuno comenzar por un diagnóstico de las limitaciones y necesidades comunicativas de los alumnos de distintas carreras con el esfuerzo de trasponer ese paso inicial y superar el voluntarismo en que suelen quedar muchas propuestas.

Contribuir al acceso de la cultura académica de los alumnos supone acrecentar la frecuentación de textos académicos desde el inicio de los estudios superiores, mediante consignas de trabajo que ayuden a resignificar representaciones muy arraigadas y naturalizadas en docentes y alumnos. Esto no sólo por el impacto que esas concepciones erróneas poseen en el aprendizaje y la enseñanza sino también porque la determinación sobre el carácter público de un problema es parte un proceso en el que representaciones e intereses forman parte. En este sentido, un paso fundamental para que un problema educativo se convierta en objeto de una política pública de la que puedan surgir compromisos e intervenciones, consiste en definir y reconocer que una situación es problemática. En general, muchos docentes reconocen el grado de incompetencias en el manejo de la lengua escrita por los alumnos, pero no todos otorgan real gravitación de las prácticas escritas en el rendimiento académico pues no se dimensiona la relación entre escritura y conocimiento. Sin embargo, se la asume en relación con otros problemas en relación con el posgrado.

La toma de conciencia no será nunca masiva pero es suficiente que algunas carreras o materias consideren relevante la problemática para proyectar medidas que deben sustentarse en el trabajo interdisciplinario. Desde nuestro ámbito, podemos efectuar aportes sobre la didáctica de la escritura y la lectura en la universidad, mas serán inútiles si no se aplican a textos propios de cada área disciplinar y acorde a las modalidades específicas de utilizar la información para aprender y producir saberes.

Esto requiere desarrollar programas de investigación e intervención para el desarrollo de la escritura en distintos estadios de las carreras, pero son las políticas institucionales las que permitirían abordar sin fragmentarismos uno de los aspectos más deficientes de la realidad educativa en general. Precisamente, los problemas en los anteriores niveles devienen de la atomización de contenidos que se hallan involucrados en la enseñanza lingüística.

Las medidas no consisten en cursos de lingüística o talleres de lengua descontextualizados sino en el acompañamiento a otros docentes para la elaboración de materiales didácticos, como por ejemplo, tareas de comprensión y producción escrita para temas diversos a partir de textos, consignas, pautas de seguimiento y, quizás, entrenamiento de los mismos docentes en sus propias prácticas de escritura académico-científica.

La capacidad de los estudiantes universitarios para producir textos académicos, adquirir y utilizar la información contenida en discursos científicos puede mejorarse mediante la práctica con estrategias apropiadas de procesamiento de la información de tipo metacognitivo y lingüístico; esto requiere de un proceso metaproductivo por parte del alumno y una orientación efectiva brindada por el docente especializado. Mayor práctica de escritura, mayor adecuación a los cánones del conocimiento científico al producir, evaluaciones que exijan ‘pensar’, enriquecedoras por parte de quienes conducen el proceso, mayor bagaje de fuentes válidas que sirvan como acicate del pensamiento crítico, serían las instancias a desarrollar. Desde sus creencias, los estudiantes perciben la necesidad de trabajar desde la coherencia, pero enriquecidos en una literacidad común, la del conocimiento que se comparte y recrea mientras mejores maneras de sustentar ese conocimiento se generen en los trayectos del escribir.

Por otra parte, si bien la escritura es un proceso constructivo, también posee carácter cultural pues el sujeto debe llevarlo a cabo desde su cultura de escritura académica, la que reconoce ciertas formas de citación, el uso de mecanismos cognitivo-discursivos (definición, contrastación, ejemplificación, clasificación, entre otras), que debe reconocer y elaborar géneros discursivos para entender y aplicar conocimientos. Si este ‘escritor’ de textos académicos puede, desde diversas lecturas y miradas, reconducir lo producido hacia los formatos canónicos que exige el tipo de discurso académico, a medida aplique estas características convencionales, mayor validez científica poseerán sus productos. Desde un enfoque sociocognitivo, el desafío es fomentar los niveles de “conciencia del estudiante” sobre su propio proceso de composición, lograr una “representación consciente de las actividades que conlleva la escritura”, lo que derivaría, probablemente, en un cambio sobre “la concepción de escritura” que el sujeto posee (Castelló, 2002: 161). Descubrimos que estos señalamientos, “memorias de la escri-

tura”, narrativas sobre el propio aprendizaje, nos permitían interpretar en los relatos contruidos, las experiencias y dificultades individuales y la orientación que podría adoptar, en cada caso, la disposición a escribir. Si consideramos válida la idea de que existe un escaso grado de conciencia por parte de los estudiantes sobre sus propias dificultades de escritura, enriquecer la “literacidad” de los sujetos, la competencia lectora y productiva de documentos específicos por campo disciplinar, mejoraría su práctica de escritura y los productos escritos derivados de esa práctica.

A pesar de las diferencias entre los distintos espacios del saber, una capacitación y el trabajo conjunto con otros docentes requiere la vigencia de criterios uniformes respecto de las exigencias institucionales en lectura y escritura. Por eso, desde la conciencia clara en los colectivos universitarios sobre la importancia que el discurso escrito posee, sólo una política institucional puede proporcionar las condiciones para investigar, discutir e implementar medidas tendientes a mejorar y desarrollar la escritura y la lectura en la educación superior.

Referencias bibliográficas

- Arnoux, E.; S. Nogueira y A. Silvestre (2003) “Tradición pedagógica y elección de género” en *Revista Cultura y Educación 15 (1)*: 59-79.
- Ballesteros, L. A. (2007) “Escritura, lectura y universidad. Políticas y prácticas”, en *III Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas. Núcleo Educación para la integración. Asociación de Universidades Grupo de Montevideo*. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba: 161-164.
- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2006) “Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo” en *Signo y Señal N° 16, revista del Instituto de Lingüística*, Facultad de Filosofía y letras de la U.B.A.: 71- 117.
- Castelló, M. (2002) “Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica”. En Camps A. y M. Milian (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario, Homo Sapiens.
- Cubo de Severino, L. (Coord.) (2005). *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico- científico*. Córdoba, Comunicarte Editorial.

Jodelet, D. (1986) La representación social: fenómenos, conceptos y teoría” en Moscovici S. *Psicología Social II*. Barcelona, Paidós: 469-494.

Morales, O. y N. Espinoza (2005) “El desarrollo de la escritura de estudiantes universitarios” en *Lectura y Vida, Año 26*, marzo de 2005: 26-37.

Padilla, C. (2004) “La comprensión de textos académicos en estudiantes universitarios: el caso de la dimensión polémica” en *RASAL N° 2 – 2004*. Buenos Aires.

Reguera, A. (2009) “Las dimensiones *representacional* y *discursiva* de una política lingüística” en *Actas del IV Encuentro internacional de investigadores de políticas Lingüísticas y Asociación de Universidades Grupo de Montevideo*, Santa María, Brasil: Univeridade Federal de Santa (en prensa).

Reuter, Y. (2004) Analyser les problèmes de l’écriture de recherche en formation » en *Pratiques N° 121/122* : 9-27.

Rinaudo, M. Paoloni, P. (2004) “Percepción de dificultades en tareas de escritura en la universidad”. En *XIV Encuentro Estado de la Investigación Educativa*.

Rosales, P. y A. Vázquez (2006) “Análisis de textos académicos de los estudiantes y de su relación con el cambio cognitivo” en *Signo y Seña N° 16, revista del Instituto de Lingüística*, Facultad de Filosofía y letras de la U.B.A.: 47- 69.

Scardamalia M. y C. Bereiter (1992) “Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita” en *Infancia y Aprendizaje 58*: 43- 64.

Sosa de Montyn, S (2008) “Representaciones y prácticas de escritura en la universidad: relaciones y conflictos” en *Pensar la universidad. Jornadas de difusión e intercambio de la investigación sobre la UNC* .Edición de la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNC. Edición CD.

Sosa de Montyn, S. (2009) “Prácticas de escritura, obstáculos, carencias. Problemas y Políticas lingüísticas en *Actas del IV Encuentro internacional de investigadores de políticas Lingüísticas y Asociación de Universidades Grupo de Montevideo*, Santa María, Brasil: Univeridade Federal de Santa (en prensa).

Vich, V. y V. Zavala (2004) *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*. Buenos Aires, Editorial Norma.

Vigotsky, L (1999) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Fausto Ediciones.

LENGUA, ESCUELA Y ESTADO: LA CONSTRUCCIÓN DEL IDIOMA NACIONAL EN LOS ALBORES DE LA CONSTRUCCIÓN DEL ESTADO-NACIÓN URUGUAYO

Mariela Oroño

Universidad de la República¹

1. Introducción²

Uruguay se creó como Estado en 1828 como consecuencia de intereses políticos ajenos más que por una voluntad propia de independencia nacional. En la Convención Preliminar de Paz se resolvió la creación de un país soberano en el actual territorio uruguayo para resolver las rivalidades entre Argentina y Brasil, y para atender los intereses comerciales de la potencia dominante –Inglaterra– (Nahum, 1994). A diferencia de lo ocurrido en Europa occidental (Hobsbawm, 1992), por ejemplo, la creación del Estado uruguayo no fue el resultado de los reclamos de una nación, sino a la inversa: primero se creó el Estado y luego fue necesario construir una nación que lo defendiese.

Las características del Estado creado hicieron que su primer objetivo fuera promover una mayor unidad política, social y cultural. Para lograr este objetivo y fortalecer la nacionalidad, las acciones apuntaron, entre otras cosas, a eliminar las diferencias lingüísticas mediante la difusión y consolidación del español como lengua nacional³.

En nuestro país, el discurso nacionalista se identifica claramente a partir del proceso de modernización de finales del siglo XIX –iniciado con la dictadura del Coronel Lorenzo Latorre (1876-1879)-, cuyo interés central fue ordenar la campaña y contrarrestar la presencia brasileña en el norte del país (Caetano y Rilla, 1994); también los inmigrantes –existentes en un porcentaje altísimo- eran considerados un factor problemático (Varela, 1876).

El instrumento fundamental para construir la nación fue la creación de un sistema educativo estatal, a partir de la instrumentación del Decreto-

ley de Educación Común de 1877⁴, que estableció la obligatoriedad de la enseñanza primaria y colocó al español como la única lengua de instrucción pública, con lo cual el aparato estatal alcanzó una cobertura nacional, aunque con resultados distintos según la zona (Elizaincín, 1992, Behares, 1984, Barrios, 1996). El español, como lengua nacional, cumplía así también con las dos funciones básicas de las lenguas estándares: las funciones *unificadoras* y *separatistas* (Garvin y Mathiot, 1974).

A partir de la estructuración del sistema educativo nacional, el estado fue construyendo el modelo de país deseado, fundamentalmente mediante dos *objetos discursivos* (Narvaja de Arnoux, 2008): el ciudadano y la lengua nacional. En lo referente a la lengua, el Estado focalizó sus esfuerzos también en dos aspectos. Por un lado, instrumentó acciones político-lingüísticas para afirmar el español y restringir el uso de otras lenguas minoritarias (Barrios, aceptado para su publicación); por otro, se encargó de modelar y fijar la variedad del español adscripta a su territorio. A través de los años, se fue afirmando una norma lingüística local, con algunas de sus particularidades lingüísticas locales (Oroño, inédito).

En este trabajo propongo analizar el modelo lingüístico difundido en la escuela pública uruguaya en los años noventa del siglo XIX, en

4. En 1876 el Coronel Latorre designó al pedagogo José Pedro Varela como presidente de la Comisión de Instrucción Pública de Montevideo (con jurisdicción nacional). Ese mismo año Varela elevó a Latorre un proyecto de ley de educación en el que propuso reformar el sistema educativo para dotarlo de una estructura descentralizada, gratuidad, obligatoriedad y laicidad. En 1877 el gobierno aprobó el proyecto -aunque con modificaciones- y Varela fue designado Inspector Nacional de Instrucción Pública.

1. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Psico y Socio Lingüística (Instituto de Lingüística).

2. Este trabajo es un avance de mi tesis de maestría sobre “Ideología y lenguaje en la educación uruguaya: las representaciones sociolingüísticas en libros de texto para la enseñanza de la lengua de Educación Primaria desde fines del siglo XIX a mediados del siglo XX” (director de tesis: Dra. Graciela Barrios; Maestría en Ciencias Humanas, Opción “Lenguaje, Cultura y Sociedad”, UDELAR).

3. Es decir, como “un sistema lingüístico bien definido hacia el cual deben apuntar las prácticas verbales de los miembros de la comunidad” (Del Valle y Gabriel-Stheeman 2004: 31), y en cuya definición los instrumentos lingüísticos normativos (gramáticas, diccionarios, ortografías, textos escolares) cumplen un rol fundamental.

los albores de la construcción del Estado-nación. Para ello tomo como referencia los libros de lectura oficiales utilizados para la enseñanza de la lengua, de José Figueira (1860-1946).

La determinación de un libro como de ‘uso oficial’ en las escuelas implica un fuerte control sobre los contenidos educativos por parte de las autoridades escolares. Por esta razón, los libros de texto escolares pueden considerarse como parte de los discursos institucionales: las representaciones sociales⁵ que transmiten, determinan y consolidan las prácticas sociales y lingüísticas de sus lectores (los niños, pero también sus padres), y también las legitiman (conjuntamente con el Estado que las difunde).

2. Lengua, Escuela y Estado: la serie graduada de libros de lectura de Figueira

La utilización en las aulas de la serie de libros de lectura de José Henríquez Figueira coincide con el auge de la reforma educativa, con la que estaba estrechamente vinculado, ya que escribió sus textos siendo Inspector Técnico de las Escuelas del Uruguay.

2.1. El modelo de ejemplaridad lingüística

El proceso de independencia del Uruguay significó, desde el punto de vista lingüístico –y al igual que en el resto de los países hispanohablantes– decidir qué modelo de lengua tomaría como referencia, si el peninsular o uno autóctono. Esta decisión tuvo consecuencias en la terminología misma referida a la denominación de la lengua.

En los libros de lectura de Figueira aparecen tres formas diferentes para referirse a la variedad lingüística privilegiada por la escuela: “*idioma nacional*” (2 ocurrencias), “*lengua española*” (5 ocurrencias) y “*castellano*” (24 ocurrencias, por lejos el término preferido). Si consideramos por un lado los términos que remiten a España (“castellano”, “español”) y por otro los que promueven una variedad local (“idioma nacional”), la preferencia por la primera alternativa es clara.

Esta opción denominativa del modelo de ejemplaridad es congruente con las frecuentes observaciones realizadas por Figueira sobre el tema. Hay múltiples referencias a la existencia de una forma de hablar propia del Río de la Plata,

5. Las representaciones sociales son una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, que tiene un fin práctico y concurre a la construcción de una realidad común a un conjunto social (Jodelet 1993); tienen por tanto una función estructuradora y de regulación social.

pero siempre se realizan en términos correctivos. Por ejemplo:

Adviértase que el vocablo *cachimba* se usa en *los estados rioplatenses* para designar el pozo de poca profundidad. Dicha palabra es inútil, desde que existe en castellano la palabra *pozo*, que significa el hoyo que se hace en la tierra, ahondándole hasta encontrar agua manantial (Figueira, Libro tercero, p. 63).

En el *río de la Plata* se suele llamar *lapicera*, a lo que propiamente debe llamarse *portaplumas* (Figueira, Libro tercero, p. 134).

Sin embargo, no todo lo regional se descarta. El autor diferencia los “rioplatismos” de las “voces rioplatenses”:

“No deben confundirse los *rioplatismos* con las *voces rioplatenses*. Estas últimas expresan cosas, personas, lugares, cualidades o acciones propios de los estados del río de la Plata, para cuya expresión ha sido menester usar nuevas palabras en el idioma castellano, o bien darles una nueva acepción a las que ya existían. Los *vocablos rioplatenses* son necesarios y enriquecen el lenguaje español; mientras que los *rioplatismos* no sólo son inútiles sino que, como todo americanismo o provincialismo, perjudican la claridad y unidad del idioma” (Figueira, Libro tercero, p. 288).

Se acepta lo local siempre que no perjudique la unidad del español. No hay una posición rupturista en relación con España.

2.1.1. La norma lingüística seleccionada

Congruentemente con el razonamiento anterior, si se trata de valorar rasgos locales que se oponen claramente al uso estándar peninsular, los mismos no se validan, aunque se reconozcan.

El seseo (neutralización de la oposición s/θ) es el fenómeno lingüístico que opone más claramente las variedades peninsulares del español (salvo el español meridional y canario) a las americanas, por lo que tiene una importancia simbólica especial. Según Elizaincín (2003), el seseo está documentado en la zona actualmente ocupada por Uruguay desde el siglo XVIII. El yeísmo (neutralización de la oposición y/λ), por su parte, recién empieza a aparecer en nuestro país en for-

ma frecuente en el siglo XIX (Elizaincín, 2003). En cuanto al voseo pronominal y verbal, si bien predomina en Uruguay, el pronombre *vos* no ha desplazado totalmente al pronombre *tú* (Elizaincín, 2003).

En relación con el seseo, Figueira reconoce que es un rasgo propio del español americano. Sin embargo, estima necesario enseñar la oposición fonológica *s/θ*:

Aun cuando parezca imposible restablecer en América los sonidos castellanos que corresponden a la *z* y *c* suave, el maestro, sin embargo, tiene el deber de corregir *ese vicio que tanto empobrece la fonología de nuestra lengua* y que da origen a *confusiones* de vocablos (Figueira, Libro tercero, p. 56).

En los estados del río de la Plata es muy común *confundir el sonido de la z y de la c suave con el de la s*. Este vicio de pronunciación, que se llama *seseo*, debe evitarse, para no incurrir en errores *groseros*; pues de lo contrario, al hablar, no nos entenderían en muchas palabras, como en *cocer* y *coser*; *cien* y *sien*, etc (Figueira, Libro tercero, p. 56).

También el yeísmo forma parte de los rasgos considerados como incorrectos:

“Cúidese que los niños *no confundan el sonido consonante de la y con el de la vocal i o con la ll*, como sucede a menudo, particularmente en la población rural, en donde se oye decir *cabayo* por caballo, y *llema* por yema” (Figueira, Libro segundo, p. 20).

“Adviértase (...) que *las personas que pronuncian mal, suelen confundir el sonido propio de la y con el de la ll y aun con el de la i*, diciendo *llema* o *iema* y *raia*, en vez de *yema* y *raya*, y viceversa, *cabayo* en vez de *caballo*” (Figueira, Libro tercero, p. 40).

La manera de referirse al fenómeno indica que se trata de un rasgo bastante estigmatizado, pero muy extendido y sobre el que hay plena conciencia, si consideramos que es un aspecto reiteradamente señalado en las indicaciones didácticas que apuntan a eliminarlo.

El voseo tampoco forma parte del modelo de ejemplaridad propuesto por la Escuela. Este fenómeno es considerado explícitamente un “*vulgarismo*” o “*barbarismo*”, términos que indican

–asimismo– la actitud purista que prima sobre el fenómeno:

Esta lección tiene especialmente por objeto *corregir algunos vicios vulgares (barbarismos) que se cometen en el empleo de los verbos*. (...) 1º En el modo indicativo: a) En el tiempo presente, en la segunda persona del singular se suele decir: *estudiás*, *aprendés*, en vez de *estudias*, *aprendes*. (...) 2º En el modo imperativo: es vulgar el vicio de decir: *tomá*, *traé*, por *toma*, *trae* (Figueira, Libro segundo, p. 179).

Repárese que en los Estados Rioplatenses *se usa abusivamente* la 3º persona del plural de los verbos, en vez de la 2º persona del plural (Figueira, Libro cuarto, p. 126).

Todos los libros analizados utilizan –tanto en los textos que los componen como en las indicaciones didácticas, ejemplos y ejercicio– formas tuteantes en singular y en plural, del tipo ‘tú tienes’, ‘vosotros tenéis’.

En definitiva, el autor reconoce las particularidades locales del español pero solamente en términos correctivos, lo que implica una valoración negativa de los mismos. La corrección opera a favor de la norma peninsular.

2.1.2. La corrección idiomática

2.1.2.1. La referencia a lenguas distintas al español

En los textos analizados hay referencias tanto a lenguas distintas al español como a variedades del español. Se mencionan varias lenguas europeas (portugués, italiano, inglés y alemán) e indígenas (guaraní y “lenguas indígenas” en general). De todas formas, las referencias a lenguas distintas al español son muy escasas: 2 menciones al portugués, 1 al italiano, 2 al inglés, 1 alemán y 4 a lenguas indígenas.

Las menciones al inglés y al alemán no implican valoraciones negativas; en un caso se refieren a la etimología de una palabra y en otro al uso de una letra:

Adviértase que el líquido oleoso de origen mineral que se suele emplear para el alumbrado, se denomina en castellano, *petróleo* y no *kerosene*, como se llama en los estados rioplatenses. *La palabra*

kerosene es de origen inglés; pero su uso se generaliza en América de tal modo, que pronto substituirá a la palabra petróleo (Figueira, Libro tercero, p. 80).

“Adviértase los siguiente: 1º Que aun cuando *la w* no corresponde la abecedario castellano, es preciso conocerla, puesto que la usamos en varias palabras, sobre todo en nombres propios célebres, tomados de idiomas extranjeros; 2º Que *la w* es doble por su figura y por su valor, pues suena como la vocal *u*, en los *nombres ingleses* (Wáshington, Wínchester, Wéllington), y como la consonante *v*, en los *nombres alemanes* (Wenceslao, Wurtemberg)” (Figueira, Libro tercero, p. 96).

