

X ENCUENTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS

Asociación de Universidades Grupo Montevideo, Núcleo Educación para la Integración,
Programa de Políticas Lingüísticas

X ENCONTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS

Associação de Universidades Grupo Montevideú, Núcleo Educação para a Integração, Programa de Políticas Linguísticas

2022



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Universidad de
Playa Ancha

X ENCUENTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS

Asociación de Universidades Grupo
Montevideo, Núcleo Educación para la
Integración, Programa de Políticas
Lingüísticas

Valparaíso, 28, 29 y 30 de septiembre
de 2022

X ENCONTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS

Associação de Universidades Grupo
Montevideú, Núcleo Educação para a
Integração, Programa de Políticas
Linguísticas

Valparaíso, 28, 29 y 30 de Setembro
de 2022

MARINTÜ FILLKE AZ MAPU TRAWÜN PU INAPÜNONFE KINTÜFE KEWÜNZWE

Pu trawülwe Montevideo chilkantü rukawe,
chilkantu folilwe trawüla, zungu fiilke
kewünz

Valparaíso mapu mew, epu mari pura, epu
mari aylla, küla mari konchi setiembre mew
epu warranka epu triplantü mew

LIBRO DE PONENCIAS

SEDE DEL CONGRESO:

Facultad de Ciencias de la Educación y
Facultad de Humanidades,
Campus Valparaíso, Chile,
Universidad de Playa Ancha

Valparaíso, 2022

Comité Organizador Internacional/Comitê Organizador Internacional

Alejandro Gallardo Jaque (Representante de la Universidad de Playa Ancha).

Alejandra Reguera (Representante UNC, Coordinadora del NEPI).

Yolanda Hipperdinger (Representante UNS, Coordinadora Titular del Programa de Políticas Lingüísticas NEPI/AUGM).

Alexandre Fernandez Vaz (Representante UFSC, Coordinador del Programa de Políticas Educativas).

Daniela Fumis (Representante UNL, Coordinadora Alterna del Programa de Políticas Lingüísticas NEPI/AUGM).

Luis Behares (UdelaR, Coordinador Emérito NEPI/ AUGM).

Comisión Científica/Comitê Científico

La Comisión Científica integrada por los Representantes de las Universidades participantes que hayan presentado trabajos para el Encuentro. *Representantes das universidades participantes, conforme os trabalhos enviados.*

Comité Académico local/Comitê Acadêmico Local

Juan Pablo Reyes (Director Departamento de Literatura y Lingüística de la Facultad de Humanidades, UPLA)

Lizka Muñoz Ibaceta (Académica Departamento de Literatura y Lingüística de la Facultad de Humanidades, UPLA)

Carmen Gloria Nuñez Castillo (Académica Departamento de Literatura y Lingüística de la Facultad de Humanidades, UPLA)

Carolina Alburquenque (Académica Departamento de Literatura y Lingüística de la Facultad de Humanidades, UPLA)

Candy Veas (Secretaria Académica Facultad de Humanidades, UPLA)

Luis Vera (Académico Departamento Lenguas Extranjeras, UPLA)

Sergio Campino (Académico Departamento Lenguas Extranjeras, UPLA)

Tamara Briones (Académica Departamento Lenguas Extranjeras, UPLA)

Vanessa Sarmiento (Académica Departamento Lenguas Extranjeras, UPLA)

Nestor Cortés (Académico Departamento Lenguas Extranjeras, UPLA)

Danilo Moncada (Académico Departamento Lenguas Extranjeras, UPLA)

Presentación

La actividad académica: «**X ENCUENTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS: DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA, DIVERSIDAD CULTURAL**» (IXEIIPL), ha sido organizada por el Programa de Políticas Lingüísticas (PPL), en el contexto del Núcleo Disciplinario Educación para la Integración (NEPI), de la Asociación de Universidades Grupo de Montevideo (AUGM), llevado a efecto en la Universidad de Playa Ancha, en la ciudad de Valparaíso, Chile, los días 28, 29 y 30 de septiembre de 2022.

Con la intención de aglutinar a los investigadores de Políticas Lingüísticas, de las universidades pertenecientes a la Asociación y generar redes en torno a un tema de investigación: Diversidad Lingüística, Diversidad Cultural, se ha implementado este evento, estructurado sobre la base de seis ejes temáticos, contemplando, en cada uno de ellos, un conjunto de ponencias atinentes a esas áreas de desarrollo investigativo, con la participación de diversas universidades de la agrupación, como: Universidad Nacional del Litoral;

Universidad Nacional del Sur; Universidad Nacional de Entre Ríos; Universidad Nacional de Córdoba; Universidad Nacional de Villa María; Universidad La República; Universidad de Río Grande do Sul; Universidad Federal de Santa María; Universidad Federal de Pelotas; Universidad Nacional de Quilmes; Universidad Nacional de Río de Janeiro; Universidad de Playa Ancha y Universidad de Chile.

Una reflexión que no puedo dejar de compartir con los lectores, referida a la relevancia de un evento de esta índole, dice relación con la importancia que reviste para la actividad científica de nuestra universidad, pues eventos como éste, constituyen, sin duda, una estimulante instancia de diálogo y debate sobre los temas que han ocupado a los cultores de esta área diferenciada del conocimiento, reinstalando así una de las actividades intelectuales que es consubstancial a la universidad.

Por otra parte, eventos como éstos, no sólo vinculan nuestras preocupaciones científicas con las de nuestros pares en el ámbito nacional e internacional, con

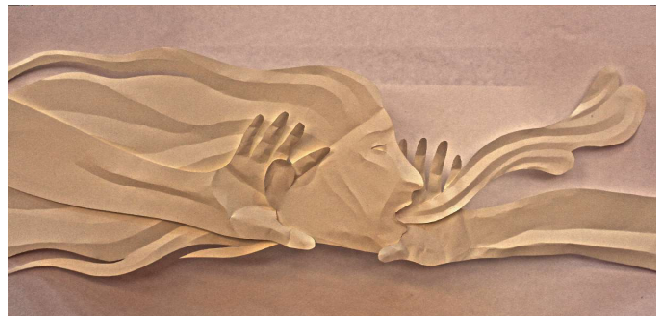
Presentación

la natural interfecundación que ello implica, sino, además, representan un importante esfuerzo de integración institucional del trabajo de investigación en un área determinada del saber.

Estos «Encuentros» constituyen un hito en el tiempo y cuentan ya con una dilatada trayectoria, aspectos que aunados a la relevancia de las materias del programa desarrollado y a la calidad de los participantes, nos permiten decir: misión cumplida y, esperamos que se haya convertido en una fructífera actividad de integración científica y humana, así como un significativo adelanto en el desarrollo de la disciplina de su cultivo.

Por ello, las ponencias que constituyen esta publicación, de suyo son una muestra fehaciente de la riqueza emanada del evento, pues incorporan las preocupaciones que, en torno al eje temático general, se debatieron.

Miembro Comité Organizador



X ENCUENTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES
DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS

*Asociación de Universidades Grupo Montevideo, Núcleo Educación
para la Integración, Programa de Políticas Lingüísticas*

Índice

a) 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. *Aspectos teóricos da investigação em Políticas Linguísticas, em relação à interdisciplinaridade do campo e das tradições teóricas próprias das disciplinas que o compõem.*

1. POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS: HACIA UN ESTADO DE LA CUESTIÓN

Reguera, Alejandra 12

2. EL ENSEÑARSE A SÍ MISMO: APUNTES SOBRE CONSECUENCIAS POLÍTICAS DE LA REPRESENTACIÓN DEL SABER/CONOCIMIENTO DE LENGUA A PARTIR DE UN VIEJO TEXTO DEL PEDAGOGO URUGUAYO JESUALDO SOSA

Fustes, Juan Manuel 25

b) Políticas Lingüísticas para 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. *Políticas Linguísticas em relação às línguas e variedade linguísticas minoritárias e de minorias na região: línguas indígenas, línguas de sinais, línguas de imigrações, variedades vernáculas e variedades regionais.*

3. LAS LENGUAS DE LA MIGRACIÓN

Ansó, Valeria - Franzoso, Marco - Perna, Carla - Welschen, Fabricio 37

Índice

4. DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y REVITALIZACIÓN DE LENGUAS MINORIZADAS: INVESTIGACIÓN, EXTENSIÓN Y PLANIFICACIÓN	
<i>Galliano, María Laura - Tapia Kwiecien, Martín</i>	46
5. POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN FAMILIAS INDÍGENAS BILINGÜES: REPERTORIOS LINGÜÍSTICOS INTERGENERACIONALES Y AGENCIA INFANTIL[1]	
<i>Espinoza Alvarado, Marco</i>	54
c) Procesos sociolingüísticos y político-lingüísticos fronterizos, de contacto y conflicto de lenguas y de integración lingüística regional. <i>Processos sociolingüísticos e político-lingüísticos fronteiriços, de contato e conflito de línguas e de integração lingüística regional.</i>	
6. LENGUAJE INCLUSIVO: DE LA PROTESTA A LAS POLÍTICAS DE GOBIERNO	
<i>García Ficarra, Paula - Pérez, Elena del C.</i>	63
7. LA BANALIZACIÓN DEL NAZISMO EN EL LÉXICO DE ADOLESCENTES CORDOBESES	
<i>Torres, Juan Pablo</i>	73
g) La dimensión ideológica, representacional y discursiva de las políticas lingüísticas. <i>A dimensão ideológica, representacional e discursiva das políticas lingüísticas.</i>	

Índice

8. EL PAISAJE LINGÜÍSTICO DE LA ARGENTINA: LENGUAS EN EL PAISAJE DEL SUDOESTE BONAERENSE <i>Hipperdinger, Yolanda</i>	83
9. LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES: DESPEJANDO REPRESENTACIONES <i>Delayel, Silvia C.</i>	94
10. PORTUGUÉS BRASILEÑO: REDES SOCIALES E «INFLUENCERS». UNA LECTURA DESDE ARGENTINA <i>Ballesteros, Alejandro</i>	102
11. REPRESENTACIONES LINGÜÍSTICAS SOBRE EL INGLÉS EN ALUMNAS/OS DE PRIMER AÑO DE LA FACULTAD DE LENGUAS (UNC) <i>González Velozo, José Alejandro - Galliano, María Laura - Sranko, María Julia - Tapia Kwiecien, Martín</i>	112
12. O PORTUNHOL NO DISCURSO LITERÁRIO SUL-AMERICANO: TRANSLINGUISMO E GLOPOLÍTICA <i>Andrade, Antonio</i>	122
13. POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS DE INCLUSIÓN PARA EL DESARROLLO UNIVERSITARIO Y DEMOCRÁTICO: UN ENFOQUE GLOPOLÍTICO <i>Dr. Olivares Villarroel, José Manuel</i>	132

h) Derechos lingüísticos, prejuicios y discriminación. *Direitos linguísticos, prejuízos e discriminação.*

Índice

14. ENFOQUE DE DERECHOS LINGÜÍSTICOS PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA DE LA COMUNIDAD MIGRANTE HAITIANA <i>Arredondo Peña, Cristóbal</i>	141
i) Políticas referentes al lenguaje y a las lenguas en los ámbitos educativos. <i>Políticas referentes à linguagem e às línguas nos âmbitos educativos.</i>	
15. LA BIBLIOGRAFÍA EN LENGUA EXTRANJERA DE LA OFERTA CURRICULAR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES (UNQ): PARADIGMAS Y PERCEPCIONES <i>Garófalo, Silvana M.</i>	150
16. ENCONTROS INTERNACIONAIS: O BRASILEIRO ENTRE OS OUTROS HISPANOS & O BICENTENÁRIO DA INDEPENDÊNCIA DO BRASIL <i>Bastos Da Silva, Renata - Becker Tavares, Sandra Maria - De Azevedo Marinho, Ricardo Jose</i>	156
j) Políticas lingüísticas referentes a la educación: oferta curricular de lenguas, cuestiones de normas lingüísticas y registros de enseñanza, formación docente, etc. <i>Políticas Lingüísticas referentes à educação: oferta curricular de línguas, questões de normas linguísticas e registros de ensino, formação docente etc.</i>	
17. LAS ALFABETIZACIONES MÚLTIPLES COMO DISPOSITIVO DE INCLUSIÓN EN LA UNIVERSIDAD <i>Castro Fox, Guillermina - Palmucci, Daniela - Zangla, Alicia - Orsi, Laura</i>	162

Índice

18. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN BRASIL: RESISTENCIA Y DESIGUALDADES EN LOS CURRÍCULOS ESCOLARES <i>Lorencena Souza, Henry Daniel</i>	173
19. LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E INTEGRAÇÃO REGIONAL: UM HISTÓRICO DO PORTUGUÊS NO URUGUAI COMO DISCIPLINA ESCOLAR <i>Sousa Ramos, Maria Julia Nascimento</i>	181
k) Educación bilingüe en situaciones de bilingüismo societario y en contexto de comunidades culturales minoritarias. <i>Educação Bilíngue em situações de bilinguismo societário e em contexto de comunidades culturais minoritárias.</i>	
20. PRÁTICAS INTERCULTURAIS E EDUCAÇÃO BILÍNGUE: MODOS-OUTROS DE SER ESCOLA DE SURDOS <i>Becker Karnopp, Lodenir - Klein, Madalena - Lunardi-Lazzarin, Márcia</i>	190
l) Políticas lingüísticas en la educación superior en los países de la región. <i>Políticas linguísticas na educação superior nos países da região.</i>	
21. PROGRAMA LOGROS - LÍNEA ESCRITURA PROFESIONAL Y ACADÉMICA (EPA): UNA DEUDA PENDIENTE <i>Waigandt, Diana - Castagno, Fabiana - Giammarini, Gabriela</i>	196

PONENCIAS



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Universidad de
Playa Ancha

ENCUENTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS.

Asociación de Universidades Grupo Montevideo,
Núcleo Educación para la Integración,
Programa de Políticas Lingüísticas.



ENCONTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS.

Associação de Universidades Grupo Montevideú,
Núcleo Educação para a Integração,
Programa de Políticas Linguísticas.

1. POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS: HACIA UN ESTADO DE LA CUESTIÓN

Reguera, Alejandra alejandra.reguera@unc.edu.ar
Universidad Nacional de Córdoba

Eje temático A: 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.
Aspectos teóricos da investigação em Políticas Linguísticas, em relação à interdisciplinaridade do campo e das tradições teóricas próprias das disciplinas que o compõem.

Resumen

La ponencia se ocupa de analizar los ejes temáticos trabajados por investigadores de políticas lingüísticas, para tratar problemáticas emergentes en Uruguay, Brasil y Argentina, desde el 2012 hasta el 2018. El corpus ha sido conformado con los artículos publicados en esos años en la serie hemerográfica que edita el Núcleo Educación para la Integración (NEPI- AUGM) sobre políticas lingüísticas, edición en la cual confluyen investigaciones con referato de las veinticinco universidades que constituyen el núcleo. El propósito final es contribuir a la elaboración de un estado de la cuestión en materia de políticas lingüísticas en la región conformada por los países mencionados.

Palabras clave: políticas lingüísticas, problemáticas, Brasil, Uruguay, Argentina.

Introducción

Cuando comienzo a escribir siempre me pregunto si lo hago para mí o para otros, ya que siempre el primer destinatario es uno mismo. Y en el caso de las políticas lingüísticas, aun en el medio académico, siempre nos preguntan de qué se trata. Nuestro propósito es conocer cuáles son los ejes temáticos trabajados con mayor intensidad por los investigadores, cuáles son las perspectivas elegidas para abordar las políticas lingüísticas en las regiones donde han sido desarrolladas sus investigaciones. El corpus ha sido constituido con los artículos publicados del 2012 al 2018 en la revista sobre políticas lingüísticas que edita el Núcleo Educación para la Integración (NEPI- AUGM), resultado de investigaciones académicas de las veinticinco universidades que constituyen el núcleo, pertenecientes a los países integrantes del NEPI: Uruguay, Brasil, Argentina, Chile, Paraguay y Bolivia; cabe notar que en el periodo mencionado solo fueron publicados artículos de los tres primeros países. El propósito final es que esta recapitulación de ciertos contenidos sirva como antecedente para elaborar un estado de la cuestión en materia de políticas lingüísticas, pero sin duda la lectura directa de los trabajos aportará mayor riqueza y un conocimiento más seguro de las realidades y fenómenos que presentan; en ese sentido, nuestra ponencia solo realiza una serie de señalamientos que no reemplazan la problemática abordada en profundidad en cada investigación. Partimos de la idea de que la importancia

del trabajo glotopolítico radica en que permite avanzar en la obtención del conocimiento lingüístico, y hace posible enunciar distintos problemas, debido a que la lengua sufre cambios constantes en el uso y es, a su vez, creación permanente (Guespin y Marcellesi, 1986).

Metodología

Se aplicó una metodología cualitativa para analizar el corpus conformado por cincuenta y cinco artículos publicados en la *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, edición científica propia del NEPI- AUGM (Asociación Universidades Grupo Montevideo). Los autores de los trabajos pertenecen a los equipos registrados que posee el núcleo o bien corresponden a investigadores de otras universidades que participan en calidad de especialistas externos; en todos los casos los artículos han atravesado la instancia de referato de la cual dispone la edición hemerográfica, conformada por una comisión científica con integrantes de las universidades que constituyen el núcleo de Brasil, Uruguay, Argentina, Chile, Paraguay y Bolivia. La revista está registrada en DOAJ, en el catálogo científico LATINDEX, en SHERPA ROMEO <https://v2.sherpa.ac.uk/id/publication/40245> y se puede acceder a los distintos números a través del link <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL>. Las instituciones editoras son UNC, UNS, UNL y el Núcleo Educación para la Integración (NEPI) de la Asociación Universidades Grupo Montevideo (AUGM).

Problemáticas abordadas en los artículos publicados en el periodo 2012 - 2018

En la edición de 2012, **Graciela Barrios** (UdelaR) expone sobre los marcadores sociolingüísticos y la prescripción idiomática en el nivel fónico, haciendo énfasis en que el acento se relaciona estrechamente con la identidad social y regional. El estudio explora el comportamiento sociolingüístico y las representaciones sobre el lenguaje en montevideanos nativos y revela que la regularidad en los patrones sociolingüísticos y las normas de uso compartidas también contribuyen al reconocimiento de estereotipos lingüísticos. **Luis Behares** (UdelaR) indaga en la noción de derechos lingüísticos y el problema conceptual de su titularidad. Analiza las principales Declaraciones y Pactos internacionales (1948-1996) que se refieren a los derechos lingüísticos de los individuos y a las formas de ordenar las interrelaciones en diversas comunidades lingüísticas. **Lucía Marroco Martínez** (UdelaR) aborda la problemática de la discriminación lingüística hacia hablantes de variedades no estándares en el marco educativo. Desde esa perspectiva, son analizadas las representaciones lingüísticas de la población que accede a una escuela pública y los maestros que se desempeñan en una unidad educativa ubicada en un barrio periférico y marginado de Montevideo, para dar cuenta de la existencia de discriminación lingüística. **Ingrid Kuchenbecker Broch** (UFRGS) se propone contribuir a los estudios de educación intercultural y multilingüe en los primeros años de la

educación básica. La intención es identificar en que medida la introducción de la diversidad de lenguas, con base en un enfoque de la conciencia lingüística, puede favorecer la construcción de un entorno lingüístico y la competencia cultural en los primeros años de la educación básica. **Margarete Schlatter, Gabriela da Silva Bulla, Simone da Costa Carvalho** (UFRGS) y **Hebe Gargiulo** (UNC) analizan el curso de Español-Portugués (CEPI) que prepara a los estudiantes del programa Escala Estudiantil (AUGM) con el objetivo de incentivar el intercambio y la construcción conjunta de un diseño pedagógico de educación a distancia. **Miguel de Monteiro, Brunherotti, Santos y Artussa** (UFSCAR) relacionan las variaciones lingüísticas y el proceso de alfabetización temprana, teniendo en cuenta las especificidades y particularidades de los alumnos de los primeros años de la escuela primaria. El objetivo es sistematizar una propuesta de formación para erradicar o al menos minimizar el prejuicio y la discriminación relacionados con los distintos usos del lenguaje en la sociedad. **Estela Mattioli y Fernanda Marino** (UNL) describen la alfabetización académica en la carrera de ingeniería, desde los postulados de la lingüística sistémico- funcional. Las investigadoras dan cuenta de una experiencia de enseñanza de habilidades discursivas, sobre la base de la teoría de género desarrollada por la Escuela de Sydney. **Liliana Pérez y Patricia Rogieri** (UNR) trazan ciertos lineamientos para una política institucional referida al lenguaje, específicamente con relación a un programa de

alfabetización y escritura académica, partiendo del supuesto de que en la formación retórico-discursiva de los egresados del nivel medio es posible identificar el hiato producido entre los objetivos de formación expuestos por la currícula del área *Lengua* y las competencias manifestadas en su rendimiento académico posterior. Estudios sobre variedad lingüística y prescripción idiomática, derechos y discriminación lingüística, pedagogía en el marco de la interculturalidad, programas de intercambio español-portugués, formación para la alfabetización académica son algunas de las problemáticas abordadas.

En 2013, **Daniela Lauria** (UBA) describe el visible impulso renovador de los instrumentos lingüísticos tradicionales de la lengua española producidos por las academias de la lengua. Su artículo interroga, desde la perspectiva glotopolítica, los diccionarios escolares, con el fin de conocer las representaciones sobre normas y variedades, así como también las imágenes que se configuran en el sujeto escolarizado. **Ana Pederzoli Cavalheiro Recuero** (UFESM) plantea en su artículo la incidencia de la política lingüística en la enseñanza media de Brasil y establece la necesidad de contribuir a una planificación renovada, tomando en cuenta los documentos propuestos a nivel gubernamental. Se destacan en esta perspectiva los riesgos de las distancias entre el discurso oficial y el discurso académico, relativos a la enseñanza del español en el sistema educativo brasileño. *El lenguaje inclusivo como política lingüística de género*, cuya autora

es **Victoria Furtado** (UdelaR), analiza la Guía de lenguaje inclusivo del Congreso de Intendentes (Uruguay) y queda descrito el marco institucional, jurídico y político en el que se inserta. Las representaciones sociales, la identidad y el lenguaje son caracterizados con el objetivo de comprender cómo se instrumenta una política lingüística que atiende la diversidad, cómo se enmarca en las políticas de género y sobre la base de qué supuestos se asientan. **Juan Manuel Fustes** (UdelaR) define cuáles son las construcciones conceptuales sobre la enseñanza del lenguaje y hace un recorrido por las políticas lingüísticas en Uruguay, en un momento particular de la historia uruguaya y contrasta posiciones referidas a la enseñanza del lenguaje, con particular preocupación por el español como primera lengua. **Liliana Pérez y Patricia Rogieri** (UNR) abordan el período 1880-1930, el cual constituye la etapa central de la relación lengua e inmigración en Argentina. A partir de la inmigración italiana masiva en Argentina, la lengua del inmigrante representa una amenaza a la nación y la cuestión de la *lengua nacional* emerge como una cuestión de estado. El trabajo analiza valores, cultura y lengua, hasta caracterizar un estado unicultural y monolingüe. **Susana Caribaux** (UNC) hace un análisis comparando los términos *tao-lenguaje* y *portugués-técnico*, desde una perspectiva ecocrítica en el marco del portugués brasileño. En esta edición, las representaciones sobre normas y variedades lingüísticas del español, la enseñanza del español en Brasil, el lenguaje inclusivo, la enseñanza del español en Uruguay, la relación

entre lengua e inmigración italiana en Argentina y una visión ecocrítica del portugués brasileño constituyen las preocupaciones centrales de los especialistas.

Los trabajos que conforman la edición 2014 hacen énfasis en la integración entre las personas, la inclusión y la comprensión de las diferencias. **Giovana Hautrive y Doris Pires Vargas Bolzan** (UFSM) analizan una escuela bilingüe para personas sordas y la formación de los docentes que trabajan en ese tipo de institución. Exponen sobre la enseñanza y el aprendizaje de los docentes que trabajan en el contexto de la sordera, planteando discusiones transversalizadas por el enfoque socio-antropológico. **Leonardo Peluso Crespi** (UdelaR) describe el uso de videograbaciones por parte de los sordos como tecnología de la lengua que, si bien no es representacional como la escritura, igualmente les permite la realización de textualidad diferida en LSU (Lengua de Señas Uruguaya), propia de una cultura letrada. El estudio muestra la importancia que tiene, para los sordos, la incorporación de esta tecnología, que funciona como escritura, y que les permite ser menos dependientes del español escrito para las prácticas discursivas al interior de su comunidad. **Paula García Ficarra** (UNC) expone un análisis desde la pragmalingüística del alegato que el almirante E. Massera pronunció durante el Juicio a las Juntas Militares en Argentina en 1985, indagando en las numerosas significaciones adyacentes a las palabras del enunciador. **Pablo Albertoni** (UdelaR) explora el español del departamento de Rocha, Uruguay, cuyos rasgos son

conservadores en su variedad de español, propios de un área periférica alejada de la zona de estandarización central, en este caso Montevideo. A través de un corpus de prensa local, analiza de qué manera la comunidad representa su variedad de español y el lugar que se le asigna en la construcción de la identidad rochense. **Alejandra Reguera** (UNC) en un acercamiento a las prácticas de alfabetización académica en la universidad, enfatiza en la necesidad de incentivar la formación en escritura académica, focalizando en el aspecto retórico y en la expansión de la literacidad individual del escritor, en el marco del enfoque de la lingüística de géneros. En síntesis un acercamiento al bilingüismo para personas sordas, el logro de la textualidad diferida en la Lengua de Señas Uruguaya, la perspectiva de la pragmalingüística para el análisis del discurso político argentino, una variedad del español de Uruguay y la formación en escritura académica en el grado universitario fueron tratados por los investigadores; se destaca entre sus preocupaciones la situación de las personas sordas o hipoacúsicas y los modos de integrarlos a la trama socioeducativa.

En 2015, **Lucila Santomero, Luisina Piovano, Florencia Gietz, Valentina Jara, Cecilia Bonet y Cintia Carrió** (UNL) describen la lengua en el aula de *Lengua* y observan que existe un proceso de minusvalorización del habla coloquial-juvenil desde la dimensión social, política e ideológica y desde la dimensión didáctica. Trabajan sobre una serie de prejuicios lingüísticos instalados por una voz hegemónica que históricamente ha definido quiénes

hablan bien y quiénes hablan mal. En una aproximación a las representaciones sociolingüísticas, **Mariela Oroño** (UdelaR) analiza discursos representativos de dos intelectuales destacados de la generación del 80 en Uruguay y el lugar que asignaron a la lengua en sus reflexiones sobre la identidad nacional, con especial atención a las representaciones sociolingüísticas nacionalistas y puristas que transmiten en sus discursos. **Gladis Perlín** (UFSC) y **Regina Maria de Souza** (Unicamp) observan la inclusión y exclusión social de las personas sordas en entornos virtuales con el fin de comprender mejor la tensión entre el Gobierno y la persona sorda, sus familias e intérpretes, en el marco de la educación de sordos. Los análisis muestran que existe aún un núcleo de tensión entre las comunidades sordas y diferentes niveles de gobierno, en Brasil. **Julia Izabelle da Silva** (UFSC) defiende la importancia del uso creativo de los instrumentos jurídicos como estrategia de movilización de los derechos lingüísticos. Sobre la base de las teorías críticas de la ley, son discutidas las políticas actuales del gobierno brasileño para promover el acceso a la justicia, así como son descritas las acciones dirigidas a la implementación de los derechos lingüísticos. **Andrés Julio Efron** (UNL) se aproxima a la problemática de la escritura y la lectura de textos académicos en el nivel superior, analizando el caso de la UNL, desde el campo del pensamiento complejo; pondera el impacto que genera la desunión de las humanidades y las ciencias exactas en la conformación del espacio de la escritura y lectura

académica. **Estela Mattioli y María Ofelia Zanetta** (UNL) abordan desde la perspectiva de la Lingüística Sistemática el modo en que se presenta la información en el nivel textual y sus resultados permiten identificar las mejores estrategias de lectura para enseñar a los estudiantes en un trabajo interdisciplinario en el marco de las carreras de ingeniería. **Luis Alejandro Ballesteros** (UNC) realiza un abordaje a partir del paradigma ecológico en el pensamiento lingüístico brasileño, dentro de lo cual destaca un amplio campo de cuestiones del portugués brasileño desde la perspectiva ecolingüística: la problemática de la relación del portugués con las lenguas indígenas brasileñas, respecto de las cuales el primero actuó históricamente como lengua predatoria. El investigador propone un diálogo teórico entre ecolingüística y lingüística crítica, como una posible contribución a las políticas lingüísticas del portugués brasileño. **Darío Delicia Martínez** (UNC) presenta una propuesta de intervención para trabajar la escritura de un texto propagandístico en una escuela urbano marginal de la ciudad de Córdoba, Argentina. La innovación docente y la alfabetización intercultural son centrales en la perspectiva pedagógica que el investigador describe. Los procesos de aprendizaje situados y el entorno sociocultural sirven de contexto para integrar los saberes espontáneos y los que son promovidos en el ámbito escolar. **Micaela Lorenzotti** (UNL), **Cintia Carrió** (CONICET-UNL) y **Clara Formichelli** (CONICET) asumen el carácter plurilingüe, pluriétnico y pluricultural para Argentina, no obstante lo

cual observan que las políticas que nacen del Estado no se condicen totalmente con el diseño de políticas de protección y revitalización de las culturas originarias. Las investigadoras destacan que las políticas lingüísticas poseen un rol central y una labor complementada con políticas culturales y educativas claras, precisas y factibles. **Liliana Pérez** y **Patricia Rogieri** (UNR) establecen vínculos relevantes entre la política lingüística, las concepciones de retórica y sus relaciones posibles con los programas universitarios de escritura académica en Argentina. Describen la tensión existente entre diversas posiciones teóricas relativas a las políticas del lenguaje. Establecen que el campo del análisis del discurso se ofrece como una instancia productiva de las interpretaciones y parten de ese abordaje para determinar ciertos modos legítimos de producción de creencias en la academia. **Margarete Petri da Rosa** y **Maria Iolanda Monteiro** (UFSCAR) presentan las posibilidades educativas del lenguaje de Manoel de Barros, como el análisis de los neologismos y la reinvención de la escritura. El trabajo propuesto tiene como objetivo la formación de lectores críticos y capaces de un lenguaje apropiado para producir textos eficaces. Los artículos publicados en 2015 abren un legítimo debate para los docentes e investigadores, nos permiten enriquecer las creencias y las expectativas que rigen una actividad central como la de expansión de la lengua y la democratización de su enseñanza, se vuelve a tratar la situación de exclusión y tensión que padecen las personas sordas, la alfabetización intercultural en una

escuela urbano-marginal de Argentina, el carácter plurilingüe y pluricultural que debería aplicarse en instituciones argentinas, entre otras realidades no menos importantes.

El número publicado en 2016 muestra una azarosa encrucijada de intereses, pulsiones, prioridades y embates de las políticas lingüísticas dedicadas a contener grupos y minorías. Por ejemplo, las lenguas de señas y su relación con la pedagogía, la representación de los alumnos comprendidos en la nueva educación a partir del Decreto no 5.626/05, en Brasil, tal como lo expone **Liliane Ferrari Giordani** (UFRGS). La exigencia de la disciplina de LIBRAS en los cursos de grado permitió un nuevo espacio de discusión y problematización de la sordera. Sin embargo, los estudiantes de grado llegan a la universidad con una visión medicalizada y llena de mitos sobre la sordera. La educación de las personas sordas se ha orientado por la perspectiva de la diferencia cultural y lingüística y si bien han sido instrumentalizados procedimientos de inclusión a través de intérpretes de LIBRAS y constitución de salas de servicios educativos especializados, ha quedado pendiente el reconocimiento de la diferencia lingüística y el derecho cultural de las personas sordas. **Morena Dolores da Silva Patriota** (Instituto Federal do Paraná) y **Regina Souza** (UNICAMP) analizan con relación a la sordera las posiciones de Kehl (1923) y Bell (1883), quienes se asemejan al fomentar la oralización de los sordos -para que se parezcan a los oyentes y se reduzcan los prejuicios-, con el objetivo final

de mitigar la fealdad, producida por la ausencia de audición. No obstante, en la obra de Graham Bell ni la sordera ni el lenguaje de signos eran tratados como una fealdad, sino como factores que podían conducir a una división política, o social, entre sordos y oyentes. Las investigadoras concluyen que la búsqueda de la normalización de las personas que se salen del estándar considerado *normal* en una época sigue vigente. Las políticas de educación bilingüe para sordos en el contexto de la educación inclusiva brasileña, quedan claramente expuestas en el trabajo de **Marcia Lise Lunardi-Lazzarin** y **Monica Zavacki Moraes** (UFSM) quienes advierten que, en Brasil, las discusiones en torno a una política lingüística, dirigida a las minorías lingüísticas, avanzan lentamente, porque implican la promoción, visibilidad y circulación de esas lenguas, interfiriendo en la gestión del Estado sobre esas poblaciones. Existe cierta tensión entre el Estado, sus discursos sobre una política inclusiva que difunde la lengua de signos, y la comunidad sorda, que sostiene un discurso de una educación bilingüe como espacio legítimo para la inclusión de los sujetos sordos. Con el mismo tenor de necesaria atención otro artículo se ocupa de algo también relevante: **Maria Silvia Cintra Martins** (UFSCAR) explora la interrelación que se establece entre lengua e identidad a partir de un enfoque interdisciplinar, considerando los relatos de experiencias de investigación en lengua *nheengatu*. Se trata de un acercamiento a cuestiones relacionadas con la identidad social, desde un enfoque complejo e híbrido en el que esta lengua, desde

el punto de vista de las tácticas construidas por los aborígenes, puede contribuir a la preservación de su identidad. **Miseline Cazeneuve** y **Lilian Cristine Ribeiro Nascimento** (UNICAMP) describen la situación del bilingüismo criollo haitiano y francés en el contexto de las escuelas de Haití. A partir de una investigación documental y bibliográfica y la observación de la situación en la que se encuentran el criollo haitiano y la lengua francesa, el trabajo llega a la conclusión de que hay una supremacía de poder del francés sobre el criollo haitiano, probablemente debido a la falta de infraestructura y a la preparación deficiente de los docentes. En este caso de bilingüismo, esa supremacía indica de algún modo una forma de discriminación institucionalizada. **Cecilia Blezio** (UdelaR) indaga la práctica de los docentes en la situación de enseñanza de textos académicos en el nivel del grado universitario. Advierte que la enseñanza de este tipo de textos se piensa, en general, desde los dispositivos de enseñanza y no desde un vínculo particular con la producción de conocimiento, a partir de una posición epistémica que debe ser construida. **Cecilia Manzione Patron** (UdelaR) se ocupa del proceso de generalización de la enseñanza secundaria pública de Uruguay en 1912 concretado mediante la Ley N.º 3939, hecho político que conllevó la aplicación de políticas lingüísticas homogeneizadoras mediante una asignatura específica para la enseñanza de la lengua. En esta época, la enseñanza de la lengua en la educación secundaria pública uruguaya se destacó por la referencia lingüística y

cultural con el mundo hispanoamericano, así como la orientación hacia la formación ciudadana de los estudiantes. **Silvana Martins de Freitas Millani**, **Doris Pires Vargas Bolzan** (UFMS) y **Camila Fleck dos Santos** (IEEOB) reflexionan sobre el circuito de actividades diversificadas de lectura y escritura, en el marco del ciclo de alfabetización de las escuelas de educación básica del municipio de Santa María, Brasil. Destacan que la inversión en el trabajo con circuitos ha estimulado la articulación entre diferentes áreas de conocimiento y ha promovido estrategias relevantes para el campo de la alfabetización. **Silvana Marchiaro** y **Ana Cecilia Pérez** (UNC) en una revisión de algunas cuestiones relacionadas con la formación del docente de lenguas a partir de las reformas curriculares en Argentina, los lineamientos y normativas para el área lingüística, advierten que el docente de lenguas debe contribuir a la construcción del plurilingüismo, tanto en el aspecto formativo, mediante el desarrollo de propuestas de *formación plurilingüe* como en su dimensión de *educación para el multilingüismo*, impactando así en las representaciones sobre las lenguas, las culturas y la sociedad. **Sergio Pereira Antunes** (USP) se interroga acerca de la legitimidad de que el portugués se establezca como lengua oficial de la República Democrática de Timor Oriental y de la Región Especial de Macao de la República Popular China. Determinar que una lengua sea oficial responde a razones de índole legal y, para lo cual se analizan aspectos relativos a su validez, vigencia, efectividad y legitimidad. El consenso sobre el uso del

portugués no es unánime entre la población, lo cual se justifica por motivos históricos, al tiempo que se lo relaciona con intereses económicos y culturales del mundo lusófono. **Valeria Wilke** y **Patricia Lauria de Gentile** (UNC) exponen acerca del diseño de materiales para el desarrollo de la lectura comprensiva simultánea en las lenguas meta: inglés, alemán y neerlandés. A través de sus investigaciones, manifiestan haber comprobado que es factible la adquisición simultánea de competencias de lectura en tres lenguas, gracias al diseño de materiales elaborados específicamente. Esto adquiere mayor relevancia aún si se considera que en el nuevo diseño curricular de los profesados en lenguas extranjeras de la Facultad de Lenguas (UNC) la intercomprensión, tanto en lenguas germanicas como en lenguas romances, tiene gran importancia. **Liliana Perez** y **Patricia Rogieri** (UNR) describen el *Programa Universitario de Alfabetización y Escritura Académica* desarrollado en la UNR, centrado especialmente en las retóricas institucionales de las áreas científicas del conocimiento y enfatizan acerca de que no existen fenómenos y definiciones que excedan los *modos del decir institucional*. Abordan la articulación entre Retórica y Lenguaje en el campo de la cultura académica y dirimen sobre nociones clave como verosimilitud, intersubjetividad y figuraciones. Nuevamente ante nuestros ojos, aparecen los estudios sobre lenguas de señas y políticas de educación bilingüe para sordos en Brasil y nuevos abordajes como la interrelación que se establece entre lengua e identidad, la situación del bilingüismo criollo en

Haití, la enseñanza de textos académicos en la universidad, el portugués como lengua oficial de Timor Oriental y de la Región de Macao (China), el diseño de materiales para el desarrollo de la lectura comprensiva simultánea en inglés, alemán y neerlandés, todo lo cual ha sido objeto de la dedicación de los investigaciones desarrolladas.

En 2017, **Luciano Foglino** (UNC) realiza una aproximación a la problemática de la ciudadanía política regional desde la perspectiva de las políticas lingüísticas; se interroga acerca de las competencias expresivas de una ciudadanía política efectiva. El investigador plantea una serie de problemas teóricos en materia de investigación lingüística vinculados a la promoción lingüística en la esfera de la formación ciudadana y la política regional. Los procesos de aprender la docencia y su relación con la colaboración entre los profesores sordos son abordados por **Giovana Medianeira Fracari Hautrive** y **Doris Pires Vargas Bolzan** (UFSM). El trabajo, llevado a cabo en una escuela bilingüe en el interior de Rio Grande do Sul, parte desde una perspectiva sociocultural y describe la fuerte potencialidad de una cultura de colaboración entre los profesores sordos. Esa red colaborativa se transforma en una construcción conjunta, que tiende a garantizar la permanencia institucional de las prácticas logradas. **Henry Lorencena Souza** (UFRGS) se ocupa de la reforma de la enseñanza media y la desaparición de la pluralidad lingüística en la educación de Brasil. Analiza la situación de la enseñanza del español

como lengua extranjera en Brasil, a partir de lo establecido en las políticas lingüísticas implementadas con la aprobación de la MP 746/2016. El investigador señala que el inglés se ha transformado en la única lengua extranjera de enseñanza obligatoria en la educación, lo cual pone en riesgo la permanencia del español y otras lenguas consideradas menores. **Laura Roseti** y **Karina De Francesco** (UBA) problematizan la representación del inglés, como dispositivo de acceso al mundo globalizado en el contexto de la educación superior. Reflexionan sobre los diseños curriculares, la hegemonía lingüística y la transnacionalización educativa. Proponen un enfoque alternativo para la consideración del inglés como lengua extranjera, en el marco de la alfabetización académico-científica de distintas líneas de desarrollo en Argentina. Un programa de formación en escritura académica destinado a profesionales docentes de la carrera de Arquitectura de la UNR es presentado por **Liliana Perez** y **Patricia Rogieri** (UNR), artículo donde describen cómo se produce la articulación entre el campo conceptual de la práctica profesional afectada por los modos de decir que en ese marco son legitimados. **Maria Eugenia Marti** y **Agustin Schiavon** (UNR) proponen un análisis de dos textos prescriptivos a partir de su modalidad discursiva: *La Lingua Spagnuola, Vade-Mecum dell'Emigrante*, un glosario básico de la lengua española, publicado por una editorial privada y *Avvertenze per l'Emigrante Italiano* emitido por un organismo estatal. Presentan la contradicción entre la política de emigración subyacente

al diseño de estos manuales que exhortan a la conservación de la lengua materna como medio de preservación de la identidad italiana y las políticas lingüísticas argentinas que, educación mediante, intentarán asimilar a los inmigrantes a otra lengua estándar y a una identidad nacional homogeneizada. En suma, la ciudadanía política regional y su vínculo con la lengua, el aprendizaje colaborativo de los docentes sordos en una escuela bilingüe de Brasil, la crisis de la enseñanza del español en ese país, un acercamiento alternativo a la enseñanza del inglés en Argentina, la formación en escritura académica, la contradicción entre la política de emigración italiana y las políticas lingüísticas argentinas, todos ellos abordajes que se constituyen en ejes de reflexión relevantes.

En 2018 **Juan Jose Arias** (UNComahue) aborda las representaciones docentes sobre el guaraní y el español paraguayo en contexto de contacto lingüístico. El investigador expone una reflexión acerca de las representaciones sociolingüísticas de un grupo de docentes de nivel inicial con relación al guaraní y el español paraguayo hablados en la Villa 21 (Barracas, Buenos Aires, Argentina). El fenómeno es abordado desde los aportes de la lingüística teórica formal y desde la glotopolítica. **Laura Nelly Mansur Serres** (UFRGS) expone las características del diálogo intercultural con los pueblos originarios de América, revalorizando la originalidad de las narrativas. Su trabajo refleja las políticas y la gestión de procesos educacionales en la Educación Básica en una

escuela de la Red Pública Federal Brasileña y destaca la necesidad de cumplir con la ley No 11.645/2008, que establece la obligatoriedad de la enseñanza de la historia y la cultura indígenas en las escuelas del país. Un acercamiento teórico al dominio del portugués brasileño lo lleva a cabo **Alejandro Ballesteros** (UNC) parte de la definición fundacional de glotopolítica (Guespin & Marcellesi, 1986), a la cual asocia ciertos postulados de la argumentación dialógica (Plantin, 2008), y analiza tres textos representativos en torno al portugués brasileño producidos por lingüistas brasileños: M. A. Perini, C. A. Faraco y M. Bagno. El investigador recorre ciertas conceptualizaciones y advierte una gradación que oscila entre la fundamentación científica y el posicionamiento de carácter político e histórico. **Ana Hollweg Powaczuk** y **Doris Pires Vargas Bolzan** (UFSCar) se ocupan de la organización del trabajo pedagógico en el proceso de alfabetización y las mediaciones que pueden producirse en el contexto áulico. Las investigadoras se enfocan en el hacer pedagógico relacionado con la lectura y la escritura, a partir de un acercamiento etnográfico, en una escuela pública del Municipio de Santa María, Brasil. El estudio llevado a cabo identificó que algunas de las dificultades evidentes en la enseñanza y el aprendizaje se derivan de propuestas didácticas basadas en la decodificación de palabras, desligadas de las prácticas sociales de la lectura y la escritura, entre otros factores que inciden desfavorablemente. **Edmar Neves da Silva** (UFSCar) aborda las lenguas indígenas en la UFSCAR y presenta

un perfil general de los estudiantes indígenas en esa universidad y un mapeo de las lenguas indígenas que ellos hablan. Se exponen las características del programa *Acciones Afirmativas*, el cual produjo un impacto positivo, como por ejemplo la presencia en la matrícula universitaria de 150 estudiantes indígenas de varias etnias, constituyéndose en referencia nacional en Brasil por el acceso abierto a los pueblos indígenas de ese país. **Eliana Cristina Bar** (Unicamp e IFSC) juntamente con **Cassia Sigolo Rodríguez y Regina Maria de Souza** (Unicamp) exponen ben la ambigüedad textual e intertextual en leyes y decretos que otorgan a personas sordas los derechos que les corresponden. La hipótesis de las investigadoras es que la mayor parte de las políticas públicas y lingüísticas que aseguran el derecho a la lengua de señas se circunscribe a las políticas para personas con deficiencia, no solo en Brasil sino también en Bolivia, Finlandia y Suecia. **Brígida Spath** (UNC) recorre ciertas trayectorias de los inmigrantes alemanes que llegaron a la Argentina en el Siglo XIX, su idioma, su cultura, sus costumbres y plantea interrogantes en torno a si en las escuelas fundadas por esos inmigrantes los estudiantes desarrollan un vínculo pertinente con el idioma. Por último, estos artículos tratan las representaciones docentes sobre el guaraní y el español paraguayo en contexto de contacto lingüístico una zona de Argentina; el dialogo intercultural con los pueblos originarios de America, en Brasil; las conceptualizaciones sobre glotopolítica; el hacer pedagógico relacionado con la lectura y la escritura en una ciudad de Brasil; el estudio de las lenguas indígenas

en San Carlos, Brasil; la ambigüedad textual e intertextual en normativas que otorgan a personas sordas los derechos que les corresponden; el estudio del idioma, la cultura y las costumbres de Alemania en estudiantes del siglo XXI.

Se exponen a continuación -esquemáticamente- las problemáticas abordadas por los investigadores ordenadas según la frecuencia de aparición y el año de publicación:

<i>Problemáticas abordadas por los investigadores</i>	<i>Frecuencia de aparición (año de publicación)</i>
Bilingüismo para personas sordas, exclusión y tensión que padecen las personas sordas, caracterizada particularmente en el contexto de Brasil. Lenguas de señas y políticas de educación bilingüe para sordos. La ambigüedad textual en normativas que otorgan a personas sordas sus derechos en Brasil. Lengua de Señas Uruguaya.	6 (2014, 2015, 2016, 2017, 2018)
Estudios sobre variedad lingüística, marcadores sociolingüísticos y prescripción idiomática. Variedades no estándares y educación. Variedad del español de Rocha (Uruguay). Alfabetización intercultural en una escuela urbano-marginal de Córdoba (Argentina). La situación del bilingüismo criollo en Haití.	6 (2012, 2013, 2014, 2015, 2016)
Enseñanza del español.	5 (2012, 2013, 2017)
Carácter plurilingüe, pluriétnico y pluricultural que debería aplicarse en instituciones argentinas. Diseño de materiales para el desarrollo de la lectura comprensiva simultánea en inglés, alemán y neerlandés. El guaraní y el español paraguayo en contexto de contacto lingüístico. El inglés en Argentina. Estudio del idioma, la cultura y las costumbres de Alemania en estudiantes actuales.	5 (2015, 2016, 2017, 2018)
Derechos lingüísticos. Dialogo intercultural con los pueblos originarios de America, en Brasil. Estudio de las lenguas indígenas en San Carlos, Brasil. Discriminación lingüística. Lenguaje inclusivo.	5 (2012, 2013, 2018)
Formación para la alfabetización académica en la universidad.	5 (2013, 2014, 2016, 2017)
Análisis del discurso político en Argentina. Ciudadanía política regional y su vínculo con la lengua. Política de emigración italiana y políticas lingüísticas argentinas.	3 (2014, 2017)
Portugués brasileño. Portugués como lengua oficial.	2 (2013, 2016)

Conclusión

El recorrido permite acceder al complejo universo de las prácticas lingüísticas, prácticas que - como sabemos- constituyen la base de las políticas lingüísticas. Siempre la mirada de los investigadores ha sido comprometida con las diversidades que surgen del contacto lingüístico, de las asunciones paulatinas y de los cambios lingüísticos. Las prácticas sostenidas en las creencias de los hablantes, en sus expresiones diferentes u originales; las políticas no siempre actualizadas o no siempre aplicadas. Nosotros somos sus actores, somos vectores de su consecución. Los estudios referidos a políticas destinadas a la integración de las personas sordas son concurrentes al afirmar que no hay una inclusión real de la cultura sorda y -verdaderamente- esas políticas poseen el mayor índice de sensibilidad social, son las más urgentes. Esa es una realidad que también está presente en otros países, aunque solo formen parte del corpus artículos cuyos autores son de Brasil y Uruguay. Al decir de Guespin y Marcellesi (1986) las decisiones de políticas lingüísticas deben ser tomadas en consideración con la realidad de cada sociedad, realidad que esconde, a su vez, diversidad en su esencia. Queda expuesta la gran diversidad de problemáticas que pueden abarcar los estudios de políticas lingüísticas. El rol del glotopolítico es romper los prejuicios heredados, luchar contra ellos e integrar conocimientos, exhibiendo lo mejor de sus propuestas (Guespin y Marcellesi, 1986). Los trabajos ponen de manifiesto la acción política sobre el lenguaje

que ejercen los colectivos sociales, ya sea en contextos de enseñanza o en contextos de carácter político. Hace unos años, en 2013, en el marco de las jornadas *Beatriz Lavandera*, organizadas por la UBA, alguien le pregunto a Labov cuáles eran las tendencias que debía seguir la linguística actual. Su primera respuesta fue: «No estoy seguro...no estoy seguro...» y luego agregó que la linguística debía dedicarse a resolver problemas sociales. Los abordajes glotopolíticos se ocupan sin duda de cuestiones sociales.

Referencias bibliográficas

- Guespin, L. & Marcellesi, J-B. (1986). Pour la glotopolitique. *Langages*. N.º 83.
- NEPI-AUGM (2012). Artículos. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*. N.º 4.
- NEPI-AUGM (2013). Artículos. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*. N.º 5.
- NEPI-AUGM (2014). Artículos. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*. N.º 6.
- NEPI-AUGM (2015). Artículos. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*. N.º 7.
- NEPI-AUGM (2016). Artículos. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*. N.º 8.
- NEPI-AUGM (2017). Artículos. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*. N.º 9.
- NEPI-AUGM (2018). Artículos. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*. N.º 10.

2. EL ENSEÑARSE A SÍ MISMO: APUNTES SOBRE CONSECUENCIAS POLÍTICAS DE LA REPRESENTACIÓN DEL SABER/ CONOCIMIENTO DE LENGUA A PARTIR DE UN VIEJO TEXTO DEL PEDAGOGO URUGUAYO JESUALDO SOSA.

Fustes, Juan Manuel juanmanuelfustes@gmail.com
Universidad de la República

Eje temático A: 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.
Aspectos teóricos da investigação em Políticas Linguísticas, em relação à interdisciplinaridade do campo e das tradições teóricas próprias das disciplinas que o compõem.

Resumen

El pedagogo uruguayo Jesualdo Sosa, de renombrada presencia a lo largo del siglo XX, realizó, entre una serie de reflexiones pedagógicas sobre la enseñanza de lengua (o del lenguaje como expresión), una propuesta didáctica que consistía en la elaboración, por parte de los alumnos

escolares y bajo la supervisión de los maestros, de un diccionario personal. Este diccionario debía recoger los avances del alumno en cuanto a su lengua, al mismo tiempo que obligaba a una tarea de captura, recorte, selección y establecimiento de relaciones mínimas de

identidad y asociación propias de un diccionario. Para todo esto, el alumno prescindía de cualquier presión de tipo normativo y quedaba librado a su propia indagación. Discutiremos los fundamentos y el interés que tiene esta propuesta de mediados de siglo XX para la enseñanza de lengua, desde el punto de vista de la representación de un saber/conocimiento, mas también con consecuencias políticas, para ilustrar un capítulo del pensamiento sobre la enseñanza de lengua en Uruguay y en la región.

Palabras clave: pedagogía y enseñanza de lengua; pensamiento pedagógico uruguayo; enseñanza de lenguas vernáculas.

1. Introducción

En la presente exposición pensamos dar cuenta de un capítulo especial del pensamiento pedagógico uruguayo de mediados del siglo XX que tiene, a nuestro entender, connotaciones político-lingüísticas. Tales implicancias están relacionadas con un hecho que se adscribiría a la teoría de la enseñanza de la lengua, con el foco puesto en qué registro de saber/conocimiento de lengua está puesto en juego durante la enseñanza. Nos concentraremos en la propuesta didáctica del maestro uruguayo Jesualdo (1905-1982[1]) denominada *Diccionario de cada uno*, que reconoceremos aquí como un trabajo de autoenseñanza, un enseñarse a sí mismo con consecuencias políticas más allá de la dimensión

accional de los participantes de un aula o de una institución educativa.

Tomaremos en cuenta dos textos de Jesualdo Sosa: en primer lugar una conferencia dictada en la década de 1950 que lleva como título «Metodología de la expresión infantil» (Sosa, 1955) y, en segundo lugar, el clásico libro «La expresión creadora del niño» (Sosa, 1950). En estos textos hallaremos un punto particular, que sugiere un trabajo pedagógico con la *expresión mediante el lenguaje* (dicho en palabras más afines a Jesualdo), llevado adelante de una manera que apela a la lengua que el niño trae consigo y a la representación de las variedades habladas en su entorno, más que a la imposición de un modelo concebido desde la escuela o desde los ámbitos académicos de discusión sobre la lengua. El punto que, a nuestro entender, puede tener allí consecuencias políticas en lo que respecta a la enseñanza de lengua, radica en que Jesualdo postula implícitamente que hay una posible enseñanza de lengua en la que el hablante apela a su saber, lo explora, toma nota de él, sin una referencia inmediata al filtro de la corrección, al corpus de la lengua que el maestro podría proveer.

Continuaremos aquí una discusión ya iniciada en investigaciones anteriores (Fustes, 2016a; Fustes, 2018a), pero esta vez con un cariz distinto. En aquellos trabajos, decíamos que Jesualdo, por la alta carga pedagógica de sus reflexiones sobre la enseñanza de lengua, relegaba la cuestión del saber/conocimiento, en tanto su enfoque subordinaba toda enseñanza al fin pedagógico superior,

que parecía limitar el lenguaje a un papel instrumental, con miras hacia el logro de la *expresión creativa* (dicho en términos de Jesualdo). El giro que daremos aquí remarcará un posible desprendimiento político dentro de una propuesta que, con orígenes pedagógicos, pone de relieve la cuestión del lugar del saber del hablante como fuente de la enseñanza de lengua.

2. Enseñanza de lengua: dos sentidos.

Dado que el punto central que nos ocupará será reconocido aquí como un hecho de enseñanza de lengua, hemos de hacer una distinción teórica importante acerca de lo que se puede concebir como enseñanza. Veremos, en un *Sentido 1* de la enseñanza, su cara social, accional, cercana al locus donde las percepciones corrientes, ligadas al fenómeno, señalarían que puede verse la enseñanza ocurrir, mientras indicaremos el *Sentido 2* como aquel que remite exclusivamente al requisito primigenio de la enseñanza: que haya un saber/conocimiento que sea puesto en lenguaje para alguien. De este modo, llevado a la enseñanza de lengua:

Sentido 1 - Es enseñanza de lengua el hecho observable de que hay maestros/profesores que preparan y dan clases de lengua, sobre lengua o con fines de aprendizaje de lengua en sus alumnos y realizan esto en lugares acondicionados para tal fin[2];

Sentido 2 - Es enseñanza de lengua la operación de poner en signo un saber/conocimiento de lengua, la representación o fijación del saber de los hablantes en

conocimiento enseñable, incluida dentro de estas operaciones la transposición hacia la enseñanza que se hace desde los conocimientos elaborados por las disciplinas lingüísticas[3].

Si bien el *Sentido 1* parece darnos más rápidamente material de reflexión política, trataremos de trabajar aquí principalmente con el *Sentido 2*, mostrando algunos aspectos en que la cuestión del saber/conocimiento de lengua implicada en la enseñanza tiene posibles lecturas políticas en una propuesta didáctica puntual[4].

3. Dos textos de Jesualdo Sosa en ocasión de la enseñanza de lengua

Como anunciáramos *supra*, tomaremos en cuenta aquí dos obras del maestro Jesualdo que tocan el problema de la enseñanza de lengua: la conferencia publicada como «Metodología de la expresión infantil» (Sosa, 1955) y el libro «La expresión creadora del niño» (Sosa, 1950). Los nombramos así, en orden cronológico invertido, y sabiendo que la primera se desprende del segundo, por darle preferencia en este análisis, dado que es un texto que, más centrado en sugerencias prácticas para los docentes, realiza una propuesta sobre la que nos interesará discutir. Nos concentraremos, por lo tanto, en Sosa (1955) a lo largo de toda la exposición, salvo en algunos apuntes pedagógicos sobre Sosa (1950) que mencionaremos a lo largo de la sección 4.