Las menciones al portugués y al italiano son abiertamente negativas, ya que se acusa a estas lenguas de la introducción del yeísmo, considerado un vicio a erradicar:

Es muy general en el Río de la Plata *pronunciar la ll dándole el sonido de la g francesa*, o, lo que es lo mismo, de la *y*. *Este vicio debe atribuirse a la influencia que han ejercido y ejercen los italianos, portugueses y brasileños* establecidos en gran número, tanto en la Argentina como en el Uruguay (Figueira, Libro segundo, p. 60).

En este ejemplo se marca además la presencia de otros grupos establecidos en el país, justamente aquéllos hablantes de las dos lenguas minoritarias con mayor presencia, el italiano y el portugués. En otro pasaje el portugués aparece mencionado por razones etimológicas:

Tijolo es voz rioplatense, que *proviene del portugués tijolo* y significa dulce de guayaba, formando pedazos” (Figueira, Libro segundo, p. 150).

La referencia a las lenguas indígenas se vincula con la explicación etimológica, de vocabulario de este origen incorporado al español, o bien con la indicación de su sinónimo español. Ya sea que se acepte o no el léxico indígena, se reconoce siempre la existencia de esta población como natural del Río de la Plata:

Los Pampas, y casi todos nuestros indígenas, envuelven el cuerpo, desde la cintura hasta la pantorrilla, en una manta de lana que llaman *chamal*, *vestido que han*

adoptado nuestros gauchos bajo el conocido nombre de chiripá. También han adoptado éstos *las bolas o boleadoras, arma de caza y guerrera, cuyo nombre indígena es laque*. (Figueira, Libro cuarto, p. 223).

2.1.2.2. La referencia a variedades del español

Las referencias a variedades del español apuntan a diferenciar las formas castellanas aceptables de aquéllas que no lo son, como también se ha observado en la construcción del modelo de lengua presentado (apartado 2.1). Para eliminar las formas ‘incorrectas’ se las estigmatiza y se promueve en su lugar una sola forma, la más prestigiosa. Las “incorrecciones” se vinculan con términos negativos: “*vicios*”, “*vicios del lenguaje*”, “*vicios de “pronunciación”*”, “*vicios comunes*”. También se usan expresiones como “*es impropio decir*” o “*errores groseros*”, o se menciona directamente a los hablantes de esas variedades estigmatizadas como “*las personas que no saben hablar*” o “*las personas que no pronuncian bien*”. Los mecanismos de corrección y estigmatización aparecen entonces claramente explicitados.

En los textos aparecen referencias a variedades diatópicas (español rioplatense) y diastráticas (variedades propias de hablantes con nivel de instrucción bajo). Se opone claramente el modo de hablar ‘verdaderamente castellano’ a la forma de hablar rioplatense, en la que abundan “*rioplatismos*” y “*vicios*” en la conjugación verbal, como ya vimos en el caso de las referencias al español rioplatense y peninsular (apartado 2.1). Si tenemos en cuenta los tipos de fenómenos prescriptos, predominan las menciones sobre incorrección vinculadas con la variación diastrática. Si consideramos la cantidad de ejemplos brindados para cada fenómeno, se destacan las incorrecciones referidas a la variación diatópica (y más concretamente, a la variedad rioplatense). Los fenómenos referidos a variación diastrática son 7: uso de *g* o *j* por *h*, inadecuaciones de acentuación, elisión de *d* en participios, elisión de *d* final de palabra, alteración de la pronunciación o grafía, uso de ‘malas palabras’ y diminutivos. En total hay 13 ejemplos vinculados con este tipo de fenómenos. Por el contrario, aunque los casos mencionados de variación diatópica son sólo 3 (“*rioplatismos*”, neologismos y fenómenos vinculados con la conjugación verbal), se reiteran en 20 ejemplos. Las observaciones prescriptivas recaen sobre todo en el nivel léxico y fónico: hay 5 tipos de fenóme-

nos prescriptos a nivel léxico, 5 a nivel fónico y 2 a nivel morfológico. No hay prescripción a nivel sintáctico. Si observamos la cantidad de ejemplos citados para ilustrar cada uno de los fenómenos prescriptos, predomina el nivel léxico.

Figueira identifica en el nivel léxico un especial peligro de fisura del español. En sus libros de lectura –como ya se ha observado– indica que los “*rioplatismos no sólo son inútiles sino que, como todo americanismo o provincialismo, perjudican la claridad y unidad del idioma*” (Figueira, Libro tercero, p. 288). La prescripción a nivel léxico es la más frecuente pero además la única que presenta una explicación, vinculada con la definición de “rioplatismos”. En el caso de los neologismos, se los vincula específicamente con el habla de los gauchos. Otros fenómenos léxicos prescriptos son el uso de ‘malas palabras’, la asignación de significados incorrectos y la alteración de la pronunciación o grafía.

“Rioplatismos”	“Hágase notar que la palabra carozo se usa solamente en los estados del Río de la Plata, y que en España se designa esto mismo con el nombre de hueso de la fruta” (Libro segundo, p. 18) “Adviértase que el caballo pequeño o de poca alzada, se denomina en castellano caballejo, caballuejo o jaca. Petiso es rioplatismo” (Libro tercero, 20)
‘Malas palabras’	“Nunca jures o digas: caramba, diablo, demonio, etc. (...)” (Libro tercero, p. 225)
Neologismos	“Vadear, a (...) los gauchos han corrompido este vocablo, diciendo bandear , o bien han inventado este neologismo para significar: pasar a la otra banda” (Libro tercero, p. 317)
Asignación de significados incorrectos	“Repárese que es impropio decir: A Fulano le agrada exhibirse . Lo correcto es: A Fulano de agrada lucirse o le agrada figurar, hacer ostentación. Exhibir es presentar, manifestar una cosa ante quien corresponde (exhibir documentos, etc.) y no se usa jamás como recíproco” (Libro cuarto, p. 170)

Ejemplos de cada uno de los fenómenos léxicos prescriptos

Dentro de los fenómenos fónicos prescriptos aparecen el uso de *g* o *j* por *h*, inadecuaciones de acentuación, elisión de *d* en participios y elisión de *d* final de palabra.

<i>g</i> o <i>j</i> por <i>h</i>	“Las personas que no saben hablar , dicen: güeso, yelo, en vez de decir: hueso, hielo” (Libro tercero, p. 21) “Las personas que no pronuncian bien , suelen confundir el sonido de la <i>h</i> con el de la <i>g</i> y la <i>j</i> , diciendo: güeso, jedor, por hueso, hedor” (Libro tercero, p. 24)
Acentuación	“Aprovéchese la oportunidad para corregir algunos vicios comunes en la acentuación de palabras. Así, en vez de decir maíz, país, kilólitro, kilógrama, debe pronunciarse maíz, país, kilolitro, kilogramo, telegrama, etc.” (Libro tercero, p.147).
Elisión de <i>d</i> en participios	“Procúrese que los alumnos lean los ejercicios precedentes, pronunciando con claridad las terminaciones en ado (...)” (Libro tercero, p.185).

Elisión de <i>d</i> final de palabra	“Procúrese que los alumnos lean los ejercicios precedentes, pronunciando con claridad (...) la <i>d</i> final ” (Libro tercero, p.185).
Alteración de la pronunciación o grafía	“Algunas personas que pronuncian mal , suelen confundir la <i>l</i> con la <i>r</i> , y dicen: almarío por armario ;Guillelmo por Guillermo, etc.” (Libro cuarto, p.70).

Ejemplos de cada uno de los fenómenos fónicos prescriptos

A nivel morfológico se destaca la prescripción sobre la conjugación verbal. Sobre todo referida a las formas voseantes. También hay una observación sobre el uso de diminutivos.

Conjugación verbal	“Hágase observar lo siguiente: 1° Que no se debe decir: querés, sabés, tenés, decís, sos ; sino: quieres, sabes, tienes, dices, eres. 2° Que no se debe decir en ningún caso: fuistes, estudiastes, anduvistes, estuvistes, comprastes ; sino: fuiste, estuviste, etc., si se trata de la segunda persona del singular; y fuisteis, anduvisteis, etc., si se refiere al plural. 3° Que en ningún caso se debe decir: vení, dejá, llevá, traé, salí o sale, decile ; sino: ven, lleva, deja, trae, sal, dile, etc., si se trata del singular, o venid, llevad, dejad, etc., si se refiere al plural. 4° Que es un error vulgar decir: portate, dejate, acomodate, sentate , por pórtate, déjate, acomódate, siéntate, etc. 5° Que es un error grosero decir: portensén, dejensén, acomodensén, siéntensén , en vez de pórtense, déjense, acomóden-se, siéntense, etc. (Libro tercero, p. 203) “Cuidese que los niños no cometan el vicio vulgar en el Uruguay de decir: contame, buscame, retírate, abríme , por cuéntame, búscame, retírate, ábreme, etc.” (Libro segundo, p. 54).
Diminutivos	“Aprovéchese la oportunidad para corregir otros vicios en la formación de diminutivos que afean y empobrecen nuestro idioma, como decir: manito, piecito, solcito, alfilercito, pancito, en vez de manita (o manecilla), piececito, solecito, alfilerito, panecillo; decir Juancito, jazmincito, pueblito, en vez de Juanito, jazmincillo, pueblecito, o pueblecico, etc. (...)” (Libro tercero, p. 37).

Ejemplos de cada uno de los fenómenos morfológicos prescriptos

El uso del voseo verbal es objeto de especial preocupación. A esto se agregan también algunas observaciones de tipo morfo-fonológico como *estuvistes* y *portensén*.

3. A modo de conclusión

En los albores del Uruguay como país independiente es claro el interés en definir cuál es la lengua de la Escuela y del Estado. El discurso escolar coloca al español como la lengua nacional del país, definida en oposición a otras existentes en el territorio. De ahí que en este primer período de construcción nacional –y para el caso de los textos escolares para la enseñanza de la lengua– la lengua estatal requiera ser llamada “castella-

no”, y no todavía “idioma nacional” -como ocurrirá más adelante (Oroño, 2010a e inédito).

A fines del siglo XIX el modelo de ejemplaridad lingüística es el peninsular: no se reconoce el seseo, el yeísmo ni el voseo como rasgos característicos de la variedad lingüística local, sino como vicios a erradicar. Hay una fuerte prescripción en general sobre rasgos lingüísticos locales, con un predominio del nivel léxico, ya que se insiste especialmente en la incorrección e inutilidad de los “rioplatismos” –interpretados como una amenaza para la unidad idiomática del castellano–, aunque también hay un fuerte énfasis en la prescripción sobre el voseo verbal.

Independientemente de los factores que se indican como peligrosos para mantener la pureza del español, es importante reconocer que la Escuela se encargó de establecer cuáles eran los límites dentro de los cuales se enmarcaba la lengua del Estado, que todo buen ciudadano debía conocer y aceptar.

Referencias Bibliográficas

Barrios, G. (1996) “Planificación lingüística e integración regional: el Uruguay y la zona de frontera”. En: A. Menine Trindade y L. E. Behares (orgs.). *Fronteiras, Educação, Integração*. Santa María, Pallotti. 83-110.

Barrios, G. (aceptado para su publicación) “National Unity, Purism and Language Representations in the History of Uruguay”. En: J. del Valle (ed.) *Spanish in History: Essays on the Politics of Language Representations*. Nueva York, Cambridge University Press.

Behares, L. E. (1984) *Planificación lingüística y educación en la frontera uruguaya con Brasil*. Montevideo, Instituto Interamericano del Niño.

Caetano, G. y J. Rilla (1994) *Historia contemporánea del Uruguay. De la Colonia al Mercosur*. Montevideo, CLAEH/ Fin de Siglo.

Del Valle, J. y L. Gabriel-Stheeman (2004) “Nacionalismo, hispanismo y cultura monoglosica”. En: J. Del Valle y L. Gabriel-Stheeman (eds.) *La batalla del idioma: la intelectualidad hispánica ante la lengua*. Madrid, Iberoamericana. 15-33.

Elizaincín, A. (1992) *Dialectos en contacto. Español y portugués en España y América*. Montevideo, Arca.

Elizaincín, A. (2003) “Historia externa del español en Argentina y Uruguay/Externe Sprachgeschichte des Spanischen in Argentinien und Uruguay”. En: G. Ernst, M. Glessgen, C. Schmitt y W. Schweickard (Hrsgg.) *Romanische Sprachgeschichte/Histoire linguistique de la Romania*,

Tomo 1. (Handbuecher zur Linguistik 23). Berlin/New York, Walter de Gruyter. 1035-1045.

Garvin, P. y M. Mathiot (1974) “La urbanización del idioma guaraní. Problema de lengua y cultura”. En: P. Garvin y Y. Lastra (comps.) *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México, UNAM. 303-313.

Hobsbawm, E.J. (1992) *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona, Crítica.

Jodelet, D. (1993) “La representación social: fenómenos, conceptos y teoría”. En: S. Moscovici (comp.) *Psicología social*. Vol II. Barcelona, Hurope. 469- 494.

Nahum, B. (1994) *Manual de historia del Uruguay*. Montevideo, Banda Oriental.

Narvaja de Arnoux, E. (2008) *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1862)*. *Estudio glotopolítico*. Buenos Aires, Santiago Arcos Editor.

Oroño, M. (2010) “El lugar de la lengua en la configuración de la patria: el plan del libro cuarto de lectura de Abadie y Zarrilli (Uruguay, 1941)”. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas de la AUGM*. Año 2. Vol. 2. 20-39.

Oroño, M. (inédito) “La escuela pública uruguaya y el idioma nacional en dos períodos históricos: fines del siglo XIX y mediados del siglo XX”.

Varela, J.P. (1964) *La legislación escolar*. Tomo I. Montevideo: Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social. (1º ed. 1876).

Documentos

Figueira, J.H. (1892) *¿Quieres leer? Libro primero*. Montevideo, Dornaleche y Reyes editores.

Figueira, J.H. (1899) *¡Adelante! Libro segundo*. Montevideo, Dornaleche y Reyes editores.

Figueira, J.H. (1900) *Un buen amigo. Libro tercero*. Montevideo, Dornaleche y Reyes editores.

Figueira, J.H. (1900) *Trabajo. Libro cuarto*. Montevideo, Dornaleche y Reyes editores.

Figueira, J.H. (1902) *Vida. Libro quinto*. Montevideo, Consejo Nacional de Educación Primaria y Normal.

ACERCA DE LOS PROCESOS DE GRAMATIZACIÓN DE LA LSU: DESCRIPCIÓN Y ALCANCES

Leonardo Peluso

Universidad de la República¹

1. Brevísimas puntualizaciones teóricas

En este trabajo parto de la idea de que uno de los principales procesos que forman parte de la estandarización de una lengua tiene que ver con la aplicación de ciertas tecnologías sobre ésta, las que, entre otras cosas, hacen posible la especialización de una variedad. Dichas tecnologías co-dependientes son, a grandes rasgos, el sistema de escritura y los instrumentos de gramatización.

Estas tecnologías no sólo hacen posible la especialización de una variedad en términos sociolingüísticos, sino que también cambian la estructura de la variedad de lengua sobre la que se aplican así como también las mentalidades de sus hablantes.

Siguiendo los planteos de Aurox (1992) por instrumentos de gramatización se entienden las tecnologías de descripción, básicamente gramáticas y diccionarios. Se habla de exogramatización cuando este proceso se produce desde una lengua ya gramatizada (en general con la que convive la lengua a gramatizar y con la que establece, probablemente, una relación diglósica; por ejemplo los primeros diccionarios del español que eran bilingües latín/español) y de endogramatización cuando se produce desde la misma lengua que se gramatiza (por ejemplo, cuando aparecen las gramáticas del español escritas en español y los diccionarios monolingües).

2. Historiando los procesos de gramatización ocurridos sobre la LSU

La LSU no tiene escritura y, además, se han realizado muy escasos trabajos de gramatización sobre dicha lengua, lo que se contradice con el importante avance que ha tenido el proceso de estandarización de la LSU desde los ochenta a esta parte.

Esta distancia entre la gramatización y los restantes factores del proceso de estandarización de la LSU ha producido desbalances e incongruencias en la estandarización de la lengua y es, a mi criterio, uno de los factores más relevantes

que está dificultando seriamente la consolidación de una verdadera educación bilingüe para los sordos en Uruguay. ¿Cómo consolidar una educación bilingüe y bicultural cuando una de las lenguas en juego no está gramatizada ni tiene escritura?

Como dije anteriormente, el proceso de gramatización que ha ocurrido sobre la LSU desde fines de los años ochenta a esta parte ha sido tan escaso que aún estamos lejos de tener una lengua plenamente gramatizada. No se ha publicado ninguna gramática descriptiva de la LSU y contamos, por el momento, con trabajos que apuntan fundamentalmente al plano léxico.

La primera investigación lingüística de rigor científico que se realizó sobre la LSU es el ya clásico: *Lengua de Señas uruguaya. Su Componente Léxico Básico* (Behares, Monteghirfo y Davis, 1987). Dicha investigación fue llevada adelante por un equipo que tenía inserción universitaria y contó con colaboración internacional.

El siguiente trabajo que se realizó en la gramatización de la LSU fue un Diccionario de dicha lengua: el *Diccionario Bilingüe de Lengua de Señas Uruguaya/Español*. El mismo fue elaborado por CINDE, una institución privada vinculada a la Asociación de Sordos. Una primera versión del Diccionario apareció en el 2005, pero su publicación definitiva fue dos años después (ASUR/CINDE, 2007).

A partir del año 2009, y con el inicio de la Tecnicatura Universitaria en Interpretación LSU-español-LSU en la Universidad de la República, que supuso el ingreso de investigadores sordos a la Universidad y el reinicio de la formación en el campo de la lingüística de la lengua de señas, se retomaron en Uruguay, a nivel académico, los estudios en lingüística de la LSU que habían sido abandonados a fines de los ochenta luego de la publicación del *Léxico*. En este contexto se publicó en el 2010 el artículo *Avances para pensar un descriptor del nivel fonológico para la LSU* (Bonilla y Peluso, 2010), que recoge los avances

1. Facultad de Psicología y Tecnicatura Universitaria en Interpretación LSU-Español-LSU (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

de investigación del grupo TRELSU (Textualidad Registrada en LSU). Para el año 2011 se esperan nuevas publicaciones en este sentido y la publicación del primer trabajo que recoge elementos de morfología y sintaxis de la LSU, además de los propios de la fonología (Massone y Fojo, 2011, en elaboración).

3. El *Léxico Básico*: un ejemplo de exogramatización

El primer instrumento de gramatización fue el *Léxico Básico de la LSU*. El mismo es un texto que, como su nombre lo indica, y así lo expresan los autores en el Prólogo, pretendía documentar un mínimo de piezas léxicas de dicha lengua, las de uso más frecuente, de cara a las nuevas funciones y estatus que se le imponían a la LSU con su ingreso a la educación formal en el marco de la propuesta de educación bilingüe para los sordos que comenzó en ese mismo año. No se propone, por lo tanto, la descripción de los niveles fonológico, morfológico o sintáctico de la LSU.

Su oportuna aparición en el marco de los procesos de estandarización de la LSU, y el hecho de ser la única obra de gramatización realizada sobre la LSU, hizo del *Léxico Básico* una obra clave que marcó los procesos de estandarización y gramatización de la LSU hasta mediados de los 2000. Si bien hay que reconocer que tuvo menor incidencia de lo esperable por ciertas cuestiones políticas que rodearon dicho trabajo (llegó a ser censurado en ciertas instituciones sordas de prestigio), igualmente fue el único texto de referencia hasta el año 2005.

En cuanto a los aspectos técnicos de la elaboración del *Léxico*, cabe señalar que las descripciones de las señas que allí se realizan siguen los criterios de la lingüística de la lengua de señas, de tradición norteamericana, inaugurada por Stokoe (1960) y luego continuada por Liddell y Johnson (en prensa en aquel momento y luego publicado en 1989). Esto indica, entre otras cosas, la adecuación científica de esta obra para el momento en que fue escrita y su total vigencia en la actualidad.

La metodología de descripción de cada pieza léxica partió de un breve análisis lingüístico de la LSU que consistió en describir los movi-

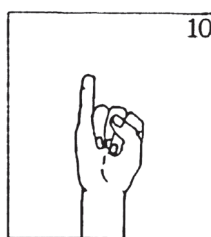
mientos y las configuraciones de la mano encontradas en las señas.

Para el caso del movimiento, junto al dibujo del mismo, aparece su descripción en español escrito. Se describen 17 movimientos.



El círculo muestra el lugar exacto en que comienza la seña.

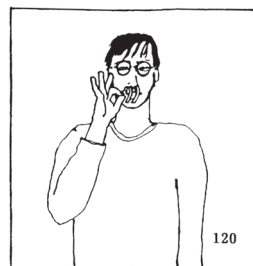
Las configuraciones de la mano aparecen dibujadas.



A cada configuración se le asignó un número (el número 10 en este ejemplo). En ningún caso se les dio un nombre en español. Se consignaron 53 configuraciones de la mano.

En el *Léxico* propiamente dicho se describen 325 piezas léxicas, organizadas por dominios de uso (por ejemplo: *vestimenta, la casa y sus partes, alimentación, paisaje natural*, etc.).

Cada entrada léxica consta de tres partes claramente diferenciadas: dibujo, asignación numérica de la seña y de la configuración manual, y el texto en español.



Seña utilizada para referirse al "café", tanto como sustancia cuanto como bebida ya preparada o servida.

120. - CMD: 30

El dibujo se focaliza en los rasgos manuales de la seña: parámetros configuración, orientación, ubicación y movimiento. En los casos en que es lingüísticamente relevante se consignan los rasgos no manuales mediante el propio dibujo, una foto o un comentario en español escrito.