3.1. Aspectos generales: expresión, conocimiento y enseñanza

En la lectura exegética que hicieramos en Fustes (2016b) relevamos algunas características del texto «Metodología de la expresión infantil» (Sosa, 1955), que podemos reajustar y resumir ahora en los siguientes puntos:

- Se trata de un texto que pretende proveer sugerencias didácticas o sobre metodología de enseñanza[5];
- La noción de *expresión* en este texto desplaza a los términos *lenguaje*, *lengua* o *idioma*[6], lo cual está fundado en el foco pedagógico que tiene este escrito. La expresión aparece como moldeable por la acción del maestro (es decir, en el *Sentido 1* de la enseñanza que vimos *supra*);
- Si buscamos el *Sentido 2* de la enseñanza de lengua, como aquella acepción en que remite a la operación de representación de un saber/conocimiento, fracasamos en el intento de encontrarla en aquellos momentos del texto en que se trata la relación entre expresión y conocimiento, dado que estas menciones desembocan en un cierto sujeto psicológico. Sosa dice que la expresión tiene la «función de completar el conocimiento y la experiencia del individuo» (Sosa, 1955, p. 7), pero también hay un conocimiento de la propia expresión, una «conciencia (...) en vías de ser el propio conocimiento» (ibídem, p. 7). No hay allí pasajes en que se visualice claramente un saber/conocimiento de lengua por efecto de la enseñanza que esté por fuera del corte psicológico, es decir, propio de los procesos subjetivos del alumno.

- Sin embargo, puede encontrarse alguna otra alusión al conocimiento elaborado sobre el lenguaje, visualizado por Jesualdo como «conocimiento gramatical» (Sosa, 1955, p. 8), con el maestro como proveedor, que ha de plantearse como auxiliar «para alcanzar una mayor perfección idiomática en [el] escrito [del niño]» (ibídem, p. 8), y solo en la medida en que las circunstancias de la producción lingüística lo requieran: «el tratamiento debe ajustarse exactamente y sólo a la exigencia circunstancial» (ibídem, p. 8), sin separar «los campos de la expresión en sí misma y de la objetivización de la expresión mediante el conocer» (ibídem, p. 8).

Señalábamos en Fustes (2016b, p. 74) la existencia de «una tensión interpretativa en la lectura, pues la idea de *expresión* parece, por momentos, abarcar las distintas modalidades y, por otros, limitarse solo al problema de la expresión lingüística; lo mismo ocurre con la idea de conocer, que se puede leer como el conocimiento del mundo o como el conocimiento del lenguaje». Si, por momentos, creemos estar leyendo una teoría acerca de las relaciones entre el conocimiento del mundo y el lenguaje, luego nos vemos ante la subjetiva noción de expresión «como forma general de traducir, de la mejor manera posible, las impresiones, emociones, ideas» (Sosa, 1955, p. 8), con la atención puesta sobre los efectos deseables para el niño que puede tener el conocimiento de ese instrumento de expresión (Fustes, 2016b, p. 74).

Entendemos que allí parece alcanzarse el límite de la precisión teórica que podríamos pedirle a este texto de

Jesualdo en lo que refiere a la enseñanza de lengua en el *Sentido 2*, es decir, cuando está en juego el saber/ conocimiento y su forma de representarlo. De todos modos, no renunciaremos a buscar este sentido de la enseñanza de lengua, incluso en clave política, como en lo que trataremos sobre la propuesta del *Diccionario de cada uno* (que analizaremos en 4.2.).

3.2. La acción del maestro: fomento, registro, corrección, crítica

A partir de lo que habilita el *Sentido 1* de la enseñanza de lengua, podemos hallar en la conferencia de Sosa (1955) una serie de acciones que están colocadas del lado del maestro. Las bases pedagógicas y la concepción del sujeto psicológico que muestra Jesualdo en sus escritos, muy acordes con lo que se producía en su contemporaneidad[7], hacen énfasis en el trabajo del maestro como directivo de un proceso que remite al alumno.

La *metodología de la expresión infantil* de Sosa indica una serie de acciones del maestro en diferentes etapas. En la primera etapa, Jesualdo recomienda un trabajo de conversación, ejercicio que apunta a llegar a conocer a los niños en términos de su personalidad[8]. El maestro recibe los materiales lingüísticos que traen los niños, en una actitud observadora y no represora («el maestro debe hablar poco y oír mucho», Sosa, 1955, p. 16), teniendo en cuenta la particular relación entre realidad e imaginación que tienen los niños en los primeros años escolares.

Se halla también en el texto una reflexión sobre la corrección y la crítica como acciones del maestro. La corrección, como una sustitución inmediata, por la opción correcta, mejorada o perfeccionada, de la expresión del niño, es planteada por Sosa como un atajo, producto de la urgencia del adulto, que impide al niño hacer su propio proceso. Asimismo, la crítica, que aparece como comentario posterior a la apreciación de un producto de la expresión del niño, «debe ser realizada en forma muy cuidadosa, justa y precisa» (Sosa, 1955, p. 11) y «debe ser realizada en un plano de gran cordialidad, que evite acritud, desmedro o menor valoración de la obra criticada y a su autor; debe ser hecha con gracia y frescura, con ‘salud moral’, desterrando en absoluto todo engolamiento o terminología eminentemente profesoral, reñida con el entendimiento y la aceptación infantiles» (ibídem, p. 12).

Podemos ver allí un llamado de atención sobre ciertos momentos de enseñanza (crítica, corrección) y una apertura a otros: la explicación teórica que evita la corrección concreta sobre el producto del niño («la corrección (...) ha de ser puramente teórica, nunca práctica», Sosa, 1955, p. 11), el trabajo de desentrañamiento de la expresión del niño, el acompañamiento en la búsqueda de la expresión (con el requisito previo de lo que llamaríamos una consustanciación, la creación de un espacio de ilusión de unidad entre maestro y alumno) o también, dicho en términos de Jesualdo, la inducción a traducir las emociones o pensamientos en expresiones.

En lo que vemos hasta aquí no encontramos ningún hecho sorprendente dentro de lo que puede ser una reflexión pedagógica y didáctica de pleno siglo XX en Uruguay. Sin embargo, sí veremos una propuesta puntual que, inspirada en las mismas bases pedagógicas, se desmarca de muchas formas de presentarse la cuestión del conocimiento lingüístico a efectos de la enseñanza.

4. Sobre la propuesta del *Diccionario de cada uno*

4.1. El trabajo con y desde el saber lingüístico del niño: su base pedagógica.

En su renombrado libro de 1950 sobre la expresión en el niño (Sosa, 1950), el maestro Jesualdo indica, a lo largo de varios pasajes, reflexiones acerca del material lingüístico (como *material expresivo*) que los niños traen a la escuela. Nos dice de este que, aun siendo *específico* (entendemos, determinado y singular), contiene aspectos más relacionados con la sensibilidad de la expresión que con la racionalidad de la lógica proposicional con la que se harían compatibles la oración, la sintaxis o la morfología. Los niños traen consigo creaciones o neologismos que son fundamentales, cuya presencia en el aula, al contrario de ser rechazada, debe ser el punto de partida: No es que el niño, que empieza teniendo un idioma específico —adquirido no nos importe de qué manera—, más conjugado en sensibilidad que en razón, trate de imponer sus neologismos e invenciones porque sí. Neologismos o lo que sean, son esas voces las que

caracterizan su acervo, que trae por tradición preciosos indicios de supervivencias de los sentimientos colectivos, y al que va enriqueciendo la diaria experiencia, la identidad de su razón de conocer y sentir. Con tales palabras, los niños entran y salen de los mundos de sus relaciones (Sosa, 1950, p. 157).

Como hemos venido indicando a lo largo de esta exposición, un reconocimiento tal puede explicarse en Sosa por la influencia que tenían sobre sus fundamentos pedagógicos las lecturas psicológicas, las cuales le dictaban que, efectivamente, había una distancia y una tensión entre el modelo lingüístico escolar – de la letra muerta, fija, abstraída – y el saber lingüístico del niño. El maestro Jesualdo llega a plantear una distancia entre diferentes registros del saber de lengua[9] (desde el propio del niño al conocimiento libresco), que se ve aquí como un desencuentro con consecuencias pedagógicas:

Esa es la razón del desencuentro entre la escuela y sus diccionarios con la realidad expresionista del niño; pues la escuela y el maestro, la mayor parte de las veces, no le sirven al niño más que un lenguaje que se mueve en un círculo abstracto: traduce representaciones más de pensamientos que de cosas, y sus imágenes llevan ese sello abstracto que repugnan al entendimiento y emociones infantiles (Sosa, 1950, p. 166).

De allí, el trabajo del maestro se traduce en una metodología muy singular, que proviene evidentemente de la práctica, difícil de poner en palabras y transmitir solo mediante explicaciones:

Relacionado con el empleo del lenguaje, su depuración, etc., mi intromisión era la de un simple corrector gramatical, como considero ha de ser el lógico trabajo del maestro; sin modificar palabras o construcciones —por creer en la gramática propia del niño— sino, en último caso, determinar diferencias entre distintos elementos expresivos: las palabras concretas y finales y las de extensión y generalización universales, la imagen y su empleo en sus formas y traducciones, el símbolo en sus variadas posibilidades, lo directo, inverso, etc. de la construcción; y siempre con el objeto de extender y ampliar el horizonte lingüístico del niño, antes que nada (Sosa, 1950, p. 372).

Sin embargo, la propuesta que veremos a continuación, presente en su conferencia sobre la expresión infantil (Sosa, 1955), tiene algunas indicaciones bastante concretas que nos hacen pensar en algunos lugares propios de la enseñanza de lengua que quedan allí plasmados.

4.2. Propuesta didáctica del *Diccionario de cada uno*

Dentro de la acción del maestro, y acorde con los fundamentos pedagógicos que acabamos de ver, Sosa propone un trabajo con las palabras que da suma importancia al hallazgo y a la creación personal, pero que también está visto como una búsqueda cuyos hitos deben ser registrados: el alumno forma allí su propio diccionario. Así es explicado por Sosa (1955, pp. 17-18):

Formación del Diccionario de cada uno: Desde fines del 1er. Año escolar —trabajo que ha de continuar en los siguientes—, el Maestro se preocupará para que el niño vaya formando su propio Diccionario; es decir, una selección de palabras y expresiones (aquí pueden entrar frases hechas, giros enteros) que puedan ir caracterizando un ordenamiento personal de cada niño, en función de sus preferencias lingüísticas. Y al propio tiempo que registra objetivamente el crecimiento de su idioma, señala el progresivo enriquecimiento del mismo; compara las influencias del lenguaje de unos y otros, sus ambientes, etc.; determina su cuanti-cualificación idiomática, etc. Este apartado, que es importante no descuidar, puede ser un magnífico auxiliar del Maestro y un antecedente prolijo de su formación intelectual, desde su ingreso a la escuela. En un capítulo de este Diccionario, pueden figurar algunas expresiones seleccionadas, si se prefiere, que el niño oye en la casa, en la calle, en lugares públicos, y que pueden ser cultivadas como expresiones de naturaleza propia. Puede, incluso, ser lenguaje no muy correcto gramatical o etimológicamente, pero que sean de extracción popular, de gran vivencia y dinamismo; expresiones que caractericen un estado de ánimo, una interjección, una frase hecha, etc.

Además del atravesamiento pedagógico (cuyos fines[10] quedan cumplidos por el cultivo de la expresión, por la toma de consciencia del conocimiento acumulado y la jerarquización, así como la transformación desde el saber singular hacia un conocimiento objetivizado), vemos,

en el *Diccionario de cada uno*, un gesto de objetivación que tiene un valor epistémico y de representación: la actividad de registro, orden y reflexión sobre el conocimiento acumulado resulta para el niño una acción en la que se enseña a sí mismo, se dice a sí mismo sobre relaciones de identidad y diferencia (se crea definiciones), asociaciones varias (como la información sobre ámbitos de uso) y realiza, primero que nada, un reconocimiento de unidades lingüísticas.

Estos son los rasgos sobresalientes del *Diccionario de cada uno*:

- a) es elaborado por el niño;
- b) implica un trabajo de selección, pero sin un límite *a priori* para sus fuentes;
- c) plasma un registro objetivo del material lingüístico;
- d) constituye una lista de palabras, con definiciones y comentarios;

El niño (aunque sea bajo la sugerencia y supervisión del maestro), hace un trabajo con la lengua que implica plasmar, seleccionando de su ambiente, procurando una cierta distancia objetiva, una definición. No tiene límites preestablecidos para la fuente de la que tomar material lingüístico, por el contrario, es instado a recoger expresiones del ambiente social que lo rodea.

En esta propuesta, el trabajo de enseñanza de lengua (en el *Sentido 2*), queda repartido; no importan los roles ni el conocimiento establecido, el enseñar puede ser un enseñarse, y este enseñarse está visto en el gesto mínimo de captar, recortar, considerar unidades tomando

como base todo el material lingüístico. Este enseñar y enseñarse también podrían remitir al investigar.

5. Conclusiones

A lo largo de esta exposición hemos enfatizado en una definición de enseñanza como operación de representación o puesta en signo de un saber/ conocimiento (*Sentido 2*), donde quedaban comprendidas las acciones tanto del maestro como del alumno. Si bien hemos visualizado el enfoque pedagógico de Jesualdo y el centro de su prédica puesta en el punto de vista de la acción del maestro, hemos reconocido un punto que abre una brecha para el ingreso de un registro de lengua no esperado, que se abastece de fuentes que son disonantes con las tendencias propias de la época[11].

Si bien en análisis anteriores (Fustes, 2016b, 2018a) planteamos, sobre este y otros textos de su época, una evasión en la construcción del lenguaje como objeto de enseñanza, argumentando que los posibles objetos de enseñanza de lengua quedaban relegados a auxiliares del concepto pedagogo de expresión (Fustes, 2016b, p. 85), en esta ocasión quisimos resaltar otra faceta de una propuesta como la del *Diccionario de cada uno* de Jesualdo, en que la enseñanza de lengua queda emparentada con la investigación, al mismo tiempo que alejada de los dogmas sobre la corrección lingüística como deber ineludible de la escuela.

De este modo, hemos procurado apenas ilustrar una de las maneras en que los factores pedagógicos y políticos

están entrelazados con algunos aspectos de la enseñanza de lengua, incluso en sus diversas y distinguibles acepciones. A la misma vez, esta breve exposición puede ser una invitación a indagar sobre la historia conceptual que han tenido estos asuntos en el pensamiento generado en esta región del mundo, cuya revisión nos habilitará seguramente a nuevas reflexiones en el campo de las políticas lingüísticas.

Referencias bibliográficas

- Álvarez López, Pablo (2007). «Informe». En: Cámara de Representantes – Comisión de Educación y Cultura. *Maestro Jesualdo Sosa. Se designa con su nombre la Escuela N° 329 del departamento de Montevideo; dependiente del Consejo de Educación Primaria, Administración Nacional de Educación Pública. Carpeta N° 973 de 2007, Repartido N° 562 – Noviembre de 2007.* Montevideo: Poder Legislativo, pp. 3-8.
- Behares, Luis E. (2006). «La dialéctica de las identificaciones lingüísticas en el acontecimiento didáctico, en el marco de referencia de las políticas educativo-lingüísticas». En: Barrios, Graciela y Luis E. Behares (orgs.). *Políticas e identidades lingüísticas en el Cono Sur.* Montevideo: Universidad de la República – AUGM, pp. 43-52.
- Bustos Valle, Adriana María (2021). «Reseña de Sosa, Jesualdo. (2019). *La expresión creadora del niño.* Montevideo: Universidad de la República,

Administración Nacional de Educación Pública, 403 pp. ISBN: 978-9974-0-1107-6». *Aula*, 27, pp. 381-384.

- Carbajal, Nancy (2014). «Pedagogía y pensamiento crítico». En: Sosa, Jesualdo (1950). *La expresión creadora del niño.* Montevideo: ANEP-UdelaR, pp. 9-29.
- Couchet, Mercedes (2021). *Entre el saber y la falta: la condición de hablante del docente de inglés en los niveles iniciales de enseñanza secundaria de Uruguay. Tesis para defender el título de Magíster en Ciencias Humanas Opción Lenguaje, Cultura y Sociedad.* Montevideo: Universidad de la República, inédito.
- Fustes, Juan Manuel (2007). *La lengua extranjera desde una didáctica centrada en el saber.* Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Fustes, Juan Manuel (2016a). *Las concepciones sobre la enseñanza de la lengua en la escena académica uruguaya entre 1920 y 1970. Tesis para defender el título de Magíster en Ciencias Humanas Opción Lenguaje, Cultura y Sociedad.* Montevideo: Universidad de la República. Disponible en: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/15405/1/Fustes%20Nario%2C%20Juan%20Manuel%281%29.pdf> (último acceso: 30/05/2022).

- Fustes, Juan Manuel (2016b). «Apéndice 2. Lectura exegética de los textos seleccionados». En: *Las concepciones sobre la enseñanza de la lengua en la escena académica uruguaya entre 1920 y 1970. Tesis para defender el título de Magister en Ciencias Humanas Opción Lenguaje, Cultura y Sociedad*. Montevideo: Universidad de la República, inédito.
- Fustes, Juan Manuel (2016c). «Apéndice 3. Información biográfica de estudiosos involucrados con la temática del lenguaje mencionados en este trabajo». En: *Las concepciones sobre la enseñanza de la lengua en la escena académica uruguaya entre 1920 y 1970. Tesis para defender el título de Magister en Ciencias Humanas Opción Lenguaje, Cultura y Sociedad*. Montevideo: Universidad de la República, inédito.
- Fustes, Juan Manuel (2018a). «El enfoque pedagógico en la enseñanza de la primera lengua en Uruguay a través de algunas reflexiones didácticas del período 1940-1970». *Signo & Seña*, 33 (enero-junio, 2018), pp. 51-69.
- Fustes, Juan Manuel (2018b). *La enseñanza de lenguas: entre hablante, saber y representación. Proyecto de tesis del Doctorado en Lingüística*. Montevideo, Universidad de la República, inédito.
- Fustes, Juan Manuel (2019). «Le dimensioni teoriche dell'insegnamento della lingua. L'italiano insegnato agli uruguaiani: lettura di un testo di Guido Zannier». En: Masello, Laura (Dir.). *Estudios de lenguas, Volumen 1, Lenguas extranjeras en la educación superior*. Montevideo: Universidad de la República, pp. 179-194.
- Mibelli, Américo (1943). *Lenguaje: palabra, gesto en la enseñanza media uruguaya*. Montevideo: Editorial Independencia.
- Oliveira, Fernando R. de (2014). «Ética, estética e psicopedagogia no ensino da literatura infantil: a circulação do pensamento do uruguaio Jesualdo Sosa no Brasil do século XX». *Anuario SAHE*, Vol. 15, N° 1, pp. 29-44.
- Sosa, Jesualdo (1935). *Vida de un maestro*. Buenos Aires: Sociedad Amigos del Libro Rioplatense.
- Sosa, Jesualdo (1950). *La expresión creadora del niño*. Montevideo, ANEP-UdelaR [2014].
- Sosa, Jesualdo (1955). «Metodología de la expresión infantil». *Anales de Instrucción Primaria*, Época II, Tomo XVIII, N°s 10 a 12 (oct.-dic. 1955), pp. 5-28.

[1] Como consignáramos en Fustes (2016c, p. 15), a partir de lo que nos informa Álvarez (2007), el maestro Jesús Aldo Sosa (conocido como Jesualdo) nació en Tacuarembó (norte del Uruguay) en 1905, en un hogar humilde. Su más importante y determinante experiencia magisterial se dio en el departamento de Colonia (suroeste del país), en la localidad llamada Canteras del Riela llevó adelante muchos de los preceptos que cuestionaban a las pedagogías tradicionales, con una redefinición del rol del maestro, la centralidad del niño, de su experiencia y de sus intereses como motores de la educación. La vida de Jesualdo Sosa estuvo marcada, además, por el compromiso político: se lo vio sosteniendo a la República Española, luego a los Aliados en la Segunda Guerra Mundial, y finalmente se integró al Partido Comunista del Uruguay. Tanto sus tempranas prácticas escolares como sus ideas políticas, le valieron destituciones y prohibiciones en los períodos dictatoriales del Uruguay (1933 a 1938, 1973 a 1985). Encontramos, en el repaso histórico que realizamos en Fustes (2016a), a su figura como una voz disidente dentro del Uruguay batllista que albergó el inicio de los estudios sobre el lenguaje en el país.

[2] En este sentido, la enseñanza es todo lo que hacen los que tienen como rol enseñar. Lo que denomináramos como *enseñanza auxiliar* (Fustes, 2018b), o también como la acción que puede ser concebida en diversos planos: social, político o de la relación de causa-efecto (lo que corrientemente se llama enseñanza-aprendizaje) (Fustes, 2019).

[3] Lo que denomináramos como enseñanza stricto sensu (Fustes, 2018b). También llamamos a esta acepción, la enseñanza como operación epistémico-lenguajera (Fustes, 2019).

[4] No pretendemos con esta distinción transitar un camino totalmente inexplorado y hacemos esta propuesta ya que responde mejor a un enfoque que apunta a la representación del saber de lengua por sí mismo (más relacionado con la filosofía del conocimiento, la epistemología de la lingüística o incluso las teorías del sujeto hablante) y sin las connotaciones sociológicas que podrían dársele en los estudios clásicos del campo de las políticas lingüísticas (con términos como *lengua estándar* o *variedades vernáculas*).

[5] Si bien Sosa (1955, p. 5) lo define como un «manifiesto antimetodológico», por estar por fuera de las indicaciones didácticas más canónicas, y por colocarse como auxiliar «para cuando estén agotadas todas las reservas de la inventiva y la creación personales, y un sentimiento de horror al vacío conduzca al oficiante a alguna tabla de salvación próxima; y asimismo que vean en estas coordenadas, ni siquiera ‘ideas directrices’, sino livianos indicios de maniobras dictados por la experiencia, ya salvada de errores» (ibídem, p. 7).

[6] Como pudimos ver en otros documentos considerados en la misma investigación (Fustes, 2016a), dentro del período 1920-1970.

[7] Puede profundizarse sobre estos temas en Oliveira (2014), Carbajal (2014) o Bustos Valle (2021), entre otros.

[8] En la medida en que esta se manifiesta en el lenguaje (como «tipos de expresividad», Sosa, 1955, p. 15), para lo que no hace referencia a una teoría en particular: «[los] ejercicios de conversación con los niños (...) son especialmente para oírles, para ir identificando los tipos de expresividad en ciernes: realistas, más abstractos que realistas, anfibológicos, incoherentes, oscuros, líricos, apostrofantes o imprecadores, etc.» (ibídem, pp. 15-16).

[9] Señalamiento que hacemos a partir de trabajos precedentes en nuestra línea de investigación, como son Behares (2006), Fustes (2007), Couchet (2021), en los que se marca netamente la diferencia entre el *saber*, aún pendiente de representación o puesta en signo, y el *conocimiento*, estabilizado e incluso acondicionado para la enseñanza. En este texto preferimos hablar de saber/conocimiento, como manera de no entrar en esa discusión pero reconocerla como posible y ulterior.

[10] Sin hacer demasiado énfasis en esa singularidad o centro en el individuo. De hecho, Sosa se encarga de hacer una salvedad, en tanto el punto de vista centrado en el niño puede conducir a un individualismo con el que el autor no comulgaba, pero que, además, señalaba el peligro de fomentar el egocentrismo que ya el niño tiene de por sí (según los escritos psicológicos de referencia), el cual se debía «equilibrar con valores de tipo social» (Sosa, 1955, p. 17).

[11] En todo el análisis de la investigación realizada con 16 documentos del período 1920-1970 (Fustes, 2016a), encontramos en varias maneras expresada esa prioridad, que debía asumir la enseñanza de lengua, colocada sobre las formas correctas, el conocimiento ya establecido, lo cual queda ilustrado en el siguiente pasaje de uno de los textos analizados: «no olvidar que el alumno soporta (¡y asimila!) veintitrés horas diarias de lenguaje *incorrecto* (...) y cuarenta minutos de *profesor de 'Idioma'*» (Mibelli, 1943, p. 25, cursivas del autor).

3. LAS LENGUAS DE LA MIGRACIÓN

Ansó, Valeria ansovaleria@gmail.com

Franzoso, Marco mrc.franzoso@gmail.com

Perna, Carla carlanperna@gmail.com

Welschen, Fabricio fabricio_welschen@outlook.com

Facultad de Humanidades y Ciencias - Universidad Nacional del Litoral

Eje temático B: Políticas Lingüísticas para 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. *Políticas Lingüísticas em relação às línguas e variedade linguísticas minoritárias e de minorias na região: línguas indígenas, línguas de sinais, línguas de imigrações, variedades vernáculas e variedades regionais.*

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo reflexionar acerca de las relaciones entre lengua y migración. Se presentan relatos de migrantes italianos en la ciudad de Santa Fe y se toman como casos de análisis dos entrevistas a mujeres

inmigrantes realizadas en el marco del Laboratorio de Materiales Orales de la UNL. Se reflexionará en torno a las nociones de lengua, memoria e identidad a partir de los relatos de las entrevistadas.

Introducción

La Universidad Nacional del Litoral (UNL - Santa Fe, Argentina) cuenta con el Laboratorio de Materiales Orales (LMO), un sitio virtual que recupera, documenta y almacena relatos de inmigrantes europeos, principalmente italianos y francófonos (<https://www.fhuc.unl.edu.ar/portalgringo/crear/gringa/LHO/lho.html>). Este espacio forma parte del Programa de Estudios sobre Migraciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) de UNL, rescata las voces de aquellas y aquellos descendientes que habitan la Pampa Gringa, como también la de otros actores sociales relativos a la historia de la inmigración argentina.

En un principio, el laboratorio fue pensado como un espacio para recuperar las voces y estudiarlas desde el punto de vista que propone la historia oral. El objetivo en aquel entonces era estudiar los contactos lingüísticos entre los idiomas: entre el español y el italiano o entre el español y el francés. Luego, al entrar en contacto con el Laboratorio Nacional de Materiales Orales de México (LANMO - <https://lanmo.unam.mx/>), el proyecto inicial fue revisado a partir de las nuevas propuestas que tenían como eje central la noción de 'materiales orales'. Estos se constituyen como objeto de estudio y son parte de los procesos de comunicación; generados en contextos socioculturales específicos, tienen a la voz, el cuerpo y la memoria como soportes.

El LMO se propone realizar entrevistas a inmigrantes europeos -prioritariamente italianos- de

primera generación que habitan en la ciudad de Santa Fe. La metodología para la realización de entrevistas está estipulada a partir de los protocolos de registro, tratamiento y procesamiento de materiales orales elaborados por el LMO. Las entrevistas son semiestructuradas, los investigadores-entrevistadores buscan orientar, de manera flexible y abierta, la conversación hacia la experiencia de migración. El material-entrevista se presenta como una construcción narrativa a dos voces (entrevistador y entrevistado), y las fases del procesamiento de las mismas son tres: el acercamiento inicial, la entrevista y el procesamiento. En el momento final, una parte fundamental es la transcripción. Los protocolos de transcripción son reevaluados constantemente en función de las situaciones nuevas que aparecen en cada entrevista, pero se definen criterios comunes que resulten operativos para investigadores de diversas áreas y para el público en general que consulte los materiales.

Uno de los intereses específicos de las investigaciones del LMO es el análisis de los relatos de vida y de la construcción identitaria. En este trabajo nos proponemos aportar a las reflexiones sobre el tópico de la lengua de la migración, mostrando ejemplos de las entrevistas a migrantes realizadas en el LMO.

En esta instancia tomamos dos entrevistas que resultan ilustrativas de dos posicionamientos respecto a la relación entre lengua, migración e identidad. Se trata de los relatos de Teresa Santoro y de María D'Amelio. A partir del análisis de estas entrevistas entendemos que,

por un lado, Teresa buscó integrarse en la comunidad de acogida a partir del uso de la lengua española en su variedad correspondiente a la zona de Santa Fe. Pero para María no fue estrictamente necesario asimilar el idioma para poder comunicarse, dado que su entorno hablaba su lengua materna e, inclusive, su mismo dialecto. Por lo tanto, aún actualmente se evidencia en el habla de María la interferencia lingüística del italiano dialectal con el español.

Así, la presente ponencia se sustentará sobre la hipótesis de que resulta insuficiente la noción de 'lenguas de la migración' puesto que el uso que hace de la lengua cada inmigrado (y su configuración en relación con la construcción de su memoria individual y, así, colectiva) cuenta con significativas variaciones. Esto es algo que se encuentra especialmente acentuado en el caso del italiano debido a la existencia de los dialectos.

Memoria e identidad

No existe identidad sin memoria, esta última permite al individuo concebir su existencia en el tiempo. Al mismo tiempo no existe memoria sin identidad, dado que el sujeto recuerda solo a través de las emociones y sensaciones personales. «Toda persona que recuerda domestica el pasado pero, sobre todo, se apropia de él, lo incorpora y lo marca con su impronta, etiqueta de memoria manifiesta en los relatos o memorias de vida» (Candau, 2002, p. 117).

Un individuo relata la propia vida, no solo para atrapar un evento en la telaraña de la historia, sino también, y sobre todo, para definir la propia identidad. Se puede entender esta como un proceso en continuo desarrollo; una construcción abierta a la temporalidad, a través de la cual se representa una imagen de nosotros. «No hay entonces identidad por fuera de la representación, es decir, de la narrativización -necesariamente ficcional- del sí mismo, individual o colectivo» (Arfuch, 2005, p. 24).

En este sentido, Halbwachs habla de 'marcos sociales':

La noción de «marcos sociales» nos ayuda a comprender cómo los recuerdos individuales pueden recibir una cierta orientación propia de un grupo, pero el concepto de memoria colectiva no nos dice cómo orientaciones más o menos próximas pueden volverse idénticas al punto de fusionarse y de producir una representación común del pasado que adquiere, entonces, su propia dinámica respecto de las memorias individuales. (Halbwachs en Candau, 2002, p. 68)

La lengua y la palabra son casi todo en la vida humana, dado que construyen el mundo en el que se vive, reproducen el pasado, inventan el futuro, construyen los relatos y dan cuenta de una visión del mundo. Bajtín

emplea la noción de «enfoque translingüístico» para relacionar la lengua al mundo concreto, o a la creación del hablante: «Las lenguas, los dialectos (territoriales y sociales), las jergas, los estilos lingüísticos [...] Su conversación puede ser registrada únicamente mediante un enfoque translingüístico, solo cuando se los vea como 'visiones del mundo'[...] 'puntos de vista', 'voces sociales', etc.» (2005, p. 311).

Las lenguas y la migración

Para muchos italianos que nacieron antes de los años '60, el dialecto era la primera lengua; la lengua natural, de la familia, de la realidad cotidiana, de los amigos, de la gente del pueblo. Era la única lengua hablada. El italiano, en cambio, se aprendía en la escuela; era la lengua de los maestros, del fascismo, de la religión, del poder y de la escritura. Para Luigi Meneghello el dialecto es una lengua «profonda, non perchè abbia delle caratteristiche speciali in quanto a sistema linguistico, ma perchè è stata la lingua delle prime, più vivide fasi della mia vita. E questo vale per milioni di italiani che hanno avuto un'infanzia dialettófona»^[1] (Meneghello, 2006, p. 1097).

Podríamos decir que las personas entrevistadas en el LMO nacieron y crecieron con una visión dialectal del mundo. El dialecto está relacionado de manera directa con la realidad, con las cosas verdaderas, con las sensaciones vividas. La visión del mundo, pasa por las palabras, y su sonido: «la parola del dialetto è sempre

incavicchata alla realtà, per la ragione che è la cosa stessa, appercepita prima che imparassimo a ragionare, e non più sfumata in seguito dato che ci hanno insegnato a ragionare in un'altra lingua. Questo vale soprattutto per i nomi delle cose». (Meneghello, 2006, p. 37)^[2]

Estas palabras, que el escritor Luigi Meneghello llama «palabras anzuelo», son las palabras en dialecto que funcionan cómo «sonde psicologiche» (en Pellegrini, 2002, p. 30), que recuperan un mundo y una situación ya organizados para ser narrados. De la palabra nace la narración cargada de emotividad y todo el sistema socio-cultural que gira a su alrededor.

En la entrevista, Teresa Santoro cuenta explícitamente cómo su infancia estuvo marcada por el contraste entre un mundo dialectófono (la casa) y el mundo italófono (las instituciones). Además, remarca la diferenciación entre un idioma correcto y uno que no lo era.

TERESA - Parlavano in dialetto. In dialetto in casa, pero en la escuela en italiano. E poi io in casa volevo parlare pure in italiano come facevo alle escuele. I fratelli e le sorelle mi facevano burla:

- Ah, ma che te fai adesso la professoressa?

Perché ero la più piccola. Pero a mi sempre mi è pia... in dialetto non... si, mi ricordo, e certo, [mjm] nell'infanzia. Però sempre ho parlato più [italiano] il italiano. No l'italiano corretto, però comunque.

Una vez que dejó atrás su país natal, Teresa intentó adaptarse, en la ciudad de llegada, al español como lengua:

Valeria – ¿Vos ahí ya hablabas español?

Teresa – Y... este... Hablaba... yo enseguida aprendí a hablar el español. En Buenos Aires hablaba en italiano porque me hablaban en italiano continuamente. Después, esta mujer que estaba ahí me iba enseñando. Y acá en Santa Fe, este... por ejemplo yo pedía, pedía una cosa en italiano y no me contestaban, me dicen:

- No, vos tené que decir así.

Entonces fui, como a mí me gustaba mucho leer... pero, un ita-, un, un castellano... Donde yo aprendí a hablar, digo bien, no «bien en castellano», fue después de casarme. Porque yo quedé embarazada enseguida en el viaje de boda, ya a la vuelta ya tenía vómito [Risas]. En ese momento nadie te llevaba a la ginecóloga. [Risas] [Claro] Este... Tonce yo compraba una revista que se llamaba Mamina, en aquel momento era, habla en italiano y después lo, lo traducían en castellano. Tonce yo compraba esa revista Mamina, donde era que yo, este... me instruí un montón con esa revista. La compraba, era todo los meses, era un fascículo grande y yo lo est- estudiaba y al mismo tiempo aprendía a ser mamá porque [Risas] [Claro] yo vivía sola, siempre viví acá en esta casa [Pausa] en el año '60 yo me case, siempre acá y

acá estuve. Y pienso irme de acá [Risas] en los últimos días. Este...

De este modo, la cotidiana interacción social y, especialmente, la voluntariosa lectura de revistas, se constituyeron en un medio de instrucción. La lengua misma de Teresa es una elocuente demostración de cuán exitoso ha resultado su intento de adaptación.

A su vez, el entrecruzamiento de las nociones señaladas en el apartado anterior nos puede permitir reflexionar acerca de algunos aspectos particulares que presenta el empleo de la lengua por parte de María D'Amelio durante su entrevista.

En primer lugar, el empleo del léxico por parte de María permite apreciar ciertas características. Destaca significativamente el uso sistemático del verbo italiano «lavorare» en reemplazo del verbo español «trabajar». Se trata de un verbo que María utiliza de manera recurrente, especialmente en el contexto del trabajo en el campo («Y nosotros, lavoramo la la tierra»), pero que también emplea para referirse a otros casos (por ejemplo, el trabajar en una empresa: «y entrone a..., a lavora en... qua cerca del puerto, ay! come é che si chiamava esa... sa empresa?... Ay, ora non mi ricordo... que iddu, iddu manejava todo, camione, todo, que arreglaba Iddu, iddu depue lo pasaron jefe, mirá taba de bien»). Este empleo constante del verbo «lavorare» respondería a las circunstancias biográficas de María: al llegar al puerto de Buenos Aires, inmediatamente viajó a Santa Fe. Una nueva vida que, esencialmente, giró

en torno al trabajo (el trabajo en la tierra; particularmente, en la zona de quintas del actual conglomerado Gran Santa Fe). Así aparece evidenciado en algunos tramos de la entrevista:

Marco: Entonces... ¿y acá hablaban italiano? Entre ustedes.

María: Sí, hablamos casi en dialetto [dialetto... si] come ti dije ahora [si, si] porque teníamos la nonna, el nonno, y después el tema la de... como nosotros lavoramo a la quinta, no practicamos tanto con gente pero dice ché [si, si], y bueno...

Marco: Igual, aprendiste castellano.

María: Y pero [risas] no tan- [si] pero depuì en seguida allora aprendí bien la cosa, sí, sí [claro].

Al mismo tiempo, y a modo de conjetura, el sistemático empleo del verbo italiano «lavorare» podría responder también a la adecuación a un determinado imaginario. Un imaginario circulante en la época, pero todavía vigente a día de hoy, acerca del inmigrante (particularmente italiano, que no solo se asentaba en las grandes urbes sino también en las zonas de campos, o quintas, y en las pequeñas colonias): «acuá Perone [Perón] quería que vinían a lavorà e que vinían a lavorà la la tierra [mhm]. Volía italiano que venían a lavorà la tierra porque dice que había mucha tierra y dice que acá, dice, no, dice, — Non sanno hacé nada —dice- con tanto tierra —dice- que hay ahí». Así, el verbo «lavorare» puede ser

conceptualizado como inherente a la identidad inmigrante (particularmente, italiana). Este detalle en particular, en tanto constante, se suma a otros que terminan por revelar la significativa reciprocidad entre lengua y configuración de la identidad.

En segundo lugar, a la luz del vínculo entre lengua, memoria e identidad, el empleo de algunas palabras que María realiza a lo largo de la entrevista resulta significativo. Así lo revela el uso de la palabra «tedesco» a la que la entrevistada recurre al momento de recordar los episodios de su adolescencia en una Italia convulsionada por la Segunda Guerra Mundial. Dicha palabra es empleada para referirse a los alemanes: así lo hace María cuando al explicar la difícil situación que estaba atravesando su familia en Italia ejemplifica con el caso de las tropas alemanas que se dispusieron a ocupar el territorio («porque venían lo' tedesco e no' agarrabana e ne tiraba todo») o cuando relata el final de dicha ocupación («Y al otro giorno vinieron lo americano. Esta lo [ininteligible 00:08:41] a lo tedesco, già murieron, murieron molto tedesco, todo eso ahí»).

Lo curioso es que a la hora de referirse a la colectividad alemana (y a sus descendientes) asentados en la zona de Las Colonias de la provincia de Santa Fe, María lo hace empleando la palabra «alemanes» («Porque depuene, si vide Esperanza sono todo alemane, francese, italiano»). La misma entrevistada es consciente de esta particularidad: «porque c'eron- là li chiamavano lo tedesco, ahora dicimo alemanes». Con lo cual, la lengua de María

nos indicaría cómo su memoria estipula que hay dos palabras distintas para aludir a un mismo referente. Se nombra no solo en base a temporalidades diferentes (los alemanes de los recuerdos de su adolescencia son «tedescos», mientras que en la actualidad se impone otra manera de nombrarlos: «ahora decimos alemanes») sino también a distintos espacios (el espacio europeo y el espacio argentino). En este sentido, hay que tener en cuenta que el «ahora» que menciona María («ahora decimos alemanes») se trata, en rigor, de un «acá».

El nombrar revela una visión (es decir, la perspectiva del sujeto enunciador). En el caso analizado, la dualidad en la denominación para un mismo referente (el binomio «tedescos»-«alemanes») evidencia las distintas miradas que la entrevistada tiene de los alemanes. De este modo, la palabra «tedescos» remitirá, al referente en tanto ligado a una circunstancia del pasado signada por la penuria propia de los tiempos de guerra; en tanto que la palabra «alemanes» se encontrará desprendida de esa carga histórica, particularmente negativa, para ser utilizada a la par de las denominaciones con las que se designa a otras colectividades inmigrantes en el país. Este empleo particular de la lengua transparenta la identidad migrante de la entrevistada. La mirada pasa a constituirse como un componente ineludible en la conformación de la identidad, lo cual puede apreciarse especialmente en el caso de los sujetos itinerantes (Ricci, 2020).

Reflexiones finales

La lengua puede ser peligrosa. Lo demuestra el último proyecto de ley emanado por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, que contempla prohibir el uso del lenguaje inclusivo en las instituciones educativas de la ciudad. Cuando Sarmiento hablaba de un pueblo soberano en su lenguaje hacía referencia a un 'pueblo civilizado' y a la necesidad de educar (unificar) a partir de un lenguaje impuesto. De ahí surge el gran problema de las masas migrantes y de la *conversión en pueblo* de los 200.000 extranjeros residentes en Argentina en 1980. Conversión que debía pasar por la lengua, ¿pero cuál?

El lunfardo, habla popular que nace en los suburbios de las grandes ciudades portuarias del país, nunca hubiera podido instalarse como idioma argentino, ya que era representante de clases sociales *peligrosas* (sobre todo a partir de las primeras reivindicaciones en materia de derechos laborales). Rápidamente, Dellepiane se encargó de denominar el lunfardo como «Idioma del delito» (Ennis, 2018) marcando una línea lingüística precisa entre lo legal, correcto, con derecho de existir (criollo) y lo ilegal, asocial, delincuente (migrante y/o originario).

Las problemáticas lingüísticas que preocupaban al estado argentino en los siglos XIX y XX eran similares a las del estado italiano, país de proveniencia de la mayoría de los inmigrantes. De hecho, el naciente Reino de Italia (1861) estaba también ocupado en la creación de *un pueblo* con una lengua única, empresa claramente difícil

de realizar en un territorio donde, antes de esa fecha, se hablaba una infinidad de idiomas y dialectos distintos. Ni la escolarización obligatoria, ni las forzaduras de la monarquía, ni tampoco la propaganda fascista (1921-1945) lograron erradicar los dialectos e imponer a pequeña escala el 'italiano estándar'. La *lengua oficial* se popularizó solo con un cambio social radical, el boom económico y la llegada de la radio y la televisión en las casas italianas a partir de 1960. Esto reafirma la imposibilidad, por parte de las instituciones, de controlar la evolución del idioma ya que la lengua no es un fenómeno estático, cambia y se transforma en la medida en que la sociedad también lo hace. Evoluciona y fluye, como la vida humana: «La lingua si muove come una corrente: normalmente il suo flusso sordo non si avverte, perchè ci siamo dentro, ma quando torna qualche emigrato si può misurare la distanza dal punto in cui è uscito a riva»^[3] (Meneghello, 2006, p. 107).

Las relaciones entre lengua, identidad, nación y memoria son complejas y variables. Constituirse como migrante implica un desplazamiento físico y cultural, dado por el viaje, y un plurilingüismo, determinado por la necesidad de adaptación. Como afirma Graciela Ricci, para los migrantes «la identidad se vuelve un concepto ambiguo e itinerante que cruza constantemente zonas de frontera transgresivas, y en cada una asimila e integra aspectos que enriquecen un fluir de procesos que se funden con sedimentaciones múltiples precedentes». (Ricci, 2020, p. 114)

Los relatos, tanto de María como de Teresa, recuperados a través de las entrevistas evidencian cómo la memoria y la identidad de ambas está indefectiblemente ligada a la lengua. Por un lado, la narrativa de Teresa se ve marcada en un principio por el contraste entre dos mundos: el dialectófono (la casa de su infancia) y el italoéfono (la escuela). Una vez en Argentina, asimilar el español para ella es una manera de integrarse a la comunidad de la cual debe ahora formar parte.

Por otro lado, subrayamos la particularidad del empleo del léxico de María (la cual mantiene hoy día marcadas interferencias lingüísticas dialectales en su habla, en tanto constituye un trayecto vivencial diferente en cuanto a la otra entrevistada), el cual configura, por un lado, distintos espacios y temporalidades en la construcción narrativa de su historia de vida («tedesco»: adolescencia – Italia – Segunda Guerra Mundial / «alemán»: zona de Las Colonias, Santa Fe, Argentina); y, por otro, refuerza el imaginario del inmigrante, sobre todo italiano, en la palabra «lavorare».

La construcción narrativa que se presenta en el material-entrevista da cuenta de cómo se construye la identidad de ambas entrevistadas en tanto inmigrantes. La voz, en este caso, representa un soporte fundamental para acceder a ella. Entendemos entonces que la palabra y el uso de la lengua evidencian una visión de mundo que construye tanto la identidad de una persona como la memoria de un colectivo.

Referencias Bibliográficas

Arfuch, Leonor, «Problemáticas de la identidad», en *Identidad, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires, Prometeo Libros. 2005.

Batjín, Mijaíl Mijálovich, *Estética de la creación verbal*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2005.

Candou, Joel, *Antropología de la Memoria*. Buenos Aires, Nueva Visión, 2002.

Díaz Viana, Luis, *Narración y memoria. Anotaciones para una antropología de la catástrofe*, Madrid, UNED, 2008.

Ennis, Juan Antonio, «Acerca del lunfardo, el cocoliche y la inclusión» en *Filología* (50), (57-69), Bs.Aires, *Memoria Académica*, 2018. Disponible en:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12185/pr.12185.pdf

Meneghello, Luigi, *Opere scelte*, Milano, Arnoldo Mondadori Editore-Edizione I Meridiani, 2006.

Ricci, Graciela. «Cruzar las fronteras: el sujeto itinerante y las migraciones objetivas y subjetivas», *El hilo de la fábula* (20), (112-131), Santa Fe, 2020. Disponible en: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/HilodelaFabula/article/view/9641>

Pellegrini, Ernestina, «Vorrei far splendere quella sgrammaticata grammatica», en Lepschy, Giulio (ed.), *Su/Per Meneghello*, Milano, Edizioni di comunità, 1983.

^[1] Profunda, no porque tenga características especiales en cuanto a sistema lingüístico, sino porque fue la lengua de las primeras, más vívidas fases de mi vida. Y esto vale para millones de italianos que tuvieron una infancia dialectófona (Trad. nuestra).

^[2] La palabra en dialecto está siempre clavada a la realidad, por la razón que es la cosa misma, percibida antes de que empezáramos a razonar y no esfumada después de que nos enseñaron a razonar en otro idioma. Esto pasa sobre todo con los nombres de las cosas. (Trad. nuestra).

^[3] La lengua se mueve como una corriente, normalmente su flujo sordo no se advierte porque estamos dentro de ella, pero cuando vuelve algún migrante se puede medir la distancia del punto en el que salió a la orilla (Trad.nuestra)

4. DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y REVITALIZACIÓN DE LENGUAS MINORIZADAS: INVESTIGACIÓN, EXTENSIÓN Y PLANIFICACIÓN

Galliano, María Laura maria.galliano@unc.edu.ar
Tapia Kwiecien, Martín martin.tapia.kwiecien@unc.edu.ar
Facultad de Lenguas- Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Eje temático B: Políticas Lingüísticas para 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. *Políticas Lingüísticas em relação às línguas e variedade linguísticas minoritárias e de minorias na região: línguas indígenas, línguas de sinais, línguas de imigrações, variedades vernáculas e variedades regionais.*

Introducción

En el ámbito de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), el Programa de Compromiso Social Estudiantil (PCSE) busca vincular a todos los miembros de la comunidad universitaria (alumnado, plantel docente y personal no-docente) con organizaciones externas de la sociedad en propuestas —acciones o proyectos— de intervención en problemáticas de interés social. En el caso del alumnado matriculado a partir del año 2015, para

obtener el título de grado, debe acreditar, durante el transcurso del cursado, la participación en algunas de las propuestas aprobados en el marco del CSE.

El objetivo del presente trabajo es contextualizar y exponer, de manera general, lo realizado en la primera etapa (noviembre 2021-junio 2022) de un proyecto^[1] surgido dentro del ámbito de la Facultad de Lenguas y en el marco del espacio de CSE, con la intención de promover

el diálogo entre la formación, la investigación, el conocimiento lingüístico y las demandas sociocomunitarias específicas con la intención de cubrirlas y darles una posible solución. De este modo, se propuso un trabajo mancomunado entre el alumnado de las distintas carreras de grado de la FL y la asociación civil rosarina «Latinoamérica Habla», que lleva adelante la tarea de revitalización y de digitalización de las lenguas indígenas de Latinoamérica, especialmente de las que aún se hablan en Argentina.

El proyecto que nos proponemos describir reconoce, en su génesis, la necesidad de promover, en el ámbito universitario y en el social, un ejercicio democrático de las relaciones entre lenguas, culturas y sociedad para subrayar la función de las lenguas como prácticas culturales e históricamente constitutivas y constituyentes de lo social y del valor de la diversidad lingüística y del multilingüismo; es decir, el ejercicio de los derechos de toda persona a preservar y compartir en los contextos socioeducativos su identidad étnica, su cultura y su lengua, ya que, como plantea Virginia Unamuno, «la diversidad lingüística es parte de la diversidad sociocultural inherente a cualquier grupo humano [...] la heterogeneidad social se construye en y por los usos lingüísticos» (2003: 8). De esto se desglosa que el objetivo principal sea el de colaborar en aquellos procesos sociolingüísticos e interculturales (conservación, difusión, concientización, enseñanza, traducción, entre otros) que afectan, especialmente, a las lenguas minorizadas (Messineo y Hecht 2015) de aquellos grupos étnicos que, en nuestro

país, conservan alguna de las denominadas «lenguas en peligro». Se espera con esto que quienes participen puedan tomar conciencia de que el multilingüismo (o bilingüismo) y los procesos de interculturalidad son fenómenos a nivel nacional —y no solo extranjero y ajeno— y que esto les permita reconocer otros modos de abordar estas realidades y evitar prejuicios lingüísticos.

Marco legal y antecedentes específicos del proyecto

El respeto y la valoración de la diversidad lingüística de los pueblos originarios se encuentran enmarcados en una serie de normativas que se encuentran en consonancia con los tratados internacionales respecto a identidad lingüística emitidos por la ONU y la UNESCO, así como también con la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos. La ley N.º 23 302/1985, sobre política indígena y apoyo a las comunidades aborígenes, otorga reconocimiento y validación a las comunidades indígenas, especialmente en los artículos 14 a 17 del capítulo V y cuyo eje son las políticas y planes educativos. Esto será ratificado por la Constitución Nacional (1994) en el artículo 75, inciso 17, con la garantía del derecho de los pueblos originarios a una educación «bilingüe y bicultural» y por Ley Nacional de Educación, ley N.º 26 206/2006, que establece la modalidad intercultural bilingüe (EIB) dentro del sistema educativo como una más dentro de las ocho modalidades de la educación formal.

En lo que respecta a la provincia de Córdoba, la resolución N.º 1 119/2010, que surge a partir del Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI),

reconoce lo estipulado en las legislaciones nacionales con respecto a la EIB. De igual manera, la Ley de Educación Provincial N.º 9 870/2010 establece, en el artículo 77, apartado octavo, la EIB como una modalidad del sistema educativo provincial que garantiza el derecho de los pueblos indígenas a recibir una educación que preserve, entre otras cosas, «su lengua, su cosmovisión y su identidad étnica».

Actualmente, en el marco de PCSE, en la Facultad de Lenguas, el único proyecto que se centra en la tarea de revitalización y enseñanza de las lenguas indígenas de Argentina es el que es objeto de esta presentación. Sin embargo, la ONG «Latinoamérica Habla» sí cuenta con amplia trayectoria en estas áreas y en el trabajo de digitalización (traducción de la interfaz de Facebook a lengua QOM; diseño y desarrollo de teclados adaptados a las necesidades de escritura de las lenguas indígenas; digitalización de diccionarios QOM) y de educación (desarrollo juegos didácticos digitales y físicos como herramienta de aprendizaje para las escuelas con modalidad bilingüe) con la intención de que, por un lado, la sociedad pueda tomar conciencia de la diversidad lingüística y cultural existente en el país y, por otra parte, reivindicar el derecho de las poblaciones indígenas a hablar su propia lengua.

De igual manera, podemos citar como antecedentes la labor desarrollada por algunos miembros del cuerpo docente y de egresadas/os dentro de dos proyectos de investigación-acción sobre interculturalidad,

migración y variación lingüística en escuelas de la provincia de Córdoba^[2]; proyectos de corte interaccional y etnográfico, que si bien no tenían como eje las lenguas originarias, pretendían describir ciertas nociones y características de los procesos migratorios, de lengua, de interculturalidad y de diversidad lingüística dentro del sistema educativo y así poder evaluar cuál era la actitud de los alumnos hacia sus variedades del español y el tratamiento que reciben dentro del aula. Esta pertenencia de miembros del equipo a los proyectos mencionados otorga un grado de factibilidad a la propuesta de CSE, pues permite centrarse, a partir de un contexto en el cual las poblaciones originarias han sido invisibilizadas en cuanto a sus derechos lingüísticos individuales y colectivos, en tareas de reconocimiento, digitalización y enseñanza de las lenguas originarias, del espectro de las nociones de variedad lingüística (enseñanza, actitudes, comportamientos hacia ellas y para con sus hablantes) y de interculturalidad.

Las lenguas minorizadas: investigaciones precedentes en Argentina

A nivel global existe el acuerdo generalizado de que la pérdida de las lenguas indígenas, en tanto depositarias y portadoras de valores, conocimientos, saberes e identidades, implica un empobrecimiento para la humanidad en su conjunto, y, especialmente, para aquellas comunidades a las cuales aún se les impide, de una u otra forma, transmitir su lengua materna a sus hijas/

os porque esto no está garantizado a través del ejercicio pleno de sus derechos civiles y de la educación formal. Este empobrecimiento sería inconmensurable para Argentina debido a que implicaría la pérdida de la memoria, de nuestra identidad como sociedad y, también, la condición de sociedad culturalmente diversa.

Actualmente, la situación sociolingüística del país, en cuanto a lenguas originarias, es valiosa. De las más de treinta lenguas indígenas documentadas (Censabella 2010; Lucas 2011; Messineo y Hecht 2015; Messineo y Cúneo 2015; Unamuno, Gandulfo y Andreani 2020) que pertenecen a las familias lingüísticas quechua (quechua y quichua santiagueño), tupí-guaraní (guaraní correntino, avá guaraní, tapiete, mbyá), mataguaya (wichí, chorote y novaclé), guaycurú (toba, mmocoví y pilagá), lule-vilela, chon (tehuelche); y el mapudungun, que es una lengua aisladas, son empleadas por más de medio millón (aproximadamente, 600.000 personas, según el último censo) de habitantes originarios y «criollos- no indígenas» argentinos. Sin embargo, más de la mitad son consideradas amenazadas o en peligro de extinción, ya que no son empleadas en intercambios comunicativos cotidianos o en la escolarización; más allá de las implementaciones que el Estado nacional y las provincias han llevado adelante —mencionados en el apartado anterior— y que tienden a la documentación, la recuperación y la difusión de estas lenguas. Pese a esas acciones legislativas, una de las problemáticas cruciales que enfrentan las comunidades originarias en contextos

socioeducativos, en general, es el bajo nivel de tolerancia hacia la diversidad en sus aspectos étnico y lingüístico. Desde una perspectiva socio/etnolingüística (Martínez, Speranza y Fernández 2009; Curtis 2011; Martínez y Speranza 2014; Unamuno 2016 y Golluscio y Ciccone 2017) es posible analizar la construcción discursiva de la identidad por parte de los miembros de estas comunidades, de qué modo esa construcción individual repercute en lo intercultural del aula y de la sociedad, cuál es la actitud propia y del resto de la sociedad hacia la lengua que hablan y cómo esas lenguas repercuten en la enseñanza. En este sentido, Beatriz Bixio sostiene que «la lengua, entonces, aparece como un hecho social, como fundamento de la sociabilidad, [...] del orden y la transformación social; pero, al mismo tiempo, como interpretante de una sociocultura, con sus tensiones y sus orientaciones al cambio y, por ello, también como un tipo de comportamiento social constructor de identidades y de subjetividades» (2012, 37).

Los retos de la labor de revitalización

Dado que el proyecto «Todas las voces...» se centra en un trabajo mancomunado entre el alumnado de la FL y la asociación civil rosarina «Latinoamérica Habla», para desarrollar tareas de revitalización, de documentación lexicográfica, de digitalización y de enseñanza (diseño de actividades escolares para valorar la diversidad lingüística y cultural y elaboración de herramientas didácticas monolingües -en lenguas originarias- y bilingües: juegos bilingües, actividades de lectura y escritura, entre otros)

de las lenguas indígenas de Latinoamérica, especialmente de las que aún se hablan en Argentina, enmarcadas bajo la perspectiva de la interculturalidad, se persigue un doble impacto. Por un lado, parte de la labor resulta relevante porque podría arrojar luz acerca de lo que debería ser un sistema educativo inclusivo y, por extensión, una comunidad más participativa y respetuosa de la diversidad y el multiculturalismo y del multilingüismo; pues intenta interpretar los procesos de inclusión/exclusión escolar desde la perspectiva de los miembros de las comunidades originarias, desde cómo viven sus problemáticas lingüístico-educativas. Por el otro, permitiría visibilizar y plantear la interculturalidad como un derecho. El conocimiento de dichos fenómenos, en la praxis y en la formación universitaria, especialmente la docente, requiere un replanteo y un reposicionamiento teórico-metodológico que repercutirá en la enseñanza de las lenguas.

Trabajo realizado (I): Espacios de formación y capacitación

A lo largo de los meses de trabajo sostenido, el grupo tuvo varias instancias de formación sobre temas vinculados con los ejes temáticos centrales del proyecto (lenguas originarias, variación lingüística, multilingüismo, interculturalidad, trabajo extensionista) a cargo de los directores y de especialistas en el tema, a fin de concientizar y sensibilizar a todos las/os integrantes sobre estas cuestiones actuales y próximas; dos conversatorios sobre lenguas originarias con miembros de distintas

comunidades, que, a su vez se desempeñan como docentes de las carreras del Instituto Superior de Lenguas y Culturas Aborígenes de Córdoba y dos capacitaciones sobre técnicas de documentación y de traducción a cargo de especialistas y referentes en el tema. Estos encuentros se realizaron en función de las necesidades del trabajo que se desarrolla dentro de la ONG.

Trabajo realizado (II): Teclados en lenguas originarias y glosarios bilingües

«Latinoamérica Habla» es una asociación civil que lleva adelante tareas de revitalización y de digitalización de las lenguas indígenas, principalmente, de la provincia de Santa Fe, aunque no se circunscribe solo al territorio provincial, sino que avanza sobre los niveles nacional y latinoamericano. Esta labor persigue el objetivo de que la población tome conciencia de la diversidad lingüística y cultural existente en el país y poder así reivindicar el derecho de las poblaciones indígenas a hablar su propia lengua.

Las distintas líneas de acción de la ONG abarcan el contexto poblacional que, según el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas / Pueblos Originarios (INDEC) de 2010[3], corresponde al 1,5 % de la población provincial que se reconoce indígena y que incluye a 48265 personas sobre un total de 3.194.537 habitantes. El 29,3 % de esos 48265 habitantes se autorreconoció perteneciente a la comunidad QOM, el 27,9 % a la mocoví y el 11,9 % a la guaraníca. De esto se comprende que

los pueblos indígenas con mayor presencia demográfica en la provincia son los QOM (14089 habitantes) y los mocovíes (13466 habitantes).

El año 2019 fue declarado por la UNESCO como el año internacional de las lenguas indígenas[4] con el objetivo de sensibilizar a la población sobre el peligro y las consecuencias de la extinción de las lenguas en el mundo. Para las Naciones Unidas, las lenguas indígenas desempeñan un papel crucial para que las comunidades de hablantes asuman su destino y participen en la vida económica, cultural y social de sus países.

En tal sentido, el proyecto «Todas las voces» se inscribe dentro de la línea prioritaria de la ONG que propone el desarrollo de teclados en lenguas originarias que alcancen a niñas y niños de la primera infancia que asisten a escuelas con modalidad bilingüe en el territorio provincial; y a jóvenes y población adulta, de ambos sexos, a quienes el uso de estos teclados y la traducción de la interfaz de Facebook a estas lenguas (ya se ha realizado con el QOM, pero solo por parte de la ONG) les permite la promoción de las lenguas en cuestión entre quienes las poseen como lengua materna y los demás miembros de la sociedad. La pandemia del COVID 19 profundizó dramáticamente la ya existente crisis del sistema educativo para sostener a niñas/os y adolescentes pertenecientes a comunidades indígenas y en edad escolar dentro del tejido institucional, ya que, frecuentemente, tienen escaso o nulo acceso a las tecnologías y para quienes el sistema educativo no prevé una educación respetuosa basada en la pluriculturalidad.

Parte del alumnado asistió a un encuentro de capacitación en el que tuvieron un acercamiento al sistema operativo *Keyman*. Luego de esa instancia, cada alumna/o instaló *Keyman Developer* para interiorizarse sobre el funcionamiento y comenzaron con un proceso de mapeo (revisión del alfabeto y de los caracteres especiales de la lengua, a partir de la sistematización de gramáticas) sobre la lengua aymara[5], para la cual programaron el teclado y que, actualmente, está en etapa de prueba con los miembros de distintas comunidades. En la próxima etapa, se trabajará con teclados para otras lenguas originarias.

En lo que respecta a los glosarios, las/os estudiantes, luego de ser capacitados pertinentemente durante los talleres y guiados por las tutoras (todas especialistas en traducción y lexicografía), coparticiparon en el desarrollo de tres glosarios temáticos (salud, escuela y comercio, respectivamente). Cada glosario contiene actualmente 15 términos que fueron escogidos, a partir de las necesidades de la comunidad, en función de diferentes parámetros: frecuencia de uso; artificio tipográfico; relación lógica (distinto nivel de jerarquía: hiperónimo-hipónimo) u ontológica (en un mismo nivel de jerarquía); oposición (antónimo); y fuente de extracción. Al igual que con los teclados, están siendo evaluados por miembros y docentes de las comunidades originarias para corroborar la validez de las traducciones y la aplicabilidad de las unidades léxicas escogidas.

A modo de conclusión

El objetivo general del proyecto «Todas las voces...» es enriquecer el proceso de revitalización y digitalización de lenguas indígenas habladas en Argentina mediante el trabajo conjunto entre los integrantes de la asociación civil «Latinoamérica Habla» y los estudiantes de la Facultad de Lenguas. Este proceso se llevó a cabo a través de acciones concretas que implicaron la investigación, la extensión y la evaluación de planificaciones lingüísticas vigentes. Dentro de dichas actividades, en una primera etapa, los estudiantes se centraron en el estudio general de lenguas originarias, la programación de teclados para uso de comunidades aborígenes y la confección de glosarios con terminología frecuente y necesaria para la vida cotidiana de estas comunidades, todo con la finalidad de la revalorización del multilingüismo y de la interculturalidad.

Este objetivo se cumplió, en esta primera etapa, ya que el estudiantado participante puso a disposición de la ONG ideas y tareas que, no solo impulsaron la difusión de la labor de «Latinoamérica Habla», sino que también, permitieron la concreción de, al menos, una tarea dentro de un proyecto en particular —de difusión y de traducción— y pudo tomar conciencia del multilingüismo y la interculturalidad como fenómenos a nivel nacional y reconocer modos de abordar estas realidades desde sus roles sociouniversitario y docente futuro.

Referencias bibliográficas

- Bixio, B. (2012). Consideraciones sociolingüísticas. Lenguaje y discurso en las instituciones escolares. Bombini, G. *Lengua y literatura: teorías, formación docente y enseñanza*. Bs. As.: Biblos.
- Censabella, M. (2010). *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*. Bs. As.: Eudeba.
- Courtis, C. (2011). La Argentina como contexto inmigratorio: una mirada socio/etnolingüística. Varela, L. (Eds.). *Para una política del lenguaje en Argentina*. Caseros: UNTREF, pp. 40-52.
- Golluscio, L. y Ciccone, F. (Sup.) (2017). *Material de consulta para el docente en contextos de diversidad lingüística*. Bs. As.: FILO-UBA.
- Martínez, A. y Speranza, A. (2014). Linguistic Variation, Cognitive Processes and the Influence of Contact. Robert Nicolaï (Ed.). *Questioning Language Contact. Limits of Contact, Contact at its Limits*. LEIDEN BOSTON, Ed. Brill.
- Martínez, A; Speranza, A. y Fernández, G. (2009). *El entramado de los lenguajes. Una propuesta para la enseñanza de la Lengua en contextos de diversidad cultural*. Buenos Aires. Ed. La Crujía.
- Messineo, C. y Hecht, A. C. (Comp.) (2015). *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas*. Bs. As.: Eudeba.
- Unamuno, V. (2003). *Lengua, escuela y diversidad sociocultural: hacia una educación lingüística crítica*. Barcelona: Grao.

- _____ (2016). *Lenguaje y educación*. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes.
- _____; Gandolfo, C. y Andreani, H. (Ed.) (2020). *Hablar lenguas indígenas hoy. Nuevos usos, nuevas formas de transmisión*. Bs. As.: Biblos.

[1] Proyecto de Compromiso Social Estudiantil (12 ° convocatoria 2021) «Todas las voces. Lenguas minorizadas y diversidad lingüística en Argentina: desafíos, transmisión y enseñanza», dirigido por el Mgter. M. Tapia Kwiecien y la Mgter. M. Laura Galliano, y aprobado por la Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la Facultad de Lenguas (SAE FL) y avalado por las Secretarías de Extensión Universitaria y de Asuntos Estudiantiles de la Universidad Nacional de Córdoba (SEU-SAE UNC). El equipo de trabajo está conformado por docentes, investigadores y egresados de la Facultad de Lenguas, según el siguiente esquema: un director y una codirectora (profesor adjunto y profesora asistente de cátedras de las carreras de Español e Inglés); siete tutores docentes (profesores titulares, adjuntos, asistentes y ayudantes «B» de cátedras de las carreras de inglés, italiano, francés y del Ciclo de Nivelación- Español); tres tutores adscriptos (de la sección Español); dos tutores graduados (de las carreras de italiano y castellano); una tutora no-docente (SAE, FL) y diecisiete alumnas y alumnos de las carreras de Español, Inglés y Portugués de la FL. Además, cuenta con actores externos, miembros de la ONG que oficia de contraparte.

[2] Proyectos (SECyT- UNC 2016-2017) «Interculturalidad, inmigración y variación lingüística en las escuelas de la provincia de Córdoba» y (SECyT- UNC 2018-2019) «Interculturalidad, migración y variación lingüística en escuelas de Córdoba: Aprendizajes, competencias y desarrollo de actividades», ambos dirigidos por la Mgter. Adriana Castro y codirigido por el Mgter. M. Tapia Kwiecien.

[3] Según los últimos datos registrados. Los del censo 2022 aún no están disponibles.

[4] En el año 2021, la UNESCO también declara el Decenio 2022-2032- como «Internacional de las Lenguas Indígenas», con el objetivo de crear una comunidad global para la preservación, revitalización y apoyo de las lenguas indígenas en todo el mundo.

[5] Se decidió comenzar por esta lengua a razón de un pedido explícito de la comunidad a la ONG.

5. POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN FAMILIAS INDÍGENAS BILINGÜES: REPERTORIOS LINGÜÍSTICOS INTERGENERACIONALES Y AGENCIA INFANTIL[1]

Espinoza Alvarado, Marco marcespi@uchile.cl
Universidad de Chile

Eje temático B: Políticas Lingüísticas para 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.

Introducción

En los últimos veinte años, desde la sociolingüística y la lingüística aplicada, se ha venido desarrollando de manera exponencial un interés por tratar de comprender las dinámicas sociolingüísticas en familias bilingües y sus procesos de continuación y cambio sociolingüístico, así como las maneras en que estas familias vivencian el bilingüismo familiar. Tal interés se ha concentrado y desarrollado principalmente a partir del campo de estudios denominado Política Lingüística Familiar (en inglés *Family Language Policy*). Si bien la conceptualización del uso lingüístico en el hogar como

expresión de políticas lingüísticas a nivel familiar es posible encontrarla en diversos autores (Barkhuizen y Knoch, 2006; Cooper, 1989; Deprez-de Heredia y Varro, 1991; Deprez, 1996; Evans, 1996; Lambert, 2008; Piller, 2001), se suele ubicar el origen y articulación de este campo de investigación en King, Fogle y Logan-Terry (2008). En dicho trabajo, las autoras delinean un programa de investigación, el cual se informa teóricamente de los estudios en adquisición de lenguas en niños y en política lingüística, específicamente en este último caso mediante el modelo tripartito de Spolsky (2004), para quien la política lingüística

en cualquier dominio, incluido el hogar, puede ser vista como el resultado de la interacción entre ideologías lingüísticas, prácticas comunicativas e intentos de gestión lingüística por parte de quienes participan de dichos dominios. Desde esta formulación inicial, este campo de investigación ha atravesado por una serie de giros teóricos y metodológicos (King, 2016; King & Wang, 2020; Lanza & Curdt-Christiansen, 2018) y ha sido revisado críticamente (Lomeu Gomes, 2018).

En esta presentación problematizaré una serie de conceptos actualmente considerados relevantes (tanto teórica como metodológicamente) en el estudio de las políticas lingüística familiares (PLF) en familias y contextos no considerados hasta ahora por los estudios en políticas lingüísticas familiares. Específicamente, el foco estará puesto en las nociones de repertorios lingüísticos y agencia infantil en familias pewenche del Alto Biobío bilingües en chedungun y castellano.

El orden sociolingüístico intrafamiliar: familectos y políticas lingüísticas familiares

En la perspectiva de la política lingüística familiar, el uso lingüístico intrafamiliar es entendido como un tipo de micropolítica lingüística mediante la cual los miembros de la familia asumen su agencia y «crean lo que puede ser reconocido como una política lingüística y planifican la utilización y el desarrollo de sus recursos lingüísticos [como] una respuesta a sus propias necesidades, a sus propios «problemas lingüísticos»» (Baldauf, 2006, p. 155).

Estas políticas lingüísticas familiares incluyen todas aquellas decisiones y acciones, basadas en creencias, actitudes y expectativas, que impactan en la manera en que las interacciones familiares a través del lenguaje ocurren en las familias bilingües (Curdt-Christiansen, 2009, 2013; Lanza y Curdt-Christiansen, 2018; King et al., 2008; Macalister y Mirvahedi 2017;) y corresponderían, por lo tanto, a una organización racional –no arbitraria- del régimen sociolingüístico intrafamiliar. Estos particulares regímenes sociolingüísticos pueden ser vistos como familectos (*familylect*), o patrones de comportamiento lingüístico establecidos y compartidos a través del involucramiento constante y repetido en la actividad de comunicarse en la familia unos con otros (Van Mensel, 2018). La idea de familecto permitiría capturar de mejor manera el lugar sociolingüístico intermedio de la familia, entre el comportamiento, las normas y las elecciones lingüísticas individuales y las sociales o comunitarias.

El estudio de las políticas lingüísticas familiares ha ido desarrollándose en línea con los cambios gatillados en las familias por una serie de fenómenos globales, así como con los desarrollos conceptuales en la sociolingüística y la lingüística aplicada. King y Wang (2020) explican que el estudio de la política lingüística familiar se ha visto impactado por dos tendencias interrelacionadas. La primera es de carácter material y demográfico y da cuenta de cómo las familias se han visto afectadas por la globalización, la urbanización, la (hiper)movilidad y la saturación tecnológica. La segunda

tendencia es de carácter conceptual y paradigmático. Así, en un principio las preguntas centrales en PLF indagaban en torno a las prácticas, creencias y condiciones que conducían a diferentes tipos de aprendizaje por parte de los niños, y el objetivo muchas veces era establecer relaciones causales entre, por ejemplo, determinadas ideologías lingüísticas y prácticas lingüísticas (Lanza, 2021). En esta línea, la PLF era definida como un campo de investigación que «deals with language use in family settings» (Obojska & Purkarthofer, 2018, p. 250) y que se enfocaba en la manera en que «languages are managed, learned and negotiated» en el dominio familiar (King et al., 2008, p. 907). Hoy, en cambio, el foco está puesto en «how families are constructed through multilingual language practices, and how language functions as a resource for this process of family-making and meaning-making (King & Wang, 2020, p. 120; ver también King, 2016, Lanza & Curdt-Christiansen, 2018) así como en las experiencias vividas de las familias, la construcción de la identidad en ellas, y la agencia (Lanza, 2021). Consideramos, que ambos enfoques pueden coexistir en los estudios de PLF. Si bien es importante comprender la manera en que las familias bilingües significan su experiencia bilingüe en la construcción de su propio sentido de familia en el espacio y el tiempo, también sigue siendo importante tratar de comprender la manera en que el orden sociolingüístico en los hogares, junto con las ideologías lingüísticas que le acompañen, contribuyen a la formación de repertorios sociolingüísticos intergeneracionales.

A riesgo de simplificar, se puede decir que la literatura en torno a las políticas lingüísticas familiares ha demostrado que creencias y actitudes favorables hacia una lengua minorizada no se traducen necesariamente en intentos por continuarla en las prácticas comunicativas con las nuevas generaciones; que diferentes miembros de la familia pueden tener ideologías opuestas respecto de sus lenguas, lo que puede generar conflictos intergeneracionales; que las políticas y discursos sociales e institucionales acerca de las lenguas interactúan de diferentes maneras con las políticas en el dominio familiar, muchas veces en detrimento de la lengua minorizada; que muchas veces las decisiones que afectan la continuidad de una lengua responden a decisiones sobre otros aspectos no lingüísticos de las vidas de la familia; que los objetivos lingüísticos de las familias bilingües no siempre consisten en la mantención de su lengua minorizada; que la decisión de los padres respecto de las lenguas que efectivamente utilizarán en la crianza de sus hijos se manifiesta antes de que los hijos nazcan; que los padres toman decisiones respecto del repertorio lingüístico de sus hijos dependiendo de diferentes posicionamientos espacio-temporales más allá del dominio familiar; y que existen factores particulares, muchas veces de carácter heteroglósico, revelando que el bilingüismo familiar se escapa a descripciones estructuralistas.

En este trabajo, y sobre la base de la investigación que actualmente me encuentro realizando con familias pewenche del sur de Chile, me interesa poner el foco en

dos aspectos relevantes para comprender de mejor manera las políticas lingüísticas familiares en familias bilingües así como el cambio y la continuación sociolingüística en ellas: el concepto de repertorios lingüísticos, el cual nos permite trascender miradas estructuralistas a las lenguas así como ideologías monoglósicas que suelen acompañar las discusiones del bilingüismo; y la agencia infantil, ya que, si bien esta ha sido reconocida como uno de los aspectos a los que los estudios en PLF no han prestado atención suficiente, su formulación teórica y metodológica aún es poco clara y no suele enfocarse desde perspectivas situadas

La formación de repertorios lingüísticos intergeneracionales

La transmisión intergeneracional de una lengua (TIL) es un concepto vagamente definido y muy poco teorizado (King et al., 2008). Esto ha llevado a que en muchos estudios la lengua se conceptualice como un objeto, el cual es simplemente pasado o transferido de una generación a otra, y no como una práctica socialmente construida, reproducida y modificada (Himmelman, 2008: 338), lo que a la vez promueve una imagen abstracta de la lengua donde la agencia de los hablantes no se ve representada adecuadamente en los procesos de cambio (Koreinik, 2011b) y de continuidad. Con el fin de superar estas limitaciones, en el presente estudio proponemos enmarcar el análisis de la TIL como parte de la formación de repertorios lingüísticos intergeneracionales.

Los repertorios lingüísticos se refieren a la totalidad de los recursos semióticos, incluyendo en este caso los recursos lingüísticos y las lenguas, que un individuo o una comunidad tienen a su disposición para interactuar de manera significativa en una serie de contextos (Aikman, 2017; Blommaert y Backus, 2012; Busch, 2012). Como plantean estos autores, la idea de repertorios lingüísticos apunta, entre otras cosas, a superar las visiones monolíticas de las lenguas que los componen, a situar el aprendizaje de lenguas y las prácticas lingüísticas en los diferentes grupos y contextos socioculturales en los que se desenvuelven los individuos, y a capturar la dimensión biográfica del desarrollo lingüístico, el que no es ni lineal ni acumulativo. Estos repertorios son además inestables y están en constante cambio debido a las dinámicas de movilidad, a las prácticas translocales, al variable valor asignado a las lenguas, a los estilos de vida cambiantes de los individuos, a los contextos y actividades de las cuales participan, a la manera en que responden a las necesidades que se les presentan, y a la necesidad de asegurarse el acceso a recursos materiales y simbólicos (Aikman, 2017; Corona et al., 2013).

En esta perspectiva, proponemos que la TIL sea vista como un aspecto de las complejas y dinámicas trayectorias sociolingüísticas de las familias bilingües. Específicamente, para el caso de las familias pewenche la TIL se referirá a decisiones respecto de si la lengua indígena continuará siendo parte del repertorio lingüístico

de los hijos como lo es en el repertorio lingüístico de los padres (lo que implica el desarrollo de diferentes tipos de bilingüismo), o si se dará preferencia al aprendizaje y uso de la lengua mayoritaria (favoreciendo el monolingüismo en dicha lengua).

Enmarcar a la TIL dentro de la formación de repertorios lingüísticos intergeneracionales nos permite capturar la idea de que esta ocurre a través de la participación de los individuos en actividades prácticas concretas en contextos socioculturales específicos que plantean necesidades comunicativas situadas localmente. Nos permite, además, incorporar y darle sentido a un rango de posibles resultados de aprendizajes que pueden ir desde la competencia activa en la lengua indígena hasta la simple apreciación de su valor simbólico (Blommaert & Backus, 2012). En esta perspectiva de la TIL, como función del desarrollo de repertorios lingüísticos, las lenguas no pueden ser vistas como sistemas autónomos, sino que como recursos que se relacionan de maneras dinámicas y complejas con, por ejemplo, las visiones de los miembros de la familia respecto de su pasado, presente y futuro en diferentes contextos. Este carácter cronotópico de los repertorios lingüísticos nos permite entender la TIL como algo que ocurre en el presente, en el contexto inmediato de las interacciones en el dominio familiar, pero en relación también con lo ausente, con otros espacios, tiempos e interlocutores, en el pasado, pero también, sobre todo, los que se enfrentarán en el futuro.

Agencia infantil

Los niños no son meros recipientes pasivos del lenguaje y las dinámicas sociolingüísticas en familias bilingües son complejas y co-construidas por todos los participantes (Barkhuizen y Knoch, 2006; Dumanig et al., 2013; Gafaranga, 2010). Como han demostrado una serie de estudios, los hijos también parecen jugar un rol en la construcción de las políticas lingüísticas familiares, y, por lo tanto, en la formación de repertorios lingüísticos intergeneracionales (Fogle, 2013; Gafaranga, 2010; Gyogi, 2015; King y Fogle, 2013; Kopeliovich 2009; Revis, 2016; van Mensel, 2016; Wong Fillmore, 2011). Sin embargo, la agencia de los niños es difícil de conceptualizar y explorar y se corre el riesgo de ignorar la naturaleza asimétrica de las relaciones entre padres e hijos, de imponer y privilegiar una visión etnocéntrica y hegemónica de la infancia a sociedades que pueden tener su propias etnoteorías acerca de la infancia, y de obscurecer el hecho de que, en contextos de contacto asimétrico como el de las familias indígenas bilingües en Chile, la agencia de hijos y padres está fuertemente limitada por estructuras y políticas lingüísticas externas a la familia.

Para el caso que me interesa acá, cabe preguntarse si las particulares características de la infancia mapuche, de acuerdo a lo propuesto por algunos autores (Murray et al., 2015; Sadler and Obach 2006), le otorgan características específicas al rol de los niños en la formación de los repertorios lingüísticos familiares en las familias pewenche con las que me encuentro trabajando.

Por ejemplo, para González (2012), la socialización en contexto mapuche apunta a desarrollar individuos que puedan actuar de acuerdo a su propia voluntad. Según otros autores, los niños mapuche incluso serían capaces de imponer esa voluntad a los adultos (Sadler & Obach 2006). Murray et al. (2015) explican como en la literatura son recurrentes las descripciones de las capacidades de decisión de los niños mapuche, junto con la expresión de sus deseos, preferencias e imposición de su propia voluntad, en relaciones con los adultos que incluso pueden ser caracterizadas como horizontales. Si de acuerdo con Murray et al. (2015) los niños mapuche son socializados para encontrar su propia manera de hacer las cosas y son vistos como los agentes principales en la determinación de su futuro, entonces cabe preguntarse acerca de las consecuencias sociolingüísticas de esto. Para el caso mapuche también cabe preguntarse hasta qué punto las nociones que los padres puedan compartir respecto de la persona y la autonomía personal, así como las percepciones de los niños como «pequeñas personas» (pichikeche) con su propia voluntad e individualidad, a las que han hecho referencia una serie de autores desde perspectivas antropológicas (Course, 2011; Murray et al., 2015; Sadler and Obach 2006) influyen en la formación de políticas lingüísticas y la formación de repertorios lingüísticos intergeneracionales en la familia. En otras palabras, si, de acuerdo con Murray et al. (2015, p. 377) «Mapuche parenting practices and the process of socialization during early childhood involve and transmit a

sense of volition that is intrinsic to the Mapuche notions of autonomous personhood (che)», se hace necesario entonces explorar las consecuencias sociolingüísticas de esto.

Breve nota metodológica

La discusión que presentaré es principalmente de carácter teórico, sin embargo se nutre del trabajo de campo etnográfico que he venido realizando en las familias durante los últimos años (y últimamente gracias al apoyo del Proyecto Fondecyt Iniciación 11200571) gracias al cual he podido reunir información desde diferentes fuentes y con métodos diversos, tales como, participación observante, notas de campo, grabaciones de interacciones familiares intergeneracionales y entrevistas semi estructuradas con padres e hijos.

Referencias Bibliográficas

- Aikman, S. (2017). Changing livelihoods and language repertoires: hunting, fishing and gold mining in the southeast Peruvian Amazon. *International journal of the sociology of language*, 2017(246), 85-108.
- Baldauf Jr, R. B. (2006). Rearticulating the case for micro language planning in a language ecology context. *Current Issues in Language Planning*, 7(2-3), 147-170.
- Barkhuizen, G., & Knoch, U. (2006). Macro-Level policy and Micro-Level planning. *Australian Review of Applied Linguistics*, 29(1), 3-1.

- Blommaert, J. and A. Backus (2012), 'Superdiverse repertoires and the individual', in I. Saint-Jacques & J. Weber (eds.), *Multimodality and multilingualism: Current challenges for educational studies*, 11–32, Rotterdam: Sense Publishers.
- Busch, B. (2012), 'The linguistic repertoire revisited', *Applied linguistics*, 33(5): 503-523.
- Cooper, R. L. (1989). *Language planning and social change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corona, V., Nussbaum, L., & Unamuno, V. (2013). The emergence of new linguistic repertoires among Barcelona's youth of Latin American origin. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 16(2), 182-194.
- Course, M. (2011). *Becoming Mapuche: Person and ritual in indigenous Chile*. Chicago: University of Illinois Press.
- Curdt-Christiansen, X. L. (2009). Invisible and visible language planning: Ideological factors in the family language policy of Chinese immigrant families in Quebec. *Language Policy*, 8(4), 351-375.
- Curdt-Christiansen, X. L. (Ed.). (2013). *Family language policy: Sociopolitical reality versus linguistic continuity [Special issue]*. *Language Policy*, 12(1).
- Deprez, C. (1996). Une politique linguistique familiale: le rôle des femmes. *Education et sociétés plurilingues*, 1, 35-42.
- Deprez-de Heredia, C., & Varro, G. (1991). Le bilinguisme dans les familles. *Enfance*, 44(4), 297-304.
- Dumanig, F. P., David, M. K., & Shanmuganathan, T. (2013). Language choice and language Policies in Filipino-Malaysian families in multilingual Malaysia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 34(6), 582-596.
- Evans, C. (1996). Ethnolinguistic vitality, prejudice, and family language transmission. *Bilingual Research Journal*, 20(2), 177-207.
- Fogle, L. W. (2013). Parental ethnotheories and family language policy in transnational adoptive families. *Language Policy*, 1-20.
- Gafaranga, J. (2010). Medium request: Talking language shift into being. *Language in Society*, 39 (2), 241-270.
- Gonzalez, M. (2012). *Personal Truths, Shared Equivocations: Otherness, Uniqueness, and Social Life among the Mapuche of Southern Chile*. Phd thesis, University of Edinburgh.
- Gyogi, E. (2015). Children's agency in language choice: A case study of two Japanese- English bilingual children in London. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(6), 749-764.
- Himmelman, N. (2008), 'Reproduction and preservation of linguistic knowledge: linguistics' response to language endangerment', *Annual Review of Anthropology*, 39: 337-50.

- King, K. A., Fogle, L., & Logan Terry, A. (2008). Family language policy. *Language and Linguistics Compass*, 2(5), 907-922.
- King, K. A. (2016). Language policy, multilingual encounters, and transnational families. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(7), 726-733.
- Kopeliovich, S. (2009). Family language policy: A case study of a Russian-Hebrew bilingual family: Toward a theoretical framework. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 4(3), 162-178.
- King, K. A., & Wang, L. (2021). Family Language Policy and Language Transmission in Times of Change. In *Language Revitalisation and Social Transformation* (pp. 119-140). Palgrave Macmillan, Cham.
- Koreinik, K. (2011b), 'Agency lost in the discourse of language endangerment: Nominalization in discourse about South Estonian', *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat*, 7: 77-94.
- Lanza, E. (2021). The family as a space: multilingual repertoires, language practices and lived experiences, *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 42.8, 763-771.
- Lanza, E., & Curdt-Christiansen, X. L. (2018). Multilingual families: aspirations and challenges. *International journal of multilingualism*, 15(3), 231-232.
- Lambert, B. (2008). Family language transmission: actors, issues, outcomes. Frankfurt: Peter Lang.
- Lomeu Gomes, R. (2018), «Family Language Policy Ten Years On: A Critical Approach to Family Multilingualism,» *Multilingual Margins*, 5(2): 54-76.
- Macalister, J., & Mirvahedi, S. H. (2017). Beginnings. In *Family Language Policies in a Multilingual World: Opportunities, Challenges, and Consequences* (pp. 1-10). New York: Routledge.
- Murray, M., Bowen, S., Segura, N., & Verdugo, M. (2015). Apprehending volition in early socialization: Raising «little persons» among rural Mapuche families. *Ethos*, 43(4), 376-401.
- Obojska, M. A., & Purkarthofer, J. (2018). 'And all of a sudden, it became my rescue': language and agency in transnational families in Norway. *International Journal of Multilingualism*, 1-13.
- Revis, M. (2016). A Bourdieusian perspective on child agency in family language policy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-15.
- Sadler, M., & Obach, A. (2006). Pautas de crianza mapuche. Estudio Significaciones, actitudes y prácticas de familias mapuches en relación a la crianza y cuidado infantil de los niños y niñas desde la gestación hasta los cinco años. Universidad de Chile y CIGES, Universidad de La Frontera.

- Piller, I. (2001). Private language planning: The best of both worlds. *Estudios de Sociolingüística*, 2(1), 61-80.
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Van Mensel, L. (2018). 'Quiere koffie?' The multilingual familylect of transcultural families. *International Journal of Multilingualism*, 15(3), 233-248.
- Van Mensel, L. (2016), 'Children and choices. The effect of macro language policy on the individual agency of transnational parents in Brussels', *Language Policy*, 15: 547-560.
- Van Mensel, L. (2018), "Quiere koffie?' The multilingual familylect of transcultural families', *International Journal of Multilingualism*, 15(3): 233-248.
- Wong Fillmore, L. (2011). An ecological perspective on intergenerational language transmission. In M. Romero-Little, S.J. Ortiz, T. McCarty & R. Chen (Eds.), *Indigenous languages across the generations-Strengthening families and communities* (pp. 20-48).

[1] Este trabajo es parte del proyecto de investigación «Políticas lingüísticas familiares, formación de repertorios lingüísticos y transmisión intergeneracional de lenguas: Continuidad y cambio sociolingüístico en familias pewenche bilingües en el sur de Chile» (ANID/CONICYT Fondecyt Iniciación 11200571), del cual soy Investigador Responsable.

6. LENGUAJE INCLUSIVO: DE LA PROTESTA A LAS POLÍTICAS DE GOBIERNO

García Ficarra, Paula paula.garcia@unc.edu.ar
Pérez, Elena del C. elena.perez@unc.edu.ar
Facultad de Lenguas, UNC

Eje temático C: Procesos sociolingüísticos y político-lingüísticos fronterizos, de contacto y conflicto de lenguas y de integración lingüística regional. *Processos sociolinguísticos e político-linguísticos fronteiriços, de contato e conflito de línguas e de integração linguística regional.*

Resumen

A cincuenta años de las magistrales clases que el lingüista rumano Eugenio Coseriu dio en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, el enorme legado de su obra sigue estando vigente para examinar fenómenos emergentes del habla de los argentinos, como el llamado *lenguaje inclusivo*.

En la primera parte de esta comunicación, expondremos sucintamente conceptos clave de su monumental teoría: la noción de que el lenguaje opera como herramienta para construir los significados de la realidad inmediata del mundo exterior y la noción del cambio lingüístico vinculada a la distinción entre sistema, norma y habla (Coseriu, 1967). En la segunda parte, examinaremos, a partir de estas hipótesis centrales de su obra, la emergencia del denominado *lenguaje inclusivo*,

específicamente el uso del morfema «e» para nombres, pronombres y adjetivos masculinos terminados en «o», y femeninos terminados en «a». Para esto, hemos seleccionado un breve corpus de documentos emanados del Estado Argentino para intentar responder al interrogante que titula nuestra ponencia: el lenguaje inclusivo ¿protesta disidente o política de gobierno?

Como observadores del cambio lingüístico, nos parece que estamos en un momento privilegiado para ver cómo el habla acecha la norma y cómo este fenómeno podría modificar, en parte, la noción de cambio lingüístico planteada por Coseriu.

Palabras clave: lenguaje inclusivo, cambio lingüístico, política lingüística.

Introducción

Los hechos que inspiraron esta ponencia

A mediados de 2018, mientras en el Congreso de la Nación Argentina se debatía la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo, una alumna encabezando un grupo escolar que había tomado un Colegio público de la ciudad de Buenos Aires, entrevistada por un canal de televisión, dijo ante las cámaras «hemos tomado el colegio para visibilizar un reclamo...[porque] sabemos que hay diputades indecises...» (el resaltado es nuestro). Aunque el uso del morfema «e» (en reemplazo de «o» y «a») ya estaba circulando en algunas esferas de la cultura como las vinculadas al feminismo, los medios de comunicación amplificaron como un megáfono la declaración de la alumna y desde ese momento, se instaló en Argentina un debate entre quienes defienden lo que comenzó a llamarse *lenguaje inclusivo*, es decir el que reemplaza o agrega al morfema «o» y «a» la terminación «e» y, por otro lado, quienes resisten su uso. Desde aquella noche, hace más de 4 años, la polémica no solo no ha cesado, sino que ha ido consiguiendo detractores y adhesiones en ámbitos extraoficiales y gubernamentales hasta convertirse en política de gobierno de algunos Ministerios y de la CABA. Todo esto en medio de enardecidas posturas de quienes argumentan a favor del uso correcto de la lengua española y se convierten en guardianes de las reglas que la Real Academia Española promulga.

Marco Teórico

Para acercarnos a este fenómeno emergente, nos parece importante recordar una de las hipótesis centrales que Coseriu (1967) expone en su libro *Teoría del Lenguaje y lingüística general*. Sostiene que el lenguaje es una capacidad humana universal y que el conocimiento de la realidad por parte del sujeto está mediado por el lenguaje de un modo tan decisivo, que la palabra es el instrumento con el que la inteligencia opera desde la percepción inaugural de la realidad hasta la abstracción conceptual. Según el autor, los hablantes de una lengua tenemos una percepción indiscriminada del mundo hasta que el lenguaje nos provee un nombre que hace posible que esa percepción inicial pueda ser un conocimiento racional. En términos del filósofo rumano «Esto significa (...) que el lenguaje y sus categorías internas no se relacionan propiamente con la facultad de pensar, sino con la facultad de conocer» (Coseriu, 1967: 240).

Esta hipótesis es fundamental si se la pone en relación con el denominado *lenguaje inclusivo*, particularmente si coincidimos con la afirmación de que aquello que no tiene un nombre no podría ser conocido o, para decirlo en términos de Coseriu, no podría ser objeto del conocimiento reflexivo. Si bien las palabras *diputados indecises* con la terminación en masculino es, según la norma vigente, la forma de designación universal, la forma en «e», *diputades indecises*, parece estar señalando, como un dedo índice, una ausencia en el idioma; pretende llevar la mirada hacia

un espacio en blanco en la norma, entre la forma terminada en «o» del masculino y la forma terminada en «a» del femenino. *Diputades indecises* es entonces el nombre empleado para designar a toda una diversidad de género que hasta ese momento carecía de palabra para ser conocida reflexivamente. La emergencia de la «e» como morfema de género pretende ser reconocida como género no marcado, o lo que no es ni femenino ni masculino: «les diputades indecises» estaría forzando la norma (aunque lejos del sistema aún) con una nueva regla combinatoria de género que remite a la diversidad sexual, más allá de la dualidad binaria.

Si, como afirma Coseriu (1967), a falta de un nombre, el hablante solo posee una representación de lo real desprovista de categorización, es decir, una especie de vivencia preverbal, la emergencia de esta nueva regla de género, y toda la flexión derivada del uso del morfema «e», le darían al hablante la herramienta para conocer una realidad que aún no tenía designación.

El cambio lingüístico y la norma

Una de las principales contribuciones hechas por Coseriu, a partir de la bipartición saussureana en lengua y habla, es el planteo de la existencia de un tercer espacio generado por la realización del sistema al que denomina: la norma. Entre el sistema abstracto de la lengua y las realizaciones efectivamente producidas por el hablante, Coseriu (1967) introduce un nivel de menor abstracción que el sistema y de mayor carácter colectivo que el habla

subjettiva. La norma está vinculada a la tradición y tiene carácter extralingüístico, ya que son factores ajenos al sistema los que validan determinada norma. Es decir que la norma sucede al habla, por lo tanto, muestra no solo la ocurrencia de un hablante sino especialmente el acuerdo social que permite la difusión de esa ocurrencia inaugural individual[1]. Esto es precisamente lo que está en cuestión en el caso del *lenguaje inclusivo*: el acuerdo social imprescindible para el cambio.

Coseriu (1967) llama la atención sobre las posibilidades de realización de nuevas palabras que están contenidas en términos de abstracción en el sistema, así como también sobre el carácter arbitrario del hablante para actualizarlas; por ejemplo, la actualización del femenino presidenta para presidente, pero no de estudianta para estudiante; esa es una posibilidad «vacante» en el sistema abstracto de la lengua. El hecho de que se realicen o no estas posibilidades forma parte de circunstancias tales como la originalidad de los poetas, y especialmente su realización es la manifestación de la flexibilidad del sistema y del margen de libertad del hablante frente al sistema.[2]

El cambio no es mero accidente, sino que pertenece a la esencia de la lengua. En efecto, la lengua se hace mediante lo que se llama 'cambio lingüístico': el cambio lingüístico no es sino la manifestación de la creatividad del lenguaje en la historia de las lenguas (Coseriu 1973, 108).

En el caso del *lenguaje inclusivo*, la flexibilidad del sistema y el margen de libertad que prevé Coseriu (1967) es aprovechada para plantear una nueva regla combinatoria de género. La utilización del morfema «e» para evitar el masculino genérico se plantea como superadora ya que incluye en su designación no solo a varones y mujeres, sino también a todas aquellas personas que no se identifican con el binarismo de género.

Otro elemento importante para nuestra reflexión sobre el *lenguaje inclusivo* es el carácter tradicional que el autor asigna a la norma y de la cual la comunidad sí tiene conciencia plena, aunque no tenga conciencia del funcionamiento abstracto del sistema. En este marco, le *lenguaje inclusivo* introduce un nuevo motivo para el cambio, no ya la actividad creativa de los poetas sino el carácter de protesta y de adhesión de quienes acuerdan con la protesta.

La actualización de un morfema para un tercer género no marcado está prevista en el marco de las cinco vocales del sistema y se actualiza como ocurrencia subjetiva primero, como ocurrencia intersubjetiva después y finalmente parece haberse instalado como una política de gobierno, aunque de forma imprecisa y ambigua.

Trabajaremos a continuación, con documentos ministeriales que dan cuenta de las adhesiones oficiales que la protesta ha ido ganando y citaremos también algunas posturas disidentes que visibilizan la resistencia al cambio.

Políticas lingüísticas desde el Estado argentino

El *lenguaje inclusivo* en Argentina comienza a ser considerado desde lo legislativo en el año 2015, cuando la Cámara de Diputados de la Nación elabora la *Guía del uso de un Lenguaje no sexista e igualitario en la HCDN*. En este primer documento oficial se promueve el empleo normativo del lenguaje evitando sexismos en la Cámara y específicamente en cuestiones legislativas. Se destaca que no está recomendado el uso de @ ya que no constituye un signo lingüístico y nada se menciona con respecto a la irrupción del morfema «e». Se trata de una guía extensa completa, con imágenes y ejemplos, muy didáctica. Casi se diría que no parece elaborada para legislativos.

A partir de esta primera incursión en un posicionamiento con respecto al *lenguaje inclusivo*, nuevos intentos han sucedido al mencionado; sin embargo, el próximo documento es publicado recién en agosto del 2020. El Banco Central de la República Argentina propone una *Guía de BCRA para una comunicación inclusiva*. Entre otras recomendaciones (empleo del genérico universal, colectivos, abstractos, formas impersonales, especificación del femenino en cargos y títulos) encontramos aquí la primera mención al morfema «e» como morfema de género no marcado en artículos y pronombres en un documento técnico y conciso.

Al mes siguiente, el Ministerio de mujeres, géneros y diversidad publica (*Re) Nombrar. Guía para una comunicación con perspectiva de Género* para su aplicación en la Administración Pública Nacional. La perspectiva planteada es clara:

El lenguaje es un instrumento de transmisión y construcción de sentidos comunes y, por eso, es un insumo clave para visibilizar identidades y reconocer derechos de grupos históricamente discriminados y negados. El modo en que hacemos uso del lenguaje no es nunca neutral en relación a los géneros e identidades; siempre está cargado de sentidos e ideología. (Ministerio de mujeres, géneros y diversidad, 2020:5)

En este sentido, la guía apoya claramente la lucha por la inclusión y la no invisibilización de mujeres y grupos LGBTBI+ a través del empleo de un *lenguaje inclusivo*, con la convicción de que lo que no se nombra no tiene existencia. Proponen evitar masculino genérico, usar colectivos y abstractos, impersonales, acudir a la palabra persona, emplear determinantes sin marcas de género, etc. La guía también promueve el empleo de imágenes sin estereotipos de género, el tratamiento adecuado hacia personas con discapacidad, el abordaje a situaciones de violencias de género y otras. Se recomienda en este caso el uso de la «e» como superadora del morfema «x» ya que facilita la escritura y la oralidad; sin embargo, se destaca que este uso en algunos casos suprime la visibilidad de las mujeres.

Durante el año 2020, el estado aprueba otras dos guías que promueven modificaciones en el discurso. Por un lado, la *Guía de Pautas de Estilo del Lenguaje Inclusivo del INAES* (Instituto Nacional de Asociativismo y Economía

Social) que, entre otras recomendaciones, apoya el uso del morfema «e» como estrategia para romper con el binarismo de género y definir la pluralidad cuando no se conoce la identidad de género.

El último documento del 2020 aprobado es la *Guía práctica de comunicación con sensibilidad de género del transporte*, elaborada por el Ministerio de Transporte. En este caso, de manera didáctica y muy visual, se proponen una serie de estrategias para evitar sexismos en la comunicación. El empleo de la «e» en remplazo del masculino genérico se recomienda incluso como mejoradora de la @ y la x, ya que estas últimas constituyen un escoyo para los dispositivos «lectores voz/texto». Sin embargo, en este documento se recomienda ampliamente el desdoblamiento a fin de no incurrir en invisibilización del femenino.

En marzo del 2021, el Ministerio de las Mujeres Géneros y Diversidad trabaja en conjunto con la Comisión Nacional de Valores para elaborar la *Guía de recomendaciones para la igualdad de género en el ámbito del mercado de capitales*. Este documento, de características técnicas, sin imágenes ni formato didáctico, recomienda el empleo del morfema «e» en remplazo del masculino genérico entre otras recomendaciones generales tales como: evitar masculino genérico, emplear la palabra «personas» y hacer uso de colectivos, aplicar desdoblamiento, mencionar mujeres y LGBTBI+, uso de la x y evitar estereotipos de género.

La *Guía de Buenas Prácticas Comerciales en Cuestiones de géneros y diversidades*, un documento elaborado por el Ministerio de Desarrollo Productivo – Secretaría de Comercio Interior destinado específicamente a las prácticas comerciales, se orienta principalmente a la publicidad y propone evitar los estereotipos de género tanto en imágenes como en textos publicitarios. Las estrategias propuestas abordan el reconocimiento de disidencias de género, la utilización de formularios no excluyentes, entre otras. Sin embargo, no se hace mención al empleo de la «e» para evitar el masculino genérico.

Finalmente, el Ministerio de Salud de la Nación aprueba, en mayo de 2022 la Resolución 952/2022 que promueve el uso del lenguaje y la comunicación no sexista e inclusiva destinada específicamente a documentos y actos administrativos. Estas recomendaciones, basadas en las propuestas del ministerio de la mujer y género, son aplicables al ámbito del ministerio y sus organismos.

Actualmente estos documentos se encuentran disponibles en la plataforma Argentina.gob.ar y son de acceso abierto. Estas políticas lingüísticas muestran la posición del estado con respecto al *lenguaje inclusivo*, al menos desde lo normativo; sin embargo, existen políticas provinciales o regionales que difieren de las descriptas. El Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires reguló en junio de este año el uso del *lenguaje inclusivo* en escuelas de nivel inicial, primario y secundario. Mediante esta regulación, se prohíbe el empleo de «@», «x» o «e» en contenidos, material para el alumnado y

documentos desde los establecimientos, por ejemplo, comunicaciones con las familias. Esta disposición ha generado diversas reacciones, a favor y en contra de la prohibición.

La (l)Razonabilidad De La Protesta

Es importante hacer notar que Coseriu (1967) afirma que toda alteración de la norma a través de un acto lingüístico de creación se realiza sobre la tradición de la norma imperante y por eso es percibida como alteración hasta que se generaliza y se hace social.

La invención de la «e» allí donde no está prevista por la norma idiomática, es percibida como alteración y en este caso, como una provocación, del mismo modo, su prohibición se percibe como persecución. La Academia Argentina de Letras, basándose en lo establecido por la RAE, recomienda no forzar las estructuras lingüísticas del español para convertirlas en un espejo de las ideologías (Zorrilla, 2022). La RAE aparece como un agente retardatario del cambio, solo que en este caso, los hablantes la utilizan en su argumentación como una cita de autoridad, casi como un «escudo» en las respuestas de los reaccionarios al cambio. Desde nuestra perspectiva, estas afirmaciones no hacen más que confirmar que esta especie de cambio lingüístico constituye mucho más que una propuesta de modificación a las normas vigentes, se valida entonces su condición de herramienta de protesta.

En los últimos cuatro años, a medida que el debate ha ido recrudesciendo, las instituciones han tomado

diversos puntos de vista que podríamos resumir en tres posiciones:

- Las que rechazan el uso de las palabras terminadas con el morfema «e». Entre ellas los medios de comunicación, especialmente los grandes medios, que continúan hablando «en masculino» o en todo caso, usan el desdoblamiento masculino – femenino y el Ministerio de educación de CABA.

- Las que han optado por hacer concesiones con opciones dentro del sistema, redactando las llamadas recomendaciones para el uso inclusivo del lenguaje: Cámara de Diputados de la Nación o Ministerio de Desarrollo Productivo – Secretaría de Comercio Interior.

Las que han optado por el uso de las palabras terminadas en «e»: Banco Central, Ministerio de las Mujeres Géneros y Diversidad, Ministerio de Desarrollo Productivo. Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social, Ministerio de Transporte, Comisión Nacional de Valores y Ministerio de Salud.

Además de estas decisiones institucionales, son los actores sociales de relevancia, como el propio presidente de la nación, quienes esporádicamente usan el enunciado de triple forma, por ejemplo argentinos, argentinas, argentines.

Sin embargo, en la Bitácora de Contenidos, elaborada por el Gobierno Nacional en 2021 bajo el lema «Reconstrucción Argentina» no hay un solo capítulo destinado al uso *del lenguaje inclusivo*, ni tampoco a las cuestiones de género. A pesar de que el documento tiene como objeto «visualizar(se) los procesos y las decisiones

de la comunicación gubernamental desde un abordaje integral y situado de las políticas públicas».

Para Coseriu (1967), la lengua es al mismo tiempo, tradición y originalidad. El hablar, es siempre un hablar histórico, es decir, en contexto determinado y es hablar con otros. En el marco del dinamismo de lenguas, el cambio aparece como un fenómeno que parte de un acervo, lo que todos saben hablar y propone algo que desautomatiza el funcionamiento de la tradición, algo nuevo.

Desde esta perspectiva, el uso del *lenguaje inclusivo* podría ser tomado como un fenómeno del cambio

- tiene una intención de modo que los hablantes son conscientes y toman una decisión política con respecto a ese cambio;

- su teleología trasciende el lenguaje y se ubica como instrumento de una de las causas de lucha de los movimientos de género;

- genera un grupo de opositores al cambio cuya defensa de la norma probablemente también trasciende la defensa del idioma.

Es decir, estamos frente a un fenómeno de cambio lingüístico que tiene la impronta de una batalla, movida por una intención que precede a la palabra, que se actualiza, no como mera ocurrencia, sino como instrumento de protesta. El lenguaje se ha convertido en la arena de la lucha y más precisamente, daría la impresión (parafraseando a Foucault) de que el morfema de género es aquello por lo que se lucha. Probablemente sin plena conciencia de que el lenguaje es un emergente de otras

problemáticas, protestadores y reaccionarios muestran posiciones irreconciliables en este aspecto.

Conclusiones

El cambio lingüístico, sostenía Coseriu (1973), no siempre es un hecho presente en la conciencia individual y, por tanto, visible para el hablante. En el proceso de cambio, el lingüista rumano distingue dos momentos: la ocurrencia innovativa y la adopción de esa ocurrencia por parte de otros hablantes que tienen (o no) conciencia del cambio. En el caso de las muletillas, cambios de en la conjugación de los verbos, adopción de términos de otros idiomas, etc., los hablantes pueden o no tener conciencia del cambio. Pero en el caso del *lenguaje inclusivo*, quien adopta el cambio, lo hace no solo con plena conciencia sino como la manifestación de una posición que confronta con aquellos hablantes, que -hablando en masculino- han decidido respetar la normativa que prevé la RAE.

Si consideramos que una política de gobierno es un conjunto de acciones u omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con una cuestión que concita la atención, interés o movilización de otros actores de la sociedad civil, estas acciones que hemos mencionado por parte de algunos ministerios, podrían considerarse parte de esta política. Aunque de manera no sistemática y sin que los argentinos podamos advertir una intervención planificada y extendida en todas las dependencias del estado nacional.

Referencias bibliográficas

- Banco Central de la República Argentina. (2020). *Guía de BCRA para una comunicación inclusiva*. Argentina.gob.ar. <https://bbl.com.ar/imagenes/archivos/Gui%CC%81a%20de%20Comunicacio%CC%81n%20Inclusiva%20para%20el%20BCRA%2006-08-20.pdf>
- Buenos Aires Ciudad. (2022). *En qué consiste la regulación del lenguaje inclusivo en las escuelas*. Buenosaires.gob.ar. <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/noticias/la-ciudad-regula-el-uso-del-lenguaje-inclusivo-en-las-escuelas-para-facilitar-el>
- Cámara de Diputados de la Nación. (2015). *Guía del uso de un Lenguaje no sexista e igualitario en la HCDN*. Argentina.gob.ar. https://www4.hcdn.gob.ar/dependencias/dprensa/guia_lenguaje_igualitario.pdf
- Centanino, I. (2016). Potencialidad didáctica de la teoría lingüística de Eugenio Coseriu. En Riestra, D. (comp.). *Contribuciones a la didáctica de la lengua y la literatura*. Universidad Nacional de Río Negro. <https://books.openedition.org/eunrn/284>
- Coseriu, E. (1973). *Sincronía, diacronía e historia. El problema del cambio lingüístico*. Gredos.
- Coseriu, E. (1967). *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Gredos.

- Ministerio de las Mujeres Géneros y Diversidad. (2020). *(Re) Nombrar. Guía para una comunicación con perspectiva de Género*. Argentina.gob.ar.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/guia_para_una_comunicacion_con_perspectiva_de_genero_-_mmgyd_y_presidencia_de_la_nacion.pdf
- Ministerio de Desarrollo Productivo. Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social – INAES. (2020). *Guía de Pautas de Estilo del Lenguaje Inclusivo*. Argentina.gob.ar.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/10/lenguaje_inclusivo_inaes_2021.pdf
- Ministerio de Desarrollo Productivo – Secretaría de Comercio Interior. (2021). *Guía de Buenas Prácticas Comerciales en Cuestiones de géneros y diversidades*. Argentina.gob.ar. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/355000-359999/355503/res1040.pdf>
- Ministerio de las Mujeres Géneros y Diversidad y Comisión Nacional de Valores. (2021). *Guía de recomendaciones para la igualdad de género en el ámbito del mercado de capitales*. Argentina.gob.ar.<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/345000-349999/347941/resconj21029.pdf>
- Ministerio de Salud. (2022). *Promoción del uso del lenguaje y la comunicación no sexista e inclusiva*. Res. 952/22. Argentina.gob.ar.
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-952-2022-364494>
- Ministerio de Transporte. (2020). *Guía práctica de comunicación con sensibilidad de género del transporte*. Argentina.gob.ar.
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/345000-349999/347171/res54.pdf>
- Reconstrucción Argentina. (2021). *Bitácora de Contenidos 2021*. Argentina.gob.ar.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/bitacora_de_contenidos_2021.pdf
- Zorrilla, A. (2022). El lenguaje inclusivo. Fundamentos de la posición académica. En *Academia Argentina de Letras*.
https://www.aal.edu.ar/BID/bid118_AliciaMariaZorrilla_El-lenguaje-inclusivo_Fundamentos-posicion-academica.pdf

[1] El sistema de la lengua, en su abstracción contiene infinitas posibilidades de ser actualizado o realizado. Pero entre esas infinitas posibilidades, los hablantes no realizan individualmente todas las posibilidades, sino que las realizan en coherencia con las posibilidades que ya ha elegido su comunidad. Por ejemplo, la comunidad hispanohablante actualiza verbos a partir de acciones que se realizan con objetos: *plumerear* a partir de plumero, *baldear* a partir de balde, *planchar* a partir de plancha, pero la comunidad no ha actualizado *escobear* a partir de escoba. Este verbo, es una posibilidad en el sistema, pero no está en la norma de la comunidad. Coseriu, analizando la obra de un poeta rumano, dice que las nuevas actualizaciones del sistema forman parte de la poesía (y en esto hay un notable parecido a la teoría de los formalistas rusos y la noción de extrañamiento) y del carácter creativo de los poetas, lo que hace que no sean percibidas como errores sino como hallazgos. Para citar un caso sencillo de un poeta argentino, Leopoldo Marechal designaba a su mujer, Elvia Rosbaco, como «Elbiamante», «Elbiamor».

Al hablar de las vías abiertas del sistema, abiertas a la creatividad de nuevas palabras, Coseriu considera no solo los actos poéticos sino también los errores que los niños comenten por ejemplo en la conjugación de verbos regulares, cuando intuitivamente aplican la norma a una excepción: andé por analogía con nadé o naduve por analogía con anduve.

[2] «Coseriu se pregunta por qué Saussure afirma, de manera aparentemente contradictoria, que la lengua se impone a los individuos, que no pueden cambiarla, mientras que, por otro lado, afirma que el hablante cambia la lengua. Y concluye que en Saussure aparece «la intuición de la flexibilidad, de la relativa libertad del sistema» (1967, p. 59). Como lo muestra a lo largo de «Sistema, norma y habla» (1967, pp. 11-113), la rigidez de la dicotomía saussureana alberga aparentes contradicciones, que él interpreta como lúcidas intuiciones no desarrolladas.» (Centanino, 2016:28).

7. LA BANALIZACIÓN DEL NAZISMO EN EL LÉXICO DE ADOLESCENTES CORDOBESES

Juan Pablo Torres juan.torres@unc.edu.ar
Facultad de Lenguas - Universidad Nacional de Córdoba

Eje temático C: Procesos sociolingüísticos y político-lingüísticos fronterizos, de contacto y conflicto de lenguas y de integración lingüística regional. *Processos sociolingüísticos e político-lingüísticos fronteiriços, de contato e conflito de línguas e de integração lingüística regional.*

Resumen

El nazismo, que constituye una experiencia traumática en la historia humana, es resemantizado en términos positivos por adolescentes cordobeses. El proceso de resemantización tiene lugar en el marco de las diversas acciones que las nuevas camadas de hablantes aplican en la lengua con el propósito de distanciarse de las generaciones precedentes y consolidar su identidad y configuración cultural. En el afán por delimitar su frontera en el lenguaje no hay límites; consecuentemente, los procesos metafóricos mediante los cuales la nueva

generación se apropia de la lengua y construye su cronolecto pueden generar tensiones con el resto de la comunidad de habla como el implicado en el uso banal y positivo del adjetivo calificativo, en ocasiones usado como adverbio, *nazi* para indicar un grado superlativo de bueno o bien.

Palabras claves: adolescencia, metáfora, cronolecto, configuraciones culturales, nazismo.

Introducción

El usuario de Twitter @santii_2706 cita con el comentario «Está de nazi xd» el tuit original de @juan_i92 que consiste en una fotografía cuyo epígrafe versa «si el VW (por VolksWagen) mas aleman que tenga no tan aleman». La fotografía en cuestión: un VolksWagen Vento con patente «AD000LF».

Esta interacción en la red social constituye la superficie en la que se imprimen una serie de preguntas que orbitan alrededor de la manera en que las juventudes se apropian del lenguaje y lo convierten en una configuración cultural (Grimson, 2011). ¿Hay límites en el proceso creativo de la elaboración que las adolescencias hacen de sus cronolectos? ¿Las representaciones sociales que se elaboran y reelaboran en el léxico adolescente tensionan las representaciones vigentes en la variedad estandarizada de la lengua?

La preocupación por los usos lingüísticos en la adolescencia cobra relevancia en un contexto atravesado por las tecnologías de la información y la comunicación, sus pantallas y la viralización de contenidos. En estos tiempos, las modalidades en que estos sujetos hablan y escriben se modifican a una velocidad en aceleración creciente que implica que se adopten elementos léxicos cuyo uso se registra durante períodos breves y efímeros.

El uso de la lengua que predomina en las interacciones en las redes constituye un habla que tensiona las normas lingüísticas estandarizadas. Estas tensiones, que se traducen en intervenciones y apropiaciones del

código lingüístico a través de transformaciones léxicas, gráficas, ortográficas, morfosintácticas y discursivas, implican una configuración cultural que tiene lugar en un contexto de interacción con otros colectivos. En tal sentido, nos interesa enfocarnos en los modos en que estos grupos se apropian de la lengua y preguntarnos qué implicancias tienen los procedimientos léxico-semánticos que utilizan para consolidar su identidad cultural en ese lenguaje que les permite nombrarse y distanciarse de quienes no pertenecen al colectivo generacional.

La coexistencia de lenguajes y culturas forma parte de la agenda de los estudios sobre Interculturalidad en tanto perspectiva epistemológica y crítica. El lenguaje, abordado desde esta mirada, se entiende como la trama simbólica de una configuración cultural. En este sentido, el lenguaje verbal constituye un territorio de disputas en el que las tensiones entre el uso y la norma trascienden la cuestión lingüística. En dichas tensiones, cristalizan prácticas culturales específicas que, en términos de Grimson (2011), no suponen la preexistencia de grupos sociales, sino que los reconocen como contruidos a partir de los procesos de interacción en los que se involucran.