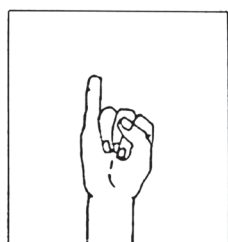
La asignación numérica es doble. Por un lado se dio un número a cada seña según su orden de aparición en el *Léxico*, que se corresponde a su organización por dominios de uso (en este ejemplo el número 120). Por otro lado se le asigna el número que corresponde a la configuración

de la mano dominante (CMD), que en el ejemplo anterior corresponde al número 30. En ambos casos esto tiene como función darle a cada seña descrita criterios de ubicación para ser manejados a través de los índices que están colocados al final.

El texto en español escrito que acompaña los dibujos contiene tres tipos de información: el significado de la seña, un análisis de las variaciones de las señas (se especifican variantes, señas de uso sinónimo, etc.) y la traducción al español.

Al final del texto aparecen los 3 índices de búsqueda del *Léxico*:

- Índice de acuerdo a la configuración inicial de la mano.



10.-	
130	fideo, pasta
177	dfa, de dfa
213	Italia
223	feliz, contento, alegre
265	flaco, delgado, fino
310	sf, si

En este caso bajo la égida de cada dibujo que representa una configuración manual (ordenadas por el número de configuración previamente asignado: en el ejemplo que aparece anteriormente, con el número 10) se clasificaron todas las señas que tienen dicha configuración como configuración inicial de la mano dominante.

Cada una de estas señas aparece escrita en español (como glosa) y tiene una indicación del número que se le asignó a la seña en el *Léxico*. Por ejemplo, la seña *fideo* tiene la configuración 10 y está ubicada en el lugar 130 según su dominio de uso.

Este criterio de búsqueda es muy importante porque permite la búsqueda desde la LSU y no desde el español.

- Índice por dominios de uso, que corresponde a la organización básica del *Léxico*.

- Índice alfabético de palabras españolas por las cuales se pueden traducir las señas.

B

Beber	115, 116
Bebida	115, 116
Blanco	323a, 323b
Blazer	73
Borracho	116
Brasil	208
Bueno	251, 252
Buzo	72

Este índice sigue un orden alfabético. Bajo cada letra se consignan diferentes palabras en español y se les asigna un número, que se corresponde con

el número de la seña que dicha palabra traduce. Esto permite la búsqueda de las señas desde el español. Por ejemplo, la seña que traduce la palabra *beber* corresponde a la número 115 o 116.

4. TRELSU: una propuesta de endogramatización

El Programa TRELSU tiene una propuesta de trabajo que apunta a la elaboración de un *Léxico* de la LSU que sea exclusivamente en LSU, es decir, en completa ausencia de otra lengua para su descripción.

Con los avances de la educación bilingüe en Uruguay y las nuevas funcionalidades que ha alcanzado la LSU, era necesaria la aparición de un instrumento que fuera más accesible para los hablantes de la LSU y que permitiera consolidar la revolución cognitiva que está implicada en la gramatización de la lengua.

De esta manera, si bien la investigación no tiene un objetivo directamente pedagógico, sino lingüístico, la misma se sostiene y se consolida en el ámbito educativo en la medida en que se está elaborando en una escuela bilingüe de sordos. De esta forma participan del proyecto, de forma guiada desde el punto de vista lingüístico, los instructores sordos, los alumnos sordos y las maestras oyentes. Así, no solo estamos elaborando un instrumento de gramatización de la LSU, sino, y al mismo tiempo, las bases para su expansión y generalización en las nuevas generaciones de hablantes de LSU.

En cuanto a los aspectos técnicos de la elaboración del *Léxico TRELSU*, cabe señalar que, al igual que el *Léxico Básico*, también se sigue la misma tradición lingüística iniciada por Stokoe (1969), continuada por Liddell y Johnson (1989), y sus avances posteriores realizados en América Latina (Massone, 1993; Massone y Machado, 1994; Oviedo, 2001).

Para la descripción de las señas se partió de un profundo análisis fonológico de la LSU, pero sin utilizar el español, sino a través de signos particulares para cada unidad. Como planteamos en un trabajo anterior:

Todo el instrumento descriptor que estamos elaborando tiene como base símbolos arbitrarios, algunos de ellos ya fueron usados por los autores mencionados con similar significado, algunos provienen del signwirting (<http://www.signbank.org>) y la mayoría fueron crea-

dos por nosotros. El motivo de utilizar símbolos es generar un instrumento de gramatización exclusivamente sostenido en LSU, teniendo en cuenta la dificultad que representa el hecho de que la LSU carece de escritura (Bonilla y Peluso, 2010: 33-34).

Asimismo es posible prescindir del español escrito porque nos estamos apoyando en las nuevas tecnologías de registro de las lenguas y operación con éstas. Con esto me refiero particularmente a las videograbaciones, a las tecnologías informáticas y a las tecnologías digitales multimedia.

Cada entrada léxica estará conformada por:

- una videograbación con la seña que se está describiendo
- una videograbación con la definición de la seña
- una videograbación con los aspectos etimológicos de la seña (esto es especialmente relevante para el caso de las señas que están siendo creadas en el marco del proceso de intelectualización que está teniendo la LSU en estos momentos).

El desafío mayor es construir un descriptor del nivel fonológico lo suficientemente poderoso como para sostener toda la estructura del *Léxico TRELUSU*. En el caso de los diccionarios de las lenguas orales se cuenta con el sistema de escritura (que es un descriptor de la fonología de la lengua), con toda la tecnología que lo soporta, y con la búsqueda alfabética. Para el caso de las lenguas de señas no se cuenta con esta tecnología. En el caso del *Léxico Básico* este problema fue subsanado mediante los dibujos y el español escrito. Pero no es suficiente si se quiere construir un instrumento de endogramatización.

De esta forma, en el *Léxico TRELUSU*, en tanto instrumento de endogramatización, todas las piezas léxicas van a estar sostenidas en la siguiente matriz segmetal-articulatoria:

	C	C	C	C	C
	□		□		□
▷					
○					
◀					
∴					

La matriz segmental/articulatoria describe la articulación básica interna de la seña, que resulta de la articulación entre *detención* o *transición* (representada por el cuadrado) y *movimiento* (representado por las cuatro rayas paralelas).

Por su parte, bajo el punto articulatorio de la *detención* se describen los cuatro parámetros que co-ocurren: la *configuración* (representada por el triángulo); la *ubicación* (representada por el redondel) la *orientación* (representada por los tres radios) y los *rasgos no manuales* (representados por los dos puntos sobre la raya).

A su vez cada uno de estos parámetros tiene su propio sistema notacional, que en general se basa en sistemas matemáticos o geométricos, ampliando así el poder descriptivo del sistema. De esta forma cada campo de la matriz segmental/articulatoria va a poder ser llenado con su particular sistema notacional.

En esta propuesta de *Léxico TRELUSU* se articulan tecnologías lingüísticas de descripción de la lengua (la matriz segmental articulatoria propiamente dicha y los sistemas notacionales), con tecnologías de registro (las videograbaciones de las señas y sus definiciones), con tecnologías digitales (aquellas que permiten organizar los diferentes campos, tanto al interior de cada unidad léxica, como entre las unidades, permitiendo, esto último, búsquedas de tipo paramétrico) y con tecnologías comunicacionales (el *Léxico* va a estar sostenido en una página web, lo que no sólo posibilitará un acceso universal al mismo, sino también posibilidades interactivas de sus usuarios con el instrumento de gramatización).

5. Reflexiones finales

Los avances en la lingüística de la LSU muestran que en Uruguay se retomó el proceso de gramatización que había comenzado en los ochenta y había tenido una larga pausa, casi inmediatamente después de su inicio. Este proceso es clave en el marco de la estandarización de la lengua, dado que no es posible pensar en su estandarización sin su concomitante gramatización.

El hecho de que, en la actualidad, además, se haya migrado desde un proceso de exogramatización hacia uno de endogramatización que ya incorpora estrategias de expansión y generalización hacia toda la comunidad de hablantes, imprime un particular sello al proceso. Son tecnologías que se piensan para tener una pronta apropiación por parte de los hablantes de LSU porque dejan de

estar sostenidas por el español escrito y pasan a estar sostenidas por la propia LSU. Esto no solo aumenta su accesibilidad por parte de los hablantes de la LSU, dado que es una tecnología más amigable, sino que también tiende a generar en estos la sensación de estar pudiendo pensar su lengua desde su lengua.

De esta forma, los alcances de este proceso de endogramatización, en el marco de la estandarización de la lengua, son múltiples, dado que afectan dimensiones políticas, identitarias, cognitivas y educativas.

A nivel político e identitario, se está transformando una variedad de la LSU a través de su descripción (continuando con el proceso comenzado en 1897), quedando por fuera otras variedades y, fundamentalmente, la propia tendencia a la variación de la que sus usuarios están acostumbrados. En tanto es una tecnología que permite pensar sobre los elementos internos que componen la seña, los hablantes que la empiezan a incorporar comienzan a 'hilar fino' en su reflexión sobre la misma. Esto lleva como efecto que los hablantes opten por adecuarse a la manera en que se transliteró la seña, lo que implica, a nivel general, la incorporación de mecanismos sociales que tienden a reducir su variabilidad.

Por lo antedicho, se consolidan morales lingüísticas (purismo idiomático) y, por lo tanto, nuevas formas de estratificación social en la pequeña comunidad sorda, relacionadas con las variedades de la lengua. Así, se puede sostener que la gramatización de la LSU co-ocurre con un conflicto de variedades y, por lo tanto, con un conflicto de sus hablantes y sus identidades, que no es posible obviar. Muchos sienten que es un proceso positivo, en cambio para otros supone la transformación de su lengua que los deja en cierta posición de extrañamiento y exclusión frente a la misma.

Por otra parte, un instrumento de endogramatización que pueda ser internalizado por los hablantes y que se constituya en un espacio mental desde donde pensar su lengua, altamente productivo, tiene como efecto una revolución cognitiva. No solamente por las nuevas relaciones con la lengua que esto produce en sus hablantes a nivel identitario, sino también porque, al consolidar una forma alternativa de pensar sobre las unidades mínimas que componen la lengua, se

potencian los procesos metalingüísticos y metacognitivos asociados.

Es claro que esta tecnología no es similar a la escritura, dado que no permite escribir los textos de la lengua. Por el contrario, es una tecnología de descripción de la lengua que articula el nivel léxico con el fonológico. De esta forma, la revolución cognitiva que estoy mencionando no es igual a la que ocurre con la aparición de la escritura en una comunidad, ya largamente descrita (Olson, 1991, 1998; Goody y Watt, 1996) y asociadas a la función metalingüística; sino que se trata de una revolución de diferente alcance, pero que también tiene la particularidad de potenciar las funciones metalingüísticas de la lengua y las modalidades metacognitivas concomitantes.

La potenciación de las funciones metalingüísticas y metacognitivas mencionadas, conjuntamente con la expansión de los campos léxicos y de la sintaxis de la lengua, a punto de partida de los procesos de gramatización, hacen a la apropiación de estilos de pensamiento más descontextualizados, propios de los ámbitos formales y necesarios para la consolidación de una textualidad en LSU que se proponga salir de contextos de oralidad. En este momento, que no existe aún escritura para la LSU, existe el propósito de generar una textualidad registrada (a través de videograbaciones) de dicha lengua. Parte del proyecto TRELSU estaría vinculado con la búsqueda de estrategias para realizar dicho registro, así sea mediante traducciones de textos de español o la generación de textos directamente en LSU. Sin embargo, uno de los escollos que en este momento surgen tiene que ver con aspectos que hacen a la gramatización de la lengua.

A nivel educativo los alcances son obvios. Se coloca en el aula un instrumento poderoso para poder pensar sobre la lengua, lo que permite transformar definitivamente las clases de LSU. De enseñar la lengua se pasa a enseñar a pensar sobre la lengua. Es decir, se potencia de forma diferente la función metalingüística. Esto tiene alcances en varios niveles pero, fundamentalmente, en la posibilidad de consolidar una verdadera educación bilingüe, en la que la LSU se vuelva un objetivo propio y relevante en la propuesta educativa.

Referencias bibliográficas

ASUR/CINDE (2007) Diccionario Bilingüe de Lengua de Señas Uruguaya/Español. Montevideo.

Auroux, S. (1992) *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas, Editora da Unicamp.

Behares, L. E.; N. Monteghirfo y D. Davis (1987) *Lengua de Señas uruguaya. Su Componente Léxico Básico*. Montevideo, Instituto Interamericano del Niño.

Bonilla, F. y L. Peluso (2010) "Hacia un descriptor del nivel fonológico de la LSU". En *LSI, Lengua de señas e interpretación*, N°1, Montevideo: 29-56.

Goody, J. e I. Watt (1996) "Las consecuencias de la cultura escrita". En Goody, J. (Comp.) *Cultura escrita en sociedades tradicionales*. Barcelona, Gedisa: 39-82.

Liddell, S. K. y R. E. Johnson (1986) "American Sign Language: The phonological base". En *Sign Language Studies* 65: 195-277.

Massone, M. I. (1993) *La Lengua de Señas Argentina. Primer diccionario*. Buenos Aires: Sopena.

Massone, M. I. y M. E. Machado (1994) *La Lengua de Señas Argentina: Gramática y vocabulario bilingüe*. Buenos Aires, Edicial.

Massone, M. I. y A. Fojo (2011) *Estructuras Lingüísticas de la Lengua de Señas Uruguaya*. Montevideo: FHCE (en proceso).

Olson, D. (1991) "La cultura escrita como actividad metalingüística". En Olson, D. y N. Torrance (Comps.) *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona, Gedisa: 333-358.

Olson, D. (1998) *El mundo sobre papel*. Barcelona, Gedisa.

Oviedo, A. (2001) *Apuntes para una gramática de la Lengua de Señas Colombiana*. Cali, INSOR/Universidad del Valle.

Stokoe, W. (1960) "Sign Language Structure: An outline of the Visual Communication System of the American Deaf". En *Studies in Linguistics, Occasional Papers*, No.8.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN LINGÜÍSTICA PARA LA ARTICULACIÓN DE LOS NIVELES MEDIO Y SUPERIOR.

LA ESCRITURA ACADÉMICA EN EL PRIMER CICLO UNIVERSITARIO

Liliana Pérez¹

Patricia Rogieri²

Universidad Nacional de Rosario

En reuniones académicas vinculadas a los estudios del lenguaje es frecuente la presentación de evaluaciones relacionadas con el impacto de las decisiones conceptuales asumidas en las dos últimas reformas curriculares del Área Lengua del nivel medio: los CBC y los NAPS³ en el desarrollo de las competencias de lectura y escritura de textos académicos de los estudiantes del primer ciclo universitario.

Es decir, en las instancias de producción y evaluación, escritas y orales (tales como parciales, monografías, resoluciones de consignas entre otras), los estudiantes del Primer Ciclo pondrían en evidencia que las decisiones teórico-metodológicas asumidas en su educación media interfieren con las expectativas de comprensión y producción exigidas en el campo específico de la actividad académica universitaria.

En las instancias de producción y evaluación, escritas y orales (tales como parciales, monografías, resoluciones de consignas entre otras), los estudiantes del Primer Ciclo pondrían en evidencia que las decisiones teórico-metodológicas asumidas en su educación media interfieren con las expectativas de comprensión y producción exigidas en el campo específico de la actividad académica universitaria.

Si bien partimos del supuesto de que en la formación retórico-discursiva de los egresados del nivel medio es posible evaluar el hiato producido entre los objetivos de formación expuestos por la *currícula* del área lengua y las competen-

cias efectivas que esos estudiantes manifiestan en su rendimiento académico, sobre todo en el primer ciclo universitario, cabría preguntarse, además, cuáles han sido las acciones promovidas por los espacios institucionales universitarios para disolver la distancia entre expectativas y logros. Son escasos y aislados los instrumentos diseñados por las unidades académicas para instituir un espacio curricular para el aprendizaje de las prácticas discursivas con las que en cada caso disciplinar se elabora el conocimiento.

Nuestro diagnóstico nos ha llevado a considerar que en la formación recibida por los estudiantes es posible evaluar el esfuerzo pedagógico de la escuela media por desarrollar competencias imprescindibles para la comprensión y producción de textos académicos, pero que la escasa comunicación existente entre los dos niveles no ha ofrecido una orientación adecuada a los docentes acerca de las peculiares necesidades de las diversas áreas del conocimiento, probablemente porque las mismas instituciones universitarias no han llegado a un diagnóstico lingüístico adecuado. La intervención docente de la escuela media, si consideramos los manuales de enseñanza, por ejemplo, no ha superado la descripción y análisis de matrices textuales de empleo frecuente en el nivel superior, sin dudas necesaria, pero organizada en torno de las siguientes instancias metodológicas: la presentación del conjunto de propiedades retóricas que se identifican en tipos

1. Facultad de Humanidades y Artes, UNR. lperez@express.com.ar

2. Facultad de Humanidades y Artes, UNR. parogieri@fibertel.com.ar

3. Son antecedentes de este trabajo los Proyectos “Los estudios del lenguaje en los diseños de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios”. Dirección: Dra. Lelia Area (2007/2008) / Dra. Liliana Pérez (2009/2010), Centro de Estudios de Retórica, FHyA, UNR. PID-CIUNR. 2007-2010: “Políticas de la lengua y narración de estado en la Argentina del Centenario. Impacto sobre el diseño de políticas lingüísticas”. Dirección: Dra. Lelia Area (UNR). Centro de Estudios de Retórica – CER-, FHyA, UNR. 2004-2006. Programa de Incentivos a docentes-investigadores. 2003-2005. Incluido en Programa de Investigación Internacional “Pasages: littérature, mémoire, identité” con sede en la Universidad de Lille 3, aprobado por la Maison de Sciences de l’Homme, Institut Erasme (Région Nord-Pas de Calais-France). 2004-2007; “Mapas culturales y territorios imaginados en las políticas de la Lengua. Propuestas de implementación de los contenidos de Lengua/Literatura en el Programa nacional de capacitación Docente”. PIP- CONICET. Dirección: Dra. Lelia Area (UNR). 1999-2003; - “Mapas culturales y construcciones retóricas en las políticas de la lengua. Dos casos en la representación de territorios en la imaginación argentina”. Programa de Incentivos a los docentes-investigadores. Programa de Estudios Argentino-Latinoamericanos para Estudiantes Extranjeros -PEAL- FHyA, UNR. Dirección: Lic. Lelia Area (UNR). 1997-1999; “El siglo XIX y los modos de leer ‘lo americano’. Las políticas de la lengua en la polémica Sarmiento/Bello”. PID-CIURN, UNR. PEAL, FHyA. Dirección: Lic. Lelia Area (UNR). 1995-1996; “Los escritos sobre la Lengua en Andrés Bello: La construcción retórica de lo americano en el siglo XIX”. Programa de Incentivos a los docentes-investigadores. PEAL, FHyA, UNR. Dirección: Lic. Lelia Area. 1993-1996.

textuales prefijados, seguida de un relevamiento de tales propiedades en un corpus que opera como ejemplo; la selección de un conjunto de textos en los que se evidencian las propiedades establecidas para que el estudiante las reconozca. Finalmente, se proporcionan modelos de reproducción de las propiedades relevadas a fin de que los estudiantes las implementen en su producción escrita, a modo de ejercitación. Este círculo no hace sino insistir en duplicar las operaciones de enseñanza de la lectura y la escritura transmitidas por el canon retórico antiguo para la escritura alfabética. Esto es, reconocimiento de propiedades textuales, ejemplificación, reproducción del modelo.

En esta dirección, entonces, lo que pocas veces se diagnostica es que esos *déficits* relativos a la comprensión y producción de textos académicos suponen una formación previa del estudiante sustentada en las siguientes asunciones relativas al lenguaje, que buscaremos explicitar: distinción fondo-forma, concepción instrumental de la palabra, homologación género-tipo textual, sinonimia de las opciones paradigmáticas sostenida en la distinción connotación-denotación. Son, por tanto, resultado de un tratamiento de la palabra que excluye la dimensión retórica del lenguaje que este Programa se propone elucidar.

Sabemos que bajo el término alfabetización académica se ha buscado reunir un conjunto de nociones y estrategias que es imprescindible desarrollar para formar parte de las prácticas discursivas disciplinarias, por un lado, y para desarrollar las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la Universidad, por el otro. El supuesto es, entonces, que hay prácticas lingüísticas y de pensamiento propias del ámbito universitario y que el proceso por el que se llega a participar de esta esfera de la actividad humana exige la apropiación de sus formas de razonamiento y sus convenciones discursivas. Al mismo tiempo, los modos de leer y los modos de escribir difieren de acuerdo con la disciplina y no implican la existencia de una habilidad adquirida en un momento de modo absoluto y homogéneo, sino que se desarrolla durante toda la vida profesional de un sujeto. Si este supuesto es válido, producir e interpretar textos académicos no es una competencia cerrada con la que se debe llegar al nivel superior. Y tampoco se produce sin intervención específica del docente.

El problema, en un contexto tal, es indagar acerca de por qué no se interviene en el momento adecuado del proceso y por qué el estudiante, a

pesar de saber que debe producir un determinado tipo de lectura y escritura, se pregunta cómo llegar a ellas.