Por su participación como rasgo distintivo de las configuraciones culturales, resultaría posible sostener que la variedad lingüística tiene el efecto de cohesionar grupos sociales gracias a que establece fronteras frente a aquellos que no pertenecen a dichos grupos.

Así, esta propuesta se enmarca en una intersección entre la sociolingüística y la psicología social

ya que establece como su objeto de estudio las representaciones sociales que elaboran en el discurso grupos diversos que habitan una lengua y que operan transformaciones en su uso para diferenciarse de otros colectivos y reconocerse entre pares.

El intento de interpretar las representaciones que estos grupos construyen en su discurso implica la necesidad de sistematizar y abordar ese discurso a partir de presupuestos teóricos. La sistematización aquí propuesta toma como unidad de análisis los usos del término *nazi* y algunas derivaciones fónicas, por parte de un grupo de adolescentes en interacciones en la red social Twitter, y se sirve de las propuestas de la teoría integrada de la Metáfora conceptual (Lakoff y Johnson, 1996) y del análisis crítico del discurso (van Dijk, 1999) para abordar el procedimientos de resemantizaciones del campo conceptual inherente al Nazismo. A través de ese proceso interpretativo, se pretende una aproximación a las representaciones sociales y las tensiones implicadas en relación con el uso de este término en la lengua estándar.

Estado de la cuestión

En nuestro país, existen propuestas investigativas que han hecho aportes a la descripción del español rioplatense juvenil (Kuguel, 2014). En su trabajo, la autora propone superar la postura estigmatizante generalizada frente al habla juvenil de Argentina. Para ello, aborda tres grupos de prejuicios que se sostienen frente al lenguaje juvenil: la carencia, el exceso y la oscuridad que opone a

una descripción de aspectos que caracterizan el habla de los jóvenes. Entre estos aspectos, se señala la creación de neologismos a través de recursos morfológicos (adaptación o creación de sufijos), préstamos de otras lenguas, resemantizaciones. En sus conclusiones, la investigación sugiere que en lugar de deformar o destruir el idioma, lo que hacen los jóvenes argentinos es introducir cambios cuya finalidad es la identificación como grupo social y la diferenciación de otros hablantes (Kuguel, 2014).

Otro trabajo que se aproxima a la problemática aquí planteada es el estudio sobre metáforas deshumanizadoras y violencia retórica en el lenguaje adolescente de Florencia Drewniak, Gabriel Palacios y Marcela Serra Piana (2016). Esta investigación analiza el uso de las metáforas que un grupo de adolescentes de dos escuelas semipúblicas cordobesas utilizan en el tratamiento entre pares. A partir del marco que brinda la Teoría de la Metáfora Conceptual (Lakoff y Johnson, 1996), las autoras se aproximan a la conceptualización y las modalidades de la construcción del mundo de las personas adolescentes en la lengua.

Del trabajo mencionado se desprenden conclusiones que abren una perspectiva que se retomará en esta investigación, puesto que de ella surge que muchas de las metáforas relevadas tienden a organizar el mundo a través de la asignación de posiciones y roles y de la caracterización de los vínculos entre pares. Por ejemplo, el uso metafórico que los informantes hacen del término PERRO con el que designan a personas obedientes y

serviciales que no oponen resistencia a las demandas de otros.

Marco teórico-metodológico

Esta propuesta se enfoca en el uso por parte de adolescentes de Córdoba del término *nazi* resemantizado. Se parte del supuesto de que este procedimiento de innovación léxica implica un proceso de conceptualización de la experiencia que puede ser abordado desde el cruce de los estudios lingüístico cognitivos y sociocognitivos, en especial la teoría integrada de la metáfora conceptual (Lakoff y Johnson, 1986) y desde el análisis crítico del discurso, con su consiguiente abordaje de las relaciones entre sociedad, cognición y discurso (van Dijk, 2005).

De la teoría de la metáfora conceptual, resulta productiva para nuestra investigación la noción de *concepto metafórico* que se define operacionalmente como aquellos enunciados o expresiones que permiten reconocer la conceptualización de un referente en términos de otro. La base de la metáfora radica en nuestro sistema conceptual: constituye un mecanismo para comprender y expresar situaciones complejas sirviéndose de concretos más conocidos (Lakoff y Johnson, 1986). La manera en que opera es conectando un dominio fuente u origen con un dominio destino o meta. El establecimiento de esas metáforas en el discurso implica una transferencia de atributos y significados entre los dominios. De manera particular, la teoría de la metáfora conceptual nos permite advertir que las realidades abstractas como la mente, la

vida, el poder, el tiempo son conceptualizadas, nombradas y caracterizadas como entidades concretas: la MENTE como un RECIPIENTE en el que se pueden poner o sacar ideas; la VIDA como un CAMINO que tiene rumbo, etapas, encrucijadas; el PODER como una lugar que está ARRIBA y al que se puede ascender; el TIEMPO como DINERO que se puede derrochar, ahorrar, invertir. Una vez que se han identificado las experiencias como objetos o sustancias es posible referirse a ellas, categorizarlas, agruparlas y cuantificarlas y de esa manera, razonar sobre ellas (Lakoff y Johnson, 1986 y 1998). El modo en que estas metáforas impregnan nuestra vida cotidiana es un efecto de su establecimiento en el sistema conceptual; en otras palabras, las metáforas posibilitarían un acceso a nuestra manera de interpretar nuestro entorno y nuestras experiencias.

En su obra fundacional, Lakoff y Johnson (1996), además de alumbrar la naturaleza metafórica del sistema conceptual, acuñan algunos conceptos esenciales de la TMC y ofrecen una taxonomía para la aplicación de sus categorías analíticas. Allí, definen la metáfora conceptual como esquema abstracto por el cual un dominio fuente (DF) se proyecta en un dominio meta (DM). Una vez definido este concepto central, proceden a considerar dos categorías fundamentales:

1. *Metáfora orientacional* (asocian ideas con ubicaciones espaciales). Este tipo de metáforas sustenta, entre otras, expresiones del tipo «subir un contenido a las redes» de cuyo análisis

metafórico surge la idea de que internet (el espacio virtual) está arriba del espacio real.

2. *Metáfora ontológica* (establece relaciones analógicas entre partes relevantes de cada dominio). Las metáforas ontológicas categorizan un fenómeno de forma peculiar mediante su consideración como una entidad, una sustancia, un recipiente, una persona, etc. Por ejemplo, la vida es un camino: No paro de tropezar; este problema es otro obstáculo que también superaremos; se desvió a causa de los vicios; etc.

3. *Metáfora estructural o epistémica* (no conecta subestructuras entre los dominios, sino que representa el conocimiento que se importa del DF al DM). Por ejemplo: los alimentos sustentan el cuerpo (DF)- las ideas sustentan la mente (DF), (Cuenca y Hilferty, 1999).

El desarrollo teórico de tercer tipo de metáfora, las *metáforas estructurales* es solidario con el Modelo de los espacios estructurados^[1] (Coulson y Matlock, 2016). La propuesta de las autoras retoma la tradición de las líneas teóricas que consideran la relación entre significados literales y no literales puesto que parten de la noción de *blending* en tanto conjunto de operaciones que combinan modelos cognitivos en redes conceptuales en las que se asocian por identidad, analogía o similitud (Coulson y Matlock, 2016).

Este modelo concibe una estructura de representación parcial y temporal que los hablantes construyen al momento de pensar o hablar acerca de una situación supuesta, imaginada, pasado, presente o futura que surge de la aplicación de las categorías de estructuración del espacio, como DF, frente a la necesidad de estructura el tiempo, en tanto DM. Pese a que los espacios mentales no son equivalentes a los dominios, sino que dependen de ellos, posibilitan la estructuración de un espacio en términos del otro. Este modelo es el que permite explicar metáforas establecidas sobre la orientación temporal que podríamos resumir en aquellos acuerdos aparentes que sostenemos, al menos en la cultura occidental, con respecto a que el pasado está atrás, el presente está acá, y el futuro está adelante.

Una aplicación generalizada de este modelo posibilita pensar en que existen espacios imaginados complejos y altamente internalizados que proveen insumos para estructurar nuevos espacios de experiencia. En esa línea de pensamiento, es posible imaginar que las redes sociales, en tanto espacios virtuales novedosos, hayan sido estructuradas a partir de la analogía con espacios concretos conocidos; o bien, que, dada la frecuencia de uso, se tomen de estos espacios virtuales las nociones necesarias para estructurar otros espacios concretos de interacción social.

En suma, la manera en la que las metáforas impregnan nuestra vida cotidiana es un efecto de su establecimiento en el sistema conceptual y comprende

desde la posibilidad de migración de atributos entre dominios hasta la posibilidad de traspolar modelos estructurales completos de espacios; por esto, estas metáforas constituyen una vía de acceso a los modos en que interpretamos nuestro entorno y nuestras experiencias: la ideología o las representaciones sociales.

Por su parte, el análisis crítico del discurso nos permite apreciar la carga ideológica de tales expresiones a partir de la noción de *creencias compartidas* sobre las que se sostiene el modo en que este grupo de adolescentes se representa a sí mismo. En *Ideología y discurso*, Van Dijk (2005) señala que las ideologías son una especie de eslabón perdido entre la sociedad y el discurso. Las concibe como sistemas de creencias compartidas. Entendidas de esta manera, las ideologías son representaciones sociales que definen la identidad social de un grupo. En otras palabras, se trata de las creencias compartidas acerca de sus modos de existencia y reproducción y de las condiciones fundamentales que hacen posible tal existencia y tal reproducción.

Puesto que la ideología es un conjunto de representaciones compartidas en un colectivo (Van Dijk, 2005) cobra relevancia la pregunta sobre las metáforas que un grupo de sujetos incorpora en su discurso y el modo en que ellas posibilitan aproximarnos a las representaciones sociales que estos sujetos comparten. Con respecto a la noción de *representaciones sociales*, Serge Moscovici (1979) ha señalado que configuran una modalidad particular del conocimiento que elabora los

comportamientos y la comunicación entre los individuos. En tanto corpus organizado de conocimientos y actividad psíquica, la representación social posibilita la inteligibilidad de la realidad física y social, y la integración de los sujetos en grupos o en relaciones de intercambio. De este modo, podemos entenderla como un conocimiento del orden de lo cotidiano, no científico ni elaborado, cuyos propósitos son comunicar e incluir al sujeto en el ambiente social. Además, este conocimiento es producto de las interacciones en las que incluye al sujeto. Por esto, es posible enunciar que las representaciones sociales implican una forma de conocimiento según la cual quien conoce se coloca dentro de lo que conoce.

Moscovici (1979) se sirve de la sociología de Émile Durkheim para elaborar conceptualmente la noción de representación social, puesto que se trata de un hecho colectivo. La representación social implica un pensamiento social y de sentido común que, aunque compartido, es espacio de expresión de la diversidad e individualidad: son compartidas pero no genéricas. En Páez (1987), se señala que, entre otros rasgos, las representaciones sociales se caracterizan por la construcción de una teoría implícita, explicativa y evaluativa del entorno a partir del discurso ideológico que impregna al sujeto y la reconstrucción y reproducción de la realidad.

Entonces, la categoría *representación social*, en tanto significados sostenidos en el léxico de los adolescentes, podría constituir una herramienta de abordaje de los modos en que estos sujetos construyen,

reconstruyen y reproducen su realidad cultural y colectiva. La interpretación de las metáforas que comparten habilitaría una lectura de las representaciones sobre el mundo a través de las cuales configuran su sistema conceptual.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación consiste en un estudio descriptivo exploratorio de corte cualitativo.

Para obtener el corpus de análisis, se les solicitó a un grupo de estudiantes de segundo año de una escuela de la zona norte de la ciudad de Córdoba que construyeran un glosario de términos que consideran propios de su generación. Si bien este grupo de estudio ha devenido fuente primaria de información en el momento de la construcción del corpus de análisis, la información elaborada en esta instancia ha sido enriquecida con una muestra más amplia de usuarios y usuarias de la red social Twitter cuyas edades y procedencia geográfica coincide con las del grupo de estudio inicial.

Entre los términos declarados y definidos por el estudiantado con el que se trabajó, llama la atención la aparición, en dos entradas del glosario, de la palabra *nazi*, definida por el grupo de informantes en los siguientes términos:

<i>de nazi</i>	Locución preposicional con valor adjetivo o adverbial. Sí, sí o sí, de una. Superlativo de bien.
<i>nazi</i>	Adjetivo. Buenísimo, exageradamente bueno. Se utiliza también para expresar que

algo sobrepasa los límites o cuando alguien comete una acción sin medir consecuencias. También *nashee*.

Para acceder al uso de estos términos en interacciones discursivas, se recurrió a la etnografía virtual como herramienta para constituir un corpus de análisis. La etnografía digital, virtual o netnografía constituye una estrategia metodológica relativamente nueva que se propone, entre otras metas, entender la realidad social que tiene lugar en el ciberespacio, dar cuenta de los vínculos que allí se crean e interpretar las relaciones entre personas, colectivos y comunidades (Fresno, 2011). Sin embargo, los límites entre las prácticas virtuales, sobre todo cuando se aborda un dispositivo como el lenguaje, son permeables y lo que ocurre en las redes, en este caso, no siempre queda en las redes.

En relación con la interacción lingüístico discursiva, los estudios sustentados en una etnografía virtual o digital del habla implican la consideración de la productividad lingüística realizada en la frontera de aquello que tradicionalmente se consideró como registro oral y registro escrito. En el marco de esa frontera concebida como espacio productivo, se produce la elaboración de corpus de análisis lingüístico escritos fuertemente permeados por rasgos propios de la comunicación oral que a su vez tienen, por las características funcionales y estructurales de las plataformas escritas de comunicación cotidiana, un fuerte impacto en la reproducción vía

viralización de las formas que allí se crean y difunden. En términos más simples, estas plataformas funcionan como muros en los que queda registrada la oralidad de quienes las usan: lo oral deja un registro y puede ser replicado y reproducido a partir de esta nueva materialidad.

En comparación con la etnografía tradicional, los contextos virtuales permiten una observación no participante ya que las redes sociales configuran textos que pueden ser leídos sin intervenir en ellos. Por ello, a diferencia de la etnografía tradicional, la etnografía virtual nos permite generar conocimiento relevante sin que formar parte del campo objeto de estudio sea una necesidad, lo que evita la posibilidad de interferir y modificar la conducta o el modo de actuar de los miembros de la comunidad (Casas Romeo y otros, 2008).

En el presente estudio se prefirió, en línea con las directrices metodológicas descritas por Kozinets (2009), observar sin participar para recoger muestras auténticas del uso del significante *nazi* o sus derivados.

En cuanto a las técnicas concretas propuestas por esta metodología las hay más simples y más complejas. En general, todas ellas coinciden en la importancia del uso de motores de búsqueda que permiten la extracción de publicaciones a partir de términos, perfiles usuarios o interacciones^[2]. En el caso de nuestra propuesta, la búsqueda fue ejecutada con el motor de Twitter que permite filtrar los tuits por la inclusión de palabras o expresiones, la zona geográfica desde la que se emitió y la fecha de publicación. Además, fue necesario

seleccionar los textos de acuerdo con la edad aparente de los perfiles autores y se procuró que aquellos términos que también son frecuentes en la variedad estándar aparecieran usados con el sentido propuesto por el glosario.

De esa búsqueda se seleccionaron 10 tuits que nos permiten realizar las siguientes consideraciones:

Tal como lo manifestó el grupo de estudiantes, la metáfora que predomina en la readopción del término *nazi* por parte de adolescentes es «NAZI es MUCHO». Luego, por extensión del espacio y por la combinación con el cotexto, es posible advertir que esa cuantía, que tiende a la desmesura, puede aplicarse a eventos, personas o fenómenos tanto positivos como negativos: «Clave lauti re ebrio tirando dos jarras jsjsjsja *un nazi*» o «Re de *nazi* pero como me enferma el ruidito de paquete mientras estan dando clases metelo en un tupper xfavor te lo pido».

En ambos casos, vemos como opera la noción de exageración en la lectura que los o las autoras de los tuits hacen tanto de la borrachera de alguien o del enojo que causa el sonido de los paquetes de comidas.

Si bien estos casos presentan aún algún tipo de dificultad para interpretar un uso positivo de la expresión, veamos lo que ocurre en el siguiente ejemplo: «Estoy de rúcula pero estaría *de nazi* si estuviera con vos». Aquí se manifiesta el valor superlativo de bien que nos permite inferir que en el cronolecto abordado «NAZI es MUY/ EXTREMADAMENTE BIEN».

Ante esto, se hace pertinente preguntarnos de qué manera la ideología y el sistema político que causó uno

de los eventos más traumáticos de la historia de la humanidad ha llegado a ser resemantizada en estos términos. A los fines de intentar una respuesta a este interrogante, puede resultar de gran utilidad el aporte del Modelo de los espacios estructurados. Desde esa perspectiva teórica, podemos aproximarnos a la comprensión de cómo la experiencia cultural de Nazismo constituye un espacio estructurado complejo entre cuyas aristas o rasgos se sitúan el extremismo, la desmesura y la extralimitación. De ese espacio, la generación de hablantes estudiada ha tomado los rasgos mencionados y ha elegido mediante un procedimiento, cuando menos banalizador, de sustitución semántica aplicarlos al usar el significante *nazi* desprovisto del resto de atributos que completan el espacio.

Si bien la crueldad y la violencia del régimen, por ejemplo, son excluidas del sentido original del término en esta resemantización, el discurso adolescente entra en contacto con el discurso de otras generaciones a las cuales la carga ideológica del signo en cuestión no les resulta indiferente. Ante esto, cabría preguntarnos cómo impacta esta banalización en el modo en que se resuelven las tensiones entre generaciones de hablantes y cuáles serán sus consecuencias en relación con la representación de la violencia institucional derivadas de este uso banal.

Referencias bibliográficas

- Bernal, C., y Angulo, F. (2013). Interacciones de los jóvenes andaluces en las redes sociales. *Comunicar*, 40 (XX), 25-30
- Casado Velarde, M. (1989). «Léxico e ideología en la lengua juvenil», en: Rodríguez González, F. (ed.): *Comunicación y lenguaje juvenil*, Madrid: Ed. Fundamentos.
- Drewniak, F. et al (2016). «Metáforas deshumanizadoras: ¿violencia retórica en el lenguaje adolescente? en: Rueda de Twentyman, N. y Montes, M. (eds.): *Metáforas de la cognición al texto*, Córdoba: Ed. Comunicarte
- Garrote, G (2013). *Uso y abuso de tecnologías en adolescentes y su relación con algunas variables de personalidad, estilos de crianza, consumo de alcohol y autopercepción como estudiante*. Tesis Doctoral. Burgos. Universidad de Burgos.
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Críticas de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Ed. Siglo xxi.
- Hernández Alonso, (1991). «El lenguaje coloquial juvenil» en: *BOLETÍN AEPE* N° 38-39. Centro Virtual Cervantes
- Kuguel, I. (2014). «Los jóvenes hablan cada vez peor. Descripción y representaciones del habla juvenil argentina» en: Kornfeld, L. M. E. y Glzman, M. (eds.): *De Lenguas, Ficciones Y Patrias. Los Polvorines*, Prov. de Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento

- Lakoff y Johnson (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: CÁTEDRA
- Lizcano, E. (1999). La metáfora como analizador social. *EMPIRIA, Revista de Metodología de Ciencias Sociales*. 2, 29-60.
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis su imagen y su público*. Buenos Aires: Ed. Huemul
- Olza, I. (2012). «Fijo que este artículo te gustará: o emprego dalgúns fraseoloxismos pragmáticos na linguaxe xuvenil do español e do inglés». *GRADUN/ICS, Universidad de Navarra*.
- Nubiola, J. (2000). El valor cognitivo de las metáforas. En P. Pérez-Illzarbe y R. Lázaro, eds., *Verdad, bien y belleza. Cuando los filósofos hablan de los valores*. Cuadernos de Anuario Filosófico n° 103, Pamplona, 2000, pp. 73-84.
- van Dijk, T. (1999). *Ideología. Un enfoque multidisciplinario*. Barcelona: Gedisa Editorial. España e Hispanoamérica, Madrid: Ed. Iberoamericana
- van Dijk, T. (2005). Política, ideología y discurso. *Revista Quórum Académico*, 2, 15-47.
- Zimmermann, Ks. (1996). «Lenguaje juvenil, comunicación entre jóvenes y oralidad», en Kotschi, T., Oesterreicher, W. Y Zimmerman, K. (eds) (1996), *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*, Frankfurt am Main: Vervuert; Iberoamericana

^[1] Del inglés Space Structuring Model (SSM)

^[2] Estas dependerán de la red en la que se investigue: réplicas, comentarios y republicaciones son las acciones más frecuentes en todas ellas aunque puedan adoptar nombres diferentes en cada una.

8. EL PAISAJE LINGÜÍSTICO DE LA ARGENTINA: LENGUAS EN EL PAISAJE DEL SUDOESTE BONAERENSE

Hipperdinger, Yolanda yolandahipperdinger@gmail.com
Universidad Nacional del Sur-CONICET

Eje temático G: La dimensión ideológica, representacional y discursiva de las políticas lingüísticas. A *dimensão ideológica, representacional e discursiva das políticas lingüísticas.*

Resumen

El despliegue de la escritura en el espacio público acusa el impacto de regulaciones glotopolíticas explícitas y/o transparenta valoraciones y consensos tácitos que articulan y revelan políticas lingüísticas implícitas. En esta contribución nos referimos a cuestiones relativas al estudio de las producciones lingüísticas así «espacializadas», presentando el conjunto de las principales decisiones (objetuales, procedimentales, etc.) que hemos tomado

para el diseño de varios proyectos grupales de investigación sobre paisaje lingüístico, con eje en la coexistencia interlingüística visibilizada en el espacio público, ejecutados y en ejecución con nuestra dirección en el sudoeste de la provincia argentina de Buenos Aires.

Palabras clave: paisaje lingüístico, coexistencia interlingüística, sudoeste bonaerense

Introducción

El estudio del paisaje lingüístico, *i.e.* la configuración lingüística de la señalización y cartelera del espacio público, constituye un campo de investigación de constitución relativamente reciente pero ya de notorio desarrollo. En la formulación que se considera fundacional, Rodrigue Landry y Richard Bourhis (1997) propusieron la siguiente precisión –ampliamente recuperada hasta hoy– en relación con los componentes del recorte objetual que delimitaron: «The language of public road signs, advertising billboards, street names, place names, commercial shop signs, and public signs on government buildings combines to form the linguistic landscape of a given territory, region, or urban agglomeration» (p. 25). El espacio implicado en ese objeto, según lo ha señalado Jan Blommaert (2013), es tanto físico como social, cultural y político:

[A] space that offers, enables, triggers, invites, prescribes, proscribes, polices or enforces certain patterns of social behavior; a space that is never no-man’s-land, but always somebody’s space; a historical space, therefore, full of codes, expectations, norms and traditions; and a space of power controlled by, as well as controlling, people (p. 3).

El interés contemporáneo por el estudio del paisaje lingüístico se integra a la perspectiva que en las ciencias sociales se ha llamado *spatial turn* (Jaworski y Thurlow, 2010, p. 12), entendiendo que con la situacionalidad de

las producciones lingüísticas se vinculan, de modo inextricable, la motivación que les subyace y los efectos que procuran. Con ello se relaciona, a su vez, la consideración corriente de que el estudio del paisaje lingüístico constituye una nueva rama de la sociolingüística (*e.g.* Blommaert y Maly, 2014, p. 1).

El lugar central de las investigaciones sobre paisaje lingüístico lo ha venido ocupando –por igual en los aportes constitutivos al campo y en los subsiguientes más señeros (*i.a.* Landry y Bourhis, 1997; Griffin, 2004; Ben-Rafael *et al.*, 2006; Backhaus, 2007; Shohamy y Gorter, 2009)– la coexistencia de producciones en lenguas diferentes, sea que se trate de contacto directo o de contacto indirecto. Suele enfocarse, sobre todo, la presencia comparativa de lenguas coexistentes, que por lo común se asume como indicadora de su peso comunitario relativo, a nivel comunicativo y/o simbólico. En ese marco se atienden cuestiones tan diversas como la vitalidad etnolingüística de grupos hablantes de lenguas minoritarias o la evaluación de la efectividad de la instrumentación de decisiones glotopolíticas estatales, en aproximaciones que, por lo mismo, se basan tanto en producciones de autoría privada –constatadas, con preferencia, en el ámbito comercial– como en inscripciones debidas a la intervención oficial, en las direcciones denominadas respectivamente *bottom-up* y *top-down* (*i.a.* Leimgruber, 2019). En el caso del espacio público urbano, las cuestiones enfocadas abarcan también la especial presencia del inglés (*e.g.* Bolton, 2012), que por lo general

revela tendencias ideológicas que cuentan como políticas lingüísticas implícitas, y hasta la adquisición de lenguas extranjeras (e.g. Ma, 2018), en vistas de que la exposición pública de textos escritos en otras lenguas influyen en su valoración y, consiguientemente, en el estímulo para aprenderlas[1].

Las investigaciones sobre paisaje lingüístico no solo se han diversificado extensamente, como ya lo señalamos, sino que han alcanzado la envergadura que revela el sostenimiento de publicaciones y reuniones científicas internacionales específicamente dedicadas a ellos, como la revista *Linguistic Landscape*, que publica John Benjamins, y los *Linguistic Landscape Workshops* (encuentros internacionales anuales de sede rotativa[2]); incluso está en preparación el primer congreso dedicado, específicamente, al paisaje lingüístico del mundo hispánico[3].

En Argentina, el desarrollo del campo es aún incipiente, aunque se dispone ya de diversos aportes. Entre los pioneros se cuentan los que llevamos adelante desde 2017 sobre la región sudoeste de la provincia de Buenos Aires, encuadrados en dos Proyectos de Grupo de Investigación consecutivos radicados en la Universidad Nacional del Sur y de desarrollo integrado, desde 2019, al Programa de Políticas Lingüísticas del Núcleo de Educación para la Integración de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo[4]. Esas iniciativas han liderado, en el país, los estudios respectivos grupalmente articulados, junto con aportes sobre el Área Metropolitana

de Buenos Aires[5] y el área capitalina de Jujuy[6]. Hoy se cuenta también con estudios particulares sobre varias otras jurisdicciones[7], en una extensión progresiva de las investigaciones.

El interés por contribuir al desarrollo de estas indagaciones en el país ha sido nuestro principal motor, y al hacerlo dimos inicio, simultáneamente, a las investigaciones sobre paisaje lingüístico en la región del sudoeste bonaerense, referencial en el marco de la zona dialectal del español llamado *rioplatense* o –con restricción a la Argentina y de acuerdo con Fontanella de Weinberg (2000 *et alibi*)– *bonaerense*, sobre cuyo paisaje lingüístico los estudios desarrollados en el marco de los proyectos grupales a los que nos referimos en esta contribución son no solo los primeros sino también, hasta el momento, los únicos disponibles. A las contribuciones principales de la labor que llevamos adelante, así como a su continuación proyectada, dedicamos seguidamente esta ponencia.

El paisaje lingüístico de Bahía Blanca

En el marco referido, sobre el paisaje lingüístico de Bahía Blanca, centro político-administrativo de la región[8], desarrollamos en primer lugar un relevamiento de tipo exploratorio, sobre la base de un muestreo al azar[9], y seguidamente una serie de estudios particulares, articulados por sus fundamentos de diseño comunes y su complementariedad, sobre los aspectos que revelaron mayor complejidad e interés. Bahía Blanca es, así, la primera ciudad de la Argentina sobre cuyo paisaje

lingüístico se ha llevado a cabo un estudio general, no circunscripto a temáticas ni a sectores puntuales preseleccionados.

Ya para proceder a los primeros trabajos de recolección de datos, debimos adoptar una serie de decisiones conceptuales y operativas de importancia. Entre ellas, la principal tuvo que ver con la delimitación y definición de la propia unidad de análisis, dado que existe al respecto una llamativa variación (*cartel, letrero, signo*, etc.) en la bibliografía especializada. Para la clasificación primaria de las producciones a las que nos dedicamos decidimos enfocar las estrategias comunicativas de los productores, por lo que consideramos que debían entenderse como parte de una misma unidad inscripciones diferentes que pudieran adscribirse a un mismo emisor. Así, y tal como lo proponen entre otros Franco-Rodríguez (2008 *et alibi*) y Martínez Ibarra (2016), tomamos como unidad de referencia el *texto*, entendiendo por tal «all writing displayed in public spaces that has content linked to the business, institution or individual that posts it» (Franco-Rodríguez, 2009, p. 2). De acuerdo con esta conceptualización, un texto puede consistir en una única emisión o en más de una, e incluso puede abarcar producciones discontinuadas en su soporte (v. Martínez Ibarra, 2016, p. 141).

Asumimos inicialmente, al mismo tiempo, dos limitaciones. Por un lado, limitamos nuestra consideración a inscripciones de carácter arquitectónicamente exterior y a las que, ubicadas en espacios interiores, hubieran sido

dispuestas expresamente para ser leídas desde el exterior. Por otro lado, la prioridad de la autoría para el reconocimiento de textos nos condujo a la necesidad de tomar decisión sobre otra inclusión/exclusión posible: la de las inscripciones móviles que suelen encontrarse sobre vehículos o vestimenta; como consideramos de importancia la posibilidad de distinguir sectores en la ciudad cuyas características podrían diferir entre sí, y en vistas de que la inclusión de los textos móviles no colaboraría con la exploración de esa posibilidad, decidimos limitarnos a inscripciones de carácter estático, aunque ese carácter pudiera ser tan «precario» (Pons Rodríguez, 2012, p. 11) como el de las inscripciones en pizarrones, de renovación constante.

En consonancia con el referido interés por la coexistencia interlingüística, central en el campo, dirigimos nuestra atención de modo privilegiado a textos en los que se constata la presencia de alguna otra lengua junto al español, de empleo hegemónico en la región. Esto condujo a una nueva decisión de importancia, ligada a los criterios a emplear para reconocer tal recurrencia. Tratándose en nuestro caso exclusivamente de producciones escritas, decidimos asentar los criterios de detección sobre bases formales y considerar indicial cualquier escritura no ajustada (o no completamente) a las pautas del español. En el caso de las piezas léxicas, tomamos en cuenta además su (des)ajuste respecto de las configuraciones correspondientes en la lengua donante, lo que nos permitió evaluar su grado de (des)adaptación relativa. En el caso

de las transferencias léxicas, en particular, consideramos también la existencia o no de equivalentes referenciales españoles en uso, distinguiendo en tal sentido (según la propuesta de Winter-Froemel y Onysko, 2012, p. 48) incorporaciones no catacrésicas e incorporaciones catacrésicas.

Aportes a la descripción del paisaje lingüístico de Bahía Blanca

Las indagaciones que emprendimos abarcaron deliberadamente tanto la dirección *top-down*, de emisores oficiales, como la dirección *bottom-up* o de emisores «privados» (privilegiada por la mayor importancia proporcional de la producción escrituraria correspondiente), en ambos casos incluyendo una perspectiva comparativa. En lo que respecta a la dirección *top-down*, se priorizó la investigación de las denominaciones de las vías de circulación (calles, avenidas, pasajes), que suponen decisiones secuenciadas en el tiempo tanto como perfiles barriales discernibles. En la dirección *bottom-up*, se analizó sobre todo la recurrencia a lenguas diferentes del español en la cartelería comercial, con especial atención a la recurrencia a otras lenguas en los nombres de negocios y a la distribución de las mismas según los rubros. Se investigó también la relación entre las lenguas y las imágenes empleadas (banderas, ilustraciones, etc.).

Los primeros avances realizados se sintetizaron y presentaron colaborativamente en una mesa temática organizada a tal efecto en el *III Congreso de la Delegación*

Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL), realizado en concurrencia con las *IX Jornadas Internacionales de Investigación en Filología Hispánica*[10], y constituyeron la segunda parte del libro *Español y otras lenguas en el área dialectal bonaerense del español de la Argentina* (Hipperdinger (Ed.), 2019). Esos avances se discutieron también en dos ponencias coordinadas que se presentaron en el anterior Encuentro del Programa que ahora nos reúne[11].

Como primeras expansiones temáticas respecto de lo presentado hasta aquí, avanzamos en la atención a la cartelería expuesta en espacios de acceso público pero arquitectónicamente interiores, analizando el llamado paisaje *institucional*[12], así como al espacio *virtual* que diversos autores (*i.a.* Ivkoviæ y Lotherington, 2009; Biró, 2018) señalan como un nuevo «territorio»[13].

La siguiente expansión fue de mayor envergadura, ya que implicó un nuevo conjunto de decisiones colectivas: si en el curso de la investigación hasta aquí referida habíamos partido de producciones de un mismo emisor que podían presentarse en uno o más soportes, en la que emprendimos a continuación centramos la atención en el caso, exactamente inverso, de la exhibición de producciones, en un mismo soporte, de más de un emisor. En esa nueva investigación atendimos, por lo tanto, a textos cuya exposición depende de soportes que no les son específicos, lo cual abarca todo el arco que va desde los «anuncios personales manuscritos [...] pegados a muros o escaparates no destinados en principio a

albergarlos», que Castillo Lluch y Sáez Rivera (2011, p. 79) han llamado «signos parásitos», a las inscripciones de emisores que pueden imponer a los responsables de «muros o escaparates» la exposición de los mensajes de que se trate (como en el caso de los avisos de campañas de vacunación o de búsqueda de personas desaparecidas, que se distribuyen en dirección *top-down*), pasando por mensajes de emisores cuya exposición puede ser convenientemente elegida por los referidos responsables (como en el caso de stickers de marcas prestigiosas en los ingresos de supermercados, que puede servir como una «demostración» de la calidad de los productos que se expenden, o en el de la exposición de los carteles de empresas de seguridad privada, que puede tener fines intimidatorios). La característica común de esos textos, consiguientemente, es su *subsidiariedad*: usufructúan soportes materiales que no fueron previstos para su exhibición.

Tales textos, a diferencia de los que –en oposición– podemos llamar *principales*, casi no han recibido atención en la bibliografía disponible sobre paisaje lingüístico[14], por lo que su investigación se propuso expandir y refinar el acercamiento a su abordaje no solo para poner en disponibilidad un mayor cuerpo de datos y una descripción más completa para el caso referencial de Bahía Blanca sino, también, para contribuir a la elaboración teórica y la aproximación metodológica correspondientes. Algunos de los resultados se encuentran actualmente en proceso de publicación y otros fueron expuestos en el

Simposio *Lenguas promovidas, lenguas «silenciadas»: el estudio del paisaje lingüístico*, desarrollado en el marco del XVII Congreso de la Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos (2021), que organizamos y coordinamos con la Dra. Alicia Zangla[15].

El sudoeste bonaerense en clave comparativa

En las ciudades superdiversas (Vertovec, 2007) es común ver nombres de establecimientos comerciales y avisos publicitarios en las lenguas de los grupos migratorios, sobre todo –aunque no exclusivamente– en relación con comidas típicas, sea como iniciativas de los migrantes mismos o no; el uso de esas lenguas puede tener, en el paisaje lingüístico, valor comunicativo además de simbólico, pero este último es siempre central, como lo muestra la invocación de autenticidad a la que el empleo de estas lenguas puede ser funcional cuando se integra a estrategias promocionales. El nuevo proyecto grupal del equipo[16] procura ampliar la base empírica de los proyectos precedentes recogiendo, sobre la base de un mismo conjunto de decisiones operativas, datos sobre la coexistencia interlingüística en el paisaje lingüístico ya no solo de Bahía Blanca sino también de otras localidades del sudoeste bonaerense con alto impacto migratorio: Punta Alta, Coronel Suárez, Pigüé, Pedro Luro. Nos proponemos construir el primer corpus fotográfico de un paisaje lingüístico *regional* en nuestro país, lo cual, además de revestir una importancia documental intrínseca, nos permitirá realizar un estudio comparativo también

novedoso: buscaremos observar qué grado de consistencia/inconsistencia, respecto de la coexistencia interlingüística constatable en el espacio público, presenta el paisaje lingüístico regional. Es para trabajar en especial esto último que escogimos localidades que, desde su fundación o más recientemente, han recibido aportes poblacionales migratorios de importancia pero no distribuidos equitativamente por procedencia, por lo que es en principio previsible que las lenguas de los paisajes respectivos difieran, cuando menos en la frecuencia de la recurrencia a las lenguas de inmigrantes, revelando aspectos ligados tanto a las decisiones glotopolíticas jurisdiccionales como a las iniciativas privadas y sus propios conflictos y equilibrios.

La investigación propuesta asienta su originalidad en la sistematicidad de la comparación interurbana, para la que hay diversos ejemplos en estudios previos pero solo muy raramente desarrollados sobre un cuerpo de datos amplio y representativo de varias localidades de una misma región. Entre las comparaciones disponibles se cuentan, entre muchas otras, las de los paisajes lingüísticos de una ciudad neerlandesa y una española (Cenoz y Gorter, 2006) o de dos ciudades italianas y la capital del Sultanato de Brunéi (Coluzzi, 2012). Sin embargo, para el tipo de estudio que nos proponemos solo encontramos un antecedente: el relevamiento realizado por Franco-Rodríguez (2008) en los condados de Los Ángeles y Miami-Dade, que también recoge datos de varias localidades cercanas, fotografiadas sin

restricciones selectivas y en un lapso de tiempo acotado; al mismo tiempo, existen importantes diferencias entre el estudio que nos proponemos y el de Franco-Rodríguez, ya que por un lado en este se enfoca solamente una lengua en coexistencia con la de empleo hegemónico y, por otro lado, las localidades no se discontinúan en el espacio, como lo hacen las que nos ocupan en alternancia con zonas no urbanas.

En la medida en que prevemos la aplicación de un mismo diseño de relevamiento para todas las localidades consideradas, a fin de asegurar la comparabilidad de los datos desde su obtención, esos datos constituirán no solo el primer corpus fotográfico del paisaje lingüístico regional –y uno más de muy pocos de sus características, según llevamos dicho– sino también un archivo sobre el que llevar adelante el primer estudio sistemático de paisaje lingüístico de índole comparativa desarrollado a escala regional en nuestro país, que podrá servir de insumo para futuras investigaciones y, en especial, las de carácter diacrónico que puedan desarrollarse sobre la misma región, tanto sobre el paisaje lingüístico en particular (o sobre aspectos lingüísticos específicos testimoniados por él) como sobre las diversas decisiones glotopolíticas que el estudio evidencie.

Referencias bibliográficas

- Ariolfo, R. y Mariottini, L. (2018). Introducción. El paisaje lingüístico en contextos de migración. *Lingue e Linguaggi*, 5, 5-15.
- Backhaus, P. (2007). *Linguistic Landscapes. A Comparative Study of Urban Multilingualism in Tokyo*. Multilingual Matters.
- Ben-Rafael, E., Shohamy, E., Hasan Amara, M. y Trumper-Hecht, N. (2006). Linguistic landscape as symbolic construction of the public space: The case of Israel. *International Journal of Multilingualism*, 3(1), 7-30.
- Biró, E. (2018). More than a Facebook share: Exploring virtual linguistic landscape. *Acta Universitatis Sapientiae*, 10(2), 181-192.
- Blommaert, J. (2013). *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes. Chronicles of Complexity*. Multilingual Matters.
- Blommaert, J. & Maly, I. (2014). Ethnographic linguistic landscape analysis and social change: A case study. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, 100,1-20.
- Bolton, K. (2012). World Englishes and linguistic landscapes. *World Englishes*, 31(1), 30-33.
- Bonin, J. y Unamuno, V. (2019). Paisajes lingüísticos latinoamericanos: razones a favor, en contra y un montón de artículos. *Signo y seña*, 35,1-6.
- Carranza, I. (17-22 de marzo de 2021). *Repertorio y práctica letrada vernácula urbana*. XVII Congreso de la Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos, San Miguel de Tucumán. Argentina.
- Castillo Lluch, M. y Sáez Rivera, D. (2011). Introducción al paisaje lingüístico de Madrid. *Lengua y migración / Language and Migration*, 3(1), 73-88.
- Caucota, M. y Calvelo, P. (2021). *El paisaje lingüístico en la calle Belgrano, Jujuy*. XVII Congreso de la Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos, San Miguel de Tucumán. Argentina.
- Cenoz, J. y Gorter, D. (2006). Linguistic Landscape and Minority Languages. *International Journal of Multilingualism*, 3(1), 67-80.
- Coluzzi, P. (2012). Multilingual Societies vs. Monolingual States: The Linguistic Landscape in Italy and Brunei Darussalam. En D. Gorter, F. Heiko y M. van Mensel (Eds.), *Minority Languages in the Linguistic Landscape* (pp. 183-202). Palgrave Macmillan.
- Fontanella de Weinberg, M. B. (2000). El español bonaerense. En: M. B. Fontanella de Weinberg, (Coord.), *El español de la Argentina y sus variedades regionales* (pp. 37-61). Edicial.
- Franco-Rodríguez, J. M. (2008). El paisaje lingüístico del Condado de Los Ángeles y del Condado de Miami-Dade: una propuesta metodológica. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 35, 3-43.
- Franco-Rodríguez, J. M. (2009). Interpreting the linguistic traits of linguistic landscapes as ethnolinguistic vitality: Methodological approach. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 8, 1-15.
- Galbarini, P. (2021). *Viedma: actitudes hacia el inglés en el paisaje lingüístico*. XVII Congreso de la

- Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos, San Miguel de Tucumán. Argentina.
- Gasparin, M., Neiva, M. y Pires Santos, M. (2021). El paisaje lingüístico del turismo como política y representación sociocultural en Puerto Iguazú, Argentina. *Interfaces*, 12(1), 123-140.
- Gorter, D. y Cenoz, J. (2015). Translanguaging and linguistic landscapes. *Linguistic Landscape*, 1(1-2), 54-74.
- Griffin, J. (2004). The presence of written English on the streets of Rome. *English Today*, 20(2), 3-7.
- Hipperdinger, Y. (2020). Paisaje lingüístico institucional en el área dialectal bonaerense: la promoción de la enseñanza de lenguas. *Cuadernos de Literatura*, 15, 50-62.
- Hipperdinger, Y. (Ed.) (2019). *Español y otras lenguas en el área dialectal bonaerense del español de la Argentina*. EdiUNS.
- Ivkoviæ, D. y Lotherington, H. (2009). Multilingualism in cyberspace: Conceptualising the virtual linguistic landscape. *International Journal of Multilingualism*, 6(1), 17-36.
- Jaworski, A. & Thurlow, C. (Eds.) (2010). *Semiotic Landscapes: Language, Image, Space*. Continuum.
- Landry, R. & Bourhis, R. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology*, 16(1), 23-49.
- Leimgruber, J. (2019). Montreal's linguistic landscape: Instances of top-down and bottom-up language planning. En M. Castillo Lluch, R. Kailuweit y C. Pusch (Eds.), *Linguistic Landscape Studies: The French Connection* (pp. 163-174). Rombach.
- Ma, Y. (2018). El paisaje lingüístico: una nueva herramienta para la enseñanza de E/LE. *Foro de Profesores de E/LE*, 14, 153-163.
- Martínez Ibarra, F. (2016). Spanish and Valencian in contact: A study on the linguistic landscape of Elche. En S. Sessarego y F. Tejedo-Herrero (Eds.), *Spanish Language and Sociolinguistic Analysis* (135-153). John Benjamins.
- Monje, J. (2017). «Hindi Bayani/Not a Hero»: The linguistic landscape of protest in Manila. *Social Inclusion*, 5(4), 14-28.
- Pichilef, A. (2020). El paisaje lingüístico de Maquinchao y Los Menucos: multilingüismo, migración y relaciones de poder en el espacio público. *Lenguas y literaturas indoamericanas*, 22, 15-39.
- Pons Rodríguez, L. (2012). *El paisaje lingüístico de Sevilla. Lenguas y variedades en el escenario urbano hispalense*. Servicio de Archivo y Publicaciones de la Diputación de Sevilla.
- Rodríguez Barcia, S. y Ramallo, F. (2015). Graffiti y conflicto lingüístico: el paisaje urbano como espacio ideológico. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 25, 131-153.
- Shohamy, E. & Gorter, D. (Eds.) (2009). *Linguistic Landscape. Expanding the Scenery*. Taylor & Francis.

Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054.

Winter-Froemel, E. y Onysko, A. (2012). Proposing a pragmatic distinction for lexical Anglicisms. En C. Furiassi, V. Pulcini y F. Rodríguez-González (Eds.). *The Anglicization of European Lexis* (pp. 43-64). John Benjamins,

Zangla, A. (2021). *Paisaje lingüístico institucional: inscripciones en la escuela secundaria*. XVII Congreso de la Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos, San Miguel de Tucumán. Argentina.

[1] Como –escueta– ejemplificación de la amplitud de perspectivas abarcadas contemporáneamente por el desarrollo del campo, pueden verse los disímiles acercamientos implicados en las contribuciones presentadas por Ariolfo y Mariottini (2018) y Bonnin y Unamuno (2019), recientemente, y los trabajos previos de Jaworski y Thurlow (2010), Gorter y Cenoz (2015), Rodríguez Barcia y Ramallo (2015) y Monje (2017).

[2] Este año ha correspondido ya la décimotercera edición, con organización de la Universität Hamburg y desarrollo del 7 al 9 de septiembre.

[3] El llamado *Primer Congreso Internacional sobre Paisaje Lingüístico* es organizado por la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, España) y tendrá lugar entre el 9 y el 11 de noviembre del corriente año.

[4] Nos referimos a los proyectos PGI-UNS 24/I247 y 24/I268 y al Grupo de Investigación *Paisaje lingüístico y políticas lingüísticas* (PLiPoL) del Programa cuyo Encuentro bienal ahora nos convoca, todos con la dirección de la autora.

[5] Véase la referencia al proyecto grupal dirigido por la Dra. Lía Varela en <http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/centros/celes/proyectos.asp>, así como el dossier publicado por Bonnin y Unamuno (2019).

[6] La Dra. Marisa Caucota dirige un proyecto titulado *Paisajes lingüísticos* en la Universidad Nacional de Jujuy, parte de cuyos resultados fueron expuestos en Caucota y Calvelo (2021).

[7] Hay actualmente varias investigaciones individuales sobre aspectos del paisaje lingüístico en diversos lugares del país, incluyendo capitales de provincia –con aportes de Carranza (2021) sobre Córdoba y de Galbarini (2021) sobre Viedma–, sitios turísticos de especial relevancia internacional (Gasparin, Jung y Santos, 2021) y territorios con conflictos políticos que involucran «conflictos de lenguas» (Pichilef, 2020).

[8] La ciudad de Bahía Blanca, cabecera del partido homónimo, se ubica a 700 km de la Ciudad de Buenos Aires, capital federal de la República Argentina, y es el principal conglomerado urbano de la región sudoeste de la provincia de Buenos Aires.

[9] Se trató de 24 manzanas escogidas por sorteo, operado a partir de la numeración previa del total de las mostradas en el plano oficial de Bahía Blanca disponibilizado por el gobierno municipal (gabierto.bahia blanca.gob.ar/barrios-de-bahia-blanca); entre el 1 de agosto y el 1 de septiembre de 2018, registramos toda la producción lingüística expuesta en las 116 cuadras así seleccionadas (en sus dos aceras).

[10] El Congreso y las Jornadas citadas, de realización conjunta, se desarrollaron en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata del 24 al 27 de abril de 2019.

[11] Nos referimos a las ponencias «Paisaje urbano y políticas lingüísticas en Bahía Blanca (I). Intervenciones *desde arriba* y (sobre todo) *desde abajo*» y «Paisaje urbano y políticas lingüísticas en Bahía Blanca (II). Distribución y uso de las lenguas *preferidas* en el ámbito comercial: consideraciones ideológico-lingüísticas», publicadas en las *Actas* del Encuentro (<http://grupomontevideo.org/publicaciones/wp-content/uploads/2019/11/C-E-BOOK-IX-Encuentro-2019-1.pdf>).

[12] Pueden verse al respecto los aportes de Zangla (2021), relativos al estudio del paisaje lingüístico en instituciones de enseñanza secundaria, y de Hipperdinger (2020), en relación con la cartelera de ofrecimiento de clases de idiomas expuesta en las universidades nacionales radicadas en Bahía Blanca.

[13] El trabajo de tesis (en elaboración) de Vanesa Ruggieri atiende, en el marco del proyecto grupal ahora en desarrollo (v. nota 16), al paisaje virtual en particular, comparando este último con el «territorial propiamente dicho» en el caso de comercios del rubro de indumentaria que publicitan sus productos por ambas vías.

[14] Puede verse, como notable excepción, el trabajo de Franco-Rodríguez (2009, p. 4).

[15] La Dra. Zangla, investigadora de todos los proyectos grupales mencionados, es también co-directora, desde marzo del año en curso, del Proyecto PLiPoL (v. nota 4).

[16] El proyecto, titulado *Lenguas en el paisaje: migraciones y paisaje lingüístico en el sudoeste bonaerense* (PGI-UNS 24/I292), ha sido recientemente aprobado, con la misma dirección, para su ejecución en el bienio 2022-2023.

9. LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES: DESPEJANDO REPRESENTACIONES

Delayer, Silvia C. sdelayel@unq.edu.ar
Universidad Nacional de Quilmes

Eje temático G : La dimensión ideológica, representacional y discursiva de las políticas lingüísticas. A *dimensão ideológica, representacional e discursiva das políticas lingüísticas.*

Resumen

La presente comunicación es posible gracias al proyecto de investigación «Las lenguas extranjeras en la Universidad Nacional de Quilmes: prácticas, representaciones y políticas en sus treinta años de historia». El proyecto tuvo como objetivo relevar información que diera cuenta de los usos, las representaciones y las políticas académicas en relación a las lenguas, desde los inicios de la Universidad hasta la irrupción de la pandemia Covid-19.

En esta oportunidad, nos centraremos en la dimensión ideológica y representacional que emerge de la encuesta realizada a docentes investigadores y de las entrevistas a directivos de diferentes carreras así como también a autoridades de Rectorado y de las Secretarías.

Palabras clave: investigación, lenguas extranjeras, ideologías y representaciones lingüísticas

La presente comunicación es posible gracias a la investigación «Las lenguas extranjeras en la Universidad Nacional de Quilmes: prácticas, representaciones y políticas en sus treinta años de historia». El proyecto de investigación tuvo como objetivo relevar información que diera cuenta de los usos, las representaciones y las políticas académicas en relación a las lenguas en la UNQ, desde los inicios de la Universidad hasta la irrupción de la pandemia Covid-19.

El corpus de la investigación tuvo como universo de estudio 85 docentes investigadores quienes respondieron una encuesta en línea y que pertenecen a las carreras de grado de los departamentos de Ciencias Sociales, Ciencia y Tecnología, Economía y Administración y la Escuela Universitaria de Artes aunque, en algunos casos, también se desempeñan en carreras de posgrado. Además, el grupo de estudio incluyó una selección de directivos de las carreras de grado de los departamentos y la escuela universitaria, como así también de autoridades de Rectorado, de las Secretarías: Académica, Extensión Universitaria, Investigaciones, Posgrado, Virtual; de la Dirección de Relaciones Institucionales, y de autoridades del Departamento de Ciencia y Tecnología y de la Escuela Universitaria de Artes, de autoridades de la División de Salud y Discapacidad que participaron en entrevistas, 20 en total.

En esta comunicación, nos centraremos en analizar las ideologías y representaciones lingüísticas que surgen de las respuestas de los encuestados y

entrevistados. Para ello, consideramos pertinente definir dichos conceptos. Según Narvaja de Arnoux y José del Valle (2010), las ideologías lingüísticas son sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas y que remiten, no sólo al ámbito de las ideas, sino que también al de las creencias, de las representaciones subjetivas y al de las prácticas. Esta categoría enriqueció de algún modo a la de representaciones sociolingüísticas, es decir, aquellas que se refieren a objetos lingüísticos (lenguas, variedades, hablas, acentos) que implican evaluaciones sociales de esos objetos y de los sujetos con los que son asociados (Bourdieu, 1999). Las representaciones sociolingüísticas actúan en la estructuración del contexto y al analizarlo se puede ver cómo el contexto les confiere significado. Por su parte, Boyer, (1991) las asocia a otras nociones donde coexisten el lenguaje y la sociedad: las actitudes (cristalizaciones de la representación en conductas), los estereotipos (simplificaciones y fijaciones de una representación), la imagen y la opinión, es decir, la verbalización de una representación.

Para clasificar las imágenes, nos basaremos en Dabène (1997), quien propone diferentes categorías de apreciación en base a varios criterios, a saber: el epistémico, el económico o instrumental y el afectivo.

El criterio epistémico se observa en la metáfora «el alemán es un hueso duro de roer» y en los enunciados «el chino es difícil», «el portugués es fácil», «que

evidencian la supuesta complejidad o facilidad que implica el aprendizaje de estas lenguas.

Otro criterio propuesto por Dabène es la afirmación del valor económico o instrumental de la lengua. Al analizar las respuestas obtenidas, se menciona que a partir del manejo de inglés, alemán, francés, italiano, portugués, catalán y/o mandarín se puede acceder a una beca, a un intercambio académico o a un trabajo en otro país.

Por otra parte, es recurrente la alusión a la lengua inglesa y, en este sentido, el predominio de la elección del inglés se ve «justificado» por su estatus dentro de la comunidad científica internacional en tanto: «...es la lengua universal de la ciencia, es la lengua más hablada en el ámbito científico», «...es la lengua más usada (en la ciencia)», «...es el lenguaje universal científico», «...es el más solicitado para becas», «... sirve para la mayoría de las convocatorias», «...es la lengua que se maneja en la mayoría de los países, sean de habla inglesa o no», «...es el idioma universal de las ciencias duras», «...la mayoría de los investigadores de las ciencias materiales hablan en inglés como segunda lengua», «...es el idioma universal de las ciencias duras», «...es la lengua que se estandarizó para el trabajo y el estudio», «...porque es el idioma que te piden siempre», «...el inglés es comprendido por muchas personas en el mundo», «porque es el idioma establecido».

En lo que respecta a la percepción de los docentes investigadores acerca de los idiomas que los estudiantes necesitan para su desarrollo académico y profesional, la

mayoría consigna también el inglés, mientras que le siguen el portugués y el francés y, en menor escala, el chino. Las justificaciones sobre la elección de la lengua inglesa reflejan las descritas anteriormente en cuanto al rol de ese idioma dentro del campo del conocimiento científico y en ciertas disciplinas en particular, como así también su rol internacional en el mundo del comercio, la producción y la comunicación: «...preferentemente, inglés. Toda la literatura relevante y la comunicación en el ámbito académico e industrial de mi ámbito profesional se realiza en inglés». En cuanto al portugués, su estudio se explica a partir de la integración regional del Mercosur y la proximidad: «...principalmente, inglés. Aunque el portugués puede ser también un valor formativo interesante en referencia a la integración regional». Otros encuestados revelan la necesidad del estudio del francés en Humanidades, del portugués para la industria alimentaria, del manejo del francés, inglés y portugués «porque son los espacios académicos de estas nacionalidades los que promueven intercambios. Asimismo, estimo que para estudiantes de otras carreras el chino sería una gran herramienta, por cuestiones laborales», «...»que tengan opción de cursar más de un idioma, lo que quizá les garantizaría acceso a puestos laborales».

Entre los criterios que presenta Dabène, también se encuentra el aspecto afectivo que se relaciona con la valoración de la lengua en términos de apreciación, favorable o desfavorable, que puede originarse en los acontecimientos históricos o las relaciones políticas entre

comunidades donde se habla la lengua. Por su parte, Bein (2005) nos invita a reflexionar sobre el concepto de actitud sociolingüística entre las que se encuentran la lealtad lingüística y el purismo, entre otras. En este sentido, la lealtad sociolingüística se acerca al criterio descrito por Dabène. Un ejemplo de lealtad lingüística o de componente afectivo se pone de manifiesto en lo expresado por uno de los entrevistados: «hay diferentes motivaciones para acercarse a un idioma como las inquietudes de búsqueda de cada estudiante o antecedentes familiares». El declarante manifiesta su deseo de recuperar las lenguas de los ancestros, en este caso, el italiano, entendido como lengua de herencia. Otras afirmaciones del estilo son: «Y sería un plus -algo realmente valioso- si la UNQ pudiera ofrecer también cursos en idiomas americanos nativos, como quechua, guaraní o aymara, que irán creciendo en importancia social y científica en las próximas décadas (y que son, es más, parte de nuestro legado)», «...me encantaría que las universidades en general no fueran tan anglófilas o europeizantes y, en caso de privilegiar, se trabajara con idiomas de nuestro país y/o continente. Estas declaraciones valoran nuestra pertenencia latinoamericana y apelan a un mayor reconocimiento de las lenguas originarias dentro de la comunidad universitaria.

En cuanto al purismo, éste se ve manifestado en la siguiente declaración: «Por otro lado ¿qué es saber hablar bien inglés? todos aprenden inglés y nadie se preocupa demasiado en cómo se lo dan pero por otro lado, lo negativo es esta locura de los franceses que el

francés se tiene que hablar bien...la gran ventaja que tiene el inglés es que se puede hablar mal, a nadie le importa, estoy acostumbrado a lidiar con la cara de mi interlocutor que es una cara de exactamente qué me estás queriendo decir». Para este hablante se puede hablar mal inglés, porque todo el mundo lo entiende, mientras que en el caso del francés se espera un dominio correcto.

Otro concepto para tener en cuenta en el análisis, es el de *mercado lingüístico* propuesto por Bourdieu (1999). Su postulado nos permite pensar el contexto en el que surgen las ideologías lingüísticas. El sintagma *mercado lingüístico* sugiere que el perfil económico, político y sociológico de la comunidad está siempre íntimamente ligado a su perfil lingüístico.

La hegemonía del inglés en el mercado de las lenguas responde a una situación político-social de imposición denominada *imperialismo lingüístico*, en términos de Robert Phillipson (1992), o resultante de la confluencia de diferentes factores: la hegemonía político-militar de Gran Bretaña y EE.UU., su estrecha vinculación con la globalización económica, la modernidad y la revolución tecnológico-industrial, su conveniencia pragmática, su aspecto utilitario y su función comunicativa (Cazorla, 2018: 33). En este sentido, la cuestión relativa a la imposición del inglés como lengua de la ciencia estuvo presente como parte del temario del panel de apertura de las II *Jornadas Lengua, Cultura e Identidad 2019 UNQ* a cargo del Dr. Diego Golombek y la Dra Virginia Unamuno. Por su parte, Diego Golombek entiende que no es

necesaria la discusión en cuanto a la primacía del inglés dentro del ámbito académico-científico y, específicamente, en las ciencias naturales es la lengua de divulgación. Si bien Virginia Unamuno acuerda que para la divulgación de resultados podría mantenerse el inglés como lengua de comunicación internacional, en tanto permite garantizar una divulgación confiable y precisa, observa que para los contextos de producción de saberes el intercambio entre lenguas potenciaría los procesos de generación de conocimiento. Es más, teniendo en cuenta que una lengua implica utilizar un marco conceptual-cultural dado, para áreas como las ciencias sociales y humanas la posibilidad de discutir desde diferentes lenguas ofrecería mayores posibilidades de pensamiento, planteamiento de problemas y de discusión. En línea con esta discusión, Bein (2020) propone problematizar la expansión del inglés como única lengua viable de la ciencia y refiere al llamamiento de la AFAL de 2017 al respecto que desafía este proceso en tanto «neutral y natural, sin actores identificables, inevitable y deseable».

Con respecto a los repertorios observados y declarados por algunos de los directores entrevistados, pudimos apreciar la variedad de sus mapas lingüísticos y la relación con sus biografías y trayectorias. Varios de ellos afirman manejar al menos tres lenguas, con cierta facilidad. Su trayectoria biográfica lo ha llevado a estar en posesión de un importante capital lingüístico.

En este sentido, los docentes investigadores también refieren al capital lingüístico que sus estudiantes

deberían alcanzar en la formación de grado. Se evidencian referencias al bilingüismo: «...El manejo de una segunda lengua siempre resulta propicio», «...inglés y portugués porque son los más usuales en los negocios de la región», así como también al plurilingüismo: «...al menos tres idiomas: inglés, portugués, chino o japonés. Para el desarrollo de habilidades de comunicación, expresión y actualización disciplinar», «...inglés, portugués y francés», «En un contexto global, en un mundo cada vez más multipolar, el manejo de una lengua no alcanza, no sólo para la formación profesional-técnica sino para el desarrollo de ciudadanos comprometidos socialmente. Se requiere del desarrollo de competencias y destrezas integrales». Con respecto a las necesidades según los campos de estudio los participantes declaran: «...inglés, portugués y francés, porque serán profesionales en la Administración Hotelera o dedicados a los servicios de organizaciones turísticas», «... inglés, francés, portugués, por la procedencia de bibliografías, intercambios estudiantiles, acceso a becas en el extranjero, posibilidades de publicación de artículos en Brasil. También, a mi criterio, a estudiantes del Dpto de C. Sociales les sería una excelente herramienta conocer idiomas de las poblaciones originarias, ya que hay muchos migrantes de países vecinos y de otras provincias cuya lengua materna es el guaraní, aymara, quechua. Y señas...».

Por otra parte, las representaciones como «El inglés es universal, el chino es difícil, el portugués es fácil, es mejor estudiar con un hablante nativo» son

declaraciones recurrentes que pueden considerarse ideologemas en términos de Angenot (2012).

En cuanto a las apreciaciones sobre los procesos de internacionalización, y en particular sobre la movilidad estudiantil, surgen las siguientes creencias: «Los que se presentan a la movilidad son de una clase acomodada, quieren conocer el mundo, recorrer Europa», «la movilidad internacional no es para cualquiera, más allá del idioma, aunque sea una movilidad a Paraguay, te saca de una situación de confort, es un desafío muy grande, una experiencia extraordinaria». En estos comentarios emerge, por un lado, la valoración positiva de la experiencia de intercambio y, por otro, la suposición que sólo los estudiantes que pertenecen a clase media o media alta son los candidatos naturales a las becas. Otra dimensión en relación a la movilidad está asociada a los mecanismos de acreditación de los niveles de lengua en los que intervienen diferentes agencias internacionales. De las declaraciones de algunos entrevistados, destacamos la importancia acordada a las certificaciones de exámenes internacionales. A partir de las respuestas, observamos una creencia generalizada que el First Certificate (FCE) da cuenta de un dominio «perfecto» de la lengua: «Hablo y escribo perfecto en inglés, tengo el first certificate, no tengo ningún problema» .

Por otro lado, Boyer (1991, op. cit) destaca la importancia de la actitud de los hablantes frente a los idiomas, las reconocemos en las siguientes declaraciones: «... hay colegas, docentes-investigadores, que son muy

competentes en su disciplina/s pero que no tienen tiempo para encarar su formación en lenguas. Y no exponen su debilidad de docentes investigadores desde el lugar de no saber idiomas», «Como investigadora una vez se realizaron en UNQ unas Jornadas con un investigador holandés para Automatización y Control y el seminario se desarrolló en inglés, sin traducción, pero no todos los investigadores de UNQ se animaron a participar, yo incluida. El organizador había tomado por descontado que todos manejábamos el inglés, tenía una visión internacional», «Una de las cosas con las que más lucho dentro de la oficina es que el equipo se perfeccione en inglés, no siempre tengo éxito. En un momento quise armar grupos para estudiar con docentes en la universidad pero ahí tropecé con una dificultad, la gente de la oficina me lo manifestó, les genera un poco de vergüenza tener un nivel muy bajo de inglés en un lugar donde la conocen, lo puedo entender pero yo tampoco puedo pagar un curso de inglés en la cultural inglesa siendo que pueden hacerlo aquí», «Me llama mucho la atención el escaso nivel de manejo de inglés que uno percibe en el sistema superior argentino, me sorprende mucho que gente que tiene doctorado y no maneja inglés, o no se animan a hablar inglés que para el caso es lo mismo, cómo alguien puede tener un doctorado y no tener un nivel veloz de inglés, no hablo de Quilmes, hablo en general pero pasa. El inglés es fundamental, después me gustaría hacer un comentario sobre la tiranía del inglés, pero bueno, ...». En estas expresiones se observa la estrategia de los hablantes que consiste en

evitar la exposición frente a audiencias del ámbito científico-profesional que suponen la existencia de una simetría entre los saberes disciplinares específicos y el manejo de lenguas extranjeras.

Por último, encontramos otro grupo de creencias relacionadas con el imaginario del hablante nativo: «...necesitamos cursos con hablantes nativos», «...dirigidos por expertos en esos idiomas o por hablantes nativos», «...capacitación (...) con hablantes nativos», «...conferencias e intercambios con hablantes nativos en diferentes lenguas». Como profesionales formadas en lenguas extranjeras, compartimos la aspiración de participar de cursos dirigidos por hablantes nativos siempre y cuando esos expertos hayan sido formados en la enseñanza de lenguas extranjeras. Esto es, un docente nativo con formación en la enseñanza de la lengua meta como lengua extranjera. La didáctica de las LE exige una preparación especial, solo basta consultar los planes de estudio de los profesados de formación docente de las diferentes lenguas extranjeras para comprobar la especificidad de su enseñanza. En su estudio sobre el imperialismo lingüístico, Phillipson (1992) llega a hablar de la falacia del hablante nativo, concepto también recogido por Kramsch (2001), para la que resulta mucho más apropiado el concepto de hablante intercultural. Por otro lado, la idealización de formación con hablantes nativos parte de la influencia de representaciones generalizadas que le atribuyen una superioridad. Para Medgyes (1994), el profesor no nativo presenta seis características positivas: 1. Proporciona a los estudiantes

un buen modelo de aprendizaje 2. Enseña de manera efectiva estrategias de aprendizaje 3. Proporciona más información sobre la lengua extranjera 4. Comprende las dificultades y necesidades de los estudiantes 5. Puede anticipar y predecir dificultades lingüísticas 6. En contextos monolingües, puede usar de manera ventajosa la lengua materna de los estudiantes.

Como indicamos *ut supra*, la investigación tuvo como meta analizar las representaciones lingüísticas que habitan la comunidad de la UNQ. Entre las más recurrentes, se observa el valor instrumental de los idiomas, el aspecto epistémico y el afectivo, este último estrechamente relacionado con el concepto de lealtad lingüística. Por su parte, los informantes resaltan la importancia del manejo de diferentes lenguas en la formación superior, ya que la condición de usuarios competentes bilingües, trilingües y o plurilingües otorga prestigio.

A partir de los enunciados que reconocen la importancia de la formación plurilingüe, este hecho puede ser considerado como un avance en comparación con los períodos anteriores dado que la tendencia al monolingüismo en inglés como lengua franca está siendo puesta en tensión por la apertura a otras lenguas en el mundo multipolar actual. Desde una perspectiva intercultural, latinoamericana y crítica, coincidimos con los enunciados que reivindican la inclusión de la enseñanza de lenguas vernáculas en la universidad como así también la problematización de la tendencia anglófila o europeizante de las casas de altos estudios.

Referencias bibliográficas

- Angenot (1982) (2012) *El Discurso Social*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Bein, R. (2005) «Las lenguas como fetiche», conferencia plenaria pronunciada en el Congreso Internacional «Debates actuales: las teorías críticas de la literatura y la lingüística». Actas publicadas en CD-ROM (eds. Jorge Panesi y Susana Santos, Departamento de Letras, Facultad de Filosofía y Letras, UBA).
- Bein, R. (2020) «Los desafíos de una ciencia plurilingüe (también en tiempos de pandemia)». En Dandrea, F.; Lizabe, G. (Editores) (2020) *Internacionalización y gobernanza lingüística en el nivel superior : las lenguas extranjeras en contexto : aportes para su estudio y desarrollo*. Río Cuarto: UniRío Editora.
- Bourdieu, P. (1999) *¿Qué significa hablar?* Madrid, Akal.
- Boyer, H. (1991) *Las representaciones sociolingüísticas: elementos de definición*. Extracto de *Langues en conflit*, Paris, L'Harmattan, pp.39-44. Traducción de Roberto Bein.
- Cazorla, M (2018) «Las diferencias ideológicas sobre la posición dominante del inglés en el ámbito de la globalización en el siglo XXI». *Del prudente saber y el máximo posible de sabor*. Año XIX, N°10. Facultad de Ciencias de la Educación. Entre Ríos: UNER.
- Dabène, L. (1997) *L'image des langues et leur apprentissage*, en Matthey, M. (ed.) *Les langues et leurs images*. IRDP, Neufchâtel.
- Delayel, S.; Garófalo, S. (2022) *Las Políticas Lingüísticas de la UNQ: ¿30 años no es nada?* En prensa.
- Kramsch (2001) «El privilegio del hablante intercultural», M. Byram. Y M- Fleming, (eds.): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge University Press, 23-37.
- Medgyes (1994) *The Non-Native Teacher*. Londres: MacMillan.
- Navaja de Arnoux, E., del Valle J. (2010) *Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo*. Spanish in Context. John Benjamins Publishing Company
- Philipson, R. (1992) *Linguistic Imperialism* Oxford: Oxford University Press

10. PORTUGUÉS BRASILEÑO: REDES SOCIALES E «INFLUENCERS». UNA LECTURA DESDE ARGENTINA

Ballesteros, Alejandro alejandroballesteros@unc.edu.ar
Facultad de Lenguas - Universidad Nacional de Córdoba

Eje temático G : La dimensión ideológica, representacional y discursiva de las políticas lingüísticas. *A dimensão ideológica, representacional e discursiva das políticas lingüísticas.*

Resumen

El proyecto que presentamos (aprobado por Resolución SECyT-UNC 233/2020 y Resolución Honorable Consejo Superior-UNC 97/2021 para su ejecución en el periodo 2020-2024) tiene como antecedentes los que dirigimos entre 2010 y 2013, centrados en rasgos gramaticales definidores del portugués brasileño y la discursividad social sobre ellos, y los que codirigimos entre 2014 y 2017, que continuaron con la mismas temáticas, incorporándoles una perspectiva glotopolítica y planteando una posibilidad contrastiva con el español de Argentina. En esta nueva instancia nos centramos en la presencia del portugués brasileño en las redes sociales imbricada con representaciones sociales de la lengua portuguesa, de sus variedades, de las lenguas y del lenguaje en general.

Entrelazamos, desde el eje de las representaciones sobre la lengua y sobre las lenguas, la aparición de la gramática, la fonética y la literatura en redes sociales en Brasil. El enfoque se realiza desde el análisis del discurso con la definición de unidades de análisis escritas, orales y multimediales seleccionadas por su relevancia para el estudio de ideologías lingüísticas, así como del preconcepto, del prestigio y la estigmatización basados en rasgos lingüísticos. Las muestras son tomadas de páginas y canales de redes sociales de carácter público. Consideramos que los propietarios de esas páginas y canales adquieren en el discurso social brasileño el rol de «influencers», en tanto marcan tendencias que, según los casos, o bien refuerzan posiciones muy tradicionalistas o

bien apuntan a su revisión crítica. Nos proponemos con nuestra investigación contribuir a replanteos de orientaciones y contenidos de la formación docente en Portugués en Argentina, así como al afianzamiento del Portugués como área de investigación en las universidades del país.

Palabras clave: Portugués brasileño, Discurso social, Redes sociales

Fundamentación de la investigación

El proyecto de investigación que presentamos en estas páginas se titula «Portugués brasileño: redes sociales, 'influencers' y representaciones sociales de la(s) lengua(s)» y ha sido aprobado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba (Resolución SECyT-UNC 233/2020) y por el Honorable Consejo Superior de la misma universidad (Resolución HCS-UNC 97/2021) para su ejecución en el periodo 2020-2024. Tiene como antecedente los que dirigimos entre 2010 y 2013[1], centrados en los rasgos gramaticales definidores del portugués brasileño y la discursividad social sobre ellos, y los que codirigimos entre 2014 y 2017[2], en los que continuamos con la misma temática incorporándole una perspectiva glotopolítica y planteando una posibilidad contrastiva con el español de Argentina[3]. En la propuesta actual, volvemos a centrarnos en el portugués brasileño con continuidad de las líneas trabajadas anteriormente,

cuyos ejes se definen por: 1) la descripción de la variación lingüística desde el axioma de la heterogeneidad ordenada (Weinreich, Labov y Herzog, 1968/2006; Faraco, 2016; Bagno, 2017); 2) los estudios descriptivos del portugués brasileño centrados en la gramática (Perini, 2010; Castilho, 2010; Bagno, 2012); 3) la descripción de representaciones sociales de la(s) lengua(s) desde el análisis del discurso (Angenot, 2010; Orlandi, 2009, 2013; Maingueneau, 2008, 2015) con un posicionamiento crítico explícito (Rajagopalan, 2003) y atendiendo a ideologías lingüísticas (Blommaert, 2014); 4) la perspectiva glotopolítica (Arnoux y del Valle, 2010; Lagares y Bagno, 2011; Lagares, 2018) de la investigación en el conjunto de las teorías lingüísticas que asumen o bien niegan, por elección o por rechazo, la variación inherente a toda lengua.

Recuperando los aportes de los proyectos anteriores sobre la temática, nos interesa particularmente en esta instancia el portugués brasileño en las redes sociales (Shepherd y Saliés, 2013; Barton y Lee, 2015), el cual se presenta imbricado con representaciones sociales de la lengua portuguesa, de sus variedades, de las lenguas y del lenguaje en general. Por esta última razón elegimos para el título de esta propuesta el juego entre singular y plural del sintagma «la(s) lengua(s)».

Cabe destacar aquí, en referencia general, el importante desarrollo de la sociolingüística brasileña en las últimas décadas del siglo XX y lo que va del XXI, a través de propuestas metodológicas y de estudios particulares de unidades y estructuras lingüísticas. También

los trabajos que integran las perspectivas sincrónica y diacrónica, por ejemplo, en la serie de estudios de Naro y Scherre (2007), quienes rebaten la hipótesis de la «criollización» del portugués en Brasil y afirman que las características actuales estaban presentes en el portugués de los conquistadores del siglo XVI y en los comienzos de la colonia. En esta línea se destacan también, con diferencias respecto de la importancia histórica de un «crioulo» brasileño, la investigación coordinada por Castilho (2009) y los trabajos de Lucchesi (2015). Puede mencionarse también, más recientemente, el volumen de Faraco (2016), que incorpora el tratamiento de la noción de «lusofonía», contemplada asimismo por Bagno (2017)[4]. Desde estas perspectivas, sea por pervivencia de trazos arcaicos o por la base histórica de un «crioulo», el portugués brasileño tiene en la actualidad, y desde hace mucho tiempo, trazos característicos que lo diferencian del portugués europeo, así como de las otras naciones lusohablantes. No debe escapársenos, sin embargo, que referirse al «portugués brasileño» implica realizar una simplificación que, si bien es necesaria en términos metodológicos, no puede conducir a descuidar la variedad que el portugués presenta, a su vez, en Brasil. Entre los numerosos estudios sociolingüísticos recientes dedicados a esta última cuestión podemos destacar los de Scherre (2005) y los que integran los volúmenes coordinados por Mollica y Braga (2004), Martins y Abraçado (2011) y Mollica y Ferrarezi (2016). Debe mencionarse lo resaltado por estos estudios acerca de que, si bien desde el punto de

vista científico todas las manifestaciones lingüísticas son legítimas y se explican desde la heterogeneidad ordenada y la covariación entre lengua y sociedad, los usos lingüísticos de cada hablante están sometidos a evaluación social e inciden en la inserción social de ese hablante. En este sentido, los estudios sociolingüísticos realizados en Brasil se han inclinado fuertemente al análisis del preconceito lingüístico y de la estigmatización lingüística (Bagno, 1999, 2007) y han mostrado un marcado interés por la educación lingüística (Faraco, 2008). Además, ha habido de parte de algunos de los mismos autores sistematizaciones y desarrollos teóricos del pensamiento sociolingüístico más allá de los aportes descriptivos del portugués brasileño (Bagno, 2017).

A diferencia de nuestros proyectos anteriores, en los que nos centramos exclusivamente en la gramática y las representaciones sociales de usos gramaticales, en esta ocasión, sumamos la oralidad en su materialidad y las representaciones sociales de diferentes «sotaques» del portugués brasileño dimensionados tanto desde la variación regional como social. Asimismo, anexamos la consideración del discurso social sobre la literatura, desde el supuesto de que los textos ofrecidos como canon tienen incidencia en modelos de usos de la lengua socialmente prestigiados. Paralelamente, no dejamos de tener en cuenta que la llamada «gramática tradicional» es vista frecuentemente en el pensamiento lingüístico brasileño no académico como un corpus de conocimiento opuesto a la lingüística y a la gramática descriptiva[5]. Esa

gramática tradicional es la que con más frecuencia se enseña en las clases de gramática en el sistema educativo previo a la universidad y es exigida en el Vestibular y pruebas afines. Esa gramática tradicional, también, suele tomar de textos literarios consagrados sus ejemplos y modelos de uso, y de ahí la relevancia que atribuimos al discurso social sobre textos canónicos en relación con los extremos de variedades prestigiadas y estigmatizadas.

El eje en que entrelazamos gramática, fonética y literatura lo constituyen las representaciones sociales sobre la lengua –concretamente, sobre el portugués brasileño– y sobre las lenguas[6], ya sea que se orienten en uno o en más de uno de los campos señalados. El enfoque, en cada caso, lo realizamos desde el análisis del discurso, con la definición de unidades de análisis tanto escritas cuanto orales y multimediales, seleccionadas desde su relevancia para el estudio de representaciones sociales, del preconcepto, del prestigio y de la estigmatización lingüísticos. Tanto para la gramática como para la fonética y la literatura, las muestras del discurso social brasileño sobre ellas son tomadas de páginas y canales públicos de redes sociales producidos en Brasil. Consideramos que los propietarios de las páginas y los canales elegidos adquieren, en cada caso, en el discurso social brasileño el rol de «influencers», equiparable al de quienes se ocupan de cuestiones relacionadas con el consumo, con tendencias artísticas o con posiciones políticas y marcan tendencias. La función de «influencers lingüísticos» se ejerce en algunos casos para el reforzamiento de

preconceptos y la estigmatización de grupos de hablantes, mientras que en otros apunta –con gradaciones y énfasis diferentes– a la revisión crítica de tales preconceptos y estigmatizaciones.

La investigación propuesta comprende: 1) la conformación de un corpus de muestras representativas del discurso social brasileño sobre la(s) lengua(s) constituido desde páginas específicas de *Facebook*, *Twitter* e *Instagram* y de canales de *YouTube*; 2) el registro de rasgos definidores del portugués brasileño considerados –positiva o negativamente– en esas páginas y canales de redes sociales; 3) el análisis discursivo del corpus de muestras representativas señaladas.

Algunas acciones realizadas

Las páginas de *Facebook*, *Twitter* e *Instagram* y los canales de *YouTube* que se consideran en el corpus son variados y se van ajustando a modificaciones de las propias redes y a los intereses de los integrantes del equipo de investigación. Las páginas y canales inicialmente seleccionados para temas de gramática son los que tienen más continuidad y los hemos venido siguiendo y estudiando desde hace varios años, lo que posibilita ya poder describir los cambios que han ido mostrando (en contenidos, en estilo, en el ethos del enunciador y en participación de los seguidores, por ejemplo). Allí se incluyen «Língua Portuguesa» y «Português é legal» en sus versiones en las tres redes sociales mencionadas. Fueron inicialmente seleccionadas la primera en *Facebook*

y la segunda en *Instagram* para contrastar en el análisis muestras de una página de perfil claramente normativista («Língua Portuguesa») con una de posición abierta hacia la descripción de usos no normativos –aunque con afirmación del conocimiento necesario del estándar lingüístico– («Português é legal»). También se las eligió en orden a registrar y analizar diferentes perfiles de seguidores, dado que una y otra página tienen una destacada participación de los usuarios de redes sociales, con un elevado número de hilos o «threads». Ante el dinamismo de las redes sociales y la enorme proliferación de intervenciones online de lingüistas brasileños en 2020 y 2021 –por ejemplo, en ciclos como «Abralin ao vivo» y «Conversas DaHora» en los canales de *YouTube* de la Abralin y del lingüista Dermeval da Hora, respectivamente–, más el surgimiento y consolidación de canales producidos por lingüistas y estudiantes de posgrado –como «vitorlingüística» en *Instagram*, página de Vítor Hochsprung, primero maestrando y ahora doctorando en la UFSC– nos llevaron a diversificar nuestra atención hacia otros materiales que se nos presentaban como particularmente ricos en la línea de difusión del conocimiento lingüístico experto hacia fuera de los límites de la academia. Por este mismo movimiento de ir desde el conocimiento erudito hacia una audiencia numerosa, en relación con la cual el enunciador es propiamente «influencer», nos interesamos por el canal de *YouTube* «Tempero Drag», de Rita von Hunty/Guilherme Terreri, también con presencia importante en *Instagram*. «Tempero

Drag» es un canal con diversidad de temáticas. Comenzó presentando recetas de cocina, con una cierta imitación paródica de la norteamericana Julia Child de parte del personaje «drag» Rita von Hunty. Después el canal comenzó a sumar temáticas diversas de relevancia social, como el racismo y el género, enfocados desde una perspectiva de crítica cultural de orientación materialista, entendida la cultura como material e histórica en términos marxistas, con numerosas referencias a Raymond Williams y a Karl Marx. No obstante, las recomendaciones de lecturas del personaje Rita von Hunty no se limitan a esos dos autores sino que abarcan una diversidad de pensadores y escritores europeos, norteamericanos y brasileños. Entre las temáticas incluidas en el espectro de videos de Rita von Hunty se encuentra también el lenguaje, a la vez como tema en algunos casos específicos y como performance en todo el canal. Cada video de Rita von Hunty ha llegado a ser una genuina «master class» sobre cada tema tratado, con inclusión de recomendación de lecturas y de videos de otros canales de cariz más académico. Cabe preguntarse sobre el éxito de un canal como «Tempero drag», que cuenta con más de un millón de suscriptores y con activa participación en los comentarios de los videos. Su éxito conjuga la difusión de contenidos culturales propiamente eruditos con la performance «drag» y la popularidad de Rita von Hunty personaje. Es quizá el componente «drag», acompañado de una muy cuidada producción audiovisual, lo que hace posible que tengan tanto éxito videos dedicados, por

ejemplo, a conceptos centrales del marxismo, o a perspectivas analíticas del colonialismo y del racismo, o al feminismo de Simone de Beauvoir o de bell hooks, o a la teoría de la performatividad de Judith Butler, todos en referencia a la lectura de la sociedad brasileña, tanto pasada como actual, pero siempre con un anclaje en el presente político y cultural. Podemos identificar en «Tempero Drag» una voluntad explícita de intervenir en el discurso social brasileño por medio de la difusión de contenidos teóricos y analíticos que posibiliten una visión crítica de problemáticas tomadas con frecuencia y facilidad como naturales y por lo tanto no sujetas a cambio. El discurso de Rita von Hunty, al desnaturalizar lo adoptado muchas veces como evidente, muestra que otras realidades son posibles. Como parte integrante y fundamental de esa desnaturalización se cuenta el lenguaje, cuyos efectos retóricos se ven constantemente resaltados en los videos. En este sentido es que «Tempero Drag» nos interesa particularmente, en el marco de nuestra investigación, en lo que respecta a representaciones sociales de la(s) lengua(s). Podemos relacionar la revisión crítica a la que «Tempero Drag» nos invita con la noción de «justicia sociolingüística» formulada en otro ámbito por Zavala (2019) para pensar políticas del lenguaje críticas, interculturales y democráticas[7].

En una perspectiva más estrictamente lingüística, en el proyecto se estudian también unidades discretas de la fonética del portugués brasileño, como las diferentes realizaciones de los róticos y el cruzamiento de vocablos

en un proceso a la vez morfológico y fonético[8]. También en una perspectiva estrictamente lingüística, aunque con incorporación de consideraciones discursivas, se investiga la presencia del ítem «derna» en publicaciones de *Twitter* de usuarios brasileños[9].

Además del dinamismo de las redes sociales en sí, objeto de estudio en continuo cambio, en el proyecto se han abierto nuevas líneas derivadas de intereses de algunos de sus integrantes. Así, por ejemplo, se ha incluido parte de la producción musical y videográfica de la cantora brasileña Anitta, con análisis de sus letras, de su performance corporal y de sus publicaciones en redes sociales. En esta línea, se articula la procedencia «favelada» del funk carioca con la producción empresarial de Anitta y el registro elegido para las letras de sus canciones, así como los contactos interlingüísticos del portugués, en especial con el inglés y el español. Se analiza la tensión entre un ethos de marginalidad y empoderamiento con la producción dentro de cánones pautados por el mercado. En la misma línea se tensiona el discurso de empoderamiento femenino con la objetificación que la cantora hace de su propio cuerpo en sus videos. Esta es una de las áreas del proyecto en las que el enfoque deriva de lo lingüístico al análisis cultural, aunque manteniéndose en la perspectiva del análisis del discurso con énfasis en la noción de ethos tal como retomada y reelaborada por Maingueneau (2008 y 2015)[10].

Otra línea en la que el proyecto viene desarrollándose es el análisis de letras de rap de grupos de San Pablo. En esta perspectiva se estudian en las letras de rap fenómenos lingüísticos específicos como la concordancia nominal y verbal, que coincide con la que estudios descriptivos del portugués brasileño han registrado y descrito. También aquí se estudia el ethos del enunciador y se resalta su aproximación al discurso de la pedagogía del oprimido[11].

Paralelamente, se estudia la selección y el tratamiento de textos literarios en canales de *YouTube* sobre pruebas de Vestibular y sobre literatura brasileña en general. Interesa en particular el ingreso de textos que escapan del canon tradicionalmente propuesto. Tal es el caso, por ejemplo, de la lectura de textos Maria Firmina dos Reis (1822-1917), Carolina Maria de Jesus (1914-1977) y, contemporánea nuestra, de Conceição Evaristo. Si los textos literarios fueron fuente de ejemplos para la gramática tradicional, puede pensarse que la incorporación al canon de voces largamente silenciadas puede significar un posible lugar de apertura a otros escandidos del portugués brasileño[12].

En otro orden de actividades, como un despliegue del proyecto de investigación en curso, en 2021 desarrollamos una actividad vehiculada a través de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Lenguas y organizamos de forma independiente el evento internacional online «Encuentros virtuales sobre portugués brasileño y redes sociales: diálogos desde Argentina con investigadores e

‘influencers’ de Brasil», con aval académico y declaración de interés institucional por el Honorable Consejo Directivo de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (Resolución HCD-FL 69/2021). El evento se realizó los días sábados de agosto y septiembre de 2021 y en él presentaron conferencias seguidas de intercambio con los asistentes invitados varios. Los investigadores estuvieron representados por: Thiago Zilio-Passerini, doctorando de la PUC-SP –y autor de tres videos del canal de *YouTube* de la editora Parábola, en respuesta a videos de la «influencer» Marcela Tavares–, quien se refirió desde la historiografía lingüística a la relación entre medios de comunicación y preconcepto lingüístico; Carlos Henrique Gonçalves Bem, doctorando de la UFRJ y becario del CNPq, quien hizo una presentación sobre la producción y circulación de «fake news» sobre el «kit gay» en la campaña presidencial de Jair Bolsonaro para las elecciones de 2018; Wagner Coriolano de Abreu, profesor de la Unipampa, quien habló sobre antecedentes literarios de lo que hoy son redes sociales; Fábio Barbosa de Lima, profesor de la USP, quien expuso sobre aspectos de pragmática contrastiva entre portugués brasileño y español de Argentina con base en un corpus de redes sociales; Silvia Coneglian Carrilho de Vasconcelos, profesora de la UFSC, quien expuso sobre aspectos lúdicos con énfasis en la fonética. Los «influencers» o dueños de canales y páginas estuvieron representados por: Ana Paula Rodrigues da Silva, propietaria del canal de *YouTube* «Mundos Possíveis»; Daniele Pechi de Paula, propietaria

del canal de *YouTube* «Papo de Profes»; Camilla Wootton Villela, propietaria del canal de *YouTube* «Brasileirices»; Fernando Pedretti, propietario del canal de *YouTube* «Descomplicando com Fernando». El evento, del que esperamos realizar otras ediciones, contó con un buen número de asistentes.

Con la investigación en curso y nuestras acciones pretendemos contribuir a la constitución del portugués brasileño como un área de investigación en la Facultad de Lenguas de la UNC y en el conjunto de las universidades argentinas. Esta área, a pesar de la realización de esfuerzos aislados, es todavía incipiente en el país. Razones geopolíticas y glotopolíticas fundamentan la necesidad de su desarrollo y afianzamiento.

Referencias

- Angenot, M. (2010). *Interdiscursividades. De hegemonías y disidencias*. Córdoba: UNC.
- Arnoux, E. N. y del Valle, J. (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo. En *Spanish in Context*, 7(1), 1-24.
- Bagno, M. (1999). *Preconceito linguístico. O que é, como se faz*. São Paulo: Loyola.
- Bagno, M. (2007). *Nada na língua é por acaso. Por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola.
- Bagno, M. (2012). *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola.
- Bagno, M. (2017). *Dicionário crítico de sociolinguística*. São Paulo: Parábola.
- Barton, D. y Lee, C. (2015) *Linguagem online. Textos e práticas digitais*. São Paulo: Parábola.
- Blommaert, J. (2014). Ideologias lingüísticas e poder. En D. N. Silva; D. M. M. Ferreira y C. N. Alencar (Orgs.) *Nova pragmática. Modos de fazer* (pp. 67-77). São Paulo: Cortez.
- Castilho, A. T. (Org.). (2009). *Para a história do português brasileiro*. Londrina: Eduel.
- Castilho, A. T. (2010). *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto.
- Faraco, C. A. (2008). *Norma-padrão brasileira. Desembaraçando alguns nós*. São Paulo: Parábola.
- Faraco, C. A. (2016). *História sociopolítica da língua portuguesa*. São Paulo: Parábola.
- Ilari, R. (2004). O estruturalismo lingüístico: alguns caminhos. En F. Mussalim y A. C. Bentes (Orgs.) *Introdução à linguística 3. Fundamentos epistemológicos* (pp. 53-92). São Paulo: Cortez.
- Lagares, X. C. (2018). *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola.
- Lagares, X. C y Bagno, M. (Orgs.) (2011). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola.

- Lucchesi, D. (2015). *Língua e sociedade partidas. A polarização sociolinguística do Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Mainqueneau, D. (2008). *Cenas de enunciação*. São Paulo: Parábola.
- Mainqueneau, D. (2015). *Discurso e análise do discurso*. São Paulo: Parábola.
- Martins, M. A. y Abraçado, J. (Orgs.) (2015). *Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro*. São Paulo: Parábola.
- Mollica, M. C. y Braga, M. L. (Orgs.) (2004). *Introdução à sociolinguística. O tratamento da variação*. São Paulo: Contexto.
- Mollica, M. C. y Ferrarezi, C. (Orgs.) (2016). *Sociolinguística, sociolinguísticas*. São Paulo: Parábola.
- Naro, A. J. y Scherre, M. M. P. (2007) *Origens do português brasileiro*. São Paulo: Parábola.
- Oliveira, G. M. (2013). Um Atlântico ampliado: o português nas políticas linguísticas do século XXI. En L.P. Moita Lopes (Org.) *O português no século XXI. Cenário geopolítico e sociolinguístico* (pp. 53-73). São Paulo: Parábola.
- Orlandi, E. P. (2009). *Língua brasileira e outras histórias. Discurso sobre a língua e ensino no Brasil*. Campinas: RG.
- Orlandi, E. P. (2013). *Língua e conhecimento linguístico. Para uma história das ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Perini, M. A. (2010). *Gramática do português brasileiro*. São Paulo, Parábola.
- Rajagopalan, K. (2003). *Por uma linguística crítica. Linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola.
- Shepherd, T. G. y Saliés T. G. (Orgs.) (2013). *Linguística da internet*. São Paulo: Contexto.
- Scherre, M. M. P. (2005). *Doa-se lindos filhotes de poodle. Variação linguística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola.
- Vieira, F. E. (2018). *A gramática tradicional. História crítica*. São Paulo: Parábola.
- Weinreich, U.; Labov, W. y Herzog, M. I. (2006). *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística* (Trad. M. Bagno). São Paulo: Parábola. (Obra original publicada en 1968).
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tempos de hoy. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, Vol. 24(2), 343-359.

-
- [1] «Sociolingüística, ecolingüística y gramática: para una descripción del portugués brasileño» (período 2010-2011) y «Portugués brasileño: gramática y representaciones sociales del lenguaje» (período 2012-2013). Subsidiados por SECyT-UNC.
- [2] «La argumentación en español y en portugués brasileño. Gramática y discurso» (I y II, períodos 2014-2015 y 2016-2017). Subsidiados por SECyT-UNC.
- [3] En 2018 y 2019 dirigimos el proyecto «El español hablado en el Noroeste y Norte de la provincia de Córdoba. Estudio sociolingüístico y discursivo» (período 2018-2019; proyecto inicialmente previsto para cuatro años, cuya baja fue tramitada y aceptada por SECyT-UNC a partir del 10-11-19). En esa investigación pretendimos, por razones diversas, orientarnos específicamente al español, aunque manteniendo las líneas teóricas centrales desde las que veníamos dedicándonos al portugués brasileño. Subsidiado por SECyT-UNC.
- [4] La lusofonía también ha sido tratada, en otro marco, por Oliveira (2013) a propósito de la posibilidad de internacionalización del portugués. La consideración contrastiva de los planteos de nacionalización e internacionalización del portugués escapa a los alcances de estas páginas. Es de destacar que se trata de una cuestión importante que tomamos en cuenta en nuestra investigación, dado el vínculo entre el portugués como lengua internacional y su presencia en las redes sociales y en la web en general.
- [5] La razón de esta dicotomía, que persiste hasta la actualidad, proviene de las circunstancias de institucionalización de la lingüística en las universidades brasileñas, tal como señalan varios estudios (Ilari, 2004; Vieira, 2018).
- [6] El plural señala en este caso lo que en términos de Blommaert (2014) son «ideologías lingüísticas» e «ideas lingüísticas» en términos de Orlandi (2009, 2013) y apunta a destacar supuestos de orden teórico sobre el lenguaje que circulan en el discurso social y se articulan con representaciones acerca de las gramáticas particulares de cada lengua.
- [7] En estas líneas señaladas hasta aquí trabaja específicamente quien escribe estas páginas y dirige el proyecto, aunque orientando también la investigación de las otras temáticas.
- [8] Sobre este tema trabaja específicamente el integrante investigador Valmir Luiz Roos.
- [9] Sobre este tema ha trabajado específicamente la integrante alumna María Cintia Gerez.
- [10] En esta perspectiva investiga específicamente la integrante alumna Marisol Battaglino Quaglia.
- [11] En esta perspectiva investiga específicamente el integrante alumno Fernando Frandoloso.
- [12] El corpus literario y su presencia en redes sociales son trabajados particularmente por la codirectora del proyecto Graciela Esther Ferraris.

11. REPRESENTACIONES LINGÜÍSTICAS SOBRE EL INGLÉS EN ALUMNAS/OS DE PRIMER AÑO DE LA FACULTAD DE LENGUAS (UNC)

González Velozo, José Alejandro josealevelozo@gmail.com

Galliano, María Laura maria.galliano@unc.edu.ar

Sranko, María Julia julia.sranko@unc.edu.ar

Tapia Kwiecien, Martín martin.tapia.kwecien@unc.edu.ar

Facultad de Lenguas- Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Eje temático G : La dimensión ideológica, representacional y discursiva de las políticas lingüísticas. *A dimensão ideológica, representacional e discursiva das políticas lingüísticas.*

Introducción

Este trabajo pretende analizar e interpretar los resultados parciales de una encuesta diseñada en el marco del proyecto[1] de investigación realizado en la Facultad de Lenguas, de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), durante el año 2021, y que estuvo dirigida a los estudiantes de primer año de las distintas carreras de inglés (Traductorado Público Nacional de Inglés, Profesorado de Lengua Inglesa y Licenciatura en Lengua

y Literatura Inglesas). El interés de esta investigación estuvo centrado en relevar, a través del procesamiento de dicha encuesta, las representaciones que tiene el estudiantado, así como determinar los elementos que vinculan y motivan dichas representaciones a la hora de la elección de dichas carreras y del idioma inglés. El recorte poblacional se debe a que, proporcionalmente, son las carreras con mayor número de ingresantes con respecto a la distribución en los distintos idiomas que ofrece esta

facultad. Así, nuestro análisis se enfocó en las manifestaciones discursivas de sus representaciones a partir de los conceptos de ideologías lingüísticas como anclaje teórico.

Representaciones e ideologías lingüísticas

El lenguaje, desde una perspectiva glotopolítica (Arnoux, 2000; Arnoux y Nothstein, 2014), es comprendido como un fenómeno ideológico y discursivo en relación dialógica con las condiciones contextuales en las que se desarrolla e inscribe (del Valle, 2007). De esta concepción, las ideologías son sistemas de ideas que articulan postulados, representaciones simbólicas (prestigio, utilidad, impronta) sobre el lenguaje, las lenguas, el habla, entre otras, con visiones y formaciones socioculturales y políticas que se producen y reproducen en el ámbito de las prácticas lingüísticas.

Los numerosos estudios y más recientes sobre glotopolítica (del Valle, 2014) establecen que es el estudio de las intervenciones, conscientes o intencionales, en el espacio público del lenguaje y de las ideologías lingüísticas que activan. Así completan esta definición E. Arnoux y S. Nothstein (2014):

(la glotopolítica es) el estudio de las intervenciones en el espacio público del lenguaje y de las ideologías lingüísticas que activan y sobre las que inciden, asociándolas con posicionamientos dentro de las sociedades nacionales o en espacios más reducidos, como el local, o más amplios,

como el regional y el global. Esta disciplina atiende a intervenciones de distinto tipo: entre otras, reglamentación de lenguas oficiales en un organismo multinacional, creación de un museo de la lengua, elaboración y circulación tanto de instrumentos lingüísticos (gramáticas, retóricas, ortografías, diccionarios...) como de dispositivos normativos destinados a los medios de comunicación, antologías o recopilaciones de textos considerados significativos para la circulación en determinados ámbitos, artículos periodísticos o ensayos que tematizan las lenguas, encuestas sociolingüísticas o programas de enseñanza de lenguas. Los textos son analizados como discursos, interrogando las zonas sensibles al contexto y estudiando el juego semiótico cuando distintas modalidades se conjugan. El análisis contrastivo de los materiales permite, por otra parte, reconocer posiciones dentro del campo en el cual han sido producidos (9).

Esta perspectiva permite, entonces, el estudio de las distintas formas en que las acciones sobre el lenguaje participan o establecen la reproducción o la transformación de las relaciones de poder: legislación, normativa, selección de variedades, usos escolares y programas educativos de dominio y conocimiento instrumental de lenguas extranjeras (Arnoux, 2000; del Valle, 2017). Es

decir, la lengua y el lenguaje sometidos a multiplicidad de intervenciones e instrumentos sociales y a dispositivos como las gramáticas, los diccionarios y otras obras. Estos dispositivos y los discursos sobre la lengua se apoyan en sistemas de representaciones que se denominan «ideologías lingüísticas». Por esto, es adecuado insertar este trabajo en el marco de la glotopolítica, ya que el interés principal de este proyecto es el estudio de las ideologías lingüísticas, entendidas, en primera instancia como lo propone del Valle (2007).

Como sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas. Aunque pertenecen al ámbito de las ideas y se pueden concebir como marcos cognitivos que ligan coherentemente el lenguaje con un orden extralingüístico, naturalizándolo y normalizándolo, también hay que señalar que se producen y reproducen en el ámbito material de las prácticas lingüísticas y metalingüísticas (20).

Las ideologías lingüísticas pueden definirse, también, como un conjunto de creencias y sentimientos, implícitos o explícitos socialmente, sobre el uso de la lengua que los hablantes emplean para construir evaluaciones lingüísticas. De tal modo, las ideologías lingüísticas son construcciones heterogéneas y cambiantes que relacionan el mundo social con los sistemas lingüísticos; pueden ser contradictorias y esto

marcaría el grado de pertenencia a determinado grupo, pero también los hablantes pueden sostener ideologías que no hacen explícitas para continuar perteneciendo al grupo y, así, sostener su identidad (Schieffelin, Woolard y Kroskrity, 2012; del Valle y Meirinho-Guede, 2016; Seidl, 2019).

Como se expuso más arriba, es posible complementar el concepto de ideología lingüística con el de la teoría de las representaciones sociales y sociolingüísticas. Estas representaciones sociales (Jodelet, 1984) son formas de conocimiento social que fijan posiciones con respecto a situaciones, acontecimientos y comunicaciones. Las representaciones sociolingüísticas se refieren a objetos lingüísticos e implican evaluaciones sociales de esos objetos. Estas representaciones, dotadas de materialidad discursiva, se interponen entre las prácticas reales y la conciencia social de esas prácticas e influyen en ellas. Entonces, desde esta mirada, la glotopolítica estudia cualquier intervención en el espacio público del lenguaje y de las ideologías lingüísticas (Cisternas, 2017). Estas últimas constituyen un sistema de representaciones sociales sobre los hablantes y la relación lengua-cultura-identidad (actitudes, imagen y opinión) desde una perspectiva política. Así, «las ideologías lingüísticas se proponen como elementos fundamentales en la identificación y análisis de los regímenes de normatividad en los cuales no necesariamente se interpretan las prácticas lingüísticas» (Arnoux y del Valle, 2010, p. 6).

Consideraciones sobre la metodología de trabajo

A lo largo del proceso de configuración de la herramienta de recolección de datos, el equipo consideró la importancia y relevancia de este estudio y los datos que permitan detectar, analizar y ahondar en los aspectos relacionados con las representaciones subyacentes que motivaron y motivan acciones individuales (y, a su vez, colectivas) que abarcan desde la elección de la carrera y el idioma inglés hasta, posiblemente, la deserción en relación con las expectativas y, por sobre todo, las ideologías y su origen en esta población. El instrumento consistió en una encuesta con varias secciones de las cuales, aquí, se consideró la última orientada específicamente a alumnas/os de las carreras de inglés. Dicha sección contó con cinco preguntas, cuatro de ellas cerradas de opción múltiple, y una a desarrollar. Cabe aclarar que una de las preguntas de opción múltiple (pregunta 3) no fue analizada en este artículo debido a que corresponde a un tema global abarcado por otras secciones de la encuesta y que no brinda información relevante para el apartado en consideración. Consecuentemente, se analizaron los porcentajes de las distintas categorías en las preguntas con opciones, es decir, las preguntas 1, 4 y 5 de la sección 5 de la encuesta. Por otro lado, se consideraron las categorías tomadas de las respuestas a la pregunta con respuesta para desarrollar en el apartado 2, sección 5 «¿Por qué elegiste estudiar inglés en la Facultad de Lenguas?», cuyas respuestas fueron clasificadas y agrupadas por similitud y temática

en relación con los datos recabados por las demás preguntas antes mencionadas de la misma sección para que sirvan de guía y ayuden a hacer relaciones inherentes al tema aquí tratado.

Análisis y resultados

En la pregunta 1, «Según su opinión ¿el inglés es un lenguaje universal?», el 80,3 % del estudiantado encuestado respondió afirmativamente, en oposición al 19,7 % que respondió de manera negativa. En la pregunta 4, «¿Cuál creés que es la principal razón por la que es importante estudiar inglés actualmente?», el 40,2 % indicó que es más conocido a nivel mundial, el 35 % por trabajo o negocios, el 16,2 % por estudios, el 5,1 % porque es el idioma de internet, el 2,6% por investigación y el 0,9 % por viajes. En la pregunta 5, «¿Considera que el hablar inglés le otorga más estatus social a una persona?», el 47 % respondió que no, el 19,7 % que sí y el 33,3 % que tal vez. El apartado 2 consistió en desarrollar una respuesta a la pregunta «¿Por qué eligió estudiar inglés en la Facultad de Lenguas?».

Los datos de esta primera pregunta permiten advertir que la mayoría de la población encuestada considera que el inglés es la lengua universal. En esta representación, «el fin ya está contenido en la premisa que se quiere demostrar» (Ortiz, 2009: 57). Ortiz explica que la justificación del inglés como lengua mundial consiste en un procedimiento en el que se constatan su expansión y su predominio y después se lo explica a partir de su

estructura comunicativa» (2009). Esta representación se ve también reflejada en las respuestas de tipo cualitativo, por ejemplo, en respuesta como «Porque es el idioma más hablado en el mundo.» y «Porque es un idioma universal. Porque me apasiona desde que soy chica.»

Los datos de la cuarta pregunta indican que la importancia de estudiar esta lengua se atribuye, en primer lugar, a que es conocida a nivel mundial, en segundo lugar, a que tienen algún tipo de utilidad laboral, seguida, en tercer lugar, por algún tipo de utilidad académica. «En este contexto, desconocer el inglés significa ser analfabeto en la modernidad-mundo —lo que implica el surgimiento de una nueva frontera de exclusión—» (Ortiz, 2009: 89). Una de las respuestas a desarrollar condensa estos tres aspectos al mismo tiempo: «Porque por más que no lo considere un idioma universal entiendo que se ha establecido como estándar, y eso implica que muchos estudios e información académica y cultural de distintos orígenes se hayan compartido al resto del mundo en inglés. Me interesa poder tener acceso y entender esa información para poder compartirla con quienes no, así mismo como poder compartir información de mi país con el resto del mundo en este idioma y de ser posible en otros [sic.].» En este caso, la persona encuestada aclara que ella no considera al inglés como lengua universal, sin embargo, reconoce que «se ha establecido como estándar», lo cual tiene implicancias en otros aspectos como el académico y el cultural, de los que quiere participar.

En la misma línea y ocupando los últimos lugares, se refieren a que es el idioma de internet, a que es usada en investigación y, finalmente, al turismo. Incluso en estos casos en lo que hay un menor porcentaje de respuestas implicado, todavía podría haber razones utilitarias que influyen a esta población en la elección de las carreras. «El hablante solo aprende una segunda lengua cuando estima que puede obtener ventajas utilizando otro idioma cuyo radio de acción sea más amplio» (Ortiz, 2009: 73). Continuando con Ortiz, «una lengua se difunde cuando el comportamiento de los hablantes se modifica y la convierte en objeto de su preferencia. Se supone que el hablante la adquiere según su función comunicativa y que dicha función se realiza cuando se hace un cálculo previo de su utilidad» (2009: 74). Condescendentemente, hubo solo dos respuestas a desarrollar que se condicen con la utilidad para el turismo: «(...) siempre me atrajo la idea de poder entenderlo sin necesidad de doblajes o subtítulos además de poder viajar y entender a otros. [sic.]» y «Porque quiero aprender el idioma, poder enseñarlo y quizás me sirva como herramienta para poder comunicarme en otros países a lo que quiero viajar y quizás quedarme a vivir.»; solo una referencia a la utilidad de la lengua con respecto a internet en: «(...) hasta la actualidad con el uso de internet y la internacionalización del idioma.» y no hubo referencias respecto de la utilidad para la investigación.

Los datos de la quinta pregunta señalan que casi la mitad del alumnado encuestado no considera que hablar esta lengua le otorgue mayor estatus social, más de un

tercio considera que quizá lo haga y casi un quinto considera que lo hace. Sin embargo, la lectura puede hacerse tomando la opción «tal vez» como afirmativa («tal vez sí»); por consiguiente, casi la mitad de las personas encuestadas no considera que hablar esta lengua le otorgue mayor estatus social y más de la mitad considera que sí. Sorpresivamente, no hubo respuestas que hicieran referencias explícitas al estatus social de hablar esta lengua, pero sí todas las referencias al estatus se refirieron a la calidad de la enseñanza y al prestigio de la institución. Por ejemplo, en: [elijo estudiar inglés en la FL] «Porque el nivel de enseñanza es muy bueno» y «(...) además del prestigio y alcance de la institución.»

Ante la pregunta 2, «¿Por qué eligió estudiar inglés en la Facultad de Lenguas?», el alumnado participante opina de forma diversa y provee a la investigación de información cualitativa ya que es un interrogante abierto y a desarrollar. Las categorías expresadas en el gráfico fueron obtenidas a partir de varias y cuidadosas lecturas de las 117 respuestas, para la posterior clasificación de acuerdo con las similitudes entre dichas respuestas desarrolladas por el estudiantado encuestado. En la misma línea, en los casos en que las respuestas contenían más de una razón, consideramos la primera. En algunos casos, consideramos la razón sobre la que hubo algún tipo de explicación del porqué de esa respuesta. Consecuentemente, del gráfico pudimos observar ocho categorías con mayor preponderancia. En orden de decreciente, las categorías son el gusto por el idioma

(26,49 %), el estatus (13,67 %), el trabajo (11,96 %), la facilidad (10,25 %), la exposición al idioma (7,69 %), la cultura (7,69 %), el gusto por la carrera (5,98 %) y la popularidad del idioma (5,12 %). No nos focalizamos en el análisis de las categorías otros (5,97 %), influencia (2,56 %), lengua materna (1,7 %), puerta a otro idioma (0,85 %) y otros (0,85 %), ya que son minoritarias y no representan porcentajes significativos respecto de las demás categorías; sin embargo, hicimos algunas observaciones respecto de ellas.

Observamos que la razón preponderante es el gusto por el idioma inglés. Esta categoría implica particular dificultad, ya que en la subjetividad del gusto hay infinitas variables. Sin embargo, de respuestas como [elegí estudiar inglés en la FL] «Porque me gusta [el idioma], suena lindo, siempre lo usé y estuvo presente en todo lo que me gusta», «Porque es de mi interés. Me encanta aprender y estudiar acerca del inglés.» y «toda la vida me gustó» hay representaciones en forma de verdades indiscutidas tales como «suena lindo» (¿Ha cotejado esta persona al menos cómo otras dos lenguas *suenan*?), «siempre lo usé» (¿Siempre o en algunas ocasiones? ¿Cuáles? ¿Con qué propósito?) y «está presente en todo lo que me gusta» (¿Qué aspectos lingüísticos y no lingüísticos abarca «todo»?).

Con respecto al estatus, si bien el 13,67 % indicó que eligió estudiarlo por el estatus, las personas encuestadas pusieron mayor énfasis en el prestigio de la Universidad que en la adquisición y manejo de la lengua.

Recordemos aquí que casi la mitad del alumnado encuestado, en la sección de opción múltiple, consideró que hablar esta lengua no le otorgara mayor estatus social, más de un tercio consideró que quizá lo haga y casi un quinto consideró que lo hace.

El 11,96 % manifestó que eligió estudiar inglés por cuestiones laborales. Recordemos aquí que el 35 % del alumnado encuestado, en la sección de opción múltiple, indicó que la razón más importante para estudiar inglés fue por trabajo o negocios. Esta representación se ve expresada en respuestas como [elegí estudiar inglés en la FL] «porque lo necesito para trabajar», «Porque me gusta el idioma Inglés y saberlo abre muchas puertas en la vida. [sic.]», «Porque creo que el inglés es una herramienta muy útil en todo aspecto de la vida.» y «El inglés une distintas comunidades y abre puertas a distintas posibilidades.» Nos llamó la atención la similitud en las respuestas de esta categoría, particularmente, la metáfora compartida «abre puertas». Consideramos que «la lengua inglesa adquiere un nuevo significado al territorializarse en el espacio de la modernidad-mundo. Su alcance le garantiza un poder desconocido hasta entonces, transformándola en instancia mundial de consagración de las expectativas lingüísticas» (Ortiz, 2009: 89).

El 10,25 % manifestó que eligió estudiar inglés por facilidad. Vimos, en este caso, que expresiones como [elegí estudiar inglés en la FL porque] «Tenía una buena base [sic.]», «Quería estudiar algo e inglés se me daba bien el colegio, no lo pensé mucho [sic.]» y «Porque tengo

cierta facilidad.» manifiestan un patrón de atribuirse cualidades inherentes a la personalidad más que a la sencillez del sistema lingüístico (es decir, el idioma). Sin embargo, «Es el más fácil y que más me gusta [sic.]» hace referencia a la simplicidad antes mencionada. Observamos que hay una representación relacionada con la facilidad para aprender inglés o bien con la simplicidad del idioma. «[La] insistente circulación [del catálogo de ventajas] -la pretendida simplicidad de su sintaxis y morfología de un idioma, su facilidad de aprendizaje- refuerza la apariencia de verdad.» (Ortiz, 2009: 53-54).

El 7,69 % manifestó que eligió estudiar inglés por la exposición que han tenido al idioma. Respuestas como [elegí estudiar inglés en la FL porque] «Siempre me llamó la atención el idioma (me gustaban también otros, pero el inglés es al que siempre estuve más expuesta). [sic.]», «Porque es el único idioma al que estuve de alguna manera expuesto y siempre me atrajo la idea de poder entenderlo sin necesidad de doblajes o subtítulos además de poder viajar y entender a otros.» y «Me gusta aprender idiomas y el inglés es con el que me familiarizo más. [sic.]» contienen expresiones «siempre», «el único» y «me familiarizo más», que marcan en mayor o menor medida, el hecho de que la exposición a una lengua extranjera es a inglés y que, por lo general, la exposición se da en la infancia. En este caso, encontramos dificultades para encontrar la representación subyacente ya que la exposición al idioma inglés como lengua extranjera, más que una creencia, es un hecho en países como Argentina,

donde inglés no es el idioma oficial ni la segunda lengua, sino que se utiliza solo en contextos específicos. La posibilidad de estar expuestos a otras lenguas es accidental y más aún a temprana edad salvo casos excepcionales.

El 7,69 % manifestó que eligió estudiar inglés por la cultura. Respuestas como «[elegí estudiar inglés en la FL] Porque es lo que me apasiona además de que hoy más que nunca, es de verdad relevante para unir a las culturas de Occidente [sic.]», «Porque siempre tuve interés en los idiomas, y considero que el inglés es un puente hacia otras culturas debido al vasto rango de países que lo hablan.» y «Porque me permite una mayor comunicación con las personas del resto del mundo.» materializan representaciones relacionadas con la posibilidad de interacción con hablantes de múltiples lenguas y regiones. Sin embargo, esto puede llevarse a cabo con muchas otras lenguas como el alemán, ruso, hindi, chino e, inclusive, el español.

El 5,98 % manifestó que eligió estudiar inglés por el gusto por la carrera. Respuestas como [elegí estudiar inglés en la FL] «Porque era la única carrera que me interesaba [sic.]» y «Porqué me gustaba la idea de verme a futuro en esta carrera. [sic.]» no expresan representaciones del tipo que consideramos en este estudio. No obstante, es interesante observar expresiones como «estar interesado en» o «verse en» una carrera, donde evidentemente hay creencias asociadas a cómo «es» la carrera o a cómo podrían desempeñarse en dicho

trayecto. Cabe mencionar que cuando nos referimos a «la carrera», hacemos referencia a los cursos necesarios para obtener el grado y no a la vida profesional una vez graduados.