En el campo de los Estudios del Lenguaje, un concepto clave que puede producir un quiasmo en la mirada del alumno sobre el saber es el concepto de punto de vista. Centrar los distintos abordajes del lenguaje en el concepto de punto de vista conduce a cuestionar qué es aquello que ha sido delimitado como objeto de estudio, en cada caso, desde una perspectiva epistemológica; cuál es la relación que ese objeto guarda con el que lo investiga, es decir los supuestos ontológicos que guían la relación entre sujeto y objeto de conocimiento y, por último, de qué modo se produce un conocimiento que pueda considerarse científico para ese abordaje, es decir cuál es la metodología apropiada para un tratamiento conforme a la delimitación del objeto realizada. Sólo a partir de un posicionamiento epistemológico, ontológico y metodológico tal resulta posible plantear las instancias de producción y validación conceptual de nuestros supuestos y la particular forma retórica que su comunicación requiere.

Bajo este marco, tampoco es posible tratar la comprensión y producción de textos académicos pasando por alto los paradigmas de investigación en los que ellos se inscriben, pues cada uno condensa la memoria cultural del género que los expresa y les asigna interpretación. Asumir que lo que una teoría es depende del paradigma de investigación adoptado implica considerar que las culturas particulares que ellos subsumen determinan formas de pensar y escribir, diversas instancias de validación retórica de los saberes. Es decir, y en definitiva, modelos de pensar y escribir para los acólitos. Ello nos lleva a considerar, además, que no hay contenidos independientes de las formas. Por lo tanto, para generar una escritura académica no basta con educar exclusivamente en tipos o formatos textuales, sino que es relevante coordinar conocimiento del tema con exigencias retóricas disciplinarias y de paradigmas científicos, es decir, con coordenadas situacionales que impliquen al destinatario y a los propósitos de la escritura, algo que se evidencia en los escritos de los estudiantes, quienes los omiten en función del privilegio excluyente del contenido. Esta omisión no libera de responsabilidades a los docentes universitarios.

Asimismo, la alfabetización académica no es un proceso homogéneo, cada campo disciplinar es diferente de los demás dominios de las

ciencias, y las teorías, como se ha planteado más arriba, generan sus modos de leer y sus modos de escribir, conforme con los paradigmas de los que resultan representativas. No leemos en el abismo sino en el ámbito de problemas que son disciplinares y cada disciplina implica tres espacios: un espacio conceptual, uno discursivo y uno retórico.

Si bien es cierto que para ser perito en el discurso de las ciencias es importante lo que cada nivel de enseñanza ha hecho con nuestra competencia lingüística, no lo es menos que hay parte de ese desarrollo que le corresponde a la Universidad y que ella insistentemente, como alguien que no sabe bien de qué se trata, le confiere con el estatuto de déficit a la escuela secundaria. Si nos hallamos ante un proceso, es evidente que tiene etapas y responsables de cada una.

Diagnóstico de la producción y comprensión de textos académicos: análisis de los supuestos fondo/forma, tipo textual/género discursivo, connotación/denotación⁴

Este Programa asume que el lenguaje es socialmente constituyente y socialmente constituido: constituye sujetos, situaciones espacio-temporales, objetos de conocimiento, verdades en tanto versiones, identidades sociales y relaciones intersubjetivas. El lenguaje es constituyente en dos sentidos complementarios en tanto ayuda a mantener y reproducir las instituciones y, además, a transformarlas. Es, ante todo, una práctica social, una acción que se articula a partir del uso lingüístico y se orienta a fines interdependientes del contexto.

Asumida esta concepción de lenguaje, la mediación lingüística queda constituida por la relación entre el sujeto que habla y el mundo al que referencia. Ese mundo se vuelve a presentar, atravesando dos órdenes de mediación: en el primero, los términos utilizados tienen un significado fijado por la lengua de la comunidad, en una identidad independiente del contexto. Y en el segundo, otra mediación, por la que los términos significan en su diferencia, la que los torna puntuales, históricos. Lo que se interpreta entonces es, por una parte, el habla de un sujeto individual, y a la vez las significaciones de esa palabra en una red cultural de significaciones instituidas que circula en el lenguaje en el momento en que ese sujeto

produce su palabra. En tanto instituida, la palabra siempre implica una selección y una puesta en escena performativa de aquello seleccionado y representado parcialmente, en la medida en que ningún lenguaje puede representar la totalidad sino a través del fragmento que instituye como su mundo.

En tanto que la lengua ofrece a sus usuarios una serie de opciones (fónicas, gráficas, morfosintácticas, léxicas) entre las que el sujeto debe elegir al interactuar discursivamente, debemos considerar también que cada elección se realiza de acuerdo, por un lado, con pautas y convenciones de las prácticas discursivas orales y escritas y, por otro, con pautas contextuales, que incluyen la situación espacial y temporal, los propósitos de quien realiza la elección, el tono evaluativo, la orientación a los destinatarios, y una particular modalidad de inscripción del sujeto en sus enunciados.

Por su parte, en los formatos textuales empleados en la formación lingüística de la escuela media, la argumentación adquiere un carácter instrumental en la medida en que es considerada una herramienta para la comprensión lectora. En este sentido, sólo se opta por clasificar los textos según tipologías, sin transitar hacia dimensiones genéricas, lo cual supone:

1. que la palabra producida es entendida como constituida por oraciones,
2. que las oraciones están, como corresponde, formuladas sin atribución de propiedad,
3. que las oraciones tendrán un formato sintáctico, entonces, independiente del género,
4. que las oraciones, por tanto, no están orientadas socialmente,
5. que el lenguaje es transparente en el horizonte de un reflejo de la realidad, esto es, una mediación referencial imposible,
6. supone, además, una lógica del reconocimiento que garantiza “el hallazgo previo a la búsqueda”, es decir, la seguridad de encontrar en lo dado lo conocido. Y, por último,
7. una concepción de auditorio universal.

Resulta evidente entonces que optar por clasificar los textos según tipologías funcionales, como meta concluyente del proceso de alfabetización académica del adolescente, ayuda a desalojar la matriz perceptiva del género y a concebir,

4. Proyecto IHUM269 “Escritura Académica en el Primer Ciclo Universitario. Instrumentos de diagnóstico e intervención lingüística”, (2009-2012), Centro de Estudios de Retórica, Facultad de Humanidades y Artes, UNR.

en consecuencia, la palabra producida como una palabra estable, despojada de su dimensión dialógica y fijada en una positividad de sentido sin conflicto.

¿Cómo pensar entonces la dimensión retórica del lenguaje, aun cuando se opere con tipos textuales, si se sostiene la existencia de una realidad no mediada por el lenguaje, en tanto que no se presupone un sujeto que la produzca? ¿Es posible conciliar en el dominio retórico una transparencia del lenguaje -como resultante de la exclusión del sujeto productor y del auditorio al que se orienta la palabra?

Una consecuencia lógica de operar con tales supuestos es el privilegio de la operación de reconocimiento que consiste en identificar regularidades en contextos estables, los tipos textuales. Lo retórico, en consecuencia, se reduce de tema a tipo textual, un formato de organización de la palabra, con sus respectivas clasificaciones internas 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 los aspectos retóricos del lenguaje, conlleva a no considerar la dimensión argumentativa de la palabra. No hay palabra-otra, no hay palabra previa a la aparición de la palabra propia, sólo hay procedencia y origen. Ahora bien, si se reduce la dimensión retórica al 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, se pedagogiza, se domestica lo que efectivamente puede hacerse con la palabra.

Sostenida así la distinción tipo/ejemplar, en el dominio de la comprensión, las operaciones retóricas son consideradas estrategias, una técnica para el reconocimiento de mecanismos lingüísticos recurrentes; en tanto que, en el dominio de la producción, cada escrito del alumno resulta un ejemplar que repite el tipo propuesto.

Conclusiones

Si el diagnóstico referido a los supuestos de formación académica de los estudiantes del primer ciclo universitario se basa en considerar una palabra idealizada, fuera del tiempo, sin anclaje, sin atribución de propiedad, con la expulsión de la dimensión retórica del lenguaje se realiza la

misma idealización. Así, se provoca la destemporalización, la idealización de los hablantes y los contextos, esta vez inscripta en la concepción del lenguaje como “medio operativo para comunicar”.

¿Cómo entonces disolver el hiato producido entre la alfabetización académica y la formación media? Una respuesta posible será reingresar la presencia problemática de la dimensión retórica en el horizonte de la formación media. Una presencia tal se sostendría a partir de la propuesta en la formación del estudiante de nivel medio de un orden pragmático-comunicativo y otro orden elocutivo- persuasivo, que subsume y sobretermina al primero. La verdadera productividad de la tensión misma entre los dos polos de estos estudios constituye lo propio y distintivo de la facultad humana del lenguaje.

Los órdenes referidos, que no son progresivos, ni sinónimos, ni se hallan organizados por grados de complejidad, pueden ser considerados desde la perspectiva de dos esferas mutuamente implicadas. Así, la formación del estudiante debería atender al dominio del orden elocutivo-persuasivo como punto de partida y llegada en la tematización y problematización de la dimensión retórica del lenguaje. En tanto el orden pragmático-comunicativo debería constituirse en la primera instancia en la transposición didáctica de los temas retóricos.

Si el diagnóstico proporcionado por nuestra investigación es el adecuado, es decir, si los factores analizados inciden en los *déficits* evidenciados en la alfabetización académica, la Universidad deberá intervenir en la disolución del hiato. La distancia que media entre los fines de la educación universitaria y los medios para abordar las exigencias académicas con los que cuentan los estudiantes ingresantes sólo puede ser disuelta por un programa universitario de formación para la comprensión y producción de textos académicos articulado sobre la dimensión retórica del lenguaje y anclado en las particularidades disciplinarias en general y teóricas en particular. Finalmente, en el campo de la Extensión, las Universidades deberían incluir un programa de capacitación docente que incida en el desarrollo futuro de estas competencias en los estudiantes de todos los ciclos universitarios en el curso específico de sus respectivas carreras y capacitar a esos docentes es incumbencia específica de los profesores del área lingüística de las carreras de Letras de las Universidades nacionales. Espacios como éste son

entonces los adecuados para empezar a diseñar y construir teóricamente nuestros propios campos de intervención profesional.

Referencias bibliográficas

Angenot, M., *El discurso social*, Edit. Siglo XXI, Bs. As., 2010.

Bajtín, Mijail, “El problema de los géneros discursivos” en *Estética de la creación verbal*, México, SXXI, 1982.

_____. *Yo también soy. Fragmentos sobre el otro*, México, Taurus, 2000.

Bajtín, M. y V. Voloshinov, “La construcción de la enunciación”, en *Qué es el lenguaje, la construcción de la enunciación y Más allá de lo social. Un ensayo sobre la teoría freudiana*, Buenos Aires, Editorial Almagesto, 1998.

Cros, E. (1997): *El sujeto cultural. Sociocrítica y Psicoanálisis*. Bs. As.: Corregidor.

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.

Parret, Herman, *Semiótica y Pragmática*, Bs. As., Edicial, 1993.

_____. “El pathos razonable”, en Area, L. y G. Ortiz (Comps.), *Pasiones en el Siglo XX*, Homo Sapiens Ediciones, Rosario, 1995.

Peirce, Ch. S., *Deducción, Inducción e Hipótesis*, Madrid, Aguilar, 1986.

_____. “La fijación de la creencia”, en *El hombre, un signo*, Barcelona, Crítica, 1988.

Perelman, Ch. Y Olbrechts-Tyteca, L., *Tratado de la Argumentación. La Nueva Retórica*, Gredos, Madrid, 1995.

Pérez, L. y P. Rogieri (2005): “El discurso argumentativo. Notas sobre su inserción en la currícula del área lengua”. *Actas X Congreso de Lingüística. Salta, Sociedad Argentina de Lingüística*.

Pérez, L. y P. Rogieri (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 P. Rogieri (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 P. Rogieri (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.

Salabert, P., “El amor pasional. Una intención y veinte razones”, en Area, L. y G. Ortiz (Comps.), *Pasiones en el Siglo XX*, Homo Sapiens Ediciones, Rosario, 1995.

Todorov, Tzvetan, “Sinécdoques” en AAVV, *Investigaciones retóricas II*, Barcelona, Ediciones Buenos Aires, 1982.

_____. *Lo verosímil*, Bs. As., Tiempo Contemporáneo, 1972 (“Introducción, “Lo verosímil que no se podría evitar”).

Toulmin, S., *Los usos de la argumentación*, Barcelona, Península, 2007.

Voloshinov, Valentin, *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*, Bs. As., Nueva Visión, 1976.

ARGENTINA Y LAS PRÁCTICAS LINGÜÍSTICAS DE LOS ÚLTIMOS VEINTE AÑOS (1990-2010): EL ROL DE LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA, LA INTERCULTURALIDAD Y EL PLURILINGÜISMO EN LA EDUCACIÓN

Silvia Susana Prolo

María Julia Sranko

Martín Tapia Kwiecien

Universidad Nacional de Córdoba¹

Introducción

Las últimas décadas del siglo XX y la primera del siglo XXI se han caracterizado por los profundos cambios en los sistemas y paradigmas económicos, políticos, socioculturales y científico-tecnológicos. Estas transformaciones dieron lugar a la puesta en escena de un “nuevo orden mundial”, más conocido como “mundialización” o “globalización”, en el cual la economía internacional estuvo (y continúa) dominada por las industrias de la información y el conocimiento intensivo.

Dentro de este panorama, los sistemas educativos no fueron exceptuados de los cambios a los cuales aludíamos. En la mayoría de los países industrializados del mundo se llevaron a cabo transformaciones estructurales que reflejaron las alteraciones en la relación Estado-sociedad civil desde la perspectiva y los mecanismos de producción instaurados por el neoliberalismo. Esto implica considerar la educación como solución a ciertos problemas de mercado, pues se generaron y difundieron las creencias de que ciertas mejoras económicas provendrían, en primer término, del fortalecimiento de los vínculos entre nivel de escolaridad alcanzado, desarrollo de habilidades para el empleo y accesibilidad a este, productividad y comercio; y, en segundo término, de la reducción, para el gobierno, de los costos educativos al otorgar mayores niveles de control y participación de la comunidad en la delimitación del currículum y la evaluación educativa.

Esta comunicación pretende, a partir del marco general descrito inicialmente, trazar una aproximación a las planificaciones lingüísticas encaradas por el Estado en los últimos veinte años (1990-2010) a fin de caracterizar la lengua nacional a partir de la vinculación con tres ejes fundamentales: la revalorización de lenguas indígenas, el respeto por la diversidad lingüística y el

impulso de la enseñanza de lenguas extranjeras en la escolaridad obligatoria.

Para alcanzar los objetivos propuestos, se tomarán los aportes de la glotopolítica, es decir, del estudio de los modos de intervención política en cuestiones lingüísticas. Esta perspectiva permite el estudio de las distintas maneras mediante las cuales las prácticas lingüísticas y las acciones sobre las lenguas contribuyen en la transformación, particularmente, de las relaciones sociales en el ámbito nacional (Arnoux, 2000). Por ello, para el análisis y la descripción propuestos, se harán puntualizaciones acerca de las políticas lingüísticas y reflexiones sobre los ejes planteados en documentos oficiales, inscriptos en un marco legal del sistema educativo formal (leyes y decretos nacionales, resoluciones ministeriales y lineamientos curriculares de base), y no oficiales (libros de texto de español como lengua materna para la enseñanza polimodal).

Lenguas indígenas, lengua nacional y diversidad lingüística

La diversidad lingüística es propia a todas las comunidades y a cada lengua (Raiter y Zullo, 2004) y el mundo globalizado ha colocado, en el centro de los debates lingüísticos, sociales y educativos, el tema de la diversidad (Barrios, 2009). Este giro en la concepción de la lengua como hecho social y cultural permitió el surgimiento, a fines del siglo pasado, de “movimientos de legitimación de las lenguas minoritarias en todo el mundo [porque se considera que toda lengua forma] parte del patrimonio cultural de la humanidad” (Grandinetti y Toniolo, 2007: 191).

En Argentina, definida como nación “multicultural, pluriétnica y multilingüe” (Consejo Federal de Educación, 1999), la DUDL tendrá impacto en el modo en el cual ha de considerarse la lengua nacional, como se expondrá más adelante; sin embargo, en lo que respecta a lenguas y comu-

1. Facultad de Lenguas.

nidades originarias, a principios de los años 90 se gestaron procesos para favorecer el respeto y la revalorización de estos pueblos y sus lenguas, ya que, dadas las características étnico-lingüísticas del país, existen comunidades indígenas en situación de diglosia entre el castellano y las lenguas amerindias (quechua, guaraní, mapuche, toba, por ejemplo).

El conjunto de los instrumentos de marco legal que organizan el sistema educativo del país contemplan esta situación. Así, la Constitución Nacional reconoce “la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas” e instituye la necesidad de una educación que garantice el derecho a una educación bilingüe e intercultural (artículo 75, inciso 17) y la última Ley de Educación del año 2006, N° 26.206 (Argentina, 2006), no sólo determina la regulación² y el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrados por los artículos 14 y 75 de la Constitución sino que también establece, dentro de los fines y objetivos de la política educativa, el fortalecimiento de la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y el respeto a la lengua y a la identidad cultural de los pueblos originarios, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación del alumnado (artículo 11, incisos d y ñ, respectivamente).

Las políticas lingüísticas no se presentan disociadas de las políticas educativas, por lo cual, en el artículo 52 de esta ley se presenta y regula la Educación Intercultural Bilingüe. Esta modalidad educativa

garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas [...] 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

2. La reforma educativa se plantea en la estructura del sistema, las instituciones y el currículum. Efectivamente, con respecto a este último y con la producción de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) y los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) es que se inicia el cambio. A partir de los CBC, se elaboran e implementan los marcos de regulación de las instituciones y agentes educativos.

reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.

El Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (PNEIB), que funciona desde 2004 y se consolida con la Ley de Educación, se presenta como estrategia de equidad educativa que fomenta la participación de las lenguas y culturas indígenas en el proceso de enseñanza para que se “respete, valore y dé cuenta de la diversidad lingüística y cultural” (Argentina, 2009: 9) de estos pueblos por medio de la definición de contenidos curriculares que promuevan el respeto por la multiculturalidad, el aprendizaje del castellano, en su modalidad oral y escrita, a lo largo de toda la escolaridad y la formación, capacitación docente, producción de materiales, asistencia técnica y financiera a instituciones educativas y comunidades originarias.

Actualmente, por mencionar algunos ejemplos, en Neuquén y Chaco se llevan adelante estrategias educativas en el nivel primario y secundario que sostienen esta propuesta. La enseñanza está a cargo de parejas pedagógicas integradas por un docente no aborígen y un auxiliar docente aborígen, además de contar con comisiones interculturales que promueven el fortalecimiento de las identidades mapuche y wichí, en estos casos, y trabajar conjuntamente con los docentes en la delimitación del currículum y equiparación de contenidos según las distintas construcciones de la realidad. En Salta, por otra parte, un instituto de Nivel Terciario ofrece tecnicaturas (en Gestión de las organizaciones, con orientación en Pymes, y en Administración Pública) y profesorado (de Economía y de Ciencias Políticas) a los pueblos originarios de la zona para generar espacios de integración social y cultural. Sin embargo, en el resto de las modalidades educativas, la multiculturalidad y la intraculturalidad no tienen mayor repercusión, quedan soslayadas o sólo se limitan a aspectos folclóricos (conocimiento de costumbres y leyendas) o se mantienen insertos dentro de los marcos legales y no hallan concretización en la práctica educativa cotidiana.

Otra representación acerca de la diversidad sobre la cual se centran las reflexiones corresponde a las variedades no estándares del castellano en la enseñanza obligatoria.

Contenidos Básicos Comunes delimitan como fin de la política lingüística nacional dentro del proyecto educativo la unidad lingüística, en este caso el español como lengua nacional. Se

específica, asimismo, con relación a la DUDL que esta unidad lingüística

no debe suponer la subestimación de otras lenguas o variedades, pues se ha de construir la identidad cultural de un país a partir del respeto y valoración de la diversidad [...] La adquisición de la lengua nacional, en los registros y variedades estandarizados [...], se acompañará con el respeto y la valoración de las pautas lingüísticas y culturales de su contexto familiar y social.

Los libros de textos, en algunos casos, toman estos principios y destinan páginas a la enseñanza, la ejercitación y la reflexión acerca de las variantes lingüísticas y la lengua estándar. Por ejemplo, en *Lengua y Literatura Polimodal* (Sardi, 2001), al desarrollar estas temáticas se explica:

creer que una comunidad lingüística es homogénea es una falacia [...] los individuos de una sociedad usan la lengua de modos distintos, pero mantienen un cierto grado de conformidad para poder establecer vínculos con el resto de la comunidad. Esto significa que en toda sociedad hay individuos que hablan de manera particular y que, a la vez, pueden comunicarse con el resto del grupo. Pueden tener distinto acento o pronunciación, pueden usar distintas palabras para nombrar las mismas cosas, pero, en algún punto, se vinculan a través de la lengua (Sardi, 2001: 14)

Se presenta, también, un ejercicio de reflexión a partir de la siguiente situación:

Wallace es un joven boliviano que vive en el barrio de Almagro de la ciudad de Buenos Aires. Cuando está con sus amigos en la esquina de su casa, charla mucho y se ríe de todo. En cambio, en la escuela está siempre callado. Sus compañeros se ríen, porque habla de una forma distinta de la de ellos: [...] La profesora de lengua está preocupada porque considera que escribe mal y habla mal;

ella piensa que Wallace es un mal alumno...”

–Contesten y discutan de manera grupal:

¿Cuál es el problema que tiene la profesora de Lengua con Wallace?

¿Qué concepción acerca de la lengua tiene la profesora?

¿Creen que Wallace “habla mal”?

¿Por qué piensan que Wallace no habla con sus compañeros? (Sardi, 2001: 16)

En *Lengua y literatura 3* (Cano y Roich, 2006), se profundizan las temáticas planteadas en el material analizado anteriormente y se abordan cuestiones como: variedades lingüísticas y lengua estándar (Cano y Roich, 2006: 202), variedades regionales (Cano y Roich, 2006: 203), lenguas en contacto y bilingüismo (Cano y Roich, 2006: 204), políticas lingüísticas (Cano y Roich, 2006: 206), procesos de estandarización de las lenguas (Cano y Roich, 2006: 207) y políticas de defensa de la lengua (Cano y Roich, 2006: 208). Para concluir estas temáticas, se propone una serie de interrogantes y actividades que conducen a desestimar el concepto de hegemonía lingüística e impulsar las ideas de la diversidad en sus múltiples formas:

¿Les parece importante el papel de la escuela en el aprendizaje de la lengua estándar? ¿Por qué? ¿Se enseñan otras lenguas en la escuela? Si su respuesta es afirmativa, ¿por qué creen que se enseñan éstas y no otras? ¿Por qué esta selección constituye una política lingüística? ¿Qué otras posibles políticas podrían aplicarse y con qué consecuencias? (Cano y Roich, 2006: 207).

Busquen la letra de una canción perteneciente a cada uno de los siguientes géneros musicales: tango, rock, folclore y cumbia. Analicen las variedades lingüísticas presentes en cada una de ellas y determinen qué significados sociales aportan ciertas palabras o expresiones. Luego, intenten reemplazar esas formas por otras propias de la lengua estándar y debatan los resultados (Cano y Roich, 2006: 205).

Al inicio de este apartado, se planteó que la diversidad es inherente a las lenguas. Por lo tanto, se concibe que no hay una lengua sino variedades en la realización y apropiación de la lengua y que “una adecuada actitud pedagógica consistiría en

respetar esa multiplicidad e, incluso, en poder tolerarla” (Skilar, 2005: 34).

Lenguas extranjeras: entre el bilingüismo y el plurilingüismo

La globalización exige la presencia de políticas lingüísticas como parte de políticas de Estado y programas de educación bilingües para minorías originarias; pero, sobre todo, plurilingües.

El plurilingüismo hace referencia a la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo y a la interrelación que se establece entre ellas. Dentro de esta concepción, la diversidad es asumida como recurso enriquecedor para toda la sociedad.

La Ley N° 26.206 (Argentina, 2006) indica en su artículo 30 (referido a la educación secundaria) que el alumno debe desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española y comprender y expresarse en una lengua extranjera y, en el artículo 87, se fija la enseñanza de al menos un idioma extranjero de modo obligatorio en todas las escuelas de nivel primario y secundario del país. Las estrategias y los plazos de implementación de esta disposición serán fijados por resoluciones del Consejo Federal de Educación.

La educación secundaria, por lo tanto, debe ofrecer el acceso al conocimiento de por lo menos una lengua adicional a la lengua común de escolarización (el castellano o bien una lengua indígena, en el marco de la modalidad EIB). Se reconoce que el conocimiento de un solo idioma en el mundo globalizado es una limitación y se recomienda una oferta plurilingüe y multicultural cuando fuese posible.

El plurilingüismo y la multiculturalidad dependen de “las posibilidades de convivencia internacional [que] abren amplios espacios de comunicación que [...] reclaman, a la par,] un espacio seguro de identidad y diferenciación cultural” (Mühlschlegel y Süsselbeck, 2008: 9). Por su posición dentro del Mercosur (ahora, Unasur) desde su conformación, Argentina debería garantizar las condiciones para la enseñanza obligatoria del portugués en el nivel secundario, además del inglés que es ya lengua paradigmática de la mundialización, tal como establece la Ley N° 26.468 (Argentina, 2008) dadas nuestras relaciones con Brasil. Pese a estos intentos de pluralidad lingüís-

tica, la misma ley en su artículo 3 fija el carácter optativo de esta lengua para los estudiantes.

Roberto Bein (1999: 202) afirma que “en las representaciones sociolingüísticas del bilingüismo y del plurilingüismo privan dos variables: el prestigio y la utilidad”. En cuanto a esto, es fácilmente reconocible que la mundialización ha privilegiado la utilidad del inglés como lengua de comunicación social y científico-técnica internacional a causa del imperialismo económico y tecnológico. Esta sobrevaloración y obligatoriedad (desde la educación primaria hasta el primer año del Polimodal) del inglés conlleva una marginación hacia otras lenguas y reduce los planteos legales del plurilingüismo al bilingüismo castellano-inglés, que no “permite rescatar las representaciones acerca de la conveniencia de la enseñanza de lenguas extranjeras y del respeto de la diversidad” (Bein, 1999: 216).

Dentro de las disposiciones específicas de la Ley de Educación, se explicó anteriormente, queda resaltada la expresión “al menos” para referirse a la obligatoriedad de la enseñanza de lenguas extranjeras, sin advertir que en algunas instituciones, sobre todo primarias, ni siquiera se enseña inglés. Si no hay capacidad para dotar a todas las instituciones de lo necesario para brindar espacios curriculares para este idioma hegemónico, ni políticas claras y eficientes en cuanto a las otras lenguas, muy lejos se está de alcanzar la oferta plurilingüe.

Conclusiones

La lengua es la institución social en la cual se hace más evidente la difusión cultural de un país. Por lo tanto, exige una planificación lingüística que favorezca el sostenimiento de las acciones que se están desarrollando, como en el caso del PNEIB, y el cambio para promover aún más el respeto por la diversidad lingüística, gracias a la cual, en los documentos analizados, las ideas de lengua hegemónica o purismo idiomático quedaron relegadas al Centenario de la Patria, y el plurilingüismo; sin perder el eje de que las temáticas lingüístico-educativas no se disocian del contexto y, en consecuencia, “cualquier debate sobre la educación en la Argentina, sobre sus contenidos, soportes y tecnologías, sobre su necesaria ‘actualización cultural’, requiere una discusión profun-

da sobre el tejido social, la concentración económica y el modelo productivo” (Carli, 2003: 43).

Estas actualizaciones y una clara y concreta política lingüística permitirán no caer en la utopía actual del plurilingüismo y la multiculturalidad. Saussure sostenía que las lenguas no son nomenclaturas. La enseñanza de lenguas no debe caer en el reduccionismo y el paganismo de creer que enseñando gramática del inglés (en el caso del bilingüismo al que se hacía referencia) o del portugués en casos aislados, casi cien años después de la sentencia del padre de la Lingüística, se avanza hacia el plurilingüismo, entendiendo que “la interculturalidad no pasa por mostrar distintas perspectivas sobre un asunto en particular, como si se tratase de simples enfoques que se complementan de manera armónica. La interculturalidad plantea el diálogo entre culturas” (Abramowski, 2005: 15) y entre lenguas.

Referencias bibliográficas

Abramowski, A. (2005) “Aulas de puertas abiertas”. *El Monitor de la educación*. N° 3, 5ª época. Mayo 2005: 12-17.

Argentina (2006) Ley de Educación Nacional (N° 26.206).

_____ (2008) Ley N° 26.468.

_____ (2009) *Recomendaciones para la colaboración de diseños curriculares. Educación Intercultural Bilingüe*. Ministerio de Educación, Buenos Aires.

Armendáriz, A. M. “Política y planificación lingüística en Argentina con proyección al Mercosur educativo: multilingüismo y equidad”. *Linguagem & Ensino*, vol. 3, N° 1, 2000 (139-156).

Arnoux, E. N. de (2000) “La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinar”. Disponible en: <http://www.esnips.com/doc/357970a0-7216-4d60-bc4f-3af1210d0ef3/arnoux---la-glotopol%C3%ADtica,-transformaciones-de-un-campo-disciplinario>.

Barrios, G. (2009) “El tratamiento de la diversidad lingüística en el Debate Educativo: paradigmas teóricos, representaciones y políticas lingüísticas” en Maximino C. A. (org.) *Actas del IV Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*. Asociación de Universidades Grupo Montevideo. Santa María- RS, 21 al 24 de septiembre de 2009. Sociedade Vicente Pallotti: 23- 31.

Bein, R. (1999) “El prulingüismo como realidad lingüística, como representación sociolingüística y como estrategia glotopolítica” en: Arnoux, E. Narvaja de y R. Bein

(comps.) *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Bs. As.: Eudeba.

_____ (2007) “Leyes de educación, lenguas y proyecto político” en: AA. VV. *Actas del III Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*. UNC. Asociación de Universidades Grupo Montevideo. Córdoba, 9 al 11 de octubre de 2007. Editorial El copista (199- 206).

Bein, R. y J. Born (eds.) (2001) *Políticas lingüísticas. Norma e identidad*. Buenos Aires, UBA.

Carli, S. (2003) “La educación pública en la Argentina. Sentidos fundantes y transformaciones recientes” en Carli, S. (comp.) (2003) *Estudios sobre Comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*. Buenos Aires, Stella-La Crujía.

Cano, F. y P. Roich (coords.) (2006) *Lengua y literatura 1, 2 y 3*. Buenos Aires, Tinta Fresca.

Consejo Federal de Educación (1997) *Resolución 66/97*. Ministerio de Educación.

_____ (1998) *Resolución 72/98*. Ministerio de Educación.

_____ (1999) *Resolución 107/99*. Ministerio de Educación.

_____ (2009) *Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria*. Buenos Aires.

Filmus, D. (1999) *Estado, Sociedad y Educación en la Argentina de Fin de Siglo. Procesos y Desafíos*. Bs. As., Troquel.

Grandinetti de Sappia, V. y M. T. Toniolo (2007) “Lenguas minoritarias y lenguas extranjeras. Su inclusión/exclusión en la legislación argentina” en: AA. VV. *Actas del III Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*. UNC. Asociación de Universidades Grupo Montevideo. Córdoba, 9 al 11 de octubre de 2007. Editorial El copista: 191-197.

Iturrioz, Paola (2006) *Lenguas propias- lenguas ajenas. Conflictos en la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Miranda, E.; S. de Senén González y N. Lamfri (2004) *Políticas de reforma del sistema educativo en los noventa*. Córdoba, Editorial Brujas.

Mühlschlegel, U. y K. Süselbeek (2008) “Introducción” en Süselbeek, K.; Mühlschlegel, U. y Masson, P. (eds.) *Lengua, Nación e identidad. La regulación del plurilingüismo en*

España y América Latina. Frankfurt a. M, Vervuert/Iberoamericana: 9-20.

Raiter, A. y J. Zullo (2004) *Sujetos de la lengua. Introducción a la lingüística del uso*. Barcelona, Gedisa.

Sardi, V. (2001) *Lengua y Literatura Polimodal*. Buenos Aires, Longseller.

Seijas, S. (2007) “Alcanzar la igualdad, respetar la diversidad”. *El Monitor de la educación*. Nº 13, 5ª época. Julio/agosto 2007: 46-47.

Skilar, C. (2005) “Notas para una confusión pedagógica”. *El Monitor de la educación*. Nº 3, 5ª época. Mayo 2005: 34-35.

Zidarich, M. (2005) “Experiencias: Culturas en convivencia”. *El Monitor de la educación*. Nº 3, 5ª época. Mayo 2005: 28-32.

Zimmermann, K. (2008) “Política lingüística e identidad: una visión constructivista” en Süselbeek, K., U, Mühlchlegel y P. Masson (eds.) *Lengua, Nación e identidad. La regulación del plurilingüismo en España y América Latina*. Frankfurt a. M, Vervuert/Iberoamericana: 21-42.

O SIGNIFICADO DA PALAVRA FRONTEIRA NO DISCURSO DO ENSAÍSTA MOYSÉS VELLINHO: UM LUGAR POLÍTICO PARA O DEBATE LUSO-PLATINO

Luciana Vargas Ronsani¹
Universidade Federal de Santa Maria

Considerações iniciais

O estado do Rio Grande do Sul faz fronteira com dois países latinoamericanos: Argentina e Uruguai. A fronteira em questão, historicamente, foi marcada pelas disputas políticas entre as coroas portuguesa e espanhola. (Alvarez, 2009). Deste modo reforça-se que “A Fronteira é, de um modo geral, significada naquilo que separa, que estipula limite entre dois mundos” (Sturza, 2007).

Levando em conta esta significação de separação/limite tomamos a palavra *fronteira* tal como ela foi sendo significada nos discursos produzidos pelo ensaísta gaúcho Moysés Vellinho². Sentidos que estão associados e condicionados ao modo como se narra a história da formação social e étnica do Rio Grande do Sul e sua relação com a nacionalidade. Neste trabalho, buscamos interpretar como a visão de quem escreve a história do Rio Grande do Sul nas primeiras décadas do Séc.XX deixa evidente a defesa de idéias antagônicas à respeito dessa formação.

Para tanto, escolhe-se este olhar gaúcho do escritor Moysés Vellinho sobre a fronteira pela sua importância na produção de textos sobre história do Rio Grande do Sul, sobretudo, no modo como se posiciona sobre os elementos que contribuíram para formação social e étnica desse estado. Segundo o relato de Cyro Martins (escritor e psicanalista brasileiro),

Moysés Vellinho consiste no seu acendrado nacionalismo, que se exprime através da interpretação, sem mentira e sem demagogia, da história do Rio Grande. Na construção de sua obra, ba-

seu-se não somente em feitos dos campeadores como também nas histórias dos ficcionistas. Seus ensaios demonstram que o cuidado escrupuloso com a forma e a seriedade de pensamento podem e devem andar juntos. Seus enfoques históricos originais asseguram-lhe lugar definitivo entre os nossos melhores historiadores. Sua acuidade crítica fará com que gerações sucessivas procurem ensinamentos em suas páginas dedicadas aos nossos escritores.³

Nossa análise proposta aqui, interessa analisar os sentidos pejorativos atribuídos à palavra *fronteira* no discurso do ensaísta Moysés Vellinho, de modo especial, por ser este o autor que apresenta uma notável negação, no seu discurso historiográfico, à proximidade dos gaúchos com os platinos, como expressa neste segmento “Voltemos agora a nossa casa.” (Vellinho, 1957) em certa altura do texto, marcando a sua distância enquanto brasileiro, defensor da chamada matriz lusitana, de caráter nacionalista.

Para evidenciar como se constitui o significado que a *fronteira* tem para este ensaísta em alguns trechos de suas obras, para mostrar os sentidos de *fronteira* que o discurso de Vellinho faz significar, contrastamos com um trecho do também ensaísta gaúcho Manoelito de Ornellas (1903-1969), natural de Itaqui, que “utilizou-se de uma vasta bibliografia da península para reconstruir as origens étnicas do gaúcho, buscou a construção da identidade do português e do espanhol

3. <http://www.pucrs.br/delfos/?p=vellinho>

1. Bolsista de IC PIBIC/CNPq

2. Moysés de Moraes Vellinho nasceu em Santa Maria (RS), em 6 de janeiro de 1901, e morreu em 1980. Entre suas principais obras estão: *Capitania d'El Rey* (1964) e *Fronteira* (1973). A primeira obra firma a tese de Vellinho sobre a origem do gaúcho brasileiro e sua diferença com o gaúcho platino. E a segunda relata uma história mais popular dos gaúchos.

alicerçada na diversidade dos ibéricos e nos contatos que estes tiveram com outros tantos povos” (Almeida, 2007).

1. A fronteira

A fronteira parece ser um território sem demarcações, sem limites. Em um caráter histórico, Machado (1998) define:

A palavra fronteira implica, historicamente, aquilo que sua etimologia sugere – o que está na frente. A origem histórica da palavra mostra que seu uso não estava associado a nenhum conceito legal e que não era um conceito essencialmente político ou intelectual. Nasceu como um fenômeno da vida social espontânea, indicando a margem do mundo habitado. Na medida que os padrões de civilização foram se desenvolvendo acima do nível de subsistência, as fronteiras entre ecúmenos tornaram-se lugares de comunicação e, por conseguinte, adquiriram um caráter político.

A palavra fronteira, neste sentido, está significada como um espaço social compartilhado por sujeitos que, em muitas de suas práticas cotidianas, não a consideram como um espaço delimitado. Sturza (2006) nos esclarece como funciona este espaço de “ir” e “vir” na fronteira:

Uma fronteira tríplice como a formada pelo Brasil com Argentina e Paraguai é uma zona. É uma zona de território internacional interligado assim como as cidades gêmeas ao longo da faixa territorial formam uma zona de fronteira entre dois países, caso do Brasil-Uruguai. A zona de fronteira é variada na sua configuração geográfica, econômica, humana e, nela, o contato é desencadeador das relações fronteiriças sejam elas de convivência, de conflito e de integração entre etnias, grupos sociais, culturas e línguas.

Ao fazer análises de vários trechos das obras de Moysés Vellinho, notamos que a palavra *fronteira* aparece nos seus discursos com uma significação contrária ao que ambas as autoras relataram acima. Quando fizemos as análises percebemos que esse autor não se refere à fronteira

como integradora de duas nações, e sim como separadora. Vejamos as análises abaixo.

2. A significação da palavra fronteira

2.1. Fronteira significada como separação territorial:

A Província de São Pedro resultou, pois, do maior esforço de integração do Brasil em suas fronteiras naturais. Frustrada a tentativa de fixação no Rio da Prata, na qual toda a Colônia se empenhara juntamente com a Metrópole, os nossos movimentos de expansão rumo ao sul, tendo esbarrado na contra-ofensiva espanhola, estacaram sobre a *raia* que afinal prevaleceu, e foi de encontro a essa tensa *linha de sangue* que se condenou o espírito de resistência e afirmação do mundo luso-brasileiro face a face com o mundo hispano-americano. (VELLINHO, 1964) [grifo nosso]

Podemos notar neste trecho o conflito relativo à constituição do gaúcho pelas vinculações lusa e platina: as palavras grifadas aludem a um *sentido separatista* que a fronteira possui, pois “raia” pode significar limite entre dois territórios e “linha de sangue” disputas sangrentas e violentas. Retoma-se o sentido de limite geopolítico, demarcando a separação de territórios e nações.

2.2. Fronteira significada como defesa da nacionalidade:

A integração nacional sempre superou o separatismo, sendo que as peculiaridades da formação rio-grandense devem-se a situação de *fronteira* com o universo platino, num ponto crítico por excelência que exigiu uma constante *vigília em defesa da nacionalidade* (Vellinho, 1957) [grifo nosso]

“[...] vigília em defesa da nacionalidade” coloca a fronteira como necessidade de defesa do nacional, destacando o aspecto de comprometimento com a formação de um gaúcho de traços bem mais lusitanos, porque nestes limites tem de se *vigiar* a fronteira

2.3. Fronteira significada como dois lados:

bifrontismo histórico incompatível com a veneração que devemos aos que, no passado, lutaram por conservar dentro

das *confrontações* luso-brasileiras as terras do Rio Grande (Vellinho, 1957) [grifo nosso]

O sentido que a fronteira tem seria de dupla face. Acreditamos que é a primeira vez que Moysés Vellinho aceita a dupla identidade do Rio Grande do Sul: lusa-platina. Zismann (2007) confirma a dupla face quando afirma que “O bifrontismo histórico conduziria, para Moysés Vellinho, à dupla identidade do Rio Grande do Sul, representada por uma imagem marcada por duas faces, com uma delas voltada ao *outro* platino”.

2.4. Fronteira significada como o oposto à neutralidade:

será que se pretende converter a história rio-grandense, tão inteiriça, tão vigorosa no seu sentido e suas afirmações, numa espécie de **terra neutra**, politicamente indiscriminada, sem caráter nacional? (VELLINHO, 1970) [grifo nosso]

Através de uma notável ironia, o autor refuga qualquer tipo de neutralidade fronteiriça e reafirma seu nacionalismo. O autor “não percebe o espanhol e o índio com forças estruturais na identidade gaúcha, afirma que a penetração espanhola era inconstante e a consolidação indígena não se sobressaiu devido a total extinção física do índio no Rio Grande do Sul no decorrer do processo de três séculos” (Almeida, 2007).

2.5. Fronteira significada como imposição de nacionalidade:

“capítulo frustrado” (expressão de Vellinho) da expansão espanhola, ao mesmo tempo em que toma o Rio Grande do Sul como produto da história nacional brasileira: “a única realidade é a nossa condição luso-brasileira que **se impôs naturalmente**” (Vellinho, 1979) [grifo nosso]

Observamos que a fronteira é apresentada pelo autor como um espaço de imposição natural luso-brasileira, minimizando os confrontos e as disputas pelos territórios na região. Porém, “Moysés Vellinho afirma que no Rio Grande do Sul se viveu um drama de fronteira que teve suas divisas ameaçadas mais que o restante do Brasil,

e isso aguçou o sentido urgente e militante para uma consciência de brasileiros” (Almeida, 2007).

Citação de Vellinho:

[...] era natural que o brasileiro do extremo sul, fiel à sua herança guerreira se fixasse numa atitude de vigilante afirmação patriótica, sem prejuízo dos sentimentos de estrita cordialidade que hoje animam nossas relações de vizinhança com uruguaios e argentinos (Vellinho, 1979).

2.5. Fronteira significada como território oposto:

Nem por sermos hoje, mais que *bons vizinhos*, amigos fraternais dos povos que nos cercam, devemos tolerar a distorção da história ao ponto de confundirmos no mesmo culto os nossos heróis de verdade e aquele que *do campo contrário* os combateram como inimigos? (Vellinho, 1957) [grifo nosso]

Neste trecho Vellinho identifica a fronteira, primeiramente, como espaço de “boa vizinhança”, onde parece haver um bom relacionamento entre gaúchos platinos e gaúchos lusitanos, mas em seguida posiciona-se de forma contrária, pois nomeia os platinos como inimigos.