El 5,12 % manifestó que eligió estudiar inglés por la popularidad del idioma. Recordemos aquí que el 40,2 % del alumnado encuestado, en la sección de opción múltiple indicó que la razón más importante para estudiar inglés fue porque es más conocido a nivel mundial. Respuestas como [elegí estudiar inglés en la FL] «Porque es el idioma más hablado en el mundo [sic.]», «Porque es un idioma universal. Porque me apasiona desde que soy chica.», «Debido a su popularidad [sic.]» exponen ideas que han sido perpetuadas desde hace décadas, siendo las más sobresalientes «la universalidad» y la «popularidad». Tal como lo indica Renato Ortiz «la literatura sobre la lengua inglesa está marcada por el prejuicio, dado que reactiva de manera constante (...) una especie de catálogo de ideas preconcebidas que resiste el paso del tiempo. (2009: 53-54).

De la categoría otros, observamos una respuesta en particular: «[elegí estudiar inglés en la FL] Porque desde que tengo memoria me interesan las lenguas y me gustó la idea de estudiar en una institución que sea especialmente de carreras dedicadas a estas. Es como el «Disney de los idiomas» para quienes sentimos interés por esto :) [sic.]» primero, por condensar varias cuestiones que hemos tratado en otras de las categorías, por ejemplo, el interés por esta lengua y no otra o la relevancia de la

institución y, en segundo lugar, porque cristaliza una analogía estupenda sobre factores exógenos que interactúan en el diálogo constatare en los procesos de socialización y de reproducción: los medios de comunicación y el impacto que tienen en las personas. No es casualidad que la FL sea leída «como el Disney de los idiomas» y no como, por ejemplo, «un menú» de opciones. En este sentido «estamos ante una afirmación de hegemonía travestida como verdad lingüística» (Ortiz, 2009: 70).

A modo de conclusión

Observamos que hay más de una representación social en el estudiantado, relevadas a través del procesamiento de la mencionada encuesta, las cuales fueron esenciales para comprender las ideologías que motivan la elección de dichas carreras y del idioma inglés y no de otros, considerando que, proporcionalmente, son las carreras con mayor número de ingresantes con respecto a la distribución en los distintos idiomas que ofrece esta facultad. Entendiendo que «la ideología es el sentido común, las percepciones normales que tenemos del mundo como sistema, las actividades naturalizadas que sirven de soporte a las relaciones sociales y estructuras y patrones de poder que refuerzan ese sentido común» (159) (Del Valle, 2007: 20-21). Es decir, las representaciones —e ideologías— no están vinculadas con la individualidad del hablante, sino que tiene que ver con cómo funciona ese hablante de un contexto y en relación con las representaciones sociales de otros.

Hasta el momento, están surgiendo más incógnitas que respuestas a los interrogantes iniciales. Al inicio de la investigación, el equipo presentaba unas ideas asociadas en parte a la tendencia de los mismos miembros del equipo y su experiencia y en parte anticipábamos posibles escenarios resultantes. Cabe mencionar que hay cuestiones de este orden que no la podemos conocer con una encuesta. De la cantidad de alumnas/os ingresantes, existe una infinidad de posibles razones para la elección de una carrera y de un idioma; por lo tanto, utilizar la información específica expresada por la población encuestada fue fundamental.

Referencias bibliográficas

- Arnoux, E. N. de. (2000). La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinar. En AA.VV., *Lenguajes: teorías y prácticas*. Bs. As.: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (s/d).
- Arnoux, E. N. de y Bein, R. (Comps.). (1999). *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Bs. As.: Eudeba.
- _____ (Comps.). (2010). *La regulación política de las prácticas lingüísticas*. Bs. As.: Eudeba.
- _____ (Eds.). (2015). *Políticas lingüísticas y enseñanza de lenguas*. Bs. As.: Biblos.
- _____ (Eds.). (2019a). *Ideologías lingüísticas. Legislación, universidad, medios*. Bs. As.: Editorial Biblos.
- Arnoux E. N. de y del Valle, J. (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje: Discurso glotopolítico y panhispanismo. En E. Narvaja de Arnoux y J. del

- Valle, J. (editores), *Ideologías lingüísticas y el español en contexto histórico (Special Issue). Spanish in Context 7:1*. John Benjamins Publishing Company. pp. 1-24.
- Arnoux E. N. de y Nothstein, S. (Eds.). (2014). *Temas de glotopolítica*. Bs. As.: Biblos.
- Cisternas, C. (2017). Ideologías lingüísticas: hacia una aproximación interdisciplinaria a un concepto complejo. *Lenguas y Literaturas Indoamericanas*, 1(19), 101-117.
- Del Valle, J. (2007). Glotopolítica, ideología y discurso: categorías para el estudio del estatus simbólico del español. El J. del Valle (Ed.), *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Frankfurt: Vervuert.
- _____ (2014). Lo político del lenguaje y los límites de la política lingüística panhispánica. *Boletín de Filología*. Tomo XLIX, 2, 87-112.
- _____ (2017). La perspectiva glotopolítica y la normatividad. *AGlo. Anuario de Glotopolítica* 1, (pp. 17-39). Bs. As.: Cabiria.
- Del Valle, J. y Meirinho-Guede, V. (2016). Ideologías lingüísticas. En J. Gutiérrez Rexach (Coord.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica* (pp. 622-631). Londres-NuevaYork: Routledge.
- Ortiz, R. (2009). *La supremacía del inglés en las ciencias sociales*. Bs.As.: Siglo XXI.
- Schieffelin, B.; Woolard, K. y Kroskrity, P. (2012). *Ideologías lingüísticas. Práctica y teoría*. Madrid: Catarata.
- Seidl, B. (2019). *Ideologías lingüísticas en transformación*. CABA: Ediciones CICCUS.

[1] Proyecto de Formación de Investigadoras/es de la ProSeCyT-FL 2021 «Ideologías y representaciones lingüísticas en el primer año de los estudios universitarios en la Facultad de Lenguas», dirigido por la Mgter. María Julia Sranko y asesorado por el Mgter. Martín Tapia Kwiecien.

12. O PORTUNHOL NO DISCURSO LITERÁRIO SUL-AMERICANO: TRANSLINGUISMO E GLOTOPOLÍTICA

Andrade, Antonio antonioandrade.ufrj@gmail.com
Universidade Federal do Rio de Janeiro/CNPq/FAPERJ

Eje temático G : La dimensión ideológica, representacional y discursiva de las políticas lingüísticas. *A dimensão ideológica, representacional e discursiva das políticas lingüísticas.*

Resumo

Nesta comunicação, indago-me a respeito das razões pelas quais o portunhol vem configurando, simultaneamente, um problema e uma demanda na esfera de produção e circulação do discurso literário na América do Sul. A partir disso, busco refletir sobre a incidência de fatores históricos, educacionais, culturais e glotopolíticos na performatividade discursiva de dicções literárias atuais que questionam o paradigma monolíngue, associado à formação das identidades nacionais. Em seguida, apresento aportes teóricos que focalizam a tensão entre monolingüismo e translanguismo, tratando de discutir a

inflexão dos estudos sobre glotopolítica no campo da literatura. A fim de ilustrar o modo como estão constituídos o corpus e o dispositivo analítico da pesquisa, abordo algumas estratégias de apropriação estético-crítica do portunhol na escrita de autores contemporâneos brasileiros e paraguaios, destacando obras de Wilson Bueno, Douglas Diegues e Cristino Bogado.

Palavras-chave: portunhol; discurso literário; translanguismo; glotopolítica.

A pergunta de pesquisa que mobiliza a reflexão que desenvolvo aqui é a seguinte: por que o português constitui, ao mesmo tempo, um problema e uma demanda do discurso literário sul-americano? Esta indagação, a meu ver, precisa ser pensada em sua complexidade não apenas estilística, mas sobretudo glotopolítica, cultural, educacional e histórica.

Em primeiro lugar, o português apresenta-se como um *problema* na esfera literária, sobretudo em países que integram o Cone Sul, porque historicamente o regime imperial e as primeiras fases do regime republicano no Brasil conflitaram com as nações independentes da América Hispânica. A divergência entre o monarquismo, defendido pelas classes dirigentes oitocentistas no Brasil, e o republicanismo, adotado pelas ex-colônias espanholas, permanece durante a primeira república brasileira, pelo fato de não se ter produzido naquele período um discurso que opusesse, de modo contundente, ambos os modos de organização política:

A República [brasileira], devedora das ideias positivistas, foi entendida como uma etapa necessária ao maior progresso da nação. A monarquia precisava ser superada, mas isto não significava destruir o que ela havia legado à nação, a começar pela «manutenção da unidade e grandeza do território». A figura de D. Pedro II permanecia impoluta, aparecendo como um monarca bem intencionado e preocupado com os grandes problemas do Brasil (Prado, 2001, p.139).

Essa tensão, no contexto histórico-geopolítico, resultou em desdobramentos nos campos literários nacionais sul-americanos. No caso do Brasil, percebe-se uma espécie de «sequestro do barroco» (Campos, 1989) na história da literatura brasileira, dada sua vinculação com o cânone das letras hispânicas. Tal processo de interdição no âmbito da historiografia literária reverberou também no menosprezo, em relação por exemplo ao legado artístico do Século de Ouro espanhol, detectável no tom utilizado pelos primeiros manuais de ensino de literatura produzidos no país. Veja-se, a título de exemplificação, como no *Curso elemental de litteratura nacional*, usado no Colégio Pedro II no século XIX, critica-se abertamente a ascendência do gongorismo sobre o lirismo português, justificando-se sua omissão a fim de afastar a juventude brasileira das influências de uma estética considerada de «mau gosto»:

A corrupção do gosto que já assignalamos na introdução a esta epocha, e a fatal influencia que a escola de Gongora exerceu sobre a poesia portugueza fez-se sentir de modo bem manifesto no genero lyrico e suas diversas especies. Nem um dos poetas d'esse periodo póde ser apontado como modelo, e não desejando nós multiplicar citações inuteis, mas antes offerecer á juventude uma grinalda das mais odoriferas flores da litteratura nacional, omittimos essa pleiade de poetas gongorista, cujo brilhante europel poderia fascinar as suas verdes imaginações (Pinheiro, 1862, p.186).

Tal estratégia de depreciação – ligada a uma tentativa de controle da «fatal influência» hispana – indicia que os currículos de educação literária constituem também uma importante arena de disputas glotopolíticas (Arnoux, 2018), atravessada por discursos que fomentam processos ideológicos de (des)entronização do ensino/aprendizagem de determinadas línguas e literaturas num dado contexto político-nacional.

Ao passo que esses movimentos de «sequestro» e interdição ocorriam no Brasil, nos países hispanofalantes da América do Sul é possível notar um desconhecimento equivalente da literatura brasileira, como assinala Aira (2020, p.6):

A desdenhosa ignorância que sofre entre nós a mais rica das literaturas latino-americanas, a brasileira, mereceria uma consideração de suas causas e de seus efeitos. Quanto a estes últimos, são evidentes e se simplificam em um só: a míngua do montante de prazer para leitores cultos que, cansados dos clássicos europeus, orientais, hispano-americanos, acabam ignorando que têm ao alcance da mão, em uma língua apenas tenuemente estrangeira, um quase inesgotável tesouro de deleites escritos. E mais do que isso: nas fronteiras do nosso, há um país que produziu esses livros ao longo de uma história que não ignoramos menos.

Tal observação sinaliza, entre outros fatores, a contradição constitutiva desse distanciamento cultural entre as letras hispânicas e brasileiras. Se por um lado elas se ignoram mutuamente, por outro, são transversalizadas por uma «tênue» estrangeiridade. E precisamente a escrita em portunhol, que tem funcionado nesse entre-lugar como instrumento de dobra, parece aproveitar estrategicamente a tenuidade dessa oposição, à medida que esbarra na falta de acúmulos nos intercâmbios literários entre a literatura brasileira e a hispano-americana.

Outro ponto importante a ser considerado é a dimensão glotopolítica da literatura, visto que literatos e catedráticos que colaboraram na formação dos cânones estabeleceram forte relação com os discursos que forjaram as identidades nacionais. Em relação ao campo literário brasileiro, há inclusive um consenso crítico de que este se configura como um sistema «empenhado» na construção da nacionalidade. Note-se, por exemplo, o modo como Candido (1989, p.52) ratifica a ideia unificadora de nação, assentada na ideologia do monolinguismo, celebrando o que classifica como «vitória da língua portuguesa sobre a língua geral», visto que, segundo o autor, «Se não fosse assim não seríamos o que somos». Desse modo, é possível afirmar que o discurso literário está historicamente implicado na formação do paradigma monolíngue, pautado na hegemonia da língua oficial/nacional, de tal forma que o uso literário do portunhol indicia uma contraposição a esse paradigma.

Nesse sentido, faz-se necessário refletir sobre a maneira como dicções e coletivos poéticos contemporâneos *demandam* a prática translíngue do portunhol, enquanto um «modo político de usar a língua» (Moriconi, 2016, p.4). Essas trocas afetivas e literárias entre jovens escritores sul-americanos indica uma nova forma de cosmopolitismo, atravessada pela coloquialidade *callejera* de línguas periféricas. Cabe ressaltar que tais deslizamentos entre línguas em contato, bem como entre fala cotidiana e escrita poética, já haviam também sido assinalados por Perlongher (2000, p.254):

[los hablantes porteños] ya se saludan entre sí con un «todo bien», «curten» y «transan». También la palabra *careta* de la gíria local se ha transferido al slang de los muchachos del «circo» (los «malucos»). Ella nos es útil para pensar el propio portuñol: travesura del idioma frente a la caretie de las lenguas oficiales. [...] Mi reflexión sobre el portuñol no partirá de una posición científica o profesoral, sino de una posición de usuario de la jerga. Mi experiencia con ese uso abarca una práctica muy especial, que es la escritura poética. Una reflexión sobre esa lengua desde ella misma podrá ser en última instancia poética. En esa instancia poética el portuñol no valdrá apenas como error o interferencia, sino que su uso comportará un sentido pleno, positivo. Ya que si podemos acusar de error al hablante, no será tan desacreditador acusar de errar al poeta.

O imaginário monolíngue em torno do nacional convive invariavelmente com uma plurivocidade de línguas que mantêm entre si distintas formas de contato e assimetria. Isso demonstra a necessidade de se refletir sobre a condição heteroglóssica do dizer e o constante tensionamento glotopolítico engendrado pela relação entre línguas e variedades minorizadas e de prestígio. A percepção crítica dessa heterogeneidade idiomática vem insuflando o desenvolvimento dos debates sobre o translanguismo, conceito entendido por Canagarajah (2018, p.31) da seguinte forma:

Challenging traditional understandings of language relationships in multilingualism, which postulates languages maintaining their separate structures and identities even in contact, *translingualism* looks at verbal resources as interacting synergistically to generate new grammars and meanings, beyond their separate structures. According to this definition, the prefix «trans» indexes a way of looking at communicative practices as transcending autonomous languages.

Alinho-me a essa reflexão, na medida em que busco pensar a linguagem como um complexo feixe de contatos linguísticos, relações interdiscursivas e entrelaçamentos culturais, atravessado por inúmeras zonas de translação e indiscernibilidade (Malmberg, 1966). Concomitantemente

a isso, trato de observar o agenciamento glotopolítico sobre a língua, enquanto objeto ideológico, discursivamente cerceado, em torno do qual diferentes instrumentos linguísticos (Auroux, 1992) elaboram limites, formas de planificação, gramatização, normatização e normalização. Dentre tais agenciamentos vinculados à formação de um campo linguístico unificado (Bourdieu, 2008), considero importante discutir o papel do campo literário enquanto instância associada à produção de crenças em torno da legitimidade da relação entre monolinguismo e identidade nacional. Não à toa, a constituição histórica dos cânones é inegavelmente marcada pelo silenciamento de diferentes vozes, línguas, variedades linguísticas estigmatizadas e hibridismos idiomáticos que contradizem as imagens de pureza, homogeneidade e distinção erudita, valorizadas na ordem simbólica do discurso nacional.

Na contracorrente dessa lógica monoglóssica do literário, as poéticas translíngues operam movimentos de interface entre línguas/culturas, constituindo uma espécie de «escrita com sotaque», que, segundo Pratt (2014, p.250), «produce a menudo la experiencia de estar leyendo en un lenguaje y escuchando en otro». Tais poéticas são perpassadas pela problemática valência do paradigma monolíngue, criando o que Yildiz (2012) denomina como «condição pós-monolíngue» do contemporâneo, que implica um movimento de hesitação e tensão entre a diretriz impositiva do monolinguismo e a ressonância do translinguismo que insiste em reemergir. Nesse sentido, os contínuos atravessamentos polifônicos de um idioma

no outro emergem na escrita como indícios do processo de germinação de uma 'língua menor' no entremeio das línguas oficiais (Deleuze; Guattari, 1995).

Tal observação sinaliza a importância performativa da autoria ante os agenciamentos coletivos de enunciação, assim como a necessidade de se refletir sobre as distintas performatividades do literário no âmbito das políticas linguísticas, de modo a indagar seu papel na permanência do status quo ou na possibilidade de rearranjo das formas de partilha do comum. Caminhando também nesta direção, considero a presença do portunhol na escrita poética uma forma de enfrentamento (e desterritorialização) dos mecanismos de poder inscritos nos discursos sobre as línguas. Tal movimento implica, obviamente, um reposicionamento crítico do olhar, de tal sorte que se perceba a instabilidade/equivocidade constitutiva do sujeito na linguagem, desconstruindo-se assim a ilusão de pertencimento e plenitude em qualquer língua específica.

Nos últimos anos, é possível perceber um avanço nos estudos sobre translinguismo literário, os quais em geral relacionam este fenômeno aos conflitos mundiais e à questão da mobilidade planetária. Diversos escritores dos séculos XX e XXI, como Conrad, Nabokov, Beckett, Ionesco, Herta Müller, Yoko Tawada etc., vivenciaram/vivenciam a experiência de exílio, migração ou refúgio, deparando-se com o problema da adoção, ou não, de uma

outra língua em sua literatura (Kellman, 2000). Diante desse cenário, e na contramão da ótica romântica que associa a genialidade do escritor ao domínio de uma língua materna, Steiner (1990) propõe uma análise da potência criativa de autores extraterritoriais, isto é, que estão fora de seu território linguístico vernáculo, valorizando essa forma de desabrigo linguístico como uma espécie de poética aberta ao risco.

O debate que proponho em torno do portunhol na escrita poética contrapõe-se, de algum modo, a essa tendência crítica, devido ao fato de que meu foco analítico está direcionado não para a problemática do uso de segundas línguas, mas antes para a questão das práticas translíngues que se materializam no texto literário. Sendo assim, não focalizo, no corpus da pesquisa, escritores necessariamente imigrantes ou exilados, e sim os que residem em regiões de fronteira e experienciam a possibilidade de trânsito entre países vizinhos do Mercosul, bem como os que, embora não residentes da fronteira, trazem à tona em suas produções uma epistemologia da fronteira (Trigo, 1997), configurando o espaço discursivo da escrita como zona de fricção etnolinguística e sócio-histórica.

Uma obra que ilustrar, paradigmaticamente, esta discussão é *Mar paraguayo* (1992), do escritor brasileiro Wilson Bueno – livro considerado um marco inaugural do procedimento de atravessamentos recíprocos entre português, espanhol e guarani na literatura contemporânea. Nessa novela poética, a própria

enunciação (em 1ª pessoa) coloca-se, todo o tempo, num tenso lugar de questionamento da representação narrativa, bem como da lógica dos sentidos, ancorada nos mecanismos de referenciação da linguagem. O relato em portunhol da narradora-personagem – que se autodenomina como «marafona» (vocábulo que significa, ao mesmo tempo, boneca de trapos ou meretriz) – gira em torno da dúvida sobre como se deu a morte de seu amante mantenedor («el viejo») em casa, na cidade de Guaratuba: balneário conhecido como «praia dos paraguaios», situado no estado do Paraná, onde se encontrava exilado na época o recém-deposto ditador do Paraguai Alfredo Stroessner.

A própria composição dessa personagem-marafona é perpassada pela ambiguidade étnica, linguística e de gênero, o que a torna suscetível a topo tipo de exploração e discriminação. Sua possível reação contra a condição cruel e violenta a que era submetida é associada na narrativa ao entrecruzamento de vocábulos, morfemas e índices grafofonêmicos advindos do guarani e das línguas de origem ibérica, indiciando simultaneamente uma confluência dilemática entre diferentes visões a respeito da morte. Em determinado momento, a narradora afirma:

Suruvu es el alma-palabra convertida en párraro: [...] esto socavón y encendido relâmparo que me puso de cara ante el destino, ya que el viejo moria y yo, y yo necesitaba vivir, mismo que esto arrojase la muerte en el huevo y suscitase en

su cuerpo enfermo la solución terminal. Se esto es verdad, secretamente concluo que el viejo matou-se en mi e, rogo, no fue yo que lo maté, a el, a el viejo (Bueno, 1992, p.41-2).

A narrativa de *Mar paraguay* retrata uma atmosfera de desterro, resultante do movimento migratório hispano-guarani durante a ditadura paraguaia. No entanto, não se pode esquecer que o Brasil daquele período era um país também marcado pela memória da ditadura militar. Nesse sentido, a construção aí de uma personagem que sugere a figuração de um corpo travesti, que se expressa não numa língua nacional/oficial, e sim numa linguagem pidginizada, que além de marginalizada por suas marcas identitárias e sua desrepressão sexual, é apresentada desde o início como suspeita de um crime, constitui um gesto de contraposição aos pressupostos patrióticos e moralizantes que se acirraram sob a égide dos regimes autoritários na América do Sul (Flusser, 2007). Dessa forma, *Mar paraguay* – cujo espaço/tempo é experienciado como um inferno, evocado repetidamente pela narradora não através das línguas do catolicismo ibero, mas em guarani: «Añaretã. Añaretãmeguá» (Bueno, 1992, p.18) – pode ser lido como metáfora da angustiante sensação de não pertencimento de sujeitos que ocupam a posição de pária em sociedades marcadas pelo legado, de ordem simbólica e linguístico-cultural, do preconceito patriótico: daí a importância da resistência estético-política performatizada nessa escrita pela materialização

macarrônica de «um portunhol malhado de guarani», conforme aponta Perlongher (1992, p.8).

Se no marco constituído por *Mar paraguay* o fluxo (quase delirante) da narrativa e o deslizamento de significantes entre línguas chocam-se com uma sensação de paralisia da ação e de enclausuramento claustrofóbico da narradora, em *El astronauta paraguay* (2007), de Douglas Diegues, opta-se pela exploração burlesca e hiperbólica do movimento. Nessa obra, produzida no período de repercussão do chamado «portunhol selvagem» nas cenas poéticas brasileira e paraguaia, a figura do viajante sem paradeiro fixo, que remete ao Guesa errante de Sousândrade (1888), é transportada para o imaginário midiático juvenil, marcado pela temática da viagem ao espaço sideral. No entanto, no texto de Diegues, em lugar de uma representação encaixada no gênero ficção científica, escolhe-se focalizar, de maneira jocosa, ora a zona fronteira, ora possibilidades pequenoburguesas de trânsito inter-regional, nacional e internacional:

ELASTRONAUTA PARAGUAYO PASSA BATIDO POR LOS CIELOS DE PARIS, SAM PAULO, LAGOA SANTA, CURITIBA, PONTA PORÃ, BERLIN, KAÁKUPÊ, MADRID, ÑU GUAZÚ, ROMA, SAN BER, KUREPILÂNDIA Y PEDRO JUAN ALMODÓVAR CABALLERO (Diegues, 2007, p.7).

EL ASTRONAUTA PARAGUAYO DELIRA DI
SAUDADES VOLANDO SOBRE LA
TRIPLEFRONTERA (Diegues, 2007, p.17).

Desse modo, a viagem translíngue proposta por Diegues – autor nascido no Rio de Janeiro e criado em Ponta Porã (MS), na fronteira com o Paraguai – abala performativamente os contornos da noção de brasilidade, seja por transpor para sua escrita o gesto de hibridação do portunhol, seja por identificar o personagem desse livro (uma espécie de alter ego do poeta) como um «paraguayo», em detrimento inclusive do possível uso do termo «brasiguayo», utilizado nessa zona dialetal fronteiriça. Junto a esse impulso de reinscrição identitária, verifica-se em *El astronauta paraguayo* uma tentativa de se contrapor tanto aos discursos relacionados ao consumismo quanto aos que desejam encapsular as manifestações populares sul-americanas num lugar folclorizante:

El portunhol selvagem es la cumbia o la aburrida kachaka. [...] El portunhol selvagem non es moderno nim atrasado. El portunhol selvagem enkurupiza hasta las catchorras funkera. El portunhol selvagem non tem nada a ver com el ambiente folclórico. [...] El portunhol selvagem non es Apple ou Bill Gates. El portunhol selvagem es free y es pago y es vendido y non se vende (Diegues, 2007, p.25).

É interessante ressaltar ainda o fato de que, entre os autores paraguaios que num primeiro momento aderiram à rubrica ‘portunhol selvagem’, tenham sido gestadas simultaneamente outras noções, na tentativa de abarcar a diferente inflexão das políticas linguísticas sobre as dicções literárias em torno do portunhol nesse contexto, as quais solicitam atenção não tanto aos intercâmbios experimentais entre português e espanhol, mas sobretudo aos processos de variação, engendrados pela situação de contato, e de crioulização, mobilizados pelo jopara. Isso se percebe, por exemplo, na noção de «poro’unhol», proposta pelo escritor assunceno Cristino Bogado (2011, p.5):

El poro’unhol no solo mixtura fluidos sanguíneos sino la amable corriente de las lenguas en su devenir habla, fala, castillos de fonemas, reflejo verbal del pueblo luego. Es una bolsa de gatos donde el español da las disposiciones pero el guaraní las desobedece bellamente y el portugués sucumbe a sus cercanías como doble infiel... Incluso el omnipresente inglés asoma su larga nariz dólar-homomonotonopolomohorrorizante a veces, ese imperialismo econo-libidinal ke nos deja impotentes y estériles. Súbitamente revela su esencia, su *nuce* atomístico: es un contrabando de fonemas, una salvación mau, una rumia falaz y hablante x sobre los puentes de la burocracia y los pasaportes de la mentira política. Bichoslenguas ke se deslizan sin prótesis ni

gramática institucionales, sin reales ni peniques, apenas solos de lengua sobre el tamboril de la palabra amaneciente del chamán karaíva y su vuelo de yaguareté hacia la alucinación del Yvy marane'ÿ...

Vale notar, para finalizar, que a ideia de «mixture», embora compareça aí, não descarta as tensões glotopolíticas que se estabelecem seja entre línguas cooficiais mas de diferentes status linguísticos (espanhol/guarani), seja entre línguas próximas mas vinculadas a diferentes centros normativos (português/espanhol). Além disso, a menção ao inglês – língua hipercentral do neoliberalismo – recorda-nos fatores locais que tensionam esse discurso, colocando assim a escrita poética translíngua numa posição de desobediência à lógica segregacionista do capitalismo, interpelando a reconstrução de laços comunitários e estratégias de descolonização (Rivera Cusicanqui, 2010) no contexto sociocultural sul-americano.

Referências bibliográficas

- Aira, C. (2020). Desdenhosa ignorância da literatura brasileira. Trad. Joca Wolf. *Suplemento Pernambuco*, 173, 6-7.
http://suplementopernambuco.com.br/images/pdf/PE_173_web.pdf
- Arnoux, E. N. (2018). Cómo el proceso de integración sudamericana interroga a la Glotopolítica. In:

- Roca, M. P. et al. (eds.). *Temas de política linguística no processo de integração regional*. Campinas: Pontes, pp. 21-46.
- Auroux, S. (1992). *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. Eni Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp.
- Bogado, C. (2011). *Poro'unhol a full*. Asunción: Felicit Cartonera, 2011.
- Bourdieu, P. (2008). *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. Trad. Sergio Miceli et al. São Paulo: Edusp.
- Bueno, W. (1992). *Mar paraguay*. São Paulo: Iluminuras, 1992.
- Campos, H. (1989) *O sequestro do barroco na formação da literatura brasileira: o caso Gregório de Mattos*. Salvador: Fundação Casa de Jorge Amado.
- Canagarajah, S. (2018). Translingual practices as spatial repertoires: expanding the paradigm beyond structuralist orientations. *Applied Linguistics*, 39(1), 31-54. <https://doi.org/10.1093/applin/amx041>
- Candido, A. (1989). *A educação pela noite & outros ensaios*. São Paulo: Ática.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1995). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 2. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Leão. São Paulo: Editora 34.
- Diegues, D. (2007). *El astronauta paraguay*. Asunción: Yiyi Jambo.
- Flusser, V. (2007). *Bodenlos: uma autobiografia filosófica*. Trad. Gustavo Bernardo. São Paulo: Annablume.

- Kellman, S. (2000). *The translingual imagination*. Lincoln: Univ. Nebraska Press.
- Malmberg, B. (1966). *La América hispanohablante*. Madrid: Istmo.
- Moriconi, I. (2016). Que poesía? A poesía e as línguas do Brasil. Notas vertiginosas. *Cuadernos del CILHA*, 17(1), 1-8. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/cilha/article/view/1525/1053>
- Perlongher, N. (1992). Sopa paraguaia. In: Bueno, W. *Mar paraguayo*. São Paulo: Iluminuras, pp. 7-11.
- Perlongher, N. (2000). El portuñol en la poesía. *Tsé=Tsé*, 7(8), 254-259.
- Pinheiro, J. C. F. (1862). *Curso elementar de litteratura nacional*. Rio de Janeiro: Livraria de B. L. Garnier.
- Prado, M. L. C. (2001). O Brasil e a distante América do Sul. *Revista de História*, 145, 127-149. <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/18921/20984>
- Pratt, M. L. (2014). Lenguas viajeras: hacia una imaginación geolingüística. *Cuadernos de Literatura*, XVIII (36), 238-253. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cualit/article/view/10938>
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Sousândrade, J. (1888). *O Guesa*. London: Cooke and Halsted.
- Steiner, G. (1990). *Extraterritorial: a literatura e a revolução da linguagem*. Trad. Julio Castañón Guimarães. São Paulo: Companhia das Letras.
- Trigo, A. (1997). Fronteras de epistemología: epistemologías de la frontera. *Papeles de Montevideo*, 199(1), 71-89.
- Yildiz, Y. (2012). *Beyond the mother tongue: the postmonolingual condition*. New York: Fordham University Press.

13. POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS DE INCLUSIÓN PARA EL DESARROLLO UNIVERSITARIO Y DEMOCRÁTICO: UN ENFOQUE GLOTOPOLÍTICO

Dr. Olivares Villarroel, José Manuel jmolivar@upla.cl
Universidad de Playa Ancha

Eje temático G : La dimensión ideológica, representacional y discursiva de las políticas lingüísticas. *A dimensão ideológica, representacional e discursiva das políticas lingüísticas.*

Resumen

El análisis de los diversos dispositivos normativos e instrumentos lingüísticos se inscribe dentro del ámbito de la Glotopolítica que se preocupa de las intervenciones del lenguaje en el espacio público y de las ideologías lingüísticas que activan y sobre las que inciden. Estas ideologías lingüísticas están destinadas a influir en las prácticas de una comunidad, propiciando la modificación del espacio público del lenguaje, sujetas a requerimientos

de la sociedad frente a las cuales adoptan, además, determinados posicionamientos. Al respecto, analizaremos las políticas lingüísticas usadas por diversas instituciones vinculadas a la educación inclusiva, a través de las ideologías e ideologemas que subyacen en ellas.

Palabras clave: Política lingüística, instituciones, inclusión, ideología e ideologema.

La dimensión política del lenguaje vincula los diversos aspectos de las sociedades democráticas y sus proyecciones en el acto de convivencia. Esta dimensión glotopolítica viene a evidenciar un cambio en la manera de concebir el lenguaje, puesto que por mucho tiempo el lenguaje fue analizado desde su dimensión de objeto natural, descuidando otros aspectos como su desarrollo intercultural o su vinculación con las diversas comunidades –ecolingüística- y transformaciones culturales. Desde esta perspectiva de análisis, este cambio de paradigma implica que todo lenguaje es un instrumento de realización política y, por ende, le otorga al lingüista una nueva tarea que lo acerca hacia los temas sociales y al cruce interdisciplinario para profundizar en las diversas problemáticas de la sociedad actual.

A través de esta vía, la glotopolítica repara en las ideologías presentes en las políticas lingüísticas asociadas a las instituciones que gestionan el lenguaje, a aquellas que presentan una base educativa o normativa, a las editoriales que promueven el desarrollo cultural y a ciertos proyectos asociados con la creación literaria o la investigación científica. En este sentido, las ideologías lingüísticas que podemos encontrar en ellas constituyen herramientas fundamentales para el análisis glotopolítico y su manifestación mediante actitudes, estereotipos y opiniones pueden evidenciarse no solamente en el plano discursivo, sino también en imágenes mediáticas que hacen todavía más provechoso su análisis contextual.

(Del Valle, 2005) las ideologías lingüísticas inmersas en las políticas que regulan las instituciones sociales, organismos culturales y las diversas estructuras de poder presentan tres características fundamentales. A saber:

- Tienen un carácter contextual que enfatiza su conexión con un orden cultural, político y/o social.
- Exhiben una función normalizadora, que evidencia el sentido común de las sociedades.
- Manifiestan una institucionalidad basada en prácticas aceptadas en resguardo de expresiones reconocidas de poder y/o autoridad.

La lengua entendida como práctica social adopta una función fundamental en la creación de los imaginarios colectivos que forman parte de la elaboración y constitución de las políticas lingüísticas. Desde esta dirección, los estudios glotopolíticos contribuyen al análisis de la influencia de los imaginarios identitarios en la redacción y desarrollo de las diversas políticas lingüísticas. En este plano, pretendemos revisar los criterios que incorporan la inclusión como una práctica fundamental en el desarrollo de la vida universitaria, cultural y social y cómo esto afecta la convivencia democrática.

La planificación lingüística y la política forman parte de la sociolingüística, ellas consideran los procesos de decisión e intervención pública sobre la organización lingüística de la estructura social, la forma que adopta y sus comportamientos.

La planificación lingüística supone una serie de decisiones de la autoridad para lograr un cambio de comportamiento de cierto grupo o sector social a partir de algunas reglas, prácticas o regulaciones. Desde esta perspectiva, para (Normand Labrie, 1993), la implementación de la política lingüística presenta cuatro factores fundamentales: El cambio, la regulación, la política y la planificación. Al mismo tiempo especifica que este proceso posee etapas claramente dispuestas:

- La realización de estudios previos (la definición del problema)
- La formulación de políticas (la elaboración de las soluciones)
- La toma de decisiones (la adopción de la legislación)
- Su puesta en práctica, agregando posteriormente una quinta fase consistente en la evaluación de las políticas y sus consecuencias.

Ahora bien, si bien es cierto que una política lingüística requiere de una instancia de poder para su implementación, respaldo o legitimización, la política lingüística debe considerarse como parte de la acción sociopolítica sin restringirse a determinadas convenciones, instituciones o sectores exclusivos dejando marginados a otros sectores no oficiales. De esta manera, la revisión de las políticas lingüísticas no debe restringirse a representaciones o manifestaciones actuales, sino también a épocas anteriores, sean éstas prácticas explícitas o

implícitas, conocidas o ignoradas, ahí está precisamente el análisis de su riqueza. Por lo tanto, es plausible admitir una perspectiva diacrónica que contemple un estudio evolutivo de las políticas lingüísticas con los consiguientes cambios y transformaciones en el tiempo.

Las enormes y cruciales transformaciones que ha tenido el mundo en las últimas décadas en materia política, económica, social, educativa, migratoria y especialmente tecnológica en gran parte inducidas por el proceso de globalización han impactado fuertemente en la dimensión pública del lenguaje y en el ordenamiento de sus lenguas históricas ocasionando una serie de repercusiones en torno a su tratamiento, evolución, autonomía y creación de nuevos géneros discursivos. Esto hace impostergable la necesidad de reflexionar la o las funciones que el lenguaje o que las lenguas ocupan en el mundo contemporáneo a la luz de estas modificaciones y del cambio de paradigma que enfrenta el concepto de Estados Nacionales. A este respecto (Arnaud, 2010) señala lo siguiente:

«En las últimas décadas, el proceso de globalización, al requerir la conformación de entidades más amplias (por lo menos en el plano económico), ha cuestionado la supuesta homogeneidad y los límites de los Estados nacionales haciendo visibles las diferencias culturales internas y destacando la porosidad de las fronteras. Esto ha llevado, asimismo, a interrogar sobre el papel de las lenguas en la ampliación del espacio comunicacional, en las estructuras de mercado extendidas y en los modos de organización políticos.»

Esta dimensión lingüística se expresa en instrumentos lingüísticos tradicionales y en otros que corresponden a nuevos géneros discursivos, los que forman parte de dispositivos normativos tales como las recomendaciones de los periódicos, las pautas de trabajo, las guías de estilo para publicar en las redes sociales, cuya misión es salvaguardar un orden claro y conciso, entre otras manifestaciones académicas y experiencias editoriales o emanadas de proyectos innovadores.

Mediante esta tipología adquiere especial atención el análisis de la articulación de los textos con sus condiciones de producción y flujo. En este sentido, los instrumentos lingüísticos y dispositivos normativos se estudian fundamentalmente por su inscripción en los procesos históricos especialmente en su dimensión política. Desde esta perspectiva, lo que interesa es evidenciar los indicios de transformaciones en curso como formas de reproducir la estructura de clases dominantes o como expresión de una voluntad de cambio. Esto refleja la importancia del abordaje discursivo de los materiales o documentos que vamos a analizar y que nos permitirá reconocer ciertas regularidades, identificar asociaciones, atender a fenómenos periféricos pero significativos que orienten la interpretación.

De acuerdo lo anterior, compartiremos una serie de textos lingüísticos que constituyen ejemplos de inclusión, destacando en ellos los diversos mecanismos y formas de aproximación que son parte de una política

lingüística, entre los cuales podemos destacar las representaciones presentes en el discurso, la planificación lingüística, identidades, opiniones, ideologías, estereotipos, ideogramas, prejuicios, etc.

Para perfilar las dimensiones glotopolíticas presentes en los instrumentos lingüísticos investigados como expresiones de inclusión tendremos en cuenta los siguientes indicadores:

1. Cada investigador tiene el derecho a elegir la lengua en que presenta o escribe.
2. La elección de una lengua para comunicar ciencia es un posicionamiento político.
3. Los organizadores de diversos congresos tienen el derecho de visibilizar las lenguas que prefieran.
4. Los organizadores de congresos como los investigadores deberían incluir audiencias lo más extensas posibles.
5. Una lengua franca es también una lengua de dominación.
6. Una lengua franca científica es manifestación inequitativa del conocimiento científico

Al considerar los indicadores anteriores y luego de un minucioso análisis de prácticas lingüísticas inclusivas como extensión de políticas universitarias, culturales y sociales podemos destacar varios casos de compromiso de diversa índole y temática, cuyas líneas se pueden clasificar en:

- Manifestaciones de inclusión para autores ciegos o que requieren mecanismos electrónicos digitalizados o por voz.
- Buenas prácticas editoriales en equidad de género.
- Buenas prácticas de tecnologías digitales aplicadas a la Educación Inclusiva.
- Política lingüística de uso del lenguaje inclusivo de género en revistas científicas indexadas
- Incorporación de las diferencias de raza y de género entre sus objetivos de investigación, tales como el uso de linajes celulares étnicamente diversos o conjuntos de datos genómicos representativos de ambos sexos.

Las líneas anteriores nos llevaron a investigar y destacar una serie de instrumentos lingüísticos y dispositivos normativos en materia de Educación Inclusiva y a resaltar las ideologías e ideologemas más importantes presentes en ellos:

1. Editorial Diseño Inclusivo, Revista Urbano Territorial (UNAL)

En las palabras de su editora se destaca que el diseño ha pasado de definir la forma de los objetos a proponer sistemas y servicios, comprendiendo que las respuestas del diseño pueden ser tangibles e intangibles. En este sentido, se llega a su carácter inclusivo cuando su **ideología lingüística se relaciona con temáticas y problemas sociales que lo acercan de una**

forma transdisciplinar a las políticas públicas y a las cuestiones medioambientales.

2. Guía para el uso no sexista del lenguaje en la U. Autónoma de Barcelona

En esta guía se desenmascaran algunos usos sexistas del lenguaje y se describen estrategias lingüísticas que la lengua misma nos ofrece para tener alternativas al uso del masculino como genérico. **La ideología que subyace es que el sexismo lingüístico no es inherente a estas lenguas como sistema, sino que radica en algunos de los usos consolidados y aceptados como correctos por la comunidad de hablantes.**

3. Manual de Buenas prácticas Editoriales (PUCV)

Este instrumento pretende fundamentar la función no sólo para los editores y futuros editores, sino para todos los actores que intervienen en el proceso de creación y desarrollo del conocimiento. **El ideologema subyacente en este texto es que las revistas académicas constituyen el principal vehículo para la diseminación del conocimiento académico.**

4. Programa del Centro de medios de Educación del Amazonas brasileño

Su ideologema es que los medios educativos para la inclusión de la información y del conocimiento resultan fundamentales para el desarrollo democrático.

5. Proyecto Escuela de Fronteras, animado por Núcleo PELSE de AUGM.

Una verdadera política lingüística incorpora iniciativas de contacto entre las diversas comunidades. En el seno del Núcleo de lengua española y portuguesa como L2 de la AUGM se propicia una participación en experiencias entre regiones de frontera y el aprendizaje de estrategias lingüísticas en Escuelas de Verano e Invierno. **La planificación de estas actividades se traduce en jornadas de difusión y reflexión.**

6. Proyecto de habla hispana para estudiantes con discapacidad visual TIFLOLIBROS, biblioteca virtual

Es la primera biblioteca digital para ciegos de habla hispana. Constituye un servicio gratuito y exclusivo de personas con discapacidad visual y otras dificultades en el acceso a la lectura. El proyecto Tiflolibros utiliza computadoras adaptadas con un software parlante, los participantes generan un espacio de intercambio y contacto entre personas con discapacidad visual de todo el mundo. **El ideograma base de su planificación es que el aprovechamiento de la tecnología favorece la autonomía de las personas con discapacidad.**

7. Guía para el uso igualitario y no sexista del lenguaje de la U. N. de Mar del Plata

El objetivo que persigue esta iniciativa es promover un lenguaje no excluyente por razones

de género, colaborar con el reconocimiento de sectores y colectivos históricamente invisibilizados, así como construir una comunidad universitaria respetuosa de los derechos humanos y libre de violencia de género. **La ideología que lo representa consiste en señalar que el lenguaje inclusivo permite expresar experiencias o puntos de vista ocultados por el poder dominante y actualmente contamos con vastos recursos que garantizan su comunicabilidad.**

8. Guía orientativa para el uso igualitario y de imagen en la U. de Málaga

Esta guía aspira a convertirse en una herramienta de trabajo útil para revisar y redactar los documentos y discursos académicos. La ideología lingüística subyacente radica en que la lengua castellana promueve la equidad entre los hombres y las mujeres en los ámbitos de la docencia, investigación y administración. **El ideograma destacado es que el lenguaje y la imagen constituyen instrumentos de transmisión de la realidad en que vivimos.**

9. Deporte Adaptado y Escuela Inclusiva: Programa DIE (España)

El programa DIE es una herramienta práctica de trabajo, formación, actualización y acercamiento al deporte de las personas con discapacidad, sirviendo como medio para trabajar la sensibilización hacia la misma, los deportes

paralímpicos y el fomento de la participación activa de personas con discapacidad, tanto en las sesiones de EF como en la iniciación deportiva. **La ideología es que el lenguaje tiende puentes al deporte inclusivo posibilitando la salud y el bienestar.**

10. Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. UNESCO

La educación inclusiva de calidad es un objetivo en sí (ODS 4) y un medio para lograr todos los demás propósitos trazados. **La ideología de esta guía se sustenta en que una educación de calidad expresada en una política educativa vela por un justo acceso, participación, procesos y resultados de aprendizaje.**

11. Libro de Proyectos de INCLUCIENCIA en España

Es un proyecto de divulgación científica e innovación educativa que tiene como meta convertirse en una herramienta eficaz para ayudar a reducir la exclusión académica (entendida como fracaso y/o abandono escolar), la que constituye uno de los grandes problemas al que los responsables de la política educativa nacional se deben enfrentar. **La ideología subyacente plantea que La exclusión académica puede verse motivada por circunstancias ajenas al modelo educativo, como el desarraigo, las dificultades lingüísticas, los problemas familiares o el *bullying*.**

12. Compendio del Programa EXPLORA CHILE MUJERES

Este proyecto pretende remover las barreras de género que impiden la participación y el desarrollo de niñas, jóvenes y mujeres en la ciencia, tecnología, conocimiento e innovación. Sin embargo, en esta oportunidad se releva a la comunidad migrante, a través de científicas e investigadoras, quienes han realizado su aporte en nuestro país. **El ideologema que anima el desarrollo de este programa manifiesta que la ciencia es de todos y todas, hay que atreverse a vivirla.**

A modo de conclusión

La política lingüística se manifiesta en lineamientos y decisiones que orientan la acción articulada sobre situaciones consideradas problemáticas. La planificación puede entenderse como un proceso complejo que involucra diversas actividades y que debe integrar armónicamente las lenguas, los procesos, los participantes, las situaciones simples y complejas y los diversos tipos de textos, especialmente los que rigen las políticas de inclusión educativa, como los proyectos, programas, compendios, guías y declaraciones, que se traslucen en las ideologías lingüísticas e ideologemas.

Referencias Bibliográficas

ARNOUX, E. N. de (2010). Representaciones sociolingüísticas y construcción de identidades colectivas en el Mercosur. In M. T. Celada, A. Fanjul y S. Nothstein (Coords.), *Lenguas en un espacio de integración. Acontecimientos, acciones, representaciones* (pp. 17-38). Buenos Aires: Biblos.

DEL VALLE, José (2005). «Glotopolítica, ideología y discurso: categorías para el estudio del estatus simbólico del español». La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español (Madrid/ Editorial/ Iberoamericana): pp.14-29.

LABRIE, Normand ; Roy, Sylvie (1998): «*Transformations et stratégies d'action politique en milieu minoritaire franco-ontarien*». Comunicación presentada en *Les deuxièmes Journées Scientifiques du Réseau Sociolinguistique et dynamique des langues*. «*La coexistence des langues dans l'espace francophone*», Rabat.

LINGÜOGRAFÍA DE TEXTOS, EDITORIALES Y PROGRAMAS

1. Editorial Diseño Inclusivo, Revista Urbano Territorial (UNAL) <https://www.redalyc.org/journal/748/74862683014/74862683014.pdf>

2. Guía para el uso no sexista del lenguaje en la U. Autónoma de Barcelona
<https://dismupren.com/biblioteca-virtual/bibliografia/guia-para-un-uso-no-sexista-del-lenguaje-en-la-universitat-autonoma-de-barcelona/>

3. Manual de Buenas prácticas Editoriales (PUCV)

<http://librosonline.ucv.cl/index.php/pucv/catalog/book/6>

4. Programa del Centro de medios de Educación del Amazonas brasileño

<https://slideplayer.es/slide/302022/>

5. A Proyecto Escuela de Fronteras, animado por Núcleo PELSE de AUGM.

<http://grupomontevideo.org/ndca/ndpelse/>

6. Proyecto de habla hispana para estudiantes con discapacidad visual TIFLOLIBROS, biblioteca virtual

<https://tiflonexos.org/content/somos-tiflonexos-biblioteca-digital-tiflolibros>

7. Guía para el uso igualitario y no sexista del lenguaje de la U. N. de Mar del Plata

<https://www.mdp.edu.ar/index.php/noticias-de-la-universidad/127-conoce-la-guia-para-el-uso-del-lenguaje-inclusivo>

8. Guía orientativa para el uso igualitario y de imagen en la U. de Málaga

[https://www.uma.es/media/tinyimages/file/GUIA ORIENTATIVA USO LENGUAJE Y DE LA IMAGEN UNIVERSIDAD DE MALAGA.pdf](https://www.uma.es/media/tinyimages/file/GUIA%20ORIENTATIVA%20USO%20LENGUAJE%20Y%20DE%20LA%20IMAGEN%20UNIVERSIDAD%20DE%20MALAGA.pdf)

9. Deporte Adaptado y Escuela Inclusiva: Programa DIE (España)

<http://www.deporteinclusivoescuela.com/>

10. Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. UNESCO

<https://yoprofesor.org/2018/05/24/guia-para-asegurar-la-inclusion-y-la-equidad-en-la-educacion-en-pdf/>

11. Libro de Proyectos de INCLUCIENCIA en España

https://digital.csic.es/bitstream/10261/197298/1/BoletinGEC_052-art5.pdf

12. Compendio del Programa EXPLORA CHILE MUJERES

<https://www.explora.cl/blog/iniciativas-del-programa-explora-una-cruzada-por-mas-ninas-en-la-ciencia/>

14. ENFOQUE DE DERECHOS LINGÜÍSTICOS PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA DE LA COMUNIDAD MIGRANTE HAITIANA

Arredondo Peña, Cristóbal crystal.arredondo@alumnos.upla.cl
Universidad de Playa Ancha

Eje temático H: Derechos lingüísticos, prejuicios y discriminación. *Direitos linguísticos, prejuízos e discriminação.*

Resumen

Este artículo se centra en la noción de derecho lingüístico, aplicado fundamentalmente a comunidades indígenas, y la proyecta también a la comunidad haitiana residente en Chile, estadísticamente en aumento. De este modo, se entiende el derecho lingüístico como un derecho humano que ha sido escasamente reconocido para estos dos grupos, lo que posiciona su condición en una diglosia sustitutiva (Hamel, 1995). En el caso de la población haitiana, su baja inclusión social está sustentada en la barrera idiomática de la que son víctimas y que les impide un desarrollo adecuado en lo laboral, económico, judicial y educativo, evidente en las condiciones del paisaje

lingüístico de los centros urbanos (Moreno, 2013), baja presencia de facilitadores lingüísticos y en la baja difusión de prácticas educativas bilingües. En este sentido, se analizan estas dos últimas desde un enfoque de derechos lingüísticos y se proponen iniciativas para mejorar las condiciones del paisaje lingüístico en instituciones educativas con el fin de reconocer el derecho lingüístico de estudiantes haitianos(as).

Palabras clave: Derecho lingüístico, comunidad haitiana, paisaje lingüístico, dimensión cultural, inclusión.

Introducción

La pormenorización de determinadas culturas es un fenómeno presente en la realidad nacional desde siglos, siendo uno de sus principales causantes la conquista española, que trajo consigo la invisibilización, esclavización y abuso de nativos(as) indígenas. Esto se refleja en las cifras del INE (2002), según las cuales el 4,6% de la población nacional es indígena, la mayoría de ellas en índices menores a cero: Alacalufe (0,02%), Atacameño (0,14%), Quechua (0,04%), Aymara (0,32%), Rapa Nui (0,03%), Colla (0,02%), Kawaskar (0,01%); excepto el pueblo mapuche (4%). Lo anterior repercute, por cierto, en su estatus social marcado por la discriminación social e institucional al no reconocerse su legitimidad como naciones autónomas en Chile, además del prestigio que sus lenguas nativas poseen, dado que «cualquier cosa que afecte al pueblo afectará también a su lengua. Si un pueblo es dominado, subyugado, la lengua también lo será» (Chiodi y Loncon, 1995)

Por su parte, la población migrante haitiana, en constante aumento en Chile: desde 3.848 personas en 2014 a 12.019 en 2015, llegando a 166.233 en 2017 (DEM, 2017) experimenta discriminación social e institucional, con escaso acceso a trabajos bien remunerados, dificultades burocráticas para su residencia definitiva, además de las innegables barreras lingüísticas que supone la llegada de una persona no hispanohablante a un territorio donde la única lengua oficial es el español. En este sentido tanto culturas indígenas como migrantes se encuentran en un

estado de dominación o «conflicto lingüístico» (Hamel, 1995)

Ambas realidades previamente descritas tienen en común la falta de reconocimiento de sus lenguas vernáculas en las distintas esferas de la sociedad, potenciada por el carácter monolingüe de Chile. Esto deviene en invisibilización de las identidades individuales y colectivas movilizadas por tales lenguas, además de la falta de sentido de pertenencia a una comunidad específica (Loncón, 2010).

Frente a esto surge la pregunta: ¿Qué condiciones propician esta tensión entre la lengua de prestigio (español) y las lenguas desprestigiadas (indígenas, migrantes)? ¿Qué papel juegan las políticas nacionales o educativas en ello? La respuesta a esta interrogante parece estar en la falta de reconocimiento del derecho lingüístico, en sus dimensiones individual y colectiva, en la institucionalidad chilena, cuyo principal medio de reproducción es la educación. Siguiendo esta idea, el presente artículo se propone plantear la necesidad de incluir explícitamente la noción de derechos lingüísticos en las políticas nacionales relativas a migración, particularmente educativas, tomando en cuenta los conceptos de «dimensión cultural» (Sumonte y Fuentealba, 2019) y «paisaje lingüístico» (Moreno, 2013).

El derecho lingüístico de las comunidades

El derecho lingüístico es considerado aspecto trascendental para la condición humana, que crece, se reproduce, varía y existe mediante diversas lenguas

históricas; y es codependiente del derecho educativo, ya que este último garantiza el acceso al aprendizaje en lengua materna. En este sentido, debe reconocer derechos individuales: el derecho a usar la propia lengua, aprenderla como lengua materna y a no sufrir discriminación por su uso en ámbitos como el trabajo; y colectivos: como el derecho a conservación de topónimos en lengua vernacular y ser consultados ante medidas que afecten a los hablantes de una comunidad lingüística. Estos derechos, según el Proyecto de Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Originarios de Chile (2017) se extienden a los pueblos originarios de Chile y a las personas.

Las comunidades lingüísticas, por su parte, tienen como rasgo común el territorio, no restringido solo al geográfico, sino a todo «espacio social y funcional imprescindible para el pleno desarrollo de la lengua» (Declaración Universal de Derechos Lingüísticos, 1994, en Loncón, 2010, p. 2), de este modo, una comunidad que no necesariamente se localiza en su territorio de origen será considerada «comunidad lingüística» en cuanto se conforma como grupo unificado donde se desarrolla una lengua, entendida esta como fuente de identidad y conocimiento del mundo, en suma, de una cultura.

En este sentido, las comunidades lingüísticas indígenas conviven en Chile con la comunidad hispanohablante, en una situación que la Sociología del Lenguaje denomina «diglosia sustitutiva» (Hamel, 1995), entendida como una convivencia entre variedades

lingüísticas (lectos o lenguas), donde una de ellas tiene prestigio y la otra es minorizada (López Morales, 2015, pp. 72-73). Específicamente, corresponde a diglosia sin bilingüismo, puesto que la comunidad chilena en general no domina las lenguas nativas, sino que el español es su variedad lingüística de prestigio, funcional en todos los contextos sociales, relegando las lenguas indígenas al plano individual y familiar, lo que desconoce su derecho lingüístico.

Con intención de remediar el panorama actual, la propuesta de borrador de nueva Constitución de la República indica que «el Estado promueve el conocimiento, revitalización, valoración y respeto de las lenguas indígenas de todos los pueblos del Estado Plurinacional» (Convención Constitucional, 2022, p. 42). Según esto, de ser aprobada la nueva Constitución, reconocería los derechos lingüísticos de estas variedades lingüísticas menos prestigiosas.

Situación similar se incorpora en el texto a propósito de la lengua de señas chilena, planteando que «el Estado reconoce la lengua de señas chilena como lengua natural y oficial de las personas sordas, así como sus derechos lingüísticos en todos los ámbitos de la vida social» (Convención Constitucional, 2022, p. 42), reconociendo, de este modo, otras comunidades distintas a las indígenas como sujetos de derecho lingüístico. Entonces, parece pertinente pensar en el derecho lingüístico de otras comunidades que conviven en el territorio chileno, además de las ya mencionadas, y que

comparten estatus de variedad baja en un contexto diglósico. Es el caso de la población migrante haitiana, que ve restringido el uso de su lengua en la esfera social, lo que se traduce en desigualdades y falta de oportunidades laborales y educativas.

Las comunidades lingüísticas en contexto migratorio

La migración es un fenómeno que ha marcado el desarrollo histórico de las lenguas en distintas naciones, entre ellas las americanas a contar del siglo XVI hasta la actualidad, que ha derivado en un abanico amplio de culturas y lenguas en esta zona geográfica. En este panorama, son de relevancia las migraciones interregionales, aquellas entre territorios lejanos o heterogéneos y que, a su vez, son heteroglósicas, por ejemplo, alemanes en el sur de Chile, italianos en territorios del Río del Plata, y más contemporáneamente, haitianos en distintas regiones de Chile.

En este contexto, las comunidades migrantes pasan por la integración de su cultura de origen en la receptora, con la dificultad de que la lengua de prestigio social es distinta a su lengua nativa. Tal integración es una cuestión social, que se concreta a través de los individuos, en quienes se presentan problemas de identidad, aprendizaje, acomodación y relaciones sociales como consecuencia de la discriminación recibida por hacer uso social de su lengua de origen en contextos particulares. (Moreno, 2013).

Ahora bien, la integración de las comunidades migrantes en el ámbito lingüístico se refleja en el paisaje lingüístico, consistente en la «combinación de las lenguas utilizadas en anuncios y rótulos comerciales, rótulos de calles y carreteras, rótulos de edificios públicos y otros textos escritos en vías públicas» (Landry y Bourhis, 1997, en Moreno, 2013, p. 10). Siguiendo esta consideración, la integración de comunidades lingüísticas migrantes heteroglósicas requiere de prácticas y planificación urbanas, que hagan explícita y otorguen relevancia a sus variedades, sobre todo si se toma en cuenta el crecimiento demográfico que estas han tenido en países de destino como Chile. En este sentido, la población haitiana es de interés porque su presencia ha aumentado en nuestro país en las últimas décadas, con presencia en el mundo laboral, económico y educativo.