2.6. Na visão de Manoelito de Ornellas: a fronteira significada como zona neutra:

Neste fato reside a razão principal — segundo o cientista — embora não a única, por que o Rio Grande *constituiu uma zona neutra entre as irradiações da esfera portuguesa ao norte e da castelhana ao sul* — ocorrência que se refletiu em toda a história de sua formação. (Ornellas, 1956) [grifo nosso]

Como havíamos exposto, resolvemos comparar os trechos do autor Moysés Vellinho com uma única citação de Manoelito de Ornellas, a fim de representar o significado que a fronteira tem para este autor. Neste discurso a fronteira está significada como uma zona neutra. Entendemos por zona neutra tudo o que for contrário ao que evidenciou Vellinho. Para Sturza e Camani (2010),

La zona neutra se encuentra en la composición del tipo social, que tiene comportamientos, hábitos y lenguaje distintos. Le corresponde un imaginario iden-

tificado con la figura del gaucho, proyectada en esta enunciación, en un sentido de síntesis lleva a entenderse como un otro lugar y un otro tipo social. Ni allá, ni acá, es otra cosa.

Considerações finais

Através das análises a significação da palavra fronteira, nos discursos do autor Moysés Vellinho, evidenciou sentidos de negação da fronteira social, da fronteira como constitutiva da formação do Rio Grande do Sul. Estes sentidos revelam a posição do autor em defender uma nacionalidade brasileira desconsiderando o contato com outras línguas e culturas que não as formadoras do tipo social gaúcho, por essência lusitano. Conforme Zismann (2007)

A atenção ao modo como Moysés Vellinho concebe a identidade nacional do Rio Grande do Sul permite compreender o seu discurso historiográfico não como maquiavelicamente deturpador da realidade, mas visceralmente empenhado em dotar a história sul-rio-grandense de valores subjetivos. Moysés Vellinho não se pretendeu neutro para se fazer historiador, pois a parcialidade era necessária para não negar a si e ao seu grupo. A imparcialidade era, como ele demonstrou em vários momentos da sua obra, inverossímil à matéria tratada.

Assim, através destas constituições de sentidos da palavra fronteira, presentes nos trechos da obra de Vellinho, vê-se que sua posição pró-lusitana constitui o significado da palavra fronteira. Portanto, a análise dos sentidos da palavra fronteira nos permite, inclusive, compará-la com textos de outros ensaístas, como fizemos com um trecho de Ornellas. Esta comparação ao ser ampliada poderia contribuir para mapear como a *fronteira* significou nos textos que narram a história da formação étnica e social do Rio Grande do Sul.

Referências Bibliográficas

Almeida, Carina Santos de (2007) O debate historiográfico entre Moysés Vellinho e Monoelito de Ornellas. **Revista eletrônica dos discentes de História 2007**. Disponível em: http://www.unisc.br/spartacus/edicoes/012007/almeida_carina_santos.pdf

Machado, Lia Osorio (1998) *Fronteiras e Ação global*. III Colóquio Internacional de Estudos Fronteiriços Sant'Ana do Livramento/Brasil – Rivera/Uruguai. Maio de 1998.

Ornellas, Manoelito de (1956) *Gaúchos e Beduínos: a origem étnica e a formação social do Rio Grande do Sul*. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora.

Sturza, Eliana Rosa (2007) *A Fronteira e a Nação no Séc XVIII: os Sentidos e os Domínios*. PPGL – UFSM Editores, RS.

Vellinho, Moysés (1957) *O Rio Grande e o Prata: contrastes*. Cadernos do Rio Grande. Secção III. Ensaios e monografias. Nº 3. RS.

Vellinho, Moysés (1964) *Capitania d'El Rei: aspectos polémicos da formação rio-grandense*. Porto Alegre, Globo.

Zismann, Tatiana (2007) *A vocação sul-rio-grandense em ser brasileiro e a opção em negar o Prata: uma leitura da obra de Moysés Vellinho*. Associação Nacional de História – ANPUH XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. Disponível em: <http://snh2007.anpuh.org/resources/content/anais/Tatiana%20Zismann.pdf>

LÍNGUA DE IMIGRAÇÃO: POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS E EFEITOS DE MEMÓRIA

Elia Rosa Sturza¹

Juciane Ferigolo Parcianello²

Universidade Federal de Santa Maria

Este trabalho propõe-se a apresentar reflexões sobre as situações lingüísticas que viemos abordando no conjunto de trabalhos acadêmicos produzidos por alunos de graduação e pós-graduação na área dos estudos lingüísticos, na linha de pesquisa Língua, Sujeito e História, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A abordagem que desenvolvemos considera tanto os efeitos das políticas lingüísticas de estado como o funcionamento do político no modo como as línguas na região se distribuem, se mantêm e se significam para os sujeitos falantes, em especial as línguas de imigração.

I – Diversidade e línguas em funcionamento:

Neste sentido, tratamos de enfocar, de modo mais específico, o espaço de circulação das línguas na região, tendo conta que ele é diverso e da memória dessas línguas, como materialização dos efeitos das políticas de intervenção do estado brasileiro.

A região do extremo sul do Brasil tem uma história de colonização e ocupação social determinada por dois momentos: o primeiro ligado ao projeto de expansão territorial do império português com objetivo de chegar até às margens do Prata. O avanço rumo ao extremo sul foi, neste período colonial, marcado pelas disputas decorrentes de acordos de limites territoriais, tomada e troca de territórios e definição de fronteiras. A circulação de pessoas, a ocupação humana, o surgimento dos primeiros povoados e vilas estiveram associados à defesa militar desse território, que era o lugar ideal para o oportunismo dos aventureiros, para rotas de fuga de desertores, de ambos lados da fronteira, soldados, escravos (negros e índios), de roubo de gado, de falta de controle por parte do império português e espanhol. Zona de indefinição e conflito; terra de ninguém.

Mais tarde, em meados do Séc. XVIII, com chegada de casais de portugueses, que se

instalaram às margens do rio Guaíba, fundava-se Porto Alegre, futura capital da então Província do Rio Grande de São Pedro. Embora já houvesse povoados como Rio Grande e a Rio Pardo que vieram a impulsionar o processo a povoamento da Província.

Ainda, neste período, um enclave espanhol na região das Missões, dominava o território da atual zona oeste e noroeste do Rio Grande do Sul. Nos relatos de Antonio Sepp, padre que atuou como administrador da Redução Tape narra-se a vida neste mundo missionário, organizado e governado pelos jesuítas. Registros da época ilustram como as línguas circulantes eram tanto as línguas dos impérios dominantes nas terras do Novo Mundo, como o latim como língua da instrução e da catequização e o aprendizado do guarani, gramatizado para este fim, para educar, numa Redução que tinha colégio e biblioteca, grupos de indígenas que vieram a se constituir em uma elite letrada missionária. De acordo com Neumann (2004: 28):

A aquisição e uso freqüente da escrita (alfabética) por uma sociedade até então ágrafa (guarani) é uma situação ímpar n mundo colonial hispano-americano. A rápida difusão e aceitação da tecnologia do escrito entre os índios das missões despertava novas formas de sociabilidade e mesmo de relações com o poder. A redução gramatical da língua guarani e sua dicionarização potencializaram a transição de um regime de registro para outro nas reduções, e na maioria dos casos análogos conhecidos esta passagem deflagrou uma diferenciação nos níveis socioculturais prístinos.

O segundo momento diz respeito ao período posterior à fixação definitiva das fronteiras. Com o fim das Missões e início da política do império de aumentar a mão obra nas lavouras de café, em substituição à escrava, na região sudeste,

1. – DLEM/ Entrelínguas/UFSM

2. – PPGLetras/UFSM

e a de povoar as terras do extremo sul, inicia-se a entrada de levas de imigrantes (italianos, alemães em um primeiro momento).

No processo imigratório do período da República, não mais por companhias patrocinadas pelo Império, o estado brasileiro recebeu e acolheu imigrantes europeus que fugiam da pobreza da Europa pós 1ª guerra mundial e, mais tarde, das mazelas sociais e econômicas da 2ª guerra. Nas primeiras décadas do século XX mais imigrantes como poloneses, russos, holandeses, austríacos e, por último, uma quantidade expressiva de japoneses e de judeus dão conta de uma grande fase imigratória no Brasil que tem repercussões definitivas no desenvolvimento econômico do país.

A entrada de imigrantes de diversas regiões e de etnias variadas produziu um mosaico multi-étnico, sobretudo, nos estados do sul do Brasil. No Rio Grande do Sul esses imigrantes se localizaram nas regiões da serra, central e no noroeste, parte da antiga zona missioneira. Nessa última zona, entraram em contato com alguns grupos indígenas (guaranis e caingangues). Muitos deles se instalaram nas zonas fronteiriças, migrando inclusive para a Argentina para exploração da madeira e da erva-mate. Outros migraram para zonas da fronteira sul, porém, de um modo geral, se isolaram em zonas rurais, o que possibilitou a manutenção das suas línguas maternas, de suas culturas e de suas crenças religiosas.

Desbravando matas, desenvolvendo agricultura de subsistência e depois cultivando grãos em maior escala, esses imigrantes foram responsáveis pelo desenvolvimento social e econômico dessas regiões, construíram escolas e igrejas, fundaram povoados que deram origem aos atuais municípios. Ou seja, os imigrantes à revelia da ajuda do estado brasileiro foram definindo uma forma organização social ancorada na família, na religião e no trabalho. A escola era parte de um projeto de melhoria de vida. No caso alemão, o próprio pastor fazia a sua vez de pastor e de professor. No caso italiano, com ensino leigo e pequenas escolas organizadas pelas famílias. Na ausência do estado via escola, essas escolas alfabetizavam na língua da comunidade, não na língua nacional, mas na língua do imigrante. No entanto, em virtude do apoio do governo brasileiro durante a segunda guerra mundial, esta iniciativa dos imigrantes de educar os filhos na sua própria língua, tornou-se um “desacato” à política nacionalista da Era Vargas. O modo de intervenção da

então ditadura Vargas foi o de obrigar a alfabetização em língua portuguesa em todo território nacional.

II – Uma política nacionalista e o processo de Intervenção nas línguas

Getúlio Vargas ascendeu à presidência do Brasil por um golpe de Estado e com o apoio dos militares centralizou o poder, estabelecendo uma série de medidas para tornar o Brasil uma economia fortalecida. Suas ações visavam também e principalmente a defesa e a manutenção da unidade nacional.

Dentre outros elementos, a língua (portuguesa) ocupou lugar de destaque na construção da pretendida unidade, fato este que deslocou as demais línguas praticadas no país para o plano do indesejável, do extirpável. As línguas de imigração, principalmente o alemão, o italiano e o japonês, foram as que mais sofreram sanções devido ao temor do governo brasileiro de que seus falantes pudessem disseminar a ideologia fascista entre as comunidades de imigrantes e descendentes, provocando assim, uma revolta ou até mesmo uma guerra civil. Ademais, durante a Segunda Guerra mundial o Brasil, sob o governo de Vargas, juntou-se aos aliados para derrotar os países do eixo. Este acontecimento foi bastante representativo para um posicionamento de controle estatal em relação à prática das línguas de imigração.

Na visão do antropólogo Borges Pereira,

o governo Vargas aliou o nacionalismo estadonovista a uma política internacional derivada da Segunda Guerra Mundial para interferir, quase sempre de forma dramática, dolorosa, quando não violenta, nesse processo. Dentro dessa ofensiva político-ideológica, os imigrantes, entre os quais estavam os italianos, antes considerados construtores da nação, passaram a ser vistos como “quistos”, tumores malignos a comprometer a saúde da nação. Como tais, deveriam ser extirpados (2006: 12).

O imaginário de unidade do Estado nacionalista da Era Vargas, neste período, relacionava-se à defesa e à celebração de uma identidade homogênea, que por sua vez firmava-se na existência de uma cultura e de uma língua comum. Em um modelo de Estado totalitário e nacionalista não há lugar para a diversidade, para a pluralidade. Ana Zandwais (2007) afirma que “a identida-

de nacional de um povo se efetiva pela destruição da diferença, do outro, que vem de outras terras, que traz outra cultura, e, que, enfim, possui outra relação de pertencimento histórico” (2007: 256).

Para apagar a diferença e preservar o Estado das ameaças externas, Getúlio Vargas adotou uma série de medidas protecionistas direcionadas às áreas da segurança, da comunicação e principalmente da educação.

Müller de Oliveira (2009), a respeito desse tema argumenta que

O Estado Novo (1937-1945), regime ditatorial instaurado por Getúlio Vargas, marca o ponto alto da repressão às línguas *alóctones*, através do processo que ficou conhecido como “*nacionalização do ensino*” e que pretendeu selar o destino das línguas de imigração no Brasil, especialmente o do alemão e do italiano na região colonial de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul. Foi nesses dois estados, nos quais a estrutura minifundiária e a colonização homogênea de certas regiões garantiram condições adequadas para a reprodução do alemão e do italiano, especialmente, que a repressão lingüística, através do conceito jurídico de “*crime idiomático*”, inventado pelo Estado Novo, atingiu sua maior dimensão (2009: 22).

De acordo com as palavras de Müller de Oliveira, a nacionalização do ensino foi uma medida eficaz implantada pelo governo da época para “selar o destino das línguas de imigração no Brasil”. Foram realizadas reformas no setor educativo e criadas inúmeras leis para amparar os atos de coibição lingüística que já vinham acontecendo e que viriam a acontecer com maior intensidade e rigor entre os anos de 1943 e 1945.

No artigo *O discurso sobre a língua no período Vargas (Estado Novo – 1937/1945)*, Eni Orlandi (2005) discute e problematiza os impactos das políticas de línguas na Era Vargas para as línguas de imigração, a partir de alguns decretos-leis instaurados pelo presidente em exercício neste período. Mencionaremos três artigos do decreto-lei n. 406 de 1938 com vistas a discutir e problematizar alguns pontos constantes neles. Tais decretos-leis foram retirados do texto de Eni

Orlandi, por não termos acesso a eles por outras fontes.

No decreto-lei n. 406 de maio de 1938, consta o seguinte:

Art. 85. Em todas as escolas rurais do país, o ensino de qualquer matéria será ministrado em português, sem prejuízo do eventual emprego do método direto no ensino de línguas vivas.

1. As escolas a que se refere este artigo serão sempre regidas por brasileiros natos.

2. Nelas não se ensinará idioma estrangeiro a menores de quatorze (14) anos.

3. Os livros destinados ao ensino primário serão exclusivamente escritos em língua portuguesa.

Art. 86. Nas zonas rurais do país não será permitida a publicação de livros, revistas ou jornais em línguas estrangeiras, sem permissão do Conselho de Imigração e Colonização.

Art. 87. A publicação de quaisquer livros, folhetos, revistas, jornais e boletins em língua estrangeira fica sujeita à autorização e registro prévio no Ministério da Justiça.

Considerando as proposições dos três artigos citados, podemos reconstruir o panorama lingüístico do Brasil nas décadas de 1930 e 1940 sob as seguintes dicotomias: nacional x estrangeiro, interno x externo, permissão x proibição, bom x mau, língua nacional x línguas estrangeiras. Todos os primeiros pólos das dicotomias caracterizam aquilo que pertence e deve ser praticado em todo o território brasileiro. Já os segundos pólos de tais dicotomias são os que descaracterizam o Estado brasileiro, são os que devem ser controlados e evitados, embora pertençam a ele, pois afetam negativamente os hábitos, crenças, valores do povo brasileiro, tido como determinantes para unidade e homogeneidade nacionais.

Com o artigo 85 ficou decretado que todas as escolas rurais do país deveriam ter suas aulas ministradas em português, língua da nação brasileira. Isso porque era justamente nas zonas rurais que os imigrantes e seus descendentes estavam estabelecidos. O modo mais efetivo de exercer o controle sobre suas ações e de torná-los “mais brasileiros” era pela imposição da língua portuguesa nos ambientes de ensino. O fato de os alunos não conseguirem comunicar-se por meio dela ou de não a compreenderem era totalmente

desconsiderado. Os livros e materiais eram todos escritos em português, a escola era coordenada por um brasileiro nato, os estudantes deviam aprender conteúdos que se referissem à geografia e à história do país.

Como política de silenciamento lingüístico, segundo Prayer (2001: 238) “regulamentam-se as condições de permanência do imigrante estrangeiro no interior da Nação brasileira, levando-o a inscrever-se em posições discursivas que se coadunem à memória discursiva da nacionalidade.” Ou seja, apagando da memória da língua seus traços de identidade cultural e étnica, estando em contraposição àquilo que estado entendia como expressão do vínculo de pertencimento à nação, que era uma única língua para todos brasileiros.

III – Considerações Finais

Como efeito dessa política intervencionista há o apagamento das línguas de imigração e se inicia e se expande uma visão nacionalista pela língua “que é a mesma que todos nascem falando”, aquela “que se fala igual de norte a sul do Brasil”, a língua que nos dá a unidade nacional. Idéias sobre a língua como essas contribuíram para construção de uma visão monolíngue do Brasil perpetuada ao longo do século XX. No atual quadro de registro das línguas com patrimônio imaterial, como política de estado, e das políticas de respeito à diversidade lingüística no Brasil, se revitalizam práticas, se debate a italianidade, a germanidade, como um movimento de identificação desses descendentes de imigrantes enquanto brasileiros que nascem falando outra língua, e que nem por isso perdem seus vínculos de pertencimento à nação brasileira.

Referências bibliográficas:

Borges Pereira (2006) In Zanini, Maria Catarina Chitolina. *Italianidade no Brasil Meridional. A construção da identidade étnica na região de Santa Maria – RS*. Editora UFSM, Santa Maria.

Neumann, Eduardo Santos (2004) A fronteira tripartida: a formação do continente do Rio Grande – Século XVIII. In *Capítulos da História do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Editora UFRGS.

Oliveira, Gilvan Müller de (2009). Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística. *Synergies Brésil*, nº 7: 19-26.

Orlandi, Eni.(2005) O discurso sobre a língua no período Vargas (Estado Novo – 1937/1945). In: *Línguas e Instrumentos lingüísticos*. Campinas: Pontes. n. 15: 27-33.

Prayer, Maria Onice. (2001) A Interdição da Língua dos Imigrantes (Italianos) no Brasil: condições, modos, consequências. In *História das Idéias Lingüísticas. Construção do Saber Metalingüístico e Constituição da Língua Nacional*. Eni Orlandi (org). Campinas: Pontes: 235-254.

Zandwais, Ana. (2007) Saberes sobre identidade nacional: o processo de constituição de um imaginário de cidadania durante o governo Vargas. In: *Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz: 251-263.

LINGUA MAYORITARIA E IDEOLOGÍA MONOGLÓSICA: PROPUESTAS PARA UNA POLÍTICA LINGÜÍSTICA REPRESENTATIVA

María S. Taboada
Roberto J. García

Universidad Nacional de Tucumán¹

1. La lengua mayoritaria

En este trabajo nos proponemos reflexionar acerca del concepto de lengua mayoritaria tomando como punto de partida la lengua viva que los hablantes construyen en sus prácticas comunicativas, las que configuran múltiples variedades lingüístico-sociales interrelacionadas en el entramado de una lengua nacional.

Existe una relación mutuamente implicante entre las variedades y la lengua que esas variedades constituyen. Toda variedad, aun la oficializada como estándar, forma parte de la lengua, se nutre de ella y la instituye conjuntamente con las restantes variedades, con las cuales convive en interacción en las prácticas discursivas y en la conciencia sociolingüística de los hablantes. Se trata, entonces, de reconocer el estatus sociolingüístico de la pluralidad de variedades que conforman la realidad lingüística, que suelen quedar relegadas en ámbitos institucionales y en la conciencia colectiva detrás de un prototipo legitimado de la variedad estándar. El modelo prestigiado es el punto de llegada de una extensa trayectoria de políticas y planificaciones que han promovido el estereotipo monoglósico castellano.

Argentina es un país plurilingüe. En su amplio territorio se hablan español, lengua oficial y nacional², lenguas originarias y lenguas de inmigración. La consideración del español como lengua mayoritaria reclama el reconocimiento de una serie de variedades sociodialectales regionales y registros funcionales conectados por interdependencias lingüísticas y culturales. En otras palabras, hablamos de un gran diasistema de complejas características fonético fonológicas, morfosintácticas, léxico-semánticas y pragmáti-

cas que afloran principalmente en las prácticas orales, pero que se proyectan también en la escritura.

Desde esta perspectiva, el concepto de lengua mayoritaria remite a:

- un complejo diasistémico de intercomunicación social, que es a la vez condición y resultante de necesidades históricas y socioculturales de interacción e inteligibilidad;
- un complejo sociolingüístico dinámico y en permanente revitalización, nutrido por múltiples variedades en interrelaciones mutuas;
- variedades que, a su vez, conforman también complejos sociolingüísticos en los que se entran variantes (regionales, culturales, de clase social, de edad, de género, etcétera) enraizadas en cada comunidad.

Se trata de una visión de lengua dinámica, abierta y a la vez integradora de una amplia diversidad de variantes y modalidades. Este enfoque resguarda de una identificación exclusiva y excluyente de lengua con cualquiera de sus variedades, aun con la llamada estándar, puesto que las variedades son producto, a través de los rasgos que las particularizan, de un conjunto de relaciones, patentes y latentes, que enmarcan las elecciones que asumen los hablantes en su comunidad. De esta apelación a la realidad lingüístico-social surge que no puede perderse de vista tampoco que la legitimidad es una propiedad intrínseca de toda

1. Centro de Estudios Interdisciplinarios de Política y Planificación Lingüística.

2. El estatuto oficial del español en Argentina, como lo han señalado investigadores en la materia (L. Varela; R. Bein, entre otros) es el producto de un proceso histórico de planificación lingüística tendiente a la homogeneización, esto es, de una política lingüística implícita. Dicho estatuto no ha sido reconocido explícitamente por el Estado argentino en sus leyes fundamentales, aunque en documentos educativos tales como el "Acuerdo marco para la enseñanza de las lenguas" (1997) se consigne que "en Argentina el español es la lengua hablada por la mayoría de los habitantes del país; es la lengua de uso corriente en los documentos oficiales, en la escuela y el mundo del trabajo, y en la reciente Ley de Educación de 2007, se considera para la educación secundaria la necesidad de desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española" (capítulo IV: Educación Secundaria, artículo 30, inciso e).

variedad, en tanto ésta es representativa del dominio sociocultural de sus hablantes.

Es engañosa, por tanto, la identificación de lengua y variedad “estándar” (o “culto”, para algunos), concebida como homogénea y monolítica, conforme al modelo propiciado por agencias e instituciones sociales y educativas que buscan naturalizar en la conciencia de los sujetos la ideología de una lengua única.

Ese modelo oculta la vitalidad y dinámica histórico-social del diastema y, mediante un escamoteo de la realidad, construye una versión artificial y estereotipada del idioma.

2. Ideología y conciencia monoglósica

Encubrimiento y reduccionismo de la historia y la realidad de la lengua viva constituyen estrategias de política lingüística interdependientes destinadas a dar vigencia permanente en la conciencia sociolingüística de los hablantes al modelo normativizado.

La ideología monoglósica elabora una versión de esa lengua en la que las variaciones y variedades orales son interpretadas como hechos accidentales o volátiles que carecen de antecedentes lingüísticos de jerarquía y que amenazan el progreso de la lengua. Nos referimos a la concepción de un modelo lingüístico cerrado como un código³, cuya esencia y legitimidad radican en su estática permanencia, casi invariable en el tiempo y en el espacio; atributo que se pretende garantizar mediante un sistema prescriptivo que identifica: a) lengua con norma, y b) lengua/norma con escritura prestigiada oficialmente, es decir, escritura que supone un autor y una autorización: la competencia “letrada” (de lengua disciplinada) que otorga la cultura hegemónica. Esta suerte de “historia oficial” difunde un discurso que reduce la dinámica de todo proceso a una continuidad inmutable *ad eternum*:

La misión principal de la Real Academia Española, según los Estatutos que regulan su funcionamiento, es evitar que los cambios que experimente la lengua española en su constante adaptación a las necesidades de sus hablantes quiebren la unidad que mantiene en todo el ámbito hispánico (portal de la RAE, sección “Obras académicas”, www.rae.es).

3. En las prácticas escolares de enseñanza de la lengua, en diferentes niveles del sistema educativo argentino persiste la identificación de lengua con código.

La ideología de la lengua única, asumida generalmente por la educación y los medios, promueve en la conciencia de los sujetos el principio de que lo que no es oficial no existe, aun cuando su propia práctica comunicativa muestre lo contrario. Evidencias de esta representación autocensora se registran en valoraciones estereotipadas extendidas en hablantes tucumanos de diversos sectores socioeducativos⁴:

Hablamos mal por la cantidad de palabras que inventamos para reemplazar a otras, y esas palabras inventadas son vulgares, ordinarias. (M, 25, S).

Si tomáramos en cuenta que hablamos mal iríamos más al diccionario. Esa palabra no existe o la emplean mal. Es como un contagio: todos hablan en vulgar. (F, 56, SU).

Hablamos mal porque le ponemos muchas palabras nuevas al vocabulario que no existen. (M, 33, P)

La contradicción entre la normativa internalizada y las prácticas se resuelve en la conciencia de no pocos hablantes desconociendo la entidad de los hechos sociolingüísticos: la lengua viva deja de ser real y pasa a serlo el modelo que se impone. En este trance ontológico se vuelven irreales las prácticas y las variantes no reconocidas como correctas. Procesos de “desrealización” de esta índole van más allá de meras conductas de desvalorización; se instalan como representaciones en la conciencia de los hablantes e inevitablemente inciden en la configuración de una contradictoria identidad sociolingüística: ser lo que no se es o ser descalificado.

3. Lengua mayoritaria: representatividad e identidad

Los hablantes desarrollan su experiencia sociocultural en contextos históricos en los que se construyen como sujetos comunicativos desde y con una lengua que los identifica. Las prácticas sociales, y dentro de ellas las lingüístico-comunicativas, se modifican en función de los desafíos y condicionamientos de esos contextos. La configuración de la identidad social encuentra una de sus anclas en las variedades vernáculas, a través de

4. Los testimonios han sido registrados en investigaciones de campo realizadas en la capital de Tucumán entre 2005 y 2010. Se consigna el sexo con las letras F y M, la edad y el nivel educativo de los entrevistados: primario incompleto (PI), primario (P), secundario (S), superior (SU).

las cuales el sujeto va representando una imagen de sí mismo, del nosotros y de los otros en una dinámica de identidad y pertenencia, que se complejiza en colectivos más amplios como los de la región y el país.

Los hablantes son protagonistas, participantes activos de una realidad de entrecruzamientos dialectales. Actualizan permanentemente un bagaje de comprensión de múltiples variedades y modalidades discursivas, según su experiencia y oportunidades en la vida social.

Ese pluridialectalismo es condición de intercomunicación en una comunidad nacional que se constituye como tal y se reconoce en esa compleja diversidad.

Los sujetos nacen a la lengua mayoritaria en su complejidad, la aprenden y recrean en interacciones sociales en las que se articulan diversas variedades. De ese modo van configurando su identidad lingüística *en y desde* su práctica de habla y escucha en grupos e instituciones.

Las políticas que abogan por la prescindencia de las formas vernáculas locales tienden a unanimitar hablas y lengua y a borrar diferencias culturales, regionales y sociales que marcan, a través del lenguaje, pertenencias identitarias propias de cada comunidad.

Por el contrario, la propuesta de la lengua concebida integralmente reconoce *todas* las variedades y variantes, es decir, todas las modalidades dialectales, sociales y funcionales, tanto orales como escritas, que se conforman en las prácticas lingüísticas de la totalidad de los hablantes de la comunidad, que son quienes sostienen la vitalidad de una lengua.

La lengua mayoritaria, en tanto gran di-sistema articulador de las variedades y variantes que se utilizan en el territorio nacional, satisface requerimientos fundamentales de la vida social: a) de interacción lingüístico-comunicativa y sociocultural y b) de identidad y representatividad, dimensiones constitutivas de la nación.

Es decir, la lengua mayoritaria se concibe como una herramienta de integración político-social, capaz de cohesionar grupos e individuos que son parte de una historia compartida. Esta concepción involucra una toma de posición frente a la necesidad de una política lingüística nacional que se fundamente en el reconocimiento de todas las variedades y sus hablantes.

Tal caracterización permite valorizar la fisonomía sociolingüística propia de la lengua mayoritaria argentina, producto del entramado de

rasgos de sus diferentes variedades. Ese conjunto de rasgos le asigna representatividad a nuestra lengua y, al mismo tiempo, le otorga identidad distintiva en el concierto de lenguas mayoritarias españolas, tanto americanas como ibéricas, ya que esa identidad deviene de relaciones y diferencias internas y externas (supranacionales, regionales y de contactos interlingüísticos).

Por el contrario, la concepción de una lengua única común es producto siempre de una abstracción, es decir, de una serie de supresiones de rasgos que precisamente son los que aportan peculiaridad e identidad a las variedades nacionales y regionales.

La política propiciada por la Real Academia Española, la Asociación de Academias de Lengua Española y el Instituto Cervantes, que propugna una misma *lengua general o común* a partir de una variedad estandarizada única (la de los hablantes “cultos”), desemboca ineludiblemente en la pérdida de representatividad e identidad, es decir de las marcas socio y geolingüísticas que surgen de la evolución de las prácticas históricas de comunicación entre los hablantes de la comunidad nacional.

Si tenemos en cuenta el perfil identitario contextual –histórico-social y cultural– de una lengua mayoritaria nacional, es difícil pasar por alto rasgos sociolingüísticos que tienen relevancia distintiva en una comunidad y no en otra, ya se trate de la lengua de un país o de una región. El voseo pone de manifiesto una característica de la lengua mayoritaria argentina (que comparte con la uruguaya). Sin embargo, en el marco de sus usos se registran diferencias en algunas variedades vernáculas del país. En la provincia de Santiago del Estero, por ejemplo, la forma pronominal “vos” se combina con estructuras verbales propias del tuteo, (“vos tienes”).

En la realidad concreta, el complejo di-sistémico reúne diversas variedades empleadas en determinado momento y territorio, que mantienen mayor o menor aproximación o semejanza entre sí, pero que nunca llegan a una identidad total y absoluta. Si la identidad implica representatividad del vínculo de los hablantes con las variedades de una lengua, esa representatividad involucra, por lo tanto, una identidad relativa, la que surge de la distribución social, regional y cultural de las variedades, que en tanto producciones históricas de los hablantes se revitalizan permanentemente. La lengua mayoritaria escapa a una definición desde

el “es”. Su vitalidad consiste en el “estar siendo”, desde la dialéctica de continuidad y cambio.

4. Representatividad y legitimidad

Identidad y representatividad son condiciones intrínsecas de una lengua mayoritaria. Ahora bien, si se pretende constreñir esas condiciones a una variedad estandarizada, se violenta el sentido de la representatividad, ya que en ese proceso de legalización se desconoce la legitimidad de las otras variedades que conforman la lengua mayoritaria de los hablantes.

La legitimación se asigna arbitrariamente a una variedad que no necesariamente es la más representativa —de hecho, no lo es— del vínculo identitario de pertenencia e identificación sujeto-lengua. La historia de las políticas lingüísticas en el mundo evidencia incontables ejemplos al respecto. En América se legitimó el español imperial pese a que lenguas generales como el quechua tenían mayor representatividad.

La legitimación responde a la planificación política —en general, del Estado— en tanto que la legitimidad surge de la práctica interaccional de los hablantes; está estrechamente vinculada a la representatividad real, que es un producto histórico de la relación de una comunidad con su lengua: el conjunto de variedades sociolingüísticamente integradas que habla y sostiene.

La equiparación de legitimación con representatividad que se impone al hablante conduce a otra correlación, en la que la identidad sociolingüística se vuelve subsidiaria de la lengua legitimada. Si las prácticas lingüístico-comunicativas de los sujetos no coinciden con el referente prestigiado, el vínculo con la lengua vernácula, representativa de la pertenencia, se debilita y aun puede ser escondido y negado. El sujeto hablante termina a veces autoestigmatizándose en respuesta al asedio social deslegitimador porque en las representaciones el sello de legitimación lingüística expresa y reafirma la legitimación social.

La representatividad surge de la relación viva de la lengua con quienes la hablan a través de sus distintas variedades, relación que les confiere a todas ellas legitimidad en el diasistema integral de la lengua mayoritaria. En el modelo prescriptivo, representatividad, identidad y comunicatividad comportan atributos condicionados por la legitimación. Quien no habla la variedad legitimada es concebido como sujeto deficitario, ecuación aun generalizada en las representaciones so-

ciolingüísticas. En los discursos normativistas, la corrección se equipara no sólo con capacidad comunicativa sino con capacidad social y cívica; por ello quien no habla correctamente, pierde su “libertad” como sujeto social⁵: “La pobreza lingüística va pareja con la pobreza intelectual [...] El discapacitado verbal es un ciudadano de segunda porque no puede ejercer el derecho a la libertad de expresión al estar cautivo de sus limitaciones” (Barcia, 2010)⁶.

En la dimensión conceptual de lengua mayoritaria que sostenemos, no existen los hablantes socialmente deficitarios porque la diversidad y su representatividad son inherentes a las prácticas lingüístico-comunicativas.

Diversidad e interinteligibilidad comunicativa constituyen en interdependencia recíproca y dialéctica principios configurantes de la lengua mayoritaria. La diversidad o la diversificación interna provienen de la transformación del sistema en función de los requerimientos y cambios sociohistóricos de la comunidad hablante. La interinteligibilidad, al tiempo que responde a una necesidad social de comunicación, garantiza la continuidad de las estructuras vertebradoras de una identidad cultural diasistémica que sostiene los procesos históricos de unidad lingüística. La diversidad posibilita la proyección simbólico-comunicativa en constante renovación; la interinteligibilidad, la cohesión del tronco sistémico en las prácticas colectivas diversificadas.

En ese marco de dialéctica entre diversidad e interinteligibilidad, es posible extender el concepto de “lengua mayoritaria” a una esfera americana e ibérica representativa de una comunidad supranacional integrada. Esta perspectiva busca superar limitaciones del concepto de “español general”, que implica también un plano supranacional pero acotado a un sector social de hablantes: los que se designan como hablantes “cultos”. La noción de “español general”, como la del “español culto”, limita la representatividad a las fronteras de legitimación de una variedad social y margina a vastos sectores de hablantes americanos e ibéricos. Desconoce precisamente la generalidad y

5. La proyección mesiánica de la corrección en la ideología de las academias de la lengua española ha sido abordada por M. Taboada en su Tesis de Maestría en Psicología Social: *Procesos de autodevaluación lingüístico comunicativa en estudiantes de la Carrera de Letras de la UNT: Impacto de la norma lingüístico académica* (2010), aún inédita.

6. Entrevista publicada en el periódico *La Gaceta de Tucumán*: 14 de marzo de 2010.

multiplicidad de variedades que se están hablando de un lado y del otro del Atlántico.

En cambio la propuesta de lengua mayoritaria permite:

- a) articular en un tronco común variedades que han resultado de procesos históricos del entrelazamiento de lenguas y variedades americanas e hispánicas;
- b) dar reconocimiento a la existencia de comunidades con variedades regionales supranacionales, que comparten rasgos lingüísticos propios: tal el caso de las que se hablan en la región andina o en la rioplatense;
- c) legitimar la representatividad local, regional, nacional y supranacional de esas variedades, en función de su carácter y valor socioidentitario;
- d) enriquecer la perspectiva de comprensión y delimitación de la/s variedad/es estándar/es que forman parte del gran diastema mayoritario.

En relación con el último punto conviene precisar que el reconocimiento de la pluridialectalidad no debe entenderse como una negación de la utilidad histórica de la regulación estándar, ni de su importancia funcional como eje científico cultural. El modelo estándar configura una realidad necesaria, fundamentalmente para la codificación de las cada vez más complejas y múltiples prácticas discursivas de los sistemas sociales actuales.

Lo que propulsamos no es negar lo que existe sino reconocer lo que falta. Las riquezas idiomáticas vernáculas son esenciales para la vitalidad sociocultural de la lengua y reclaman la planificación de un modelo de gestión de la diversidad lingüística que las contenga. Sería ésta la vía jurídica más directa para consolidar la identidad lingüística argentina y el marco más adecuado para establecer la oficialización explícita de la que carece la lengua que se habla en el país.

Referencias bibliográficas

Argentina (2006) Ley de Educación Nacional (N° 26.206).

Barcia, P.L. (2010): “La degradación del lenguaje daña a la ciudadanía”. Entrevista publicada por el periódico *La Gaceta de Tucumán*. Sección Literaria. San Miguel de Tucumán, 14 de marzo de 2010.

Bein, R. (s/f) Política y legislación lingüísticas. Disponible en: <http://www.salvador.edu.ar/vrid/publicaciones/revista/bein.htm>

Cooper, R. (1997) *La planificación lingüística y el cambio social*. Cambridge University Press.

Fasold, R. (1984) *La sociolingüística de la sociedad. Introducción a la sociolingüística*. Madrid, Visor Libros.

Fishman, J. (1979) *Sociología del lenguaje*. Madrid, Cátedra.

Ministerio de Educación y Cultura (1997): *Acuerdo marco para la enseñanza de las lenguas*.

Phillipson, R. (2003) *Linguistic Imperialism*. New York, Oxford University Press.

Real Academia Española. Sitio web. www.rae.es.

Urrutia Cárdenas, H. (2010) “La lengua española como legado integrador e instrumento de libertad en las repúblicas hispanoamericanas”, *V Congreso Internacional de la Lengua Española: América y la lengua española*. Disponible en: http://www.congresodelalengua.cl/programacion/seccion_i/programa_seccion_i.htm.

Varela, L. (2001) “Mi nombres es nadie. La política lingüística del estado argentino”. En: *Unidad en la diversidad. Portal informativo sobre lengua española*. Disponible en: http://www.unidadenladiversidad.com/historico/opinion/opinion_ant/2001/abril_01/opinion_110401.htm.

Varela, L. (2005) “La Argentina y las políticas lingüísticas”. *Boletín de la Asociación Brasileira de Lingüística*. <http://www.unb.br/abralin/index.php?id=8&boletim=24&tema=05>.

REPRESENTACIONES DE POLÍTICAS Y PRÁCTICAS LINGÜÍSTICAS EN LA UNIVERSIDAD. ANÁLISIS DE HISTORIAS DE ESCRITURA DE ALUMNOS

Martín Tapia Kwiecien

Silvia Susana Prolo

Tania Loss

María Julia Sranko

Universidad Nacional de Córdoba¹

1. Introducción

Hablar de políticas lingüísticas en la Universidad es pensar en términos de alfabetización académica, es decir, en el “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (Carlino, 2005: 13).

Este tipo de alfabetización implica, por consiguiente, las prácticas lingüísticas, las convenciones discursivas y los modos de pensar del ámbito académico al cual ingresan los alumnos con la finalidad de “buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimientos” (Carlino, 2005: 14). Asimismo, plantea la perspectiva de una lectura y una escritura que no se aprenden de una vez y para siempre, sino, por el contrario, como procesos dinámicos que exigen desafíos constantes a partir de la diversidad de temas, tipologías textuales, propósitos, destinatarios, reflexión implicada y contextos en los que se lee y escribe.

En el presente trabajo², nos proponemos analizar una tarea de escritura realizada por alumnos que en el año 2009 se encontraban en el segundo curso de sus carreras en la Facultad de Lenguas de la UNC, con la finalidad de establecer cuáles son algunas de las representaciones de políticas y prácticas lingüísticas y cuáles son “los saberes que el sujeto tiene sobre la lengua y sus conocimientos sobre el mundo, a través de los cuales se le posibilita la configuración, reconfiguración y construcción del conocimiento” (Klein, 2007: 9).

2. Muestra y metodología

La muestra que se analizará de forma representativa está conformada por un corpus de 55 escritos, pertenecientes a alumnos de las comisiones C y B, turno mañana, año 2009, correspondientes a la asignatura de Lengua Castellana II, Sección Lenguas Extranjeras de la Facultad de Lenguas, y cuya consigna específica consistió en la elaboración de una narración en la que debían relatar su historia personal de escritura en lengua materna desde que ingresaron a la escuela primaria hasta el presente.

La metodología empleada para este análisis será la exploratoria, porque no se obtendrán de ella categorías descriptivas debido a que el corpus para analizar se centró sólo en una parte del total de alumnos que conforman las siete comisiones en las que se dicta la asignatura. La selección de la muestra se realizó de manera aleatoria sobre el total de los sobres que contenían las historias de escritura de todas las comisiones.

En estas narraciones y tras una lectura atenta por parte de los investigadores se observaron multiplicidad de procesos que llevan al escritor a establecer diferentes objetivos en la producción, lo cual permite observar la relación metacognitiva y la organización en la construcción personal de ellos mismos como enunciadores, generadas en las diferentes etapas de la alfabetización universitaria.

1. Facultad de Lenguas.

2. Este estudio se inscribe en el marco de una investigación mayor sobre las prácticas de escritura académica, Proyecto Secyt 05/L078 dirigido por Silvia Sosa de Montyn. Esta investigación está destinada a observar y analizar los procesos de producción en alumnos de las distintas lenguas extranjeras (alemán, francés, inglés, italiano y portugués) que se dictan en la Facultad de Lenguas de la UNC por una parte, y las representaciones sociales que sobre la lectura y escritura académica poseen estos estudiantes, por otra.

3. Marco teórico

La escritura –como es sabido– posee funcionalidad social y epistémica, por lo tanto se establece como una herramienta esencial para la construcción del conocimiento. Asimismo, los autores Scardamalia y Bereiter (1992) distinguen entre “decir el conocimiento” y “transformar el conocimiento” y postulan que el acto de escribir está relacionado –como ya se expresó– con la transformación/ construcción del conocimiento.

Las recientes investigaciones en este campo psicociognitivista permiten reconocer que los procesos de escritura y de lectura deberían ser objeto de un aprendizaje continuo que, en ocasiones, no es posible de establecer porque se intentan instalar mediante prácticas descontextualizadas de las disciplinas (Carlino, 2004, 2005). La Universidad debe, por lo tanto, contribuir a la afiliación institucional e intelectual de los estudiantes (Coulon 1995), la cual implica el ingreso a una cultura académica mediante el dominio de prácticas discursivas propias.

La elección de la tipología “historia de escritura” se debe a que entendemos con Bruner (1997:58) “la narración como forma de pensamiento y vehículo para la creación de significado”. Los textos narrativos pueden permitir al alumno objetivar sus experiencias de escritura mediante la introspección. El alumno-escritor elabora un texto para sus potenciales lectores –en este caso los docentes– y procura satisfacer las expectativas generales de estos como también sus propias expectativas, compartiendo a su vez “una red de significados y representaciones” (Marinkovich Ravena, 1999: 31).

Por lo tanto, en este tipo de actividad los alumnos cumplen con la consigna asignada desde el rol asumido y, en su respuesta, demuestran el lugar social que ocupan y cuáles son las representaciones de alfabetización lingüística en el ámbito académico que han experimentado.

4. Representaciones de prácticas lingüísticas

Las representaciones de lectura y escritura –tanto de docentes como de alumnos– observadas en las historias equivalen a las políticas y prácticas lingüísticas encaradas desde las distintas cátedras de Lengua Castellana y son pensadas como sistemas de interpretación que orientan sus prácticas discursivas y la alfabetización académica.