Realidad migratoria haitiana

La migración haitiana como fenómeno está condicionada por los «imaginarios migratorios», es decir, la representación o esquema cognitivo socialmente compartido por las comunidades en necesidad de migración, y que provienen de «conversaciones que se tienen con su pariente en Chile o a las noticias de prensa y/o radio- sobre la calidad de vida e imagen país que proyecta Chile en Haití». (DEM, 2017, p. 8). Son perfiles portadores de estos imaginarios los(las) haitianos(as) en busca de estabilidad económica y mejoras en su calidad de vida, estadísticamente hablando, su crecimiento ha ido

desde 3.848 personas en 2014 a 12.019 en 2015, llegando a 166.233 en 2017 (DEM, 2017). Ahora bien, según datos del Registro Civil, desde el 2018, los nacimientos de personas haitianas en territorio chileno han aumentado y lideran la lista de nacimientos de personas extranjeras al menos en la Región Metropolitana (3475, en 2018) y Valparaíso (379, en 2018). En lo que respecta al sistema educativo, los datos del Ministerio de Educación (Mineduc) indican que la matrícula de estudiantes extranjeros ha aumentado considerablemente entre 2016 y 2018, situando a estudiantes haitianos(as) en el segundo lugar, con un crecimiento del 1.086%, superado solo por el estudiantado venezolano con 2.162% de crecimiento (Universidad Diego Portales, 2019).

Lo anterior reafirma que Chile es de interés para la población haitiana, que se forma expectativas y le deposita su confianza como una oportunidad de estabilidad económica y de apoyo para sus familias, en este sentido la inmersión de las comunidades migrantes en la sociedad chilena parece cobrar relevancia, ya que se observa marcada por la exclusión sociocultural y el racismo, naturalizado por los haitianos, que deben soportar trabajos mal remunerados, con altos niveles de riesgo y alta carga laboral, a esto se suma la falta de reconocimiento a sus títulos superiores y, de importancia para este artículo, la barrera idiomática que significa «una desventaja considerable tanto para la búsqueda de trabajo, que suele ser desorientada e informal, como también para la defensa de sus derechos frente a los abusos laborales». (DEM, 2017, p. 11)

La realidad descrita contrasta con lo planteado en las políticas públicas, en particular la Ley de Migración y Extranjería, que enfatiza en la garantía de los derechos humanos de las personas migrantes y el pleno goce de los derechos constitucionales y los ratificados internacionalmente. Esto implica adecuar acciones para atender a las necesidades nacionales considerando los ámbitos como el empleo, la seguridad pública, derechos económicos, sociales y culturales de los migrantes (Biblioteca del Congreso Nacional, 2021). El sustento de esto es, básicamente, la noción de Chile como país intercultural, heredero del encuentro entre pueblos originarios y diferentes flujos migratorios, de este modo las identidades culturales diversas, como las migrantes, deben ser salvaguardadas como un recurso para el desarrollo del país, por ende, el trato inclusivo en todos los servicios públicos es de relevancia. Los antecedentes anteriores han motivado el surgimiento de iniciativas desde el ámbito educativo para la inclusión social, que se reseñan a continuación.

Prácticas para la inclusión lingüística haitiana

Sumonte y Fuentealba (2019) indagan en el concepto de «dimensión cultural» para la adquisición de segundas lenguas, según el cual las lenguas están en estrecha relación con la cultura de una comunidad, representada en valores, estilos de vida, tradiciones, hábitos, costumbres, representaciones simbólicas (cosmovisiones) que las personas utilizan al relacionarse con otras y en su entendimiento acerca del mundo (p.3).

De este modo, la adquisición de lenguas segundas no podría pasar por alto el componente cultural, puesto que para el entendimiento de una lengua en su integridad es necesario considerarla no solo como un código sino como dispositivo transmisor de conocimientos del mundo. Mediante la implementación de un programa educativo de adquisición de lengua criolla haitiana dirigido a hablantes chilenos, concluyen la relevancia de los(as) «mediadores lingüísticos» y los «artefactos culturales» para la una educación intercultural «en base a las necesidades e intereses de los participantes, facilitando la interacción entre cosmovisiones diferentes, propias de los individuos, especialmente, en contextos multiculturales» (p.16).

Similares observaciones son detalladas por Gloria Toledo Vargas (2016), quien al proponer una metodología de enseñanza de español como segunda lengua a personas haitianas, destaca la necesidad urgente de inserción social y de promover la motivación ágil en el aprendizaje del idioma, enfocándola en los géneros discursivos relevantes para este fin.

Desde otra área, algunas universidades han implementado programas para la formación de «facilitadores lingüísticos», un ejemplo es la Pontificia Universidad de Valparaíso (PUCV), que los(as) describen como:

profesionales de origen haitiano, quienes actúan como intérpretes de creole-español en distintos órganos públicos, como escuelas, centros de

atención de salud o tribunales de justicia. Estos son contextos complejos, debido a que las comunidades migrantes se encuentran en situaciones de vulnerabilidad y precariedad social mientras que los servicios públicos tienen, por su parte, un grado de especialización lingüística y procedimental. Su rol es actuar como puente cultural y propiciar la comunicación efectiva entre personas que no hablan la misma lengua (PUCV, 2021).

Esta es una medida que toma en consideración la dimensión cultural descrita por Sumonte y Fuentealba (2019) y el reconocimiento del derecho lingüístico de las comunidades haitianas en los contextos cotidianos de inserción social, no obstante, su contratación por parte de las instituciones, sobre todo educativas, sigue siendo insuficiente, ya que en el caso de estas últimas queda al arbitrio de sostenedores sin una normativa explícita para incluirles en los establecimientos educacionales, según Patricia Loredo, vocera del Colectivo Sin Fronteras, esto es más bien una declaración de voluntad (UDP, 2019).

Discusión: Necesidad de incorporar la noción de derecho lingüístico para la inserción social de migrantes haitianos(as)

Los antecedentes respecto de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas y comunidades migrantes permiten observar que las medidas

implementadas para la inclusión de sus culturas mediante el reconocimiento de sus variedades lingüísticas requieren de mayor protagonismo, ya que no se le ha otorgado el espacio que necesita para garantizar la protección que la legislación vigente les asigna. Idea que se complementa con lo afirmado por Skutnabb-Kangas y Phillipson (1994, en Hamel, 1995) según quienes los avances en materia de derecho lingüístico han sido más fructíferos en lo que respecta a pueblos originarios que en lo relativo a comunidades migrantes, estando los últimos orientados más bien a la asimilación, de este modo concluye que «por lo menos en los EEUU, América Latina y en muchos países europeos, la sociedad dominante no está dispuesta a apoyar políticas orientadas hacia la preservación cultural y lingüística de las minorías inmigrantes». (p.5)

En este contexto de diglosia y conflicto lingüístico, las comunidades haitianas se ven forzadas a la «reestructuración, apropiación e incorporación de elementos de la cultura hegemónica» (Hamel, 1995, p. 2), con poco éxito debido al ya mencionado «paisaje lingüístico» (Moreno, 2013) de los centros urbanos del país, además de la desigualdad de oportunidades educativas y en la obtención de trabajos, en que el creolé tiene poca o nula cabida.

La propuesta de Nueva Constitución de la República, aún en borrador, incorpora la noción de derechos lingüísticos, para lenguas indígenas y lengua de señas, que también puede ser extendida a lenguas migrantes, con el fin de motivar estrategias estatales para

la inserción de personas haitianas, sobre todo en contexto educativo. En este sentido, estrategias como la institucionalización de los facilitadores lingüísticos para ampliar su impacto, rotulación en creolé de señales e identificadores de los establecimientos, prácticas docentes que incorporen léxico en creolé, traducción de textos institucionales como PEI, manuales de convivencia escolar, formularios de matrícula, etc., instancias de intercambio lingüístico intercultural, entre otras del mismo tenor, podrían constituirse como un reconocimiento explícito y concreto al derecho lingüístico de miles de estudiantes y sus familias hablantes de creolé que, con distintas trayectorias en Chile, son víctimas de la barrera idiomática para integrarse a esta nueva sociedad.

Conclusión

El presente artículo se propuso plantear la necesidad de incluir explícitamente la noción de derechos lingüísticos en las políticas nacionales relativas a migración, en particular educativas. Para ello se revisaron distintos antecedentes respecto del reconocimiento y resguardo de los derechos lingüísticos de dos grupos minorizados, en primer lugar, para los pueblos indígenas y, en segundo lugar, para las comunidades migrantes, en específico la haitiana: comunidad lingüística residente en el país, de crecimiento demográfico notable. Actualmente la Ley de Migración y Extranjería es un constructo legal que reconoce la responsabilidad del Estado en la protección de los derechos humanos de las personas extranjeras,

cualquiera sea su estatus migratorio, lo que incluye a niños, niñas y adolescentes. Se debe mencionar que los derechos lingüísticos son un tipo de derecho humano (Loncón, 2010), por lo que su reconocimiento y resguardo deben ser garantizados, independientemente del tipo de lengua histórica que hablen las comunidades minorizadas (lengua indígena o lengua extranjera).

En este sentido, como afirma Hamel (1995), en Latinoamérica los derechos lingüísticos de las comunidades indígenas y migrantes han sido invisibilizados, probablemente con la intención de mantener un estatus de dominación y superioridad étnica, rasgo comprobado en el Estado chileno a la luz de los diversos conflictos entre este y el pueblo mapuche, o también en el peligro de desaparición que corren actualmente las culturas y lenguas fueguinas; en el caso de las personas haitianas, esto se demuestra en la barrera idiomática que les impide acceder a condiciones dignas de vida en lo laboral, económico, judicial o educativo.

Sobre esto último, en este artículo se han descrito iniciativas educativas para disminuir la brecha cultural e idiomática que sufren los migrantes haitianos, destacando en ellas la mirada sociocultural, intercultural y bilingüe para desarrollar competencias comunicativas que conduzcan a la sociedad chilena a la inclusión, además se proponen otras prácticas que podrían contribuir a este propósito desde el enfoque de derechos lingüísticos y siguiendo el planteamiento del «paisaje lingüístico» detallado por Moreno (2013) para la lengua creolé, a saber, rotulación de señales, identificación bilingüe de espacios, prácticas docentes interculturales, traducción de textos

institucionales, entre otras del mismo tenor, cuya puesta en marcha no quede al arbitrio de los(las) sostenedores(as), sino que provenga de normativas educativas situadas en el contexto migratorio actual, en que destaca el aumento de niños, niñas y adolescentes haitianos(as). Es posible, incluso, que dichas prácticas permitan la mejora en sus resultados académicos.

Actualmente, la propuesta de borrador de Nueva Constitución incorpora la noción de derechos lingüísticos para comunidades históricamente pormenorizadas, como las indígenas y la comunidad sorda, además se propone declarar la República de Chile como plurilingüe, lo que, de aprobarse por la ciudadanía, significaría un notable avance en materia de derechos humanos que necesita ampliarse a comunidades migrantes haitianas para que sus derechos lingüísticos dejen de ser vulnerados por la falta de políticas educativas que reconozcan su lengua nativa en los distintos territorios donde se desenvuelve.

Referencias Bibliográficas

- Chiodi, F., & Loncón, E. (1995). Por una nueva política del lenguaje: temas y estrategias del desarrollo lingüístico del mapudugun. Universidad de la Frontera.
- Hamel, R. E. (1995a). Conflictos entre lenguas y derechos lingüísticos: perspectivas de análisis sociolingüístico. *Alteridades*, (10), 79-88.
- Hamel, R. E. (1995b). Derechos lingüísticos como derechos humanos: debates y perspectivas. *Alteridades*, 5(10), 11-23.
- Loncón, E. (2010). Derechos educativos y lingüísticos de los pueblos indígenas de Chile. *ISEES: Inclusión*

- Social y Equidad en la Educación Superior*, (7), 79-94.
- Ministerio del Interior y Seguridad Pública (2021). Ley 21.325. Biblioteca del Congreso Nacional. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1158549>
- Moreno Fernández, F. (2013). Lingüística y migraciones hispánicas. *Lengua y migración*. 5 (2). pp. 67-89
- Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (2021, junio). *Hacia la profesionalización de la interpretación en los servicios públicos en Chile*. <https://www.pucv.cl/uuaa/dgvm/noticias/hacia-la-profesionalizacion-de-la-interpretacion-en-los-servicios>
- Sumonte, V., Sanhueza, S., Friz, M., & Morales, K. (2018). Inmersión lingüística de comunidades haitianas en Chile: Aportes para el desarrollo de un modelo comunicativo intercultural. *Papeles de Trabajo*, 35, 68-79.
- Sumonte, V., & Fuentealba, A. (2019). Dimensión cultural en la adquisición de segundas lenguas en contexto migratorio. *Estudios pedagógicos*, 45(3), 369-385.
- Toledo Vega, G. (2016). Propuesta didáctica para la enseñanza de español como segunda lengua a inmigrantes haitianos en Chile. *Lengua y migración*, 8, 81-103
- Universidad Diego Portales (2019, enero). *Niños migrantes: La nueva generación de chilenos*. Vergara 240. <https://vergara240.udp.cl/especiales/ninos-migrantes-la-nueva-generacion-de-chilenos/>

15. LA BIBLIOGRAFÍA EN LENGUA EXTRANJERA DE LA OFERTA CURRICULAR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES (UNQ): PARADIGMAS Y PERCEPCIONES

Garófalo, Silvana M. sgarofalo@unq.edu.ar
Universidad Nacional de Quilmes

Eje temático I: Políticas referentes al lenguaje y a las lenguas en los ámbitos educativos. *Políticas referentes à linguagem e às línguas nos âmbitos educativos.*

Resumen

El uso de bibliografía en lenguas extranjeras es una práctica corriente que atraviesa la currícula universitaria y que, como toda praxis, reviste diferentes formas de implementación. A partir de los datos de una investigación realizada entre 2019 y 2022 en la universidad Nacional de Quilmes, la presente comunicación aborda el análisis de ciertos aspectos que determinan la inclusión o no de bibliografía en lenguas extranjeras en las materias de

grado y posgrado de la UNQ. El estudio refiere también a las percepciones que los docentes investigadores poseen en relación a la lectura de fuentes bibliográficas en lenguas extranjeras en el nivel superior.

Palabras clave: bibliografía, lenguas extranjeras, currícula universitaria, paradigmas, percepciones

Dentro de las prácticas discursivas del ámbito universitario, la lectura de bibliografía es un componente intrínseco al aprendizaje de cualquier materia, tanto de las ciencias sociales y humanas como de las básicas y experimentales (Carlino, 2008). A través de la lectura los estudiantes ingresan en la cultura escrita de un campo de estudio particular que exige el dominio de sus prácticas discursivas (Carlino, 2005). La selección de la bibliografía en el nivel grado y posgrado presenta un alto nivel de heterogeneidad en virtud de las características propias de los géneros discursivos de las esferas académicas y científicas, en cuanto a cuestiones temáticas, de estilo y composición. Más aún, tal diversidad no solo se amplía sino que también se complejiza cuando se incorporan textos en lengua extranjera (LE) en el corpus bibliográfico.

Los usos de bibliografía en lengua extranjera que abordaremos en la presente comunicación refieren a las formas de inclusión de bibliografía en LE de las asignaturas de la oferta curricular de la Universidad Nacional de Quilmes. En particular, focalizaremos en la decisión acerca de la inclusión de bibliografía en lengua extranjera como así también en la elección de la/s lengua/s extranjera/s que se incluyen. Tal como veremos más adelante, ambas cuestiones están determinadas por una serie de factores entre los que se encuentran: el nivel del curso- de grado o de posgrado, el perfil de los estudiantes destino, estudiantes de ciclos introductorios o avanzados, y el campo disciplinar.

Para abordar el análisis, nos remitimos a parte del corpus perteneciente a la investigación «Las lenguas extranjeras en la UNQ: prácticas, representaciones y políticas lingüísticas en sus 30 años de historia» desarrollada entre mayo 2019 y abril 2022^[1]. El universo de estudio incluyó, por un lado, a 85 docentes investigadores que dictan clases en las carreras de grado de los Departamentos de Ciencias Sociales, Ciencia y Tecnología, Economía y Administración y la Escuela Universitaria de Artes, que respondieron una encuesta en línea y quienes, en algunos casos, se desempeñan en carreras de posgrado. Por otro, el trabajo comprendió una selección de directivos de las carreras de grado de los tres Departamentos y la Escuela Universitaria, como así también autoridades de distintas Secretarías y Direcciones^[2], quienes participaron en entrevistas, 20 en total.

A partir de las respuestas de los participantes, se observa que la decisión acerca de la inclusión de bibliografía en lengua extranjera se ve afectada por un criterio compartido entre los docentes vinculado al carácter que adquiere la bibliografía según el nivel universitario. Para los cursos de posgrado, los docentes incluyen bibliografía en LE como obligatoria o complementaria/optativa, mientras que para el nivel grado la consideran sólo como complementaria/optativa, tal como ilustran las siguientes citas: «...sólo recomiendo lecturas en LE, lo dejo librado a la voluntad del estudiante» (docente del ciclo introductorio), «...en grado: biblio en castellano. En

posgrado: en inglés y portugués», «...(en el grado) no se pone como obligatoria, pero sí como sugerencia», «...creo que en grado no corresponde esa exigencia (bibliografía en LE)», «(en el grado)...es bibliografía optativa, muchas veces incluyo traducciones también», «La incluyo, en idioma inglés, pero estoy convencida de que los estudiantes, aun en posgrado, no las leen porque desconocen el idioma y es un esfuerzo adicional la lectura en otro idioma. Muchos estudiantes no están dispuestos a hacer el esfuerzo. Simplemente, omiten esos textos».

A su vez, en el caso del dictado de cursos introductorios o de materias de los trayectos de formación básica, llamados ciclos de Diplomatura^[3], varios docentes expresan que la inclusión de bibliografía en LE constituye una demanda extra, innecesaria y no pertinente para parte del estudiantado. En este sentido, argumentan que no todos los alumnos cuentan con los recursos lingüísticos necesarios para abordar textos en LE como bibliografía del curso y además, expresan que no tienen acceso a insumos que den cuenta de los niveles de competencia en idiomas de sus estudiantes para informar la decisión de incluir bibliografía en LE en sus materias. Los siguientes enunciados se orientan en este sentido: «...trato de no incluir bibliografía en LE para hacer más accesible los textos a los alumnos», «...no (incluyo), mi materia es introductoria», «...no porque doy clases en una tecnicatura, y apenas comprenden los textos en español y les parece compleja la teoría», «...la materia que dicto es una de los primeros años, al ingreso y hay bibliografía en español.

Es inapropiado exigir que manejen otro idioma».

Cabe destacar que en los casos donde la inclusión de cierta bibliografía en lengua extranjera es casi inevitable, como en las asignaturas del Departamento de Ciencia y Tecnología, por ejemplo, varios docentes reconocen que realizan traducciones propias de los textos para facilitar la comprensión de los estudiantes: «...sí, incluyo en tanto lo traduzco», «... sí, incluyo y traduzco una parte», «...para obtener información y generar apuntes en español para los estudiantes», «Al menos en el grado creo que no debería ser exigible, o debería ofrecérsela traducida, cosa que sí he hecho», «...la bibliografía se da como complementaria o se traduce por las docentes».

Por otra parte, observamos que las enunciaciones de los participantes del estudio evidencian ciertos aspectos que cobran relevancia para el análisis de las lenguas extranjeras y los usos de bibliografía en la currícula, a saber: el capital lingüístico (Bourdieu, 1999) de los estudiantes al ingresar al nivel superior, sus trayectorias educativas y las estrategias docentes relacionadas a los procesos de alfabetización académica. En cuanto al capital lingüístico que los estudiantes poseen, o repertorio lingüístico (Gumperz, 1977), en muchos casos se observa la ausencia o falta de dominio de lenguas extranjeras por parte de los estudiantes ingresantes. En relación a las trayectorias educativas, el estudio da cuenta de cierta heterogeneidad en cuanto al manejo de las lenguas, varios docentes investigadores consignan «no todos (los estudiantes) manejan LE» e inclusive advierten ciertas

deficiencias o dificultades en las habilidades académicas «apenas comprenden los textos en español, y les parece compleja la teoría». Por otro lado, los docentes implementan estrategias orientadas al fortalecimiento de los procesos de alfabetización académica de sus estudiantes cuando reconocen que traducen los textos para «...hacer más accesible los textos a los alumnos», «...generar apuntes en español para los estudiantes».

El perfil de los estudiantes destino de la bibliografía en LE es también un criterio a ponderar a la hora de decidir su inclusión en la currícula. Aquí se consideran las características que diferencian a los estudiantes de niveles introductorios de aquellos de los ciclos superiores. Según se desprende de las respuestas de los docentes, los estudiantes ingresantes al nivel superior, en ciertos casos, requieren del fortalecimiento de sus trayectorias educativas, de sus procesos de alfabetización académica, como así también de la ampliación de sus repertorios lingüísticos en LE. Por lo tanto, los docentes consideran que la inclusión de bibliografía en LE es factible para estudiantes avanzados y afianzados en sus trayectorias universitarias.

Por otra parte, el tipo de disciplina que se trabaje afecta directamente la selección de textos en lengua extranjera. Tal es el caso de algunas materias de las carreras del Departamento de Ciencia y Tecnología y de la Escuela Universitaria de Artes, al no estar disponible la bibliografía en español se utilizan textos directamente en lengua original. Compartimos algunas justificaciones al

respecto: «...por no haber traducciones disponibles (Lic. en Música)», «La bibliografía de la disciplina es en inglés. Las traducciones no son las más adecuadas», «La bibliografía en inglés suele ser más actualizada: incluimos porque la bibliografía de la asignatura se encuentra mayormente en otros idiomas y es relevante para los alumnos, ya que cubre la mayor parte del contenido de la misma», «Uso bibliografía técnica sobre software que no está en español», «Porque la bibliografía más actualizada no se encuentra traducida (papers o publicaciones periódicas), lo mismo que los servidores o programas más utilizados en el área. Porque es importante que las y los alumnos se encuentren con este tipo de publicaciones durante su formación, ya que luego lo harán durante su desarrollo profesional», «...por las actualizaciones disciplinares en investigaciones a nivel global», «... porque los textos más actualizados se editan primero en inglés y años más tarde son editados en castellano. Con relación a la bibliografía científica, es casi exclusivamente en inglés», «Incluimos bibliografía en inglés porque las publicaciones científicas usan ese idioma en mayor medida», «Porque algunos temas de actualidad y de avances de la disciplina están en inglés», «Sí incluyo bibliografía pero solo en posgrado, ficción televisiva e investigaciones brasileras», «Porque algunos temas de actualidad y de avances de la disciplina están en inglés».

En cuanto a la selección de las lenguas extranjeras de la bibliografía en la UNQ, tal como se observa en las expresiones anteriores, la lengua con mayor

presencia es el inglés, en particular en asignaturas relacionadas con Ciencia y Tecnología, seguida por el portugués y el francés, en carreras de Economía y Administración, y el alemán y el catalán en materias de la Escuela Universitaria de Artes. A continuación ilustramos los porcentajes de uso de bibliografía en LE en los cursos de grado de la UNQ:

Si bien las reacciones de los estudiantes sobre la lectura de textos en lenguas extranjeras no son un criterio que influya en la decisión de los docentes para incluir bibliografía en LE, la mitad de los docentes investigadores consultados reconoce que la inclusión de textos en LE genera diferentes tipos de reacciones por parte de sus estudiantes. En algunos casos se advierten respuestas negativas, ya que los estudiantes manifiestan dificultades de comprensión, piden la versión en español o la traducción por parte del docente; mientras que en otros, se observan quejas o respuestas más emocionales vinculadas con la frustración, la vergüenza, el asombro, el miedo y hasta el enojo.

Asimismo, la pertinencia de la inclusión de bibliografía en lengua extranjera en los cursos de grado y posgrado de la UNQ está atravesada por distintas percepciones de los docentes investigadores que se vinculan a la importancia del rol que juega el aprendizaje de lenguas extranjeras para la formación integral de los estudiantes, como así también para su futuro desempeño profesional. Así lo evidencian las siguientes respuestas: «... me parece importante dar el texto en lengua original,

por ejemplo a autores como Foucault, Derrida, Deleuze, Bourdieu», «...Sugeriría alentar la lectura de artículos en idioma original cuando son fundamentales o centrales a las investigaciones particulares», «...mis conocimientos de francés y de alemán me han ayudado en la bibliografía y en nuevas lecturas, pero para un doctorado internacional se requiere de la escritura de un capítulo en la lengua extranjera del trayecto formativo y la exposición y defensa en la lengua de la tesis», «trato de incentivar la lectura de textos en inglés. Es una capacidad central de un graduado universitario hoy», «...es importante que las y los alumnos se encuentren con este tipo de publicaciones durante su formación, ya que luego lo harán durante su desarrollo profesional». Por lo tanto, se observa consenso entre los docentes investigadores en cuanto a la función formativa de las lenguas extranjeras en el nivel superior.

A partir de los diferentes aspectos abordados, vemos que el análisis sobre el uso de bibliografía en lengua extranjera en las carreras de la UNQ refleja ciertas características que pueden reducirse a tres ejes, ya mencionados, vinculados al campo de estudio, el nivel de dictado y el carácter de la bibliografía. Las materias relacionadas con el Departamento de Ciencia y Tecnología son las que más bibliografía en LE incluyen, seguidas por las del Departamento de Economía y Administración, la Escuela Universitaria de Artes y el Departamento de Ciencias Sociales. En cuanto al nivel de dictado, en los trayectos de formación básica y los cursos introductorios hay una tendencia a evitar el uso de textos en lenguas

extranjerías, mientras que en los ciclos superiores y el nivel posgrado se incluyen textos en LE y en diferentes idiomas. Finalmente, el carácter de la bibliografía también tiene correlación con el nivel de dictado, ya que en el caso del pregrado y grado es optativa, pero en posgrado se la considera tanto optativa como obligatoria.

Por lo expuesto, podemos concluir que el uso de bibliografía en LE en la currícula de la Universidad Nacional de Quilmes evidencia la existencia de dos paradigmas de intervención didáctica: uno de mínima y otro de máxima inclusión que, a su vez, están determinados por la disciplina dentro de la que se encuadran las materias, el grupo de estudiantes destino y el carácter de la bibliografía. Por otro lado, la inclusión de bibliografía en LE se sustenta en las percepciones de los docentes que reconocen que el acceso a fuentes bibliográficas en lenguas vernáculas constituye parte de la función formativa de las lenguas en el nivel superior.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (1999) ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos. Madrid: Akal.
- Carlino, P. (2005) Escribir, leer, y aprender en la universidad, Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2008) «Didáctica de la lectura en la universidad». Ámbitos de Encuentros. Revista de la Universidad del Este. Volumen 2, N°1, pp. 47-67.
- Delayel, S.; Garófalo, S. (2022) Las Políticas Lingüísticas de la UNQ: ¿30 años no es nada?. En prensa.
- Gumperz, J. J. (1964) «Linguistic and social interaction in two communities». En Gumperz, J.J.; Hymes, D. (eds.) The Ethnography of Communication. American Anthropologist. Volumen 66, Edición 6, Parte 2, pp. 137-153.

[1] «Las Lenguas Extranjeras en la Universidad Nacional de Quilmes: prácticas, representaciones y políticas en sus treinta años de historia» (SPU Proyectos I+D, N°827-1331/19) desarrollado por docentes de las áreas de Lenguas Extranjeras y Estudios del Lenguaje del Departamento de Ciencias Sociales. Disponible en: <http://www.unq.edu.ar/proyectos-programas/434-las-lenguas-extranjeras-en-la-universidad-nacional-de-quilmes-pr%C3%A1cticas-representaciones-y-pol%C3%ADticas-a-lo-largo-de-sus-treinta-a%C3%B1os-de-historia.php>

[2] Secretarías: Académica, Extensión Universitaria, Investigaciones, Posgrado, Virtual; Dirección de Relaciones Institucionales, autoridades de Rectorado, Departamento de Ciencia y Tecnología, Escuela Universitaria de Artes y División de Salud y Discapacidad.

[3] La mayoría de las carreras de grado de la UNQ constan de un ciclo de formación básica: Diplomatura y un ciclo de formación superior: Licenciatura, salvo las carreras denominadas de tronco común: Terapia Ocupacional y Enfermería que no incluyen ciclo de Diplomatura.

16. ENCONTROS INTERNACIONAIS: O BRASILEIRO ENTRE OS OUTROS HISPANOS & O BICENTENÁRIO DA INDEPENDÊNCIA DO BRASIL

Bastos Da Silva, Renata renatabastos@ippur.ufrj.br

Becker Tavares, Sandra Maria smbtav@gmail.com

Universidade Federal do Rio de Janeiro

De Azevedo Marinho, Ricardo Jose ricardo.marinho@cedae.com.br

UniverCEDAE

Eje temático I: Políticas referentes al lenguaje y a las lenguas en los ámbitos educativos. *Políticas referentes à linguagem e às línguas nos âmbitos educativos.*

Resumo

Nossas pesquisas, para organizar e fundamentar o curso de extensão: Encontros internacionais 'O brasileiro entre os outros hispanos': afinidades, contrastes e possíveis futuros nas suas inter-relações, nos levam ao estudo sobre o pensamento social brasileiro, em especial a relação entre o brasileiro e os hispanos. Entre esses pensadores está Darcy Ribeiro, que registra suas ideias sobre esse tema em seu livro América Latina, a pátria grande. Bem como Gilberto Freyre, em seu livro O Brasileiro entre outros

hispanos. Além, é claro, dos registros nos diários de Caio Prado Júnior sobre suas, sempre que possível, viagens a Montevideú, no Uruguai, entre outros lugares. Temas comuns nos aproximam aos nossos hispanos, a cultura ibérica é um desses. Em 2022, além de comemorarmos os 100 anos do pensador Darcy Ribeiro, também é o marco do Bicentenário da independência do Brasil. Em nosso artigo revelaremos um pouco das reflexões que os pensadores brasileiros salientaram sobre nossa América

ibérica e a respeito do nosso Bicentenário da Independência. Partimos das pesquisas e análise do livro *Las mujeres en la formación de los Estados Nacionales en América Latina y el Caribe*, Primera edición digital febrero 2022, organizado pela professora Sara Beatriz Guardia, diretora do Centro de Estudios La Mujer en la Historia de América Latina. Temos levado esses debates aos espaços educativos e culturais, como o Instituto Cervantes do Rio de Janeiro, o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - Campus São Gonçalo e a Escola Municipal Capistrano de Abreu (que faz parte da rede de educação municipal da cidade do Rio de Janeiro).

Palavras-chave: Bicentenário do Brasil; literatura; espaço de educação; democratizar a cultura

Introdução

A pesquisa e extensão intitulada *Encontros internacionais 'O brasileiro entre os outros hispanos'*: afinidades, contrastes e possíveis futuros nas suas inter-relações se propõe a oferecer ao público em geral, em particular à comunidade escolar das escolas públicas, a democratização da discussão em torno da aproximação da cultura brasileira com a dos países hispânicos.

Um dos estudos ao que o pensamento social brasileiro se dedica é a relação entre o brasileiro e os hispanos, entre esses pensadores está Darcy Ribeiro que

registra suas ideias, sobre esse tema, em seu livro *América Latina, a pátria grande*. Bem como, Gilberto Freyre, em seu livro *O Brasileiro entre outros hispanos*. Além é claro, dos registros nos diários de Caio Prado Júnior sobre suas, sempre que possível, viagens a Montevideu, no Uruguai, entre outros lugares. Temas comuns nos aproximam aos nossos hispanos, a cultura ibérica é um desses. Portanto, nosso objetivo será discutir uma vez ao mês no Instituto Cervantes, do ponto de vista cultural, a aproximação dos brasileiros com os hispanos, aberto ao público.

Estabelecemos, para tal, uma parceria com o Instituto Cervantes do Rio de Janeiro. Um dos pontos principais de nossos estudos é a questão da abertura das incompletudes das Repúblicas no Brasil e nos países hispânicos. Esta foi construída no âmbito dos debates sobre as crises estruturais dos impérios colonizadores, como críticas assistemáticas, porém pertinazes, às ordens burguesas que se impunham planetariamente. Naqueles contextos, foram portadores dessas críticas as literaturas produzidas nas colônias e nas experiências de emancipação, cuja inscrição supostamente marginal em seus respectivos contextos de atuação lhes conferiu ângulos privilegiados para as figurações de outros

Brasis e países hispânicos possíveis. É esse o empreendimento que encontramos na literatura, entre outros, da imortal Nélida Piñon que nos brinda com o seu livro *Filhos da América* (2017) ao revelar nessas literaturas as radicalidades presentes em seu conjunto.

Por outro lado, os Encontros internacionais ‘O brasileiro entre os outros hispanos’: afinidades, contrastes e possíveis futuros nas suas inter-relações oferecem uma profunda análise da contemporaneidade e das perspectivas para o planeta. Comprometido com a liberdade de expressão, a diversidade de ideias e a educação de qualidade, os Encontros internacionais ‘O brasileiro entre os outros hispanos’: afinidades, contrastes e possíveis futuros nas suas inter-relações visam promover conferências com e sobre figuras internacionais (como, por exemplo, os correspondentes internacionais hispanofalantes da Academia Brasileira de Letras - ABL, entre outros) e desenvolve conteúdos múltiplos com pensadores, artistas e cientistas hispanofalantes em seus campos de atuação.

Formação dos Estados Nacionais e o Bicentenário da Independência do Brasil

A formação de Estados nacionais significava promover a pacificação, a demarcação dos limites geográficos, a administração e o sistema jurídico. É quando a ideia é construída da nação como pátria. Projetos de civilização e sociabilidade. É também palco de guerras, de disputas territoriais e de consolidação de uma pátria crioula sobre as antigas culturas indígenas.

Os Estados Nacionais da América Latina foram fundados em territórios conquistados e colonizados, onde impôs um sistema de dominação e imposição dos interesses dos uma elite e a «ignorância» dos povos

nativos. Por ele, é também um século de resistências e batalhas, em que participaram mulheres de diferentes etnias, classes e crenças: mulheres crioulas, indígenas, mestiças e afrodescendentes.

De acordo com os objetivos do Centro de Estudos La Mulheres na História da América Latina, CEMHAL, - fundado e dirigido por Sara Beatriz Guardia -, para estudar e valorizando as mulheres como sujeitos históricos, foi convocado o Simpósio Internacional Mulheres na Formação dos Estados, Conferências Nacionais da América Latina e Caribe que aconteceu nos dias 16, 17 e 18 de agosto de 2017, na Faculdade de Ciências da Comunicação, Turismo e Psicologia da Universidade de San Martín de Porres em Lima, Peru.

Promover um campo interdisciplinar de estudo da história das mulheres na América Latina, com o objetivo de reconstruir sua presença silenciada e esquecida constitui o principal objetivo da fundação do Centro de Estudos sobre Mulheres na História da América Latina, CEMHAL, em 1998. A investigação do papel que realizadas pelas mulheres, sua condição, pensamentos e ações, admite verificar desafios metodológicos e conceituais.

Deste modo, nesse ano de 2022 salientamos o papel da Imperatriz Leopoldina na Independência do Brasil. Maria Leopoldina entrou para a história do Brasil por ter sido a primeira imperatriz do país. Casada com D. Pedro I, a arquiduchessa austríaca teve papel fundamental em convencer seu marido a permanecer no Brasil e posicionar-se pela independência brasileira. Sobrinha de Maria

Antonieta — que perdeu a cabeça nas guilhotinas francesas — Dona Leopoldina sabia muito bem a importância de estar atenta às inquietações populares. O retorno de seu sogro, D. João VI a Portugal, após um período de refúgio no Rio fugindo das tropas napoleônicas, intensificou os anseios da Metrópole para a recolonização, colocando o Brasil em uma situação muito delicada. Leopoldina concluiu, antes de seu marido, que se as ordens de Lisboa, que exigiam o retorno de D. Pedro e de D. Leopoldina para Portugal, fossem cumpridas, o Brasil se esfacelaria em diversas colônias distintas, como ocorreu na América Espanhola.

Em 2 de setembro de 1822, Leopoldina foi além e presidiu o Conselho de Estado, no Rio de Janeiro, assinando uma recomendação para que Dom Pedro I declarasse a Independência. Ela aproveitou o momento certo, no qual o parceiro estava ausente e fazia uma viagem oficial à província de São Paulo. Portanto, a independência do Brasil em relação a Portugal foi firmada, em 1822, e como o momento histórico ocorreu durante a regência da imperatriz Maria Leopoldina, ela se tornou a primeira mulher a governar o Brasil, ocupando o cargo interinamente por alguns dias.

Metodologia

A diretriz Interação Dialógica orienta o desenvolvimento de relações entre Universidade e setores sociais marcadas pelo diálogo e troca de saberes, superando-se, assim, o discurso da hegemonia acadêmica

e substituindo-o pela ideia de aliança com movimentos, setores e organizações sociais. Portanto, em nosso caso nossa pesquisa e extensão proporciona a aproximação da universidade com as escolas da rede pública de ensino, para popularizar o conhecimento dessa relação entre a cultura brasileira e a cultura hispânica. Em especial contribuimos para a formação continuada de discentes e docentes.

Entendemos que é papel da universidade oferecer a sociedade a democratização de nossas pesquisas. Salientamos que os atores sociais que participam da ação, sejam pessoas inseridas nas comunidades escolares e envolvidas com o tema.

Deste modo, para que a interação dialógica contribua nas direções indicadas é necessária a aplicação de metodologias que estimulem a participação e a democratização do conhecimento, colocando em relevo a contribuição de atores não-universitários em sua produção e difusão, em nosso caso os atores que trabalham e estudam na comunidade escolar. Temos levado esse debate aos espaços educativos e culturais, como o Instituto Cervantes do Rio de Janeiro, o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - Campus São Gonçalo e a Escola Municipal Capistrano de Abreu (que faz parte da rede de educação municipal da cidade do Rio de Janeiro).

Por outro lado, essa aproximação a partir da democratização do conhecimento sobre o tema poderá contribuir para a formação do estudante, pois, esses se

defrontaram com o mundo das coisas reais, no caso a dificuldade de acesso à cultura. Entendemos que isso possibilitará resultados que enriquecerão a experiência discente em termos teóricos e metodológicos, ao mesmo tempo em que permite a reafirmação e materialização dos compromissos éticos e solidários da Universidade.

Referências Bibliográficas:

- ARGUEDAS, José Maria. Os rios profundos. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- CARVALHO, José Murilo de. D. Pedro II. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- _____. Cidadania no Brasil: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- CARVALHO, Maria Alice Rezende de. Irineu Marinho - Imprensa e Cidade. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2012.
- DAMIGO, Marcos. Leopoldina, Independência e morte. São Paulo: Giostri, 2020.
- DIAS, Maria Odila Leite Da Silva. NOVAS SUBJETIVIDADES NA PESQUISA HISTÓRICA FEMINISTA: uma hermenêutica das diferenças. In: ESTUDOS FEMINISTAS N. 2/1994, pp 373-382.
- FREYRE, Gilberto. O Brasileiro Entre os Outros Hispanos. Editora José Olympio, 1975.
- FALCÓN, Lúcia. Los hijos de los vencidos (1939-1949). 3ª ed. Barcelona – Madrid: Vindicación Feminista, 1989.
- GUARDIA, Sara Beatriz (organização). Las Mujeres En La Formación De Los Estados Nacionales en América Latina Y El Caribe, Primera edición digital febrero 2022, Malecón Castilla N° 106, Barranco Lima – Peru.
- HOBBSBAWM, Eric. Era dos extremos: o breve século XX: 1914 – 1991. (Tradução Marcos Santarrita). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- JUDT, Tony. Pós-guerra: Uma história da Europa desde 1945. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.
- LISPECTOR, Clarice. A hora da estrela. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- MARIÁTEGUI, J. C. La escena contemporánea, 14ª ed. Lima: Editora Amauta, 1987a. (Ediciones Populares de las Obras Completas de J. C. M. v. 1).
- _____. «El pueblo sin Dios» por César Falcón. In: Peruanicemos al Perú. 11ª ed. Lima: Biblioteca Amauta, 1988. p. 201 – 205.
- _____. Ideología y política. 18ª ed. Lima: Editora Amauta, 1987b. (Ediciones Populares de las Obras Completas de J. C. M. v. 13).
- _____. José Carlos Mariátegui: política/ organizadores da coletânea Manoel L. Belloto e Anna Maria M. Corrêa. Tradução: Manoel L. Belloto e Anna Maria M. Corrêa. São Paulo: Ática, 1982. (Coleção «Grandes Cientistas Sociais», organizada por Florestan Fernandes).

- _____. Sete ensaios de interpretação da realidade peruana. Tradução: Salvador Obiol de Freitas e Caetano Lagrasta. Prefácio de Florestan Fernandes. São Paulo: Alfa & Omega, 1975.
- PIÑON, Néida. Filhos da América. Rio de Janeiro: Record, 2016.
- _____. A Republica dos Sonhos. Rio de Janeiro: Record, 1984.
- PRADO JÚNIOR, Caio. Formação do Brasil Contemporâneo. São Paulo: Brasiliense, 1942.
- REZZUTTI, Paulo. D. Leopoldin: a mulher que arquitetou a Independência do Brasil. São Paulo: Leya Brasil, 2019.
- RIBEIRO, Darcy. AMERICA LATINA: A PATRIA GRANDE.

17. LAS ALFABETIZACIONES MÚLTIPLES COMO DISPOSITIVO DE INCLUSIÓN EN LA UNIVERSIDAD

Castro Fox, Guillermina guicastrofox@hotmail.com
Palmucci, Daniela dpalmucci@gmail.com
Zangla, Alicia aliciaz39@hotmail.com
Orsi, Laura lauraorsi17@gmail.com
Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur

Eje temático J: Políticas lingüísticas referentes a la educación: oferta curricular de lenguas, cuestiones de normas lingüísticas y registros de enseñanza, formación docente, etc. *Políticas Lingüísticas referentes à educação: oferta curricular de línguas, questões de normas lingüísticas e registros de ensino, formação docente etc.*

Resumen

El proyecto que aquí presentamos aborda la alfabetización en el nivel universitario como campo para analizar un conjunto de prácticas comunicativas contextualizadas y para generar propuestas que conciben la producción y circulación de significados como procesos inclusivos, asentados en el reconocimiento de la diversidad humana, social y cultural de los actores del mundo académico. Para ello, partiendo de un diagnóstico institucional que reconoce la existencia de debilidades en la comunicación académica

y de la experiencia ganada en acciones de investigación y enseñanza de la lectura y la escritura especializadas, nos situamos en una perspectiva de alfabetizaciones múltiples, que nos lleva a considerar como fundamentales los diversos procesos de enculturación que tienen lugar en el ingreso al mundo universitario, el género discursivo como recurso de intersección entre lo textual y lo social y el carácter multimodal de la producción de significados. Nuestro objetivo último es articular una reflexión crítica

sobre los géneros que circulan en el ámbito académico y su vinculación con otros géneros con el desarrollo de propuestas interdisciplinarias e inclusivas para el trabajo en el aula.

Palabras clave: alfabetizaciones múltiples-géneros discursivos- multimodalidad- inclusión- universidad

En las universidades latinoamericanas existen diversas iniciativas tendientes a democratizar la palabra escrita para formar ciudadanos que puedan participar activamente desde los variados lugares sociales en los que se inserten, tal como plantea entre sus objetivos la *Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura* (Narvaja de Arnoux, 2015). Sin embargo, los esfuerzos en pos de una verdadera inclusión aún resultan insuficientes.

El Plan estratégico 2011- 2026 de la Universidad Nacional del Sur, en Bahía Blanca, Argentina, ha identificado en tal sentido debilidades institucionales y académicas como la escasa articulación con el nivel medio de educación; insuficientes acciones de apoyo para el desempeño académico de los estudiantes; escasa comprensión del perfil del alumno como nuevo sujeto de la educación, y escaso interés en la comunidad docente por actualizar y mejorar los aspectos pedagógicos y/o comunicacionales de su actividad académica y científica (2013: 37).

De lo expuesto, se desprende la necesidad de hacer evaluaciones de la cuestión que estén situadas

sociohistóricamente y que redunden en propuestas innovadoras (Narvaja de Arnoux, 2015). Esto implica, entre otras múltiples acciones, apropiarse críticamente de los desarrollos teóricos recientes en materia de alfabetización para intentar responder a los propios requerimientos, tanto de la institución como de la región.

En este punto, haremos una breve aclaración conceptual respecto de la noción de «alfabetización». Dado que consideraremos este proceso como socialmente situado, multifacético y complejo, en virtud de la diversidad de prácticas a las que atiende, reemplazaremos en nuestra propuesta el término en singular por el de «alfabetizaciones múltiples» (Cope y Kalantzis, 2000).

En un contexto con un elevado índice de pobreza como es el de la zona de Bahía Blanca, con limitadas perspectivas de crecimiento en el corto y mediano plazo (Viego, 2018), el desafío no solo consiste en garantizar el acceso a la educación universitaria, sino enfatizar el rol de la ciudadanía en los emprendimientos transformadores de una realidad con numerosos excluidos (Narvaja de Arnoux, 2015). Los procesos de alfabetización múltiple constituyen hitos fundamentales en esta tarea de transformación del conocimiento, ya que deben estar en condiciones de ir al encuentro de una realidad atravesada por la diversidad de manera de propender a favorecer realmente la inclusión.

Este es el marco que da origen y en el que se inserta nuestro proyecto de investigación «Alfabetizaciones múltiples en el inicio de la vida académica: un enfoque centrado en géneros», actualmente vigente, que en su

conjunto pretende aportar al campo de las investigaciones en torno al discurso académico-científico en la región, dando cuenta de posibles caminos para abordar los procesos de alfabetización múltiple en universidades públicas argentinas. Este proyecto retoma las indagaciones llevadas a cabo en el Departamento de Humanidades de la UNS a lo largo de más de veinte años, en las cuales se han abordado los discursos de la ciencia y su recontextualización en distintos ámbitos educativos. Tales investigaciones han posibilitado instalar en nuestra institución una tradición de estudios en torno al tema y han confluído en acciones tales como el diseño de espacios de capacitación para docentes de diversas áreas de conocimiento, el dictado de cursos para estudiantes y la producción de materiales destinados a la práctica de lectura y escritura disciplinares.

La propuesta actual particulariza la reflexión sobre la alfabetización en su dimensión de herramienta para la inclusión educativa en el nivel superior (Wingate, 2015). Para ello, se aboca al estudio de los discursos y sus procesos de apropiación por parte de estudiantes en la etapa de transición entre el final del nivel medio y el comienzo de los estudios universitarios.

Las hipótesis de trabajo sobre las que se asienta el proyecto son las siguientes. En primer lugar, y como ya hemos anticipado, postulamos que la alfabetización no es un proceso singular, sino que existen *múltiples* procesos de enculturación que se ponen en marcha cuando se ingresa a una comunidad nueva, como sucede en el comienzo de los estudios superiores. En este sentido, y

en relación con los diversos modos posibles para la construcción y comunicación del conocimiento, consideramos imprescindible abordar la alfabetización no solo vinculada con el lenguaje verbal sino también en relación con *otros modos de representación*, tales como los lenguajes visuales. En este sentido hablaremos de una alfabetización para el *diseño*, entendido como un proceso semiótico que requiere articulación de distintos recursos disponibles (escritos, orales, visuales, tipográficos) teniendo en cuenta su potencial de significación, para responder a propósitos comunicativos específicos (Kress y van Leuween, 2001).

Asimismo, sostenemos que todos los procesos de alfabetización están *situados* (Barton et al., 2000) en una comunidad; por tal razón, en su análisis entran en juego tanto factores textuales como contextuales, lo que hace necesaria la descripción de los rasgos salientes de ambos. En este sentido, las alfabetizaciones no solo incumben a los miembros no expertos de la comunidad, sino también a los expertos, quienes – a través de acciones específicamente destinadas a tal fin, o simplemente por su misma experticia – podrán intervenir en los distintos procesos de alfabetización que involucren a los miembros no expertos.

Por último, partimos de la hipótesis de que, para abordar la cuestión relativa a las alfabetizaciones múltiples, la noción de *género discursivo* constituye un punto de partida indispensable, dado que conjuga la dimensión textual con la contextual y se erige en un valioso instrumento para focalizar la reflexión.

Las tareas de investigación que se realizan en el seno del proyecto recuperan diversas conceptualizaciones teórico-metodológicas que construyen una mirada integral y anclada -social y discursivamente- en problema de la enseñanza de discursos especializados en niveles educativos medios y superiores, articulando el análisis de los procesos de *textualización* y de *contextualización* de estos discursos. Así, se retoman distintas tradiciones de la alfabetización basada en géneros: la escuela de Sydney (Martin, 1992; Martin y Rose, 2007) –con base en la Lingüística Sistémico Funcional- y la línea de los Lenguajes para Propósitos Específicos -entre ellos, los académicos- (Swales, 1990, 2004; Hyland, 2006). En estos enfoques, la concepción del género como una categoría amplia que determina la selección de los recursos de significación en la situación comunicativa (*registro*) lleva a pensar la cultura a partir de los conjuntos de géneros que los usuarios reconocen y utilizan, por lo que en la investigación se focalizan aquellos géneros asociados a las prácticas de construcción del conocimiento que se llevan a cabo en el inicio de los estudios superiores, así como en las prácticas comunicativas necesarias para configurarse como parte integrante de la nueva comunidad. En cuanto a los géneros multimodales, el análisis se inscribe en el marco de la semiótica social (Kress y van Leeuwen 1996, 2001; Kress 2003, 2010) y recupera categorías teóricas del estudio de géneros multimediales e hipermodales (Baldry y Thibault, 2006; Lemke, 1998, 2002; Bateman, 2008).

Para profundizar la mirada sobre el contexto y sus componentes, se integra a la investigación la perspectiva retórica, que concibe los géneros como acción social (Miller, 1984) y el análisis se nutre de los aportes de los estudios críticos que revalorizan la identidad de los escritores en la tarea de apropiación de los discursos académicos (Ivanic, 1998; Lillis, 2001; Wingate, 2015), aunque sin descuidar la conexión entre los individuos y su comunidad. En este sentido, dada la pretensión de anclar institucionalmente esta propuesta de análisis, cobra especial importancia la noción de comunidad de práctica (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1998).

El propósito último de las investigaciones es generar propuestas pedagógicas situadas, informadas teóricamente, orientadas a distintos modos de representación y con una base crítica que permitan fortalecer el potencial transformador de las alfabetizaciones múltiples en la transición a la universidad, propiciando, de esa forma, la inclusión educativa.

Hacia ese objetivo confluyen los siguientes objetivos generales del proyecto:

- Proponer explicaciones de base contextual para los procesos de textualización abordados en los géneros producidos por escritores expertos y no expertos dentro de la UNS.
- Analizar las relaciones entre los géneros circulantes en la UNS y los procesos de alfabetización que se ponen en marcha en la transición a los estudios superiores.

- Elaborar actividades con base crítica que puedan abordar la complejidad en la relación entre los géneros, su anclaje contextual y los procesos de alfabetización en la etapa de transición a la universidad.

Las dos grandes líneas de trabajo incluidas en el proyecto se definen según los miembros de la comunidad discursiva configurados como destinatarios primarios de las acciones de investigación. A continuación, desplegaremos los objetivos particulares y las actividades llevadas a cabo hasta ahora en cada uno de los ejes; como cierre, plantearemos algunas proyecciones de la investigación.

1) LÍNEA ORIENTADA A ESCRITORES *EXPERTOS*:

La primera línea de investigación está orientada a las prácticas discursivas de los miembros expertos de la comunidad y pretende analizar diversos géneros que circulan en el espacio académico y que orientan las actividades de lectura y escritura de los estudiantes. El corpus está constituido por textos pertenecientes a distintos géneros del modo verbal y del modo visual. Se incluyen textos utilizados para planificar y orientar actividades de lectura y escritura (cuadernillos de ingreso, trabajos prácticos, planificaciones de clase, exámenes), y también el conjunto de textos de especialidad que tienen como objeto difundir saberes disciplinares y que circulan dentro de la comunidad de práctica operando, por su anclaje contextual, como guía para las prácticas

discursivas de los escritores novatos (revistas científicas, presentaciones de clase, ponencias de congreso, textos en plataformas educativas, blogs y sitios web institucionales, entre otros). En algunos casos, con el fin de reconstruir características del contexto, se complementa el análisis textual con métodos etnográficos (observación y entrevistas).

Los objetivos específicos de este eje son los siguientes:

- **Describir características textuales y contextuales de géneros producidos por expertos dentro de la UNS con el fin de dar cuenta del universo de prácticas discursivas en el que se insertan los escritores en transición a la universidad.**

Se abordan los textos de escritores expertos que contribuyen a generar acuerdos colectivos acerca de la escritura dentro de la comunidad de práctica. Se analizan así los géneros de la revista académica de la institución y las características de la configuración retórico- discursiva que la anclan contextualmente (Castro Fox, 2020). También se ha explorado el léxico especializado en discursos científicos (Merlino, 2019).

Asimismo, se han abordado los tipos de preguntas utilizadas en planificaciones de docentes y jóvenes graduados, con el fin de determinar en qué medida el modo de formulación puede incidir en su comprensión (Pessi, Cairo y Long 2021).

- **Describir la configuración de la multimodalidad en géneros de recontextualización de los saberes disciplinares (enseñanza, comunicación y divulgación de la ciencia) producidos dentro y fuera del ámbito académico.**

Un aspecto poco explorado de la alfabetización en la universidad que integra esta línea de estudios es la configuración de textos multimodales destinados a la difusión de saberes disciplinares que habilitan las nuevas tecnologías de la comunicación dentro y fuera del entorno de la WEB. Tal es el caso de los textos multimodales producidos por docentes o textos hipermodales de divulgación del conocimiento (textos en plataformas educativas, blogs y sitios web institucionales). En esta línea de indagación se analizaron materiales de páginas web pertenecientes a museos para comparar la construcción de significados que distintas opciones de diseño proponen (Palmucci, 2019), recursos interactivos en sitios web de museos (Palmucci, 2020). Actualmente se están estudiando también materiales audiovisuales de clases producidos por docentes en relación con su realización multimodal. Además, las investigaciones abordan los recursos y estrategias que se implementan en el proceso de adaptación de textos con el fin de promover su accesibilidad para estudiantes con discapacidad visual (Núñez, 2022).

- **Explorar vinculaciones entre las propuestas didácticas orientadas a la alfabetización, los géneros discursivos seleccionados y los recursos semióticos focalizados para abordar estos géneros.**

Con este objetivo se abordan los materiales destinados a los cursos de nivelación para el ingreso a las distintas carreras de la UNS, por considerar que constituyen un hito para los procesos de inclusión en la comunidad discursiva de las respectivas carreras. Se describen y comparan los géneros incluidos en estos cursos y en sus respectivos exámenes (López, 2022). En relación con el diseño de contenidos en las aulas virtuales de la institución, también nos propusimos observar si la situación de enseñanza no presencial originada en la emergencia sanitaria tuvo incidencia en la formulación de consignas, atendiendo tanto a aspectos microlingüísticos como a aspectos discursivos (Zangla, 2021). En esta misma línea, indagamos sobre los desafíos que plantea el diseño de la comunicación entre docentes y estudiantes a través de los modos visuales y verbales (escritos) en el aula virtual y, apelando a un formato audiovisual para propiciar la divulgación del material, se propusieron estrategias para docentes de distintas disciplinas que deban generar contenidos en plataformas de enseñanza (Palmucci y Castro Fox, 2022).

2) LÍNEA ORIENTADA A ESCRITORES *NO EXPERTOS*:

La segunda línea de trabajo se enfoca en los miembros no expertos de la comunidad, ya sea en su rol de ingresantes o de estudiantes de primer año de la universidad. Se parte del supuesto de que las producciones escritas en el marco de instituciones académicas comportan un acto de identidad que le permite al escritor formar parte de una determinada comunidad de práctica (Wenger, 1998).

Estos estudios se proponen analizar determinados rasgos en géneros académicos específicos y contextualizar su producción, así como proponer alternativas para ampliar las opciones relativas a la textualización de aspectos concebidos como problemáticos por los mismos estudiantes. De esta manera, el análisis textual focaliza, además de los conocimientos sobre los géneros involucrados, aspectos léxicos y gramaticales que enriquecen la descripción y permiten formular hipótesis sobre el tema. En los casos en los que es necesario, se complementa el análisis textual con métodos etnográficos (observación y entrevistas).

El corpus está constituido por textos producidos por estudiantes ingresantes de distintas carreras de la UNS (Profesorado y Licenciatura en Letras, Historia y Filosofía; Abogacía; Ingeniería Química y Tecnicatura en Óptica, entre otros). Se abordan tanto géneros de uso habitual para el aprendizaje en estas disciplinas (apuntes, ensayos, informes de lectura) como aquellos pertenecientes a las prácticas discursivas vernáculas que se retoman dentro de la reflexión en el comienzo de los estudios universitarios.

Los objetivos específicos de esta línea son los siguientes:

- **Analizar rasgos salientes de textos producidos por estudiantes en géneros propios de la transición a la universidad**

En este marco se analizaron las producciones ensayísticas realizadas por estudiantes escritores no expertos de Filosofía con el fin de establecer si existe un condicionamiento entre el tema y los recursos de personalización en el ensayo (Orsi, 2021a y 2021b). Además, se observó cómo las prácticas letradas académicas integran acuerdos y desacuerdos en relación con la noción de lo que constituye el género *informe* a partir del trabajo con textos de estudiantes de Óptica y contactología de la UNS (Páez, 2021).