Cabe aclarar que en todos los planes de estudio de las distintas carreras –profesorados, licenciaturas y traductorados en las diferentes lenguas– que se dictan en la Facultad de Lenguas, en el ciclo de nivelación los alumnos cursan la asignatura Lengua Castellana con una carga de 8 horas cátedra semanales. En esta etapa, la asignatura comprende los niveles básicos de morfosintaxis, ortografía y lectocomprensión. Superada esta fase inicial de los estudios superiores, solo se destinan dos espacios curriculares de 4 horas cátedra semanales para la lengua materna, que corresponden a Lengua Castellana I y II, respectivamente.

Para el análisis, hemos agrupado las representaciones identificadas en tres grupos según los enunciados de los estudiantes:

- representaciones de prácticas lingüísticas vinculadas con los **aspectos normativos de la lengua**
- representaciones de las políticas que se establecen a partir de la **misma escritura**
- representaciones de prácticas surgidas por la **relación entre lectura y escritura**

A continuación, se desarrollará cada una de las categorías precedentes.

4.1. Representaciones de prácticas lingüísticas vinculadas con los aspectos normativos de la lengua

Dentro de los objetivos específicos del programa del ciclo de nivelación, se destacan:

- Reafirmar y completar los contenidos gramaticales aprendidos en la escuela media.
- Reconocer los aspectos morfo-sintácticos de la lengua española y su funcionalidad en los textos.
- Utilizar correctamente las normas ortográficas y morfo-sintácticas de la lengua española (2009: 2-3).

De igual modo, en Lengua Castellana I se procura que el alumno logre el “pleno dominio de las normas ortográficas y morfosintácticas” (2009: 2).

Por tal motivo, los contenidos (unidades fundamentales del análisis gramatical, uso de las grafías, acentuación y uso de los signos de pun-

tuación, entre otros), el material y las clases se focalizan en que los alumnos alcancen dichos objetivos.

Este predominio de los aspectos normativos en los programas del ciclo de nivelación y de Lengua Castellana I impacta notablemente en los alumnos, quienes revelan en sus historias que el escribir es solo hacerlo sin errores gramaticales y con una perfecta ortografía. Así, el informante 4 expresa: “Hoy, que conozco mucho más acerca de la gramática, la morfosintaxis, la ortografía (...) siento que la escritura es un arte (...) por lo cual la satisfacción de haber creado arte, primero es mía”³.

Este alumno reconoce la importancia de la correcta expresión y lo manifiesta a través de la palabra “arte”, pero es un arte necesariamente personal (hace énfasis en el “mía”) que no puede desligarse del conocimiento de los aspectos normativos del sistema de la lengua.

En otros casos se expone un *ethos* o “rasgos del carácter que el orador debe mostrar al auditorio para causar buena impresión” (Maingueneau, 1998: 90), que se manifiesta en un *pathos*, “instrumentos discursivos fundamentales que permiten inducir la emoción en el interlocutor a través de la acción discursiva” (Charaudeau, 2005: 435). Esto se hace visible en el intento, por parte del autor, de predisponer al destinatario a pensar que la Universidad mejoró su proceso de escritura, pero siempre centrado en la ortografía; aunque con evidencia de algunos de los aspectos de la escritura que son superadores de los normativos, como lo son la coherencia y la cohesión:

Hasta el año pasado tuve “horrores” de ortografía. Gracias al ingreso de la Facultad y Lengua Castellana I, logré aprender las reglas ortográficas. Los signos de puntuación siempre fueron un problema para mí. Hasta el día de hoy, lo son. La coherencia, a veces, era completamente nula y no prestaba atención si los textos que escribí eran ambiguos o si eran redundantes (Informante 22).

En el mismo tono los informantes 12, 24 y 28 exteriorizan cuáles han sido los ejes de la lengua materna en primer año:

(...) en verdad me costó Lengua Castellana I. Puse todo mi esfuerzo, pero me di cuenta que mi GRAN problema era la

ortografía. Rehice seiscientos veces los libros de ortografía del ingreso, pero no me curé. Hoy realmente creo que es indispensable tener buena ortografía para un estudiante de lenguas (...) (Informante 12).

Aquí (FL) y durante mis primeros años conseguí una enorme cantidad de vocabulario, aprendí a escribir de diferentes modos coherentemente (...) (Informante 24).

En el año 2008, La Lic. X⁴ (...) creó un proyecto en donde los alumnos, reunidos en grupo, debían presentar un trabajo y exponerlo en frente a otras personas. Este proyecto trataba de todo lo visto durante el año, por ejemplo: parónimos, acentuación, uso de mayúsculas, reglas ortográficas, signos de puntuación, entre otros. El proyecto me ayudó personalmente ya que (...) logré aprender varios temas relacionados con la escritura (Informante 28).

En esta asignatura se entiende que la lengua es producto de una convención y, por lo tanto, al usarla existe la posibilidad de transgredir ese acuerdo. Para evitar posibles errores es necesario que el alumno tenga el propósito de respetar la convención: “propósito y voluntad son condiciones necesarias para lograr el estado de atención [...] que permite observar, registrar y asimilar las regularidades ortográficas al leer y manipular la lengua escrita” (Raventos, 2006: 19). Si a esto se le suma la madurez en el caudal léxico que los estudiantes logran al hacerse permanentes cuestionamientos sobre el lenguaje, la superación de las dificultades se hace posible y, con ella, la inclusión en la cultura académica.

Por tal motivo, las clases están dirigidas a que, antes de comprender y producir textos académicos, desarrollen prácticas sintácticas y léxico-ortográficas. Al respecto, Arnoux (2002: 7) sostiene que “uno de los aspectos que el lector identifica es el género discursivo al que el texto pertenece. [...] el modo de plantear el comienzo y el cierre, el tema por tratar, los modos de incluir la palabra de otros, el registro [...] la sintaxis y el léxico empleados”. Ahora bien, el desarrollo de las competencias discursivas sugeridas no pueden lograrse sin que antes el alumno haya internalizado las competencias léxica y ortográfica.

3. En todas las transcripciones, se respetará la redacción y la ortografía original de los informantes.

4. En el original, el alumno cita el nombre y apellido de la profesora a cargo de la asignatura que, por respeto, hemos decidido no mencionar.

4.2. Representaciones de las prácticas que se establecen a partir de la misma escritura

En Lengua Castellana II se pretende “perfeccionar la competencia discursiva” de los alumnos a través del uso de los conocimientos morfosintácticos y discursivos en la comprensión y producción de exposiciones y argumentaciones. Esta preocupación es la que lleva a organizar cada unidad del programa en dos apartados: “Contenidos sobre el discurso” y “Contenidos gramaticales”, estos últimos centrados en la sintaxis oracional compuesta y la corrección de errores morfosintácticos.

Los contenidos vinculados con la normativa se desarrollan a partir de la intención de hacer comprender su funcionamiento dentro de los procesos de comprensión y producción de discursos. Esto queda reflejado en los siguientes fragmentos:

(...) escribir un texto académico es difícil porque se tienen en cuenta muchas cosas como la organización, la ortografía, la interpretación, el sentido, la intención (...) me resulta complicado el poder organizar un texto (...) (Informante 14).

Todo es un poco complejo, los párrafos, o respuestas de exámenes son complicados. Estamos aprendiendo técnicas de escribir (...) (Informante 21).

La complejidad a la que aluden los informantes se corresponde con las estrategias empleadas para alcanzar los objetivos de la asignatura.

A partir de las narraciones de los alumnos se postula la reflexión de los saberes previos y de los saberes a nivel teórico que han aprendido en el transcurso del año: el reconocimiento de la postura del autor del texto, los argumentos que utiliza para sostenerla, aislamiento de las posturas y argumentos de otros autores citados e identificación de polémicas establecidas entre unas posiciones y otras.

Finalmente, como sostiene el informante 28: “(...) la profesora X⁵, me enseña la manera de producir textos y ensayos” poniendo en relación el conjunto de perspectivas mencionadas y los textos con otros textos leídos previamente.

Los resultados descriptos en esta categoría como en la anterior coinciden con los obtenidos en la primera etapa del proyecto (2006-2007).

5. Al igual que en el caso anterior, por respeto, se omite el nombre de la profesora titular de esta materia.

Dentro de este marco, el ítem 1.1⁶ de la encuesta de preguntas abiertas (en su mayoría) realizada muestra las concepciones acerca de la escritura que tenían los alumnos de primero y segundo año:

Ítem 1.1. ¿Qué es para usted escribir bien? Explique brevemente	1er año	2do año
1.1.1. Elaborar textos sin errores ortográficos	51%	45.9%
1.1.8. Tener coherencia (seguir orden lógico, mantener el tema, expresar pensamientos o ideas organizadamente)	44%	39.9%
1.1.4. Expresarse con claridad y precisión	29%	36.4%
1.1.2. Elaborar textos sin errores gramaticales (morfología y sintaxis)	30%	48.2%
1.1.5. Adecuarse a la situación comunicativa (destinatario; registro)	20%	30%

Como puede observarse, las mayores frecuencias están en la identificación de la escritura con la ortografía y el manejo de los componentes morfosintácticos, que son procesos de bajo nivel cognitivo. El conocimiento de estos planos es útil, pues facilita el proceso de escritura; pero son tantas las dificultades a las que se enfrentan los alumnos que esto les impide visualizar otras cuestiones conceptuales y estructurales relativas a la escritura.

Esto debería movernos a la reflexión, ya que los alumnos –tanto en esta primera parte del proyecto como en la actual– no llegan a evidenciar las prácticas lingüísticas que pretenden desarrollar los procesos de alto nivel o sustantivos, como los de planificación, textualización, revisión o los referidos a la metacognición.

Es probable que estas cuestiones problemáticas se deban a la poca práctica en la lengua materna que perciben los alumnos en cuanto a la comprensión y producción de diversidad textual (textos expositivos en el ciclo nivelatorio, definiciones en primer año y textos de los polos expositivo y argumentativo en segundo año) o a estrategias necesarias al momento de enfrentarse ante este proceso, para lo cual deben apelar a lo aprendido en la lengua extranjera objeto de estudio:

(...) nunca tuve la oportunidad de escribir variados tipos de textos, siempre me manejé dentro de los mismos, y cuando tuve dudas sobre cómo presentar infor-

6. En este ítem, los alumnos podían escoger más de una opción. Los resultados son tomados del trabajo presentado por Sosa de Montyn (2008) sobre las encuestas realizadas en el año 2006.

mación en un determinado tipo de texto que se me pedía, muchas veces recurrí a las estructuras y convenciones formales aprendidas en otro idioma, que me resultaron de gran ayuda (Informante 2).

En la Universidad, la elaboración de textos fue más que todo en Lengua Inglesa, en la lengua materna se limitó a la elaboración de ejemplos y definiciones. (Informante 34).

Pese a ello hay una leve aproximación al reconocimiento que aludíamos en párrafos anteriores, pues los mismos alumnos de la encuesta inicial plantean en otro ítem que las dificultades al momento de la escritura se les presentan en el intento por conseguir textos que sean claros y precisos, es decir, en algunas de las propiedades semánticas de los textos, pero el porcentaje era y es aún bajo:

Ítem 1.5. ¿Qué aspectos considera más difíciles para la escritura?	1er año
- Lograr claridad y precisión de ideas	59%
- Ortografía	62%
- Escribir la introducción	27%
- Creatividad	29%

4.3. Representaciones de prácticas surgidas por la relación entre lectura y escritura

Alfabetizar académicamente es –como ya planteamos– lograr el ingreso de los estudiantes en la cultura de la disciplina a través de la lectura y la escritura, que “forman parte del quehacer profesional/académico” (Carlino, 2005: 15). Se intenta para ello –y por medio de las actividades áulicas– complejizar las estrategias de lectura y de escritura con la integración de contenidos y la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas, pues los alumnos “necesitan leer y escribir para participar activamente y aprender [...] a comprender, pensar, integrar y desarrollar un nuevo conocimiento” (Carlino, 2005: 25).

Esta relación necesaria entre lectura y escritura queda registrada por los alumnos de la siguiente manera:

Siempre me gustó leer y esta actividad, a la larga, termina despertando un interés por la escritura (...) (Informante 9).
Al ingresar a la facultad, tanto la lectura, como la escritura se me han hecho un hábito. Así fue que aprendí a compren-

der a través de lo que se lee (...) (Informante 29).

Debo decir que en un tiempo de mi vida abandoné el hábito de leer y practicar escritura. A causa de esto, tuve muchas dificultades cuando comencé mi carrera en la facultad. Desde el ingreso tomé conciencia de la importancia que tiene “la escritura”; ya que la manera de escribir “habla mucho de uno”, por esta razón, es bueno e imprescindible tener un saber expresivo. Me costó un montón retomar pasados hábitos, pero me da cuenta que con mucha voluntad, esfuerzo y dedicación podré lograr mis objetivos. (Informante 23).

En los dos primeros ejemplos se establece el lugar del pensamiento y de la construcción de este a través de la relación lectura-escritura. En el tercero, son evidentes las traslaciones sin referencia de la teoría de Coseriu (“saber expresivo”) aprendida en Lengua Castellana I. Esta práctica reproductiva es habitual porque los alumnos no pueden reformular correctamente el texto base, por temor a equivocarse o porque ya es una práctica habitual. Los datos evidencian falta de desarrollo de estrategias para el manejo de textos académicos en el transcurso de las carreras, lo que intenta ser superado a través de las prácticas de enseñanza mencionadas.

5. Conclusiones

En este trabajo hemos pretendido describir las prácticas de políticas lingüísticas en las cátedras de Lengua Castellana dentro de la Facultad de Lenguas derivadas de las historias de escritura de los alumnos.

En la mayoría de los casos es evidente la mención a las dificultades que presentan nuestros alumnos universitarios en cuanto a la interpretación y la producción de textos académicos. Al mismo tiempo, cuáles son las concepciones de las prácticas educativas que parten de supuestos lingüísticos y que se emplean para remediar esas fallencias. Prácticas que van desde una concepción puramente normativa y centradas en lo sintáctico, hasta las que apuntan a la comprensión y producción de textos académicos complejos. Cabe preguntarse si las dificultades planteadas y observadas en los planos discursivo-cognitivo se deben a la focalización por parte de los alumnos en el plano microestructural por ser los contenidos exige-

dos en las cátedras de lengua materna (en mayor o menor medida) y son las cátedras en cuestión las que deben replantearse y reevaluar sus políticas lingüísticas. Estas cuestiones, sin dudas, quedan establecidas para futuros análisis.

Los alumnos tomaron posición en el relato para dar cuenta de la escritura desde distintas perspectivas: como desarrollo e inclinación personal, como escritura prefijada por consignas y como ejercicio complejo que requiere saberes previos y “mucho práctica” para poder dominarse. Al mismo tiempo, las historias de escritura, aunque fragmentarias, le permiten mínimamente el acceso a la metacognición y a la complejidad de este proceso: “La escritura es un proceso que, a medida que mi visión hacia el mundo se vea afectada por mi crecimiento en experiencias y conocimientos, irá acompañando el proceso interno de mi persona” (Informante 51).

Referencias Bibliográficas

Bruner, J. (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Editorial Visor.

Bocca, A. M., S. Prolo y M. Tapia Kwiecien (2009) “Aproximaciones al análisis de textos académicos escritos por alumnos universitarios de primer año a partir de una lectura previa” en *Actas del II Foro de Lectura y Escritura*. Instituto de Formación Docente Continua de Villa Mercedes. Edición en CD.

Cassany, D. (1995) *Describir el escribir*. Barcelona, Paidós.

Carlino, P. (2004) “Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad” en *Lectura y Vida*. Año 25, N° 1, marzo de 2004: 16-27.

_____ (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Charaudeau, P. y D. Maingueneau (dres.) (2005) *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires, Amorrortu Ediciones.

Coulon, A. (1995) *Etnometodología y educación*. Buenos Aires, Paidós.

Florit, A. M., I. Alochis y M. Tapia Kwiecien (2009) “Una propuesta de inclusión y de acercamiento a la escritura académica por medio de las NTICs: una estrategia para la alfabetización léxica y ortográfica en la Universidad” en *Actas II Jornadas Internacionales Tecnologías aplicadas a la enseñanza de las lenguas*. Facultad de Lenguas. UNC. Edición en CD.

Klein, I. et. al. (2007) *El taller de la escritura universitaria*. Buenos Aires, Prometeo.

_____ (2008) *La ficción de la memoria. La narración de historias de vida*. Buenos Aires, Prometeo.

Maingueneau, D. (2008) *Términos clave del análisis del discurso*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Marinkovich Ravena, J. (1999) “Módulos de producción de textos en el aula” en *Revista Lingüística en el Aula*, Año 3, N° 3, Diciembre 1999. Comunicarte, Córdoba: 31-39.

Narvaja de Arnoux, E. et al. (2002) *La lectura y la escritura en la Universidad*. Buenos Aires, Eudeba.

Raventos, M. (2006) *Ortografía: ¿acertar o comprender?* Buenos Aires, Littera.

Scardamalia M. y C. Bereiter (1992) “Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita” en *Infancia y Aprendizaje* 58: 43- 64.

Sosa de Montyn, S. (2007) “Políticas lingüísticas en la Universidad: aportes de una investigación sobre escritura académica” en *Actas del III Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*, Asociación de Universidades Grupo de Montevideo, El copista, Córdoba: 169-173.

_____ (2008) “Representaciones y prácticas de escritura en la universidad: relaciones y conflictos” en *Pensar la universidad. Jornadas de difusión e intercambio de la investigación sobre la U.N.C.* Córdoba, Publicaciones de la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNC. Edición en CD.

Sosa de Montyn, S y L. Ballesteros (2006) “Historias de escritura de estudiantes universitarios” en *Rasal. Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística*, N° 1/ 2, año 2006.

Sosa de Montyn, S., T. Loss y L. A. Ballesteros (2007) “Análisis de concepciones y prácticas de escritura en alumnos universitarios” en *Educación y perspectivas. Contribuciones teóricas y metodológicas en debate. V Jornadas de investigación en educación*. Córdoba, Ediciones de FF y H de la UNC. Edición en CD.

INDICE

Presentación

Luis E. Behares7

Más realistas que la RAE: los usuarios de la lengua y la nueva ortografía

Pablo Albertoni (UDELAR)9

Fundamentos para una “pedagogía do plurilinguismo” basada no modelo de conscientização linguística (language awareness)

Cléo V. Altenhofen y Ingrid K. Broch (UFRGS)15

La lectura y la escritura en la universidad: orientaciones desde una investigación

Luis Alejandro Ballesteros y Silvia Sosa de Montyn (UNC)25

La función política de las Academias de la Lengua

Graciela Barrios (UDELAR)31

Alcances y limitaciones del uso de tecnologías para la enseñanza de inglés en Educación Primaria

Claudia A. Brovetto (ANEP-CODICEN)37

Argumentos para la promoción de lenguas internacionales en el contexto de globalización

Germán Canale (UDELAR)43

Discursos sobre la globalización del inglés en la prensa uruguaya actual

Germán Canale y Leticia Pugliese (UDELAR)49

José Pedro Rona como primer capítulo para la relación entre investigaciones académicas sobre el lenguaje y las políticas lingüísticas en la educación curricular en el Uruguay

Juan Manuel Fustes (UDELAR)55

Representaciones de la lengua en ofertas de enseñanza de español

Soledad Gorga (UDELAR)61

Enseñanza en la frontera: acciones y proyecciones

Valesca Brasil Irala (UDELAR y UNIPAMPA) y Isaphi Alvarez (UNIPAMPA)67

Encuesta a los hablantes rioplatenses sobre su lengua: “desconocía que la universidad se preocupara por esos temas”

María López García (UBA)71

Política lingüística-educativa, lenguas internacionales y enseñanza de lenguas

Silvana Marchiaro (UNC)77

Problemática de la estandarización en las lenguas de señas del Río de la Plata

María Ignacia Massone y Alejandro Fojo (UDELAR)83

Escritura y universidad: para una definición de políticas institucionales

Silvia Sosa de Montyn, Alejandro Ballesteros y Alejandra Reguera (UNC)91

Lengua, escuela y estado: la construcción del Idioma Nacional en los albores de la construcción del estado-nación uruguayo	
Mariela Oroño (UDELAR).....	99
Acerca de los procesos de gramatización de la LSU: descripción y alcances	
Leonardo Peluso (UDELAR).....	105
Programa de intervención lingüística para la articulación de los niveles medio y superior. La escritura académica en el primer ciclo universitario	
Liliana Pérez y Patricia Rogieri (UNR).....	111
Argentina y las prácticas lingüísticas de los últimos veinte años (1990-2010): el rol de la diversidad lingüística, la interculturalidad y el plurilingüismo en la educación	
Silvia Susana Prolo, María Julia Sranko, Martín Tapia Kwiecien (UNC).....	117
O significado da palavra fronteira no discurso do ensaísta Moysés Vellinho: um lugar político para o debate luso-platino	
Luciana Vargas Ronsani (UFMS).....	123
Língua de imigração: políticas lingüísticas e efeitos de memória	
Eliana Rosa Sturza y Juciane Ferigolo Parcianello (UFMS).....	127
Lengua mayoritaria e ideología monoglósica: propuestas para una política lingüística representativa	
María S. Taboada y Roberto J. García (UNT).....	131
Representaciones de políticas y prácticas lingüísticas en la universidad. Análisis de historias de escritura de alumnos	
Martín Tapia Kwiecien, Silvia Susana Prolo, Tania Loss y María Julia Sranko (UNC).....	137