Asimismo, se analizaron los recursos para la introducción de citas con aportes bibliográficos en registros narrativos de observaciones de clases hechas por estudiantes de profesorado (Pessi y Cairo, 2021). Complementando esta perspectiva de análisis, se abordan los recursos discursivos que emplean escritores ingresantes para construir su voz autoral a partir del análisis del uso de metáforas gramaticales y terminología especializada (Zangla, 2020).

En relación con los géneros que les permitirán a los estudiantes ingresantes interactuar dentro de la institución, se analizaron sus comunicaciones escritas a través de las aulas virtuales y el posible

impacto de estos textos para propiciar o entorpecer la inclusión eficaz en la comunidad de práctica (Castro Fox, 2021).

- **Generar propuestas didácticas que puedan acercar a los miembros no expertos a los nuevos géneros que circulan en la comunidad sin que esto implique renunciar a sus identidades.**

Con este propósito, se aborda el caso particular del apunte de clase y se describen algunas iniciativas de aplicación a la reflexión y enseñanza sobre las prácticas de escritura en relación con el género (Castro Fox, trabajo en desarrollo).

Por otra parte, se identificaron una serie de géneros pertenecientes a las prácticas discursivas vernáculas de ingresantes a las carreras de Humanidades, Ingeniería Química y Medicina que pueden aportar de manera positiva en los procesos de transición a los géneros académicos (López, 2022). Además, se analizaron propuestas didácticas tendientes a recuperar prácticas vernáculas de escritura ficcional a modo de adaptación de fuentes académicas, de manera de revalorizar la identidad discursiva de los estudiantes en esta etapa de transición a la universidad (Müller y Pezzutti, trabajo en desarrollo).

A modo de conclusión, algunas proyecciones

Los resultados obtenidos nos permiten concluir, en primer lugar, que los estudiantes cuentan con un saber previo acerca de la existencia de convenciones en la escritura y de discontinuidades con otros tipos de discursos que pueden ser usados estratégicamente en su inclusión como escritores en el ámbito académico. Creemos que una mirada atenta sobre este conjunto de conocimientos previos, en los que juegan un rol central la reflexión sobre las prácticas letradas vernáculas y los géneros multimodales, puede enriquecer la tarea pedagógica en la enseñanza de la escritura académica, a la vez que permite dejar de lado la representación del estudiante asociado a la carencia de recursos productivos para dicha tarea.

En segundo lugar, el reconocimiento de las prácticas vernáculas y de los conocimientos previos sobre la comunicación que estas prácticas conllevan, no impide considerar la necesidad de enseñar categorías teóricas que habiliten una reflexión sobre los lenguajes utilizados en la comunicación, sobre las posibilidades del registro y sobre la creciente accesibilidad por parte de los estudiantes a recursos semióticos de gran riqueza y complejidad. En ese sentido, alfabetizar es también aprender formalmente sobre los recursos de distintos modos de representación, sobre las posibilidades expresivas que su materialidad habilita y poder decidir cómo y cuándo utilizarlos, es decir, identificar las demandas contextuales.

Por último, una visión crítica de las convenciones académicas, que en tanto convenciones son arbitrarias,

dinámicas y sujetas al contexto, permitiría considerar las identidades autorales como un punto de partida para la exploración de las «formas de escribir» de una determinada comunidad, sin clausurar la posibilidad de

Referencias bibliográficas

- Baldry A. & Thibault, P. (2006). *Multimodal Transcription and Text Analysis: A Multimedia Toolkit and Coursebook*. Equinox.
- Barton, D., Hamilton M. & Ivanic, R. (2000). *Situated literacies. Reading and writing in context*. Routledge.
- Bateman, J. (2008) *Multimodality and Genre: A Foundation for the Systematic Analysis of Multimodal Documents*. Palgrave Macmillan.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (Ed.) (2000). *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. Routledge.
- Hyland, K. (2006). *English for academic purposes*. Routledge.
- Ivanic, R. (1998). *Writing and identity*. John Benjamins
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social-semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. Routledge
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. Arnold.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Lemke, J. (1998). Multiplying meaning. Visual and verbal semiotics in scientific text en Martin, J. R. & Veel, R. (Ed.), *Reading Science* (pp. 87-113). Routledge.
- Lemke, J. (2002) Travels in Hypermodality. *Visual Communication*, 1(3), 299–325.
- Lillis, T. (2001). *Student Writing. Access, Regulation, Desire*. London-New York: Routledge.
- Martin, J.R. & Rose, D. (2007). *Genre Relations*. Equinox Publishing Ltd.
- Martin, J.R. (1992). *English text. System and structure*. John Benjamins.
- Miller, C. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70 (2), 151–167.
- Narvaja de Armoux E. (2015) Investigaciones e intervenciones pedagógicas en lectura y escritura, balance y perspectivas. En Muse, C (Ed.) *Lectura y escritura: algunas miradas desde América Latina* (Vol.11, pp. 11-13) Universidad Nacional de Córdoba.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis*. Cambridge University Press.
- Swales (2004) *Research genres. Explorations and applications*. Cambridge University Press
- Universidad Nacional del Sur. *Plan estratégico 2011- 2016 – 2026* (2013). Ediusns.

- Viego, V. (2018). La pobreza en Bahía Blanca: cifras recientes. En *ECOdata*, Departamento de Economía de la UNS. Recuperado de
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wingate, U. (2015). *Academic Literacy and Student Diversity: The Case of Inclusive Practice*. Multilingual Matters.

Referencias a trabajos de los miembros del proyecto

- Castro Fox, G. (2020). Identidad, género discursivo y entramado institucional: explorando posibles relaciones en una revista académica. *Traslaciones. Revista latinoamericana de lectura y escritura*. Vol. 7 (13).
- Castro Fox, G. (2021) Desafíos de la interacción escrita entre docentes y estudiantes en el aula virtual. Ponencia presentada en *Congreso SILESG*, Colombia, junio 2021.
- Castro Fox, G. (2022) El apunte como género cardinal en el comienzo de los estudios superiores. *Trabajo en desarrollo*.
- López, M. S. (2022) Géneros discursivos y prácticas letradas vernáculas en la Educación Superior: el ingreso a la carrera de Medicina en la Universidad Nacional del Sur, Argentina. Trabajo que será presentado en *XVI Congreso ALAIC* septiembre 2022, Buenos Aires.
- Merlino, S. (2019). “Leixico especializado del discurso de la Bioética”. En Santana dos Santos, E., A. A. Domingues Almeida y N. A. S. Neto (eds.) *Dez leituras sobre o lexico*. EDUNEB, Editora da Universidade do Estado da Bahia.
- Müller, S. y Pezzutti L. (2022) Prácticas vernáculas de escritura digital en el comienzo de los estudios universitarios. *Trabajo en desarrollo*.
- Núñez, M. (2022). ¿Adaptar o transcribir?; esa es la cuestión. *Trabajo sin publicación*.
- Orsi, L. (2021a) La escritura del primer ensayo: configuraciones léxicogramaticales. Ponencia presentada en el Simposio *Desafíos de articulación entre educación secundaria y superior: perspectivas y prácticas epistémicas de lectura, escritura y oralidad*, desarrollado en el marco del XVII Congreso de la Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos y I Congreso Internacional SAEL.
- Orsi, L. (2021b) Correlación entre tema y voz autoral en los ensayos de estudiantes de Filosofía. Ponencia presentada en el *III Congreso Internacional de ALES*, Paraíba, noviembre 2021.
- Páez, F. (2021) El informe como género discursivo: un estudio de casos. *Trabajo sin publicación*.
- Palmucci, D. (2019) «Alfabetización multimodal: la construcción del significado en las páginas WEB de los museos». Actas 4ta Conferencia Virtual Internacional sobre educación. Innovación y TIC,

- Red de Investigación e Innovación Educativa, 18 y 19 de diciembre de 2019.
- Palmucci, D. (2020) La multimodalidad en los sitios web de ciencias: estudio de una infografía interactiva, en REDINE (ed.) *Contribuciones de la tecnología digital en el desarrollo educativo y social*. Adaya Press, 112-123.
- Palmucci, D. (2020) «Alfabetizaciones múltiples: el diseño como herramienta transformadora». Conferencia, 5th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT, Red de Investigación e Innovación Educativa, Madrid, 10 de diciembre de 2020.
- Palmucci, D. y Castro Fox, G. (2019). «Las prácticas letradas en la universidad: ¿dispositivo de exclusión?» Taller dictado en el marco de las *VIII Jornadas de Investigación en Humanidades*. Universidad Nacional del Sur, Departamento de Humanidades. Bahía Blanca, 7 al 9 de agosto de 2019.
- Palmucci, D. y Castro Fox, G. (2022) *El diseño de la comunicación en el aula virtual*. Colección de objetos de aprendizaje hipermediales, Dirección de Educación a Distancia, UNS.
- Pessi, M.S. y Cairo S. (2021) El discurso de las ciencias: la problemática de citar la palabra de otro en el discurso propio en escritos de alumnos del Profesorado de Educación Secundaria en Biología. *Revista de Educación en Biología*, (Vol. 3, número especial, Octubre 2021, pp- 372-375)
- Pessi, M.S., Cairo,S. y Long,A. (2021) ¿Qué preguntas formulan los docentes de Ciencias Naturales del Nivel Primario en sus planificaciones? Ponencia presentada en I Jornadas Nacionales de Enseñanza de Ciencias Sociales y Naturales en los niveles inicial y primario, Depto. Ciencias de la Educación, UNS, junio 2021.
- Zangla A. (2020) La construcción de la identidad autoral en producciones académicas de formación. *Trabajo sin publicación*
- Zangla, A. (2021) Lectura y escritura en educación superior. Formulación de consignas en la educación remota. Ponencia presentada en *Congreso SILESG*, Colombia, junio 2021.

18. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN BRASIL: RESISTENCIA Y DESIGUALDADES EN LOS CURRÍCULOS ESCOLARES

Lorencena Souza, Henry Daniel henrydaniel.uy@gmail.com
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Eje temático J: Políticas lingüísticas referentes a la educación: oferta curricular de lenguas, cuestiones de normas lingüísticas y registros de enseñanza, formación docente, etc. *Políticas Lingüísticas referentes à educação: oferta curricular de línguas, questões de normas lingüísticas e registros de ensino, formação docente etc.*

Resumen

A partir de las determinaciones legales, se presenta la situación de la enseñanza del español en dos estados de Brasil con base a los documentos que definen los currículos en Río Grande do Sul y Río Grande do Norte. El análisis permite ver las diferentes concepciones de lengua y como las interpretaciones políticas han intervenido para facilitar o dificultar el acceso de los estudiantes al estudio del español. Las políticas lingüísticas definidas por los estados han demostrado cómo las desigualdades se reflejan en la educación, contrariando la idea fundadora de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) que era garantizar un sistema de enseñanza aplicable a todas las regiones del país. En los contextos regionales, el hecho de ofrecer o no la posibilidad de que los estudiantes aprendan español ha pasado a ser un símbolo de resistencia frente a las leyes impuestas desde el año 2017.

Palabras clave: español LE; políticas lingüísticas; educación; currículos estatales.

Introducción

Los cambios en la educación brasileña, llevados a cabo a partir de 2016, además de haberle puesto fin a la obligatoriedad de la enseñanza del español, ha puesto en evidencia la gran desigualdad de los sistemas educativos regionales. Vale destacar que en Brasil son los estados los principales gestores de la educación pública, dividiendo esta tarea con las administraciones municipales. De esta forma, encontramos colegios estatales que ofrecen desde la enseñanza fundamental hasta la enseñanza media y los colegios municipales que ofrecen sólo enseñanza fundamental.

La homologación de la Base Nacional Común Curricular, BNCC, ocurrida en 2017, impuso las disciplinas que deberían ser obligatorias en todos los currículos escolares brasileños, juntamente con los contenidos que serían ofrecidos en cada etapa de la escolarización, estos llamados de «habilidades». Con la suma de esos aprendizajes, los estudiantes desarrollarían las competencias necesarias para su éxito educativo y su inserción en el «mundo del trabajo». Sin embargo, desde el lanzamiento de la BNCC, quedó claro que la diversidad asociada a las más variadas áreas del conocimiento no sería contemplada. Y aquí nos vamos a detener específicamente a la diversidad lingüística, ya que la lengua inglesa fue la única contemplada, hecho que se justificó como una «exigencia del mercado laboral».

Sobre la enseñanza del español, que desde el año 2005 había pasado a ser una lengua obligatoria en

los currículos, tanto para los niveles fundamental como para el medio, simplemente se desconsideraba, aunque a lo largo del texto que fundamenta la BNCC haya algunas referencias a la importancia de la pluralidad lingüística y del español como lengua de comunicación y en el contexto de frontera:

O MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica, desenvolve o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), no âmbito do MERCOSUL, em cidades brasileiras da faixa de fronteira e em suas respectivas cidades-gêmeas de países fronteiriços ao Brasil. É objetivo do PEIF promover a integração regional por meio da educação intercultural que garanta formação integral às crianças e aos jovens nas regiões de fronteira do Brasil com outros países, com atenção para os usos linguísticos (BNCC, pág. 71). Assim, na formação geral básica, os currículos e as propostas pedagógicas devem garantir as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. Conforme as DCNEM/2018, devem contemplar, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de: (...) IX - língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 11, § 4º). (BNCC, pág. 476).

Los documentos estatales: entre lo legal y la resistencia

El año 2022 ha sido el plazo para que los estados definieran sus currículos, contemplando aspectos particulares regionales que incluyan su geografía, sus manifestaciones culturales y otras determinaciones legales vigentes en cada región. En ese contexto, la enseñanza del español ha puesto en evidencia las distintas concepciones de lengua de quienes están haciendo las políticas lingüísticas en el ámbito educativo. Para analizar, tomaremos aquí dos documentos estatales: los referenciales curriculares de los estados de Río Grande do Sul y de Río Grande do Norte, el primero aplicado a la región sur y el segundo a la región nordeste de Brasil. En común, los dos han determinado la enseñanza del español como garantía de acceso a la pluralidad lingüística, ambos marcados por un sentimiento de integración regional. No obstante, la posibilidad de aprendizaje se presenta de forma muy diferente, así como las razones que han permitido que el español se mantuviera en la enseñanza pública.

En el caso de Río Grande do Sul, el ofrecimiento del español atiende al cambio en la Constitución estadual que, a partir de diciembre de 2017, determina que la enseñanza del español sea obligatoria en los colegios públicos del estado. Esa ley específica fue fruto de la movilización de los docentes en un movimiento que se hizo conocido como «#Fica Espanhol». En la práctica, lo que se ha visto es la preocupación en contemplar una

cuestión legal que obedezca lo que se determina en ley, pero que no tiene base pedagógica: el español se ofrece tan solo en el segundo año de la enseñanza media, teniendo un período de 45 minutos semanales. Esa inclusión simbólica en el currículo ha provocado muchas críticas por parte de docentes e investigadores académicos, sin que la Secretaría de Educación haya manifestado ningún tipo de justificativa.

Em consonância com o Ensino da Língua Inglesa, tendo por base a Lei nº. 13.415/2017, em seu artigo 35-A, parágrafo 4º e a Resolução CNE/CEB nº. 3/2018, a oferta de Língua Espanhola concorre de maneira optativa, já que a preferência deverá ser pela Língua Inglesa. Entretanto, a Emenda Constitucional nº. 74/2018, art. 1º, § 3º, prevê que «O ensino da língua espanhola, de matrícula facultativa, constituirá disciplina obrigatória das escolas públicas de ensino fundamental e médio» (RS, 2018a). Desse modo, a EC 74/2018, deve ser cumprida nas escolas públicas do estado gaúcho, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

En práctica, el español no se ofrece más en la enseñanza fundamental, pese a que el documento oficial se apoye en el supuesto derecho de los estudiantes y en la importancia de la lengua para la integración:

Assegurar que os estudantes possam optar por esse componente curricular, e aprimorá-lo à guisa

das Unidades Curriculares Eletivas, bem como nos itinerários formativos que lhe assegurem presença é direito do estudante. Além de ser fundamental para a integração com os países hispano-americanos que nos rodeiam, há a possibilidade de inserção cultural com povos e países além do Mercosul. E a inserção da Língua de Cervantes não se aplica somente às Regiões de Fronteira e Missões, mas sim a todas as regiões do Estado. O estudo desse idioma latino não só é importante por ser a segunda língua mais falada nas relações internacionais, mas também por possuir mais de 585 milhões de falantes nativos espalhados no mundo, e, além disso, ser oficial em vinte e um países e três continentes dos seis existentes.

Al finalizar el apartado que justifica la presencia del español, el documento vuelve a apoyarse en las cuestiones legales, ahora en la Constitución Federal que garantiza el acceso a la cultura y, por último, destaca aspectos de aporte pedagógico y lingüístico que la enseñanza del español puede permitir.

Assim, o acesso à cultura e à educação é assegurado, segundo a Constituição Federal de 1988, a todos os brasileiros e residentes no território nacional. Por isso, a garantia da oferta da Língua Espanhola, além de cumprir com os

dispostos nas leis que regem, possibilitará que os estudantes sul-rio-grandenses entrem em contato com culturas, povos, costumes, tradições e ideologias diferentes – processo ímpar rumo à autonomia, ao protagonismo, ao compartilhamento de informações/letramentos, acesso às mídias digitais – bem como agir e posicionar-se criticamente na sociedade, em âmbito local e global. De modo análogo, a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorarem a presença dos multiletramentos digitais, visando a ampliação de suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional. Igualmente, abrem-se possibilidades de aproximação e integração com grupos multilíngues e multiculturais no mundo globalizado, no qual a Língua Espanhola consolida-se, cada vez mais, como língua comum para a interação social.

Ya en el estado de Río Grande do Norte, la motivación ha sido política, en virtud del posicionamiento ideológico del gobierno de dicha región. Las determinaciones desconsideraron los cambios ocurridos a partir de la salida de la Presidenta Dilma Rousseff, teniendo como referencia dos documentos vigentes hasta dicho momento e ignora los cambios ocurridos posteriormente. Se mencionan la LDB (Ley de Directrices

y Bases) del año 1996, así como la llamada Ley del Español, firmada en 2005 por el Presidente Lula da Silva. Este documento, diferente al de Río Grande do Sul, cita el papel de las universidades que se encargaron de formar docentes de español para atender a los colegios y la importancia de una enseñanza plural de lenguas:

O ensino de Língua Estrangeira (LE), está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, que determina a sua obrigatoriedade nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 1996), ainda, prevê em caráter optativo uma segunda língua. Nesse sentido, o Estado do Rio Grande do Norte inclui, também, como Língua Estrangeira moderna, a Língua Espanhola. Desta forma, a rede de ensino estadual intenta proporcionar aos nossos estudantes a oportunidade não só de crescimento individual, mas acima de tudo social e cultural. O ensino do espanhol é uma conquista da sociedade brasileira, evidente no próprio percurso dessa língua ao longo da história da educação nacional: após o período de 1942 a 1961, correspondente à vigência da Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942), durante o qual se ensinava espanhol no Ginásio (por dois anos do Curso Clássico e um ano do Científico), seguiram-se dezoito projetos de lei na Câmara dos Deputados e sete no Senado Federal com o fim de se voltar

a incluí-lo nos currículos da Educação Básica, até que o projeto de nº 3.987, de 15 de dezembro de 2000, foi aprovado na forma da Lei nº 11.161, sancionada em 5 de agosto de 2005. A «Lei do Espanhol», como ficou conhecida, dispunha que a oferta do espanhol se tornasse obrigatória no Ensino Médio a partir de 2010, ao passo que a matrícula ficava facultativa ao aluno, porém revogada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, Art. 35-A §4, que, embora obrigue os sistemas educacionais a ofertarem a Língua Inglesa, diz que outras línguas podem ser ofertadas «[...] em caráter optativo, preferencialmente o Espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino». No Rio Grande do Norte, as instituições de ensino superior possibilitaram ao poder público a condição indispensável para o cumprimento da lei: a disponibilidade de professores devidamente licenciados. Em 2006, o Governo do Estado regulamentou a oferta dessa língua estrangeira mediante o Parecer nº 03-CEE/CEB, de 1º de fevereiro. Nas duas últimas décadas, o Espanhol ganhou notoriedade e se estabeleceu como uma disciplina para formação do estudante. Dessa forma, e tendo o CNE atualizado, à luz da já citada Lei nº 13.415/2017, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio mediante a

Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, argumentam que o estudo de línguas estrangeiras é tão transversal que perpassa todos os princípios específicos do Ensino Médio. Mais que isto: fica patente a necessidade de os sistemas de ensino considerarem essa oferta não no singular, língua estrangeira, mas sempre no plural: línguas estrangeiras. Além disso, cabe pôr em evidência o papel educativo que tem o ensino da língua estrangeira.

Como proposta curricular, a Lengua Española se incluye en el área de Lenguaje y sus tecnologías, que abarca las asignaturas: Lengua Portuguesa, Arte, Educación Física y Lengua Inglesa, que se contemplan en la BNCC con la descripción explícita de lo que se debe enseñar en cada etapa. En la sección en la que se justifica la inclusión del español en el estado, se determina de donde saldrán las horas para que su enseñanza sea posible:

No estado do Rio Grande do Norte, há o compromisso com a oferta da Língua Espanhola como a segunda língua estrangeira, sendo que esse componente apresenta-se inserido nos Itinerários Formativos, enquanto unidade curricular fixa. Nesse caso, o deslocamento da carga horária do componente de Língua Espanhola para os Itinerários Formativos, se deu em virtude da legislação vigente ter estabelecido

a carga horária máxima em 1.800h referente à Formação Geral Básica. No entanto, enquanto orientação pedagógica, possui matriz específica integrada e articulada com os demais componentes na área de linguagens e suas tecnologias.

Así como en el documento de Río Grande do Sul, este referencial también se apoya en datos del español como lengua internacional y destaca tres razones sobre la importancia de la lengua para la integración regional, haciendo referencia a la Constitución de Brasil:

Primeiro, porque, segundo a edição mais recente do relatório *El español: una lengua viva*, publicada pelo Instituto Cervantes em 2019, é a língua nativa de 483 milhões de pessoas, 90% dos quais vivem em 21 países, onde é língua oficial, é a segunda língua de mais 75 milhões. Segundo, porque é estudado por quase 22 milhões como língua estrangeira, dos quais parte considerável está no Brasil, o segundo país onde há mais estudantes de espanhol depois dos Estados Unidos. O terceiro e mais importante motivo: o Brasil fica nesta parte do mundo que é a América Latina, cujos povos compartilham espaço, história, cultura e anseios, a tal ponto que o Constituinte acrescentou aos princípios de nossas relações internacionais «a integração econômica, política, social e cultural da América

Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações» (Constituição Federal, Art. 4º, Parágrafo único).

El texto de Río Grande do Norte, además de dar mejores detalles sobre la comprensión de la lengua en el contexto educativo, explota aspectos muy a la orden del día en los discursos neoliberales que justifican la necesidad del inglés sobre otras lenguas. Así, además de destacar la importancia de la pluralidad lingüística, también se considera la demanda del mercado laboral, ya que el turismo internacional es una de las principales fuentes de ingreso para la economía del estado:

Assentado, pois, que na atualidade não é possível propiciar protagonismo ao jovem em sua trajetória rumo ao mundo do trabalho sem lhe oferecer uma educação, minimamente, plurilíngue, é preciso estender a área de Linguagens e suas Tecnologias, mesmo na formação geral básica, para além do que a lei obriga, isto é, o estudo do idioma materno e de uma única língua estrangeira, dada pela própria lei: o inglês. Neste sentido, o espanhol — como a lei mesma reconhece (Art. 35-A da Lei nº 9.394/1996) — é a língua que dá o passo do bilinguismo ao plurilinguismo. Para isso, a língua espanhola tem sido ofertada na formação geral básica (DCNEM, Art. 11, § 3º, IX), visando ampliar as oportunidades dos estudantes norterriograndenses. Ainda com foco no

desenvolvimento do aprendizado, o ensino do espanhol deve fazer parte do itinerário formativo de Linguagens e suas Tecnologias e, de acordo com as condições da Rede, da Formação Técnica e Profissional. O ensino de espanhol pode se voltar a fins específicos, pois há todo um conjunto de ocupações que demandam conhecimentos peculiares de línguas estrangeiras, dentre as quais se podem citar aquelas que desenvolvem uma das atividades econômicas mais importantes do Rio Grande do Norte: o turismo. Em suma, entende-se que uma educação plurilíngue, garantida minimamente pelo estudo do espanhol, ensina «liberdade, autonomia e responsabilidade às unidades escolares, fortalecendo sua capacidade de concepção, formulação e execução de suas propostas pedagógicas» (DCNEM, Art. 20, I); propicia «várias alternativas pedagógicas, incluindo ações, situações e tempos diversos, bem como diferentes espaços — intraescolares ou de outras instituições ou redes de ensino e da comunidade — para atividades educacionais e socioculturais favorecedoras de iniciativa, autonomia e protagonismo social dos estudantes» (DCNEM, Art. 20, II, b) e fomenta «alternativas de diversificação e flexibilização curriculares, pelas unidades escolares, que ampliam as opções de escolha pelos estudantes» (DCNEM, Art. 20, III).

A modo de conclusión

Como hemos visto, los distintos abordajes acerca de la inclusión del español en los currículos ponen en evidencia la ausencia de una unidad común en la que la enseñanza de la lengua fuera el centro de la discusión. Ofrecerles o no la posibilidad de estudiar español a los estudiantes ha pasado a ser una decisión política y no pedagógica. En ese sentido, el español resiste frente a todos los intentos de eliminación. Y la academia muy poco ha contribuido para su manutención, ya que ninguna investigación relacionada a la enseñanza del español en Brasil ha servido de soporte para las tesis que tratan de justificar su existencia en los currículos escolares. Si los vientos de cambio político realmente se cumplen y el español vuelve a tener su posición garantizada, es muy oportuno que los investigadores replanteen sus objetivos para que contribuyan a consolidar el espacio de esa lengua en el sistema educativo. Pensar en cómo la enseñanza del español contribuye para la formación lingüística y social de los estudiantes es un hecho crucial para que lo pedagógico pese más que lo político.

Referencias Bibliográficas

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 5, de 4 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 24 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 10.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2018. Brasília, 2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação

19. LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E INTEGRAÇÃO REGIONAL: UM HISTÓRICO DO PORTUGUÊS NO URUGUAI COMO DISCIPLINA ESCOLAR

Sousa Ramos, Maria Julia Nascimento mjulia.ramos@gmail.com
Universidade Federal do Rio de Janeiro/CAPES

Eixo temático J: Políticas linguísticas referentes à educação: oferta curricular de línguas, questões de normas linguísticas e registros de ensino, formação docente etc. *Políticas Lingüísticas referentes à educação: oferta curricular de línguas, questões de normas linguísticas e registros de ensino, formação docente etc.*

Resumo

Com o objetivo de desenvolver um histórico da legislação educacional do português como disciplina escolar no Uruguai, fundamento minha proposta na perspectiva discursiva da linguagem em diálogo com os estudos de glotopolítica. Esta apresentação, elaborada para o «X Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas», é um recorte da minha tese de doutorado que está em desenvolvimento e que investiga a construção histórica curricular das disciplinas escolares de língua espanhola no Brasil e de língua portuguesa na Argentina, no Paraguai e no Uruguai desde a década de 1990 até os

dias atuais. A análise estará pautada nas textualidades que materializam gestos enunciativos e efeitos de sentidos produzidos ideológica e historicamente, com vistas a abordar o processo discursivo por meio do qual se verificam movimentos de presença ou ausência de ditas disciplinas na legislação educacional federal – leis, normas e regulamentos educacionais que forem relevantes – dos países focalizados. A escolha desse recorte de corpus se deve especialmente aos eventos político-econômicos que ocorreram regionalmente no início da década de 1990 na América do Sul e que traziam a promessa de um cenário

de novo status para as línguas do Mercosul, como forma de integração das nações vizinhas na região. Os resultados parciais a serem apresentados no evento enfocam a legislação educacional uruguaia, considerando as especificidades do português no Uruguai e as formas como a língua portuguesa é nomeada («dialectos portugueses del Uruguai», «segunda lengua materna» ou até «portunhol»). Inicialmente, pode-se afirmar que há poucas ações concretas na legislação federal uruguaia para a promoção da língua portuguesa como uma disciplina escolar, em contraposição à promessa de um novo cenário para algumas das línguas da região. Desse modo, buscarei refletir sobre como a legislação educacional atual ainda reitera uma forte tradição ligada ao monolinguismo, acarretada principalmente a fatores históricos vinculados à construção da identidade nacional uruguaia.

Palavras-chave: Legislação educacional uruguaia; Ensino de português; Mercosul; Integração regional; Glotopolítica.

Introdução

O presente trabalho é uma parte da análise que está sendo elaborada em minha tese de doutorado, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Letras Neolatinas da UFRJ sob a orientação do Prof. Dr. Antonio Andrade (UFRJ/CNPq/FAPERJ). Nesta pesquisa de doutorado, investigamos a construção histórica curricular das disciplinas escolares de língua espanhola no Brasil e

de língua portuguesa na Argentina, no Paraguai e no Uruguai desde a década de 1990 até os dias atuais por meio da legislação educacional federal de ditos países. Pretendemos analisar aqui uma parte dos «Documentos de La Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública» (2006) e da «Ley General de Educación» (2009), ambos documentos federais uruguaios. Veremos que os resultados iniciais apontam para uma forte tradição monolíngue (DERRIDA, 1996), mesmo que a materialidade textual da legislação possa parecer aberta à diversidade linguística que constitui o Estado uruguaio, principalmente devido aos fatores históricos que construíram a identidade nacional.

O ensino de português no Uruguai começou oficialmente em 1996 (cf. FERREIRA, 2020), como resultado de uma reforma educacional que determinou o ensino obrigatório de inglês no ensino médio, fato bastante semelhante ao momento atual no Brasil com a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). Essa reforma de 1996 também criou os Centros de Lenguas Extranjeras - CLE para o ensino das línguas que não foram incluídas no currículo oficial uruguaio.

Em sua página oficial, a *Administración Nacional de Educación Pública* – ANEP informa que em fevereiro de 2006 o programa CLE foi transferido para o *Consejo de Educación Secundaria* – CES. Atualmente, os 23 CLEs desenvolvem atividades para o ensino de alemão, italiano, francês e português no âmbito do ensino médio, de forma optativa e extracurricular.

As línguas que compõem o repertório linguístico do Uruguai têm diferentes origens e *status* socioculturais. Desde o início da colonização nesta região, as línguas espanhola e portuguesa travaram um conflito territorial que culminou com o processo de legitimação do espanhol como língua oficial da nação uruguaia, embora o português ainda esteja presente em alguns departamentos, especialmente na fronteira com o Brasil. No que diz respeito às outras línguas presentes no Uruguai, Barrios (2011, p. 18) afirma que as línguas indígenas e de origem africana quase desapareceram e as línguas migratórias tiveram altos graus de vitalidade em meados do século XIX, mas começaram a declinar em meados do século XX com o correspondente declínio da imigração europeia. Dessa maneira, o português foi introduzido no ensino escolar recebendo o mesmo *status* de outras línguas, desconsiderando as idiosincrasias que caracterizam a língua portuguesa no território uruguaio.

Documentos de La Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública (2006)

Em 18 de dezembro de 2006, a ANEP criou a *Comisión de Políticas Lingüísticas de la Educación Pública del Uruguay* (CPLEP) e, posteriormente, o *Programa de Políticas Lingüísticas* (PPL), a fim de também contribuir com a preparação da *Ley General de Educación* nº 18.437/2008. Segundo Behares (2009), os documentos elaborados pela CPLEP são a primeira ação explícita de planejamento linguístico do Estado uruguaio.

A CPLEP produziu quatro documentos: DOCUMENTO 1: «Marco Orgánico de Referencia de las Políticas Lingüísticas en la Educación Pública»; DOCUMENTO 2: «Propuesta de Reestructura de los Componentes Curriculares y Extracurriculares del Dominio Lingüístico de los tres Subsistemas»; DOCUMENTO 3: «Recomendaciones referidas a la Formación Docente para el Dominio Lingüístico»; e DOCUMENTO 4: «Aspectos Complementarios». Também produziu, com a ajuda de uma equipe de apoio, sete apêndices: APÉNDICE 1: «Informe sobre la organización curricular del dominio lingüístico de los planes y programas de estudio de ANEP desde 1941 a 2007»; APÉNDICE 2: «Relevamiento de los programas de asignaturas del dominio lingüístico en los subsistemas de ANEP. Propuestas y concepciones presentes en ella»; APÉNDICE 3: «Glosario de Términos relativos a las Políticas Lingüísticas en la Educación»; APÉNDICE 4: «Bibliografía de las Políticas Lingüísticas en Uruguay»; APÉNDICE 5: «Distribución actual del Portugués del Uruguay en territorio uruguayo»; APÉNDICE 6: «Datos sobre el dominio lingüístico en el nivel superior de educación»; APÉNDICE 7: «Panorama de las normas jurídicas uruguayas con consecuencias político-lingüísticas».

Já no Documento 1, aborda-se, de uma maneira geral, os antecedentes das políticas linguísticas no Uruguai em relação a quatro aspectos: o ensino do espanhol; o ensino de línguas estrangeiras, especialmente no ensino médio; a educação na fronteira com o Brasil e ao

reconhecimento pedagógico do bilinguismo fronteiriço; e as ofertas educacionais para outras minorias linguísticas (URUGUAY, 2006, p. 11). Além disso, o documento afirma que o sistema educativo uruguaio precisa estabelecer políticas de planejamento linguístico, associadas à equidade, à justiça e à inclusão.

No item 3.3 do Documento 2 (URUGUAY, 2006), há uma «Propuesta de reestructura de la enseñanza de lenguas extranjeras en los tres subsistemas», que argumenta por três línguas estrangeiras no currículo escolar, isto é, nos ciclos de Educação Primária, Média, Básica e Superior. Nessa proposta, as línguas inglesa e portuguesa têm caráter de disciplinas obrigatórias, com a indicação de uma terceira língua obrigatória escolhida pelo aluno (entre francês, italiano e alemão, com a possibilidade de incluir outras dependendo dos interesses da comunidade e da disponibilidade de recursos).

Ainda de acordo com o Documento 2 (URUGUAY, 2006, p. 51), há razões instrumentais, cognitivas e atitudinais ou identitárias para o ensino de línguas estrangeiras. Os motivos instrumentais têm um peso social importante, pois se referem ao ensino de línguas estrangeiras como ferramenta de comunicação que possibilita o acesso a fontes de informação alternativas e valiosas (como documentos na Internet, bibliografia técnico-científica em várias disciplinas etc.), a produtos culturais e artísticos (cinema, música) e a oportunidades de trabalho e formação socialmente valorizadas. As razões cognitivas para o ensino de línguas estrangeiras sugerem que aprender uma língua tem efeitos cognitivos positivos,

uma vez que estimula a reflexão metalinguística, a expressividade e o pensamento criativo. Em relação às razões atitudinais ou identitárias, o documento ressalta a interculturalidade e o respeito à diversidade como temas privilegiados no campo do ensino de línguas.

Com relação às justificativas para o ensino de português, o Documento 1 fundamenta que as justificativas para a inclusão obrigatória do ensino de português no Uruguai giram em torno de aspectos políticos e econômicos regionais, tendo em vista a necessidade de comunicação com um país vizinho e com língua diferente («el enclave regional del Uruguay» [p. 54], «la necesaria comunicación a nivel regional así como en los acuerdos firmados por Uruguay y Brasil en materia de lengua» [p. 54]), considerando as potencialidades que falar a língua portuguesa oferece («una lengua que alberga una extensa producción literaria» [p. 54]). Por outro lado, o documento também apresenta justificativas internas, tendo em vista as suas próprias especificidades etnolinguísticas («[...] el estatus especial que tiene el Portugués en el Uruguay, debido a su presencia histórica en nuestro territorio» [p. 54], «la lengua materna de una parte de la población del país» [p. 54]).

O documento justifica também a diferença de horas dedicadas ao ensino de inglês e português. Apesar de orientar 5 horas semanais para ambos idiomas, o inglês é ensinado em oito anos totais, em toda educação primária e em toda educação média; já ao português são dedicados dois anos da educação primária.

En particular, puede afirmarse que para alcanzar un nivel avanzado en el dominio de Inglés en el contexto de instrucción formal, un hablante de Español debe dedicar aproximadamente diez años de estudio en una modalidad de trabajo sistemática y sostenida, dado que el Inglés es una lengua germánica, con importantes diferencias en los niveles fonológico, morfológico, sintáctico y léxico respecto del Español. En cambio, el Portugués es una lengua romance de origen latino, tipológicamente muy cercana al Español y ambas lenguas presentan importantes semejanzas en los niveles sintáctico y léxico (aunque ciertamente con diferencias, sobre todo en los sistemas fonológico y morfológico). Por este motivo, se puede afirmar que dos años de estudio de Portugués con frecuencia diaria permitirían alcanzar un nivel de dominio intermedio o incluso avanzado. (URUGUAY, 2006, p. 55)

Está evidente que tais justificativas apresentam uma visão de língua do ponto de vista sistêmico-formal, ignorando a língua como uma prática social historicamente situada. Nessa concepção desenvolvida no documento parece que aprender uma língua é desenvolver habilidades metalingüísticas isoladas da sua dialética. Por outro lado, a justificativa para a diferença de carga horária desconsidera e contradiz a entrada oficial do português no currículo das escolas uruguaias por ser uma língua

com «una extensa producción literaria», conforme anteriormente destacado na página 53 do próprio documento.

Ley nº 18.437, de 16 de enero de 2009: Ley General de Educación

Como venho defendendo ao longo deste trabalho, algumas marcas ideológicas no texto são reveladoras do status da língua portuguesa na glotopolítica que rege o sistema educacional uruguaio. É nesse sentido que vemos que a *Ley General de Educación* nº 18.437, aprovada em 12 de dezembro de 2008 e publicada em 16 de janeiro de 2009, permite identificar algumas referências às variedades linguísticas e ao estatuto da língua portuguesa no Uruguai.

De acordo com Barrios (2011, p. 36), a sua aprovação e aplicação não era muito favorável porque os professores e estudantes que participaram do Debate Educacional de 2006 consideraram que a nova lei não incluía algumas das decisões importantes que foram tomadas no Congresso Nacional de Educação, como por exemplo a autonomia dos órgãos dirigentes da educação pública.

Nesta lei, que substituiu a *Ley de Educación* de 1986, a única menção ao ensino de línguas (maternas, estrangeiras ou segundas línguas, de acordo com a nomenclatura apresentada no texto) no artigo 40, inciso 5, afirma-se o seguinte:

5) 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. (URUGUAY, 2008, p. 8)

Behares e Brovotto (2009) apontam que este artigo surge, em grande parte, dos Principios Orientadores del relatório da CPLEP. Ao contrário da *Ley de Educación* de 1877, que especificava qual deveria ser a língua da educação^[1], a *Ley General de Educación* de 2008 não menciona nada a este respeito.

É relevante que essa é a primeira vez que outras línguas maternas reconhecidamente faladas no país, além da língua espanhola, são mencionadas em uma lei educacional federal (BARRIOS, 2011, p. 37-38), o que aponta para um importante avanço no reconhecimento da diversidade linguística que constitui o território uruguaio, ainda que com algumas ressalvas.

As três línguas maternas que são mencionadas no inciso da lei são definidas por Barrios (2011, p. 37-38) como a majoritária (o espanhol), a étnica minoritária (o português) e a língua de sinais. A autora destaca ainda a

ausência das línguas migratórias, «(...) probablemente porque su vitalidad como lenguas maternas ha disminuido, aunque mantienen su condición de lenguas étnicas».

É válido destacar que no referido inciso a língua portuguesa é nomeada como «portugués del Uruguay», além de ser definida como uma das línguas maternas do país ao lado do espanhol e da língua de sinais uruguiaia. Além disso, o inciso também indica a necessidade de reconhecimento das variedades linguísticas e da formação plurilingue.

No entanto, em acordo com Barrios (2011), é possível afirmar que a zona de fronteira e o português aparecem em termos ambíguos, no sentido de que ocupam um lugar de tensão entre a condenação à discriminação e à manutenção da representação da língua como problema, na medida em que propõe o ensino do português mas o limita a uma segunda língua materna.

A menção às variedades, a formação plurilingue e essa dupla definição para a língua portuguesa («segunda língua materna» e «portugués del Uruguay») parecem indicar uma disponibilidade para o reconhecimento da diversidade linguística que constitui o território uruguaio que convive contraditoriamente com uma política linguística conservadora atrelada ao monolinguismo nacionalista (LAGARES, 2018). Em outras palavras, há aí um duplo movimento que forma uma espécie de contradição constitutiva desse discurso, colocando o reconhecimento da diversidade linguística como uma concessão feita pelo construto da língua nacional. Nesse

sentido, fica evidente que nomear uma língua é um gesto de glotopolítica que produz efeitos de sentidos ancorados em instrumentos linguísticos legitimados, como é o caso das legislações.

É preciso ressaltar que uma das diferentes denominações atribuídas às variedades linguísticas híbridas que envolvem as relações entre o português e o espanhol é o signifiante portunhol. Por outro lado, para Sturza (2019), o portunhol é mais que uma variedade, e sim uma língua de contato e étnica das comunidades fronteiriças do extremo sul do Brasil e do norte do Uruguai. A autora discute ainda os aspectos sociais, políticos, históricos e identitários que diferenciam os diferentes status do portunhol (como língua étnica, como língua de interação social, como portunhol selvagem e como interlíngua).

Apesar de o Documento 1 da CPLEP (2006) mencionar a complexa zona de fronteira entre os dois países, nele, além de portunhol, as práticas translíngues da região são denominadas «fronterizo», «bayano» ou «brasileiro» (p. 64). Contudo, não há nenhuma menção ao portunhol na *Ley General de Educación* nº 18.437/2008. A não menção ao portunhol no inciso da lei corrobora o argumento de que a entrada da disciplina língua portuguesa como «segunda» língua materna é parte da glotopolítica de manutenção do status de superioridade do espanhol como língua nacional, que vem sendo priorizado desde a formação do Estado uruguaio.

Apesar dessas considerações, é preciso ter em mente que, em todo caso, a inclusão na *Ley General de*

Educación nacional de um inciso como este indica um progresso importante, devido ao potencial que oferece para o processo de reconhecimento da identidade plurilíngue que constitui o Uruguai. No entanto, não se pode perder de vista o fato de que invisibiliza os povos imigrantes e, ainda que por razões diferentes, os povos indígenas. Como a lei considera apenas a condição de algumas línguas maternas, exclui-se a possibilidade do ensino de línguas de migração e línguas indígenas nessas mesmas condições, embora o guarani seja uma das línguas oficiais do Mercosul, por exemplo, e especialmente de outras línguas indígenas no território uruguaio.

Considerações finais

Atualmente, há dois importantes documentos que representam gestos glotopolíticos mais paradigmáticos do ensino de línguas no Uruguai, que são os Documentos da CPLEP e a *Ley General de Educación* de 2008. De uma maneira geral, representam um avanço no reconhecimento da diversidade linguística, o qual é concedido, entretanto, pela ideologia do monolinguismo nacionalista. O modo como as línguas são nomeadas nos documentos (língua materna, segunda língua materna, língua oficial, dialetos portugueses, português do Uruguai, segundas línguas, línguas estrangeiras, língua de comunicação internacional, entre outras denominações) produz efeitos de sentidos que expressam movimentos glotopolíticos definidores das relações de poder entre as línguas.

Além disso, enquanto na *Ley General de Educación*, o português ganha status de segunda língua materna no país, nos Documentos da CPLEP, essa língua é orientada como língua estrangeira e com carga horária menor que o inglês, idioma que é justificado aí por sua função comunicativa no mercado internacional. Outras línguas europeias são mencionadas, como o francês, o italiano e o alemão, reforçadas por argumentos etnolinguísticos. No entanto, ignoram-se as relações linguísticas com os povos indígenas (inclusive do guarani como uma das línguas oficiais do Mercosul), da diáspora africana e da migração oriental.

Ainda que diversos especialistas defendam o status de língua de fronteira do portunhol, a *Ley General de Educación* de 2008 não faz nenhuma indicação, o que demonstra novamente que a língua portuguesa como «segunda» língua materna é uma concessão da política linguística oficial, que ainda insiste na manutenção das assimetrias linguísticas perante o Estado e na preservação da imagem monolíngue da nação (LAGARES, 2018).

A partir da análise dos dados, é possível concluir que a política linguística da formação do Estado uruguaio, que planejou uma identidade nacional monolíngue (cf. DERRIDA, 1996 e LAGARES, 2018), parece agora direcionar-se para uma iniciativa de integração regional. Para a construção de identidades, as línguas são manipuladas para atingir objetivos que não se restringem somente ao campo linguístico. Desde o início de sua formação, o Estado tem insistido em unificar e

homogeneizar internamente e também em marcar fronteiras políticas e linguísticas. Atualmente, busca uma adaptação às novas políticas linguísticas que atendam às relações glotopolíticas que começaram na década de 1990, apesar de o português apresentar-se como uma ameaça constante à lógica monolíngue.

Apesar das idiosincrasias e das diferenças identitárias que envolvem a língua portuguesa no Uruguai, ainda há um bilinguismo diglósico, especialmente na fronteira-norte, resultante dessa política linguística que, mesmo vinculada ao contexto contemporâneo, é atravessada pela ideologia linguística que se vinculou à formação do Estado nacional uruguaio. No entanto, para buscar atender às demandas político-econômicas da região, o português foi introduzido como disciplina escolar, recebendo o mesmo status de outras línguas consideradas como estrangeiras.

Referências bibliográficas:

- BARRIOS, G. (2011). El tratamiento de la diversidad lingüística en la educación uruguaya (2006-2008). *Letras*, Santa Maria, 21(42), 15-44.
- BEHARES, L. E. (2009). Principios rectores de las políticas lingüísticas de la educación pública uruguaya. In: *Primer Foro Nacional de Lenguas de ANEP*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública-Consejo Directivo Central, pp. 23-48.

- BEHARES, L. E.; BROVETTO, C. (2009a). Políticas lingüísticas en el Uruguay. Análisis de sus modos de establecimiento. In: BROVETTO, C. (Ed.). *Primer Foro Nacional de Lenguas de ANEP*. Montevideo: ANEP-CODICEN, pp. 143-174.
- BEHARES, L. E.; BROVETTO, C. (2009b). Sobre las referencias al dominio lingüístico en las leyes de educación de Uruguay. In: *ENCONTRO INTERNACIONAL DE PESQUISADORES DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS*, 4, Santa Maria: Associação de Universidades Grupo Montevideo/ Universidade Federal de Santa Maria, pp. 95-102.
- DERRIDA, J. (1996). *O monolingüismo do outro ou a prótese da origem*. Buenos Aires: Manantial.
- FERREIRA, J. G. B. (2020). Cenário da língua portuguesa no Mercosul: o caso da Argentina, do Paraguai e do Uruguai. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 11(17), 132-147.
- LAGARES, X. (2018). *Qual política linguística? desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola.
- STURZA, E. (2019). «Portunhol»: língua, história e política. *Gragoatá*, 24(48), 95-116.
- URUGUAY. (2008a). *Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública; Consejo Directivo Central.
- URUGUAY. (2008b). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública; Consejo Directivo Central; Consejo de Educación Primaria.
- URUGUAY. (2009). *Ley General de Educación N° 18.437*. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura; República Oriental del Uruguay; Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales.

[1] Art. 38, «En todas las escuelas públicas la enseñanza se dará en el idioma nacional», sendo o «idioma nacional» o espanhol. (URUGUAY, *Ley de Educación Común*, 1877, in: URUGUAY, *Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. 2008, p. 11) ão. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

RN [Estado do Rio Grande do Norte]. Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar. Natal, 2021.

RS [Estado do Rio Grande do Sul]. Referencial Curricular Gaúcho – Ensino Médio. Porto Alegre, 2021.

20. PRÁTICAS INTERCULTURAIS E EDUCAÇÃO BILÍNGUE: MODOS-OUTROS DE SER ESCOLA DE SURDOS

Becker Karnopp, Lodenir lodenir.karnopp@ufrgs.br UFRGS
Klein, Madalena kleinmada@hotmail.com UFPel
Lunardi-Lazzarin, Márcia Lise lunazza@gmail.com UFSM

Eixo K: Educação Bilíngue em situações de bilinguismo societário e em contexto de comunidades culturais minoritárias.

Resumo

O trabalho tem por objetivo apresentar alguns resultados da pesquisa «A educação escolar bilíngue de surdos: análise de práticas interculturais», realizada por três universidades federais do Rio Grande do Sul (RS), Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Universidade Federal de Pelotas e Universidade Federal de Santa Maria, cujas pesquisadoras compõem o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES/DGP-CNPq). O problema que orientou a pesquisa foi: como vem se constituindo os modos de ser escola bilíngue no cotidiano das escolas de surdos, a partir das múltiplas relações interculturais? Nesse sentido, centramos a atenção nas práticas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas nas escolas de surdo em um estado do sul

do Brasil, a fim de problematizar relações interculturais presentes nesse cenário pedagógico que permitam potencializar a criação de outros modos de pensar a escola. Como resultados dessa investigação, indicamos que o entendimento de educação escolar bilíngue de surdos como prática intercultural está centrado em três eixos: (1) as práticas de ensino de surdos, (2) o acesso às línguas usadas no cotidiano escolar e (3) o encontro com diferentes surdos e contato com artefatos da cultura surda.

Palavras-Chave: Educação de Surdos, Estudos Culturais, Interculturalidade, Educação Bilíngue, Escola de Surdos.

O presente trabalho tem por objetivo compartilhar alguns elementos teórico-metodológicos da pesquisa «A educação escolar bilíngue de surdos: análise de práticas interculturais». A referida pesquisa foi financiada pelo Edital Universal CNPq 2018 e envolveu três universidades federais do Rio Grande do Sul, Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Universidade Federal de Pelotas e Universidade Federal de Santa Maria, cujas pesquisadoras compõem o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES/DGP-CNPq). Esta investigação desenvolveu análises e discussões sobre a educação escolar bilíngue e intercultural de surdos, a partir das contribuições dos Estudos Surdos e dos Estudos Culturais em Educação.

Balizadas em debates contemporâneos sobre a relevância da escola, nas pesquisas anteriores desenvolvidas pelo GIPES e na necessidade de aprofundamento de temáticas sobre educação bilíngue de surdos, propusemos neste estudo analisar artefatos culturais que compõem o cotidiano das escolas de surdos, tomando como ferramenta central a noção de interculturalidade. A partir de contribuições dos estudos culturais, consideramos que os artefatos culturais estão envolvidos no que se compreende o circuito da cultura como espaço/tempo de produção de sentidos e significados culturais na interligação de processos de representação, identidade, produção, consumo e regulação.

Desse modo, o objetivo que mobilizou o estudo foi compreender como vem se constituindo os modos de ser escola bilíngue, a partir das múltiplas relações interculturais presentes no cotidiano das escolas de surdos. Nesse sentido, nos interessou centrar a atenção nas práticas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas na educação escolar bilíngue de surdos, a fim de problematizar relações interculturais presentes nesse cenário pedagógico que permitam potencializar a criação de outros modos de pensar a escola.

Para fins de organização da pesquisa foram estabelecidos diferentes momentos metodológicos a partir dos enfoques almejados, quais sejam: (1) análise das práticas pedagógicas produzidas na educação escolar bilíngue de surdos, com base no banco de dados da pesquisa «Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue» (GIPES/CNPq), realizada no período de 2015-2017; (2) problematização das relações interculturais no cenário pedagógico da educação bilíngue e (3) discussão da potencialidade da criação de outros modos de pensar a escola, a partir da organização de espaços de estudos e de extensão junto aos profissionais das escolas de surdos do Rio Grande do Sul. A pesquisa se justificou pela necessidade de dar continuidade às discussões sobre bilinguismo e interculturalidade, bem como pela necessária aproximação aos espaços escolares em que a educação de surdos vem se desenvolvendo.

O desenvolvimento desta investigação partiu de perguntas que frequentemente surgem em espaços de discussão sobre a educação de surdos, seja em eventos, congressos ou sala de aula. As questões versam sobre a relevância da escola no cenário contemporâneo. Qual é a potência desse espaço? O que esse espaço oferece? Por que esse e não outro espaço de escolarização de surdos? Quais os limites e desafios? Para pensar essas questões, não assumimos uma postura defensiva ou ofensiva, mas nos comprometemos, juntamente com as escolas, a construir possibilidades de (re)invenção da escola. Tomamos como base as narrativas escolares, abordando algumas das demandas, posições e enfrentamentos que a escola de surdos vive hoje, pois consideramos a educação bilíngue como um caminho possível, projetado e percorrido em articulação ao cotidiano escolar.

Ao longo da pesquisa, desenvolvemos discussões que se basearam nos dados produzidos e no estudo de diferentes textos que subsidiaram as análises e articulações teórico-metodológicas. Nesse movimento, uma das ferramentas conceituais centrais na análise compreendida foi a dimensão intercultural.

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos - individuais e coletivos-, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça-social,

econômica, cognitiva e cultural-, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (Grupo de Estudos Cotidiano, Educação e Cultura(s)- GECEC. CANDAU, 2016)

Trata-se de pensar numa perspectiva pedagógica, que potencialize as diferentes culturas que ocupam o território escolar, desenvolvendo estratégias de relação e ação humana, de conhecimento e de comunicação. É pensar o território escolar como espaços de resistência e insurgência política e epistêmica, ou seja, a escola de surdos, no contexto deste estudo, se constitui como uma possibilidade do comum, do compartilhar, do compromisso em «viver com», como nos alerta Walsh (2016).

[...] esse é um espaço e lugar para dialogar, pensar, analisar, teorizar e fazê-lo em comunidade e em comum, que motiva alianças, compromissos, colaborações e interculturalizações que atravessam, [de]formações, interesses de pesquisa, fronteiras nacionais, identificações raciais/étnicas/sexuais/de gênero [...] (WALSH, 2016, p. 68)

Nesse sentido, ao pesquisar a escola como

espaço de educação de surdos, não pretendemos posicionar-nos a favor ou contra o que é desenvolvido, muito menos instituir uma verdade absoluta sobre bilinguismo ou um modo único de ensino. Ao dialogar com Foucault, buscamos olhar atentamente para o que constitui os contextos escolares, possibilitando um deslocamento «pelo qual se procura ver como puderam ser construídas as diferentes soluções para um problema; mas também como essas diferentes soluções decorrem de uma forma específica de problematização». (FOUCAULT, 2004, p. 233).

Consideramos que a educação bilíngue é constituída por diferentes enunciados, sobretudo em práticas discursivas acadêmicas, políticas e escolares. Nesse sentido, operar com os enunciados produzidos a partir do cotidiano escolar possibilita a construção de uma rede de significação, situada na ordem do discurso (FOUCAULT, 2014). Portanto, compreendemos que nos espaços das escolas de surdos, alunos e professores são produtores e coautores dos artefatos e práticas com os quais se relacionam, constituindo jeitos de ser surdo, professor surdo, professor de surdo, produzindo modos de ser escola bilíngue. Ao tratar da educação escolar bilíngue de surdos, os discursos não se desprendem das condições de possibilidade dos tempos e espaços que habitamos.

Como resultados dessa investigação, indicamos que o entendimento de educação escolar bilíngue de surdos está centrado em três eixos: (1) as práticas de

ensino de surdos, (2) o acesso às línguas usadas no cotidiano escolar e (3) o encontro com diferentes surdos e contato com artefatos da cultura surda. Os significados culturais das comunidades surdas são cotidianamente negociados e (re)inventados, no conjunto das relações de poder/saber, em contato com outras experiências culturais. Evidenciamos um ambiente de permanente negociação entre línguas e significados culturais, que constituem a escola de surdos como um espaço singular.

As práticas bilíngues de ensino aos surdos (eixo 1) potencializam o encontro de diferentes culturas que ocupam o território escolar, no qual são desenvolvidas estratégias de relação e ação humana, de conhecimento e de comunicação. Nesse sentido, as experiências culturais e linguísticas, produzidas nos contextos das escolas de surdos, colocam em movimento uma prática educativa intercultural. Essa prática educativa bilíngue e intercultural, nas escolas de surdos investigadas, não se constrói como a defesa de uma cultura única, mas como abertura ao encontro com o outro, com as diferenças. Isso se dá em movimentos permanentes de deslocamentos e (re)invenções dos saberes produzidos nas escolas, nas comunidades surdas e nas universidades, em que se busca uma relação mais orgânica entre esses contextos educativos.

Nesse movimento, as práticas bilíngues de ensino aos surdos, construídas no encontro com a diferença, buscam superar a reprodução do fracasso escolar e da exclusão e problematizam as abordagens universalizantes

e excludentes de ensino monolíngue. Em aproximação aos estudos desenvolvidos por Candau (2012), o desafio tem sido

[...] questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, religioso, entre outros. Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (p. 127).

Quanto ao acesso às línguas usadas no cotidiano escolar (eixo 2), foi possível evidenciar que a educação bilíngue está pautada no entendimento de que a língua de sinais é a primeira língua e de instrução, e a língua portuguesa, na modalidade escrita, é concebida como uma língua adicional. Nesse contato, é possível verificar que a abordagem intercultural se processa por meio de uma educação que enfatiza aproximações, pontos de contato e o necessário diálogo e negociação entre culturas. No contexto escolar bilíngue, das escolas de surdos, o desafio tem sido a valorização da língua de sinais, no sentido de se constituir como a língua da educação; bem como o

português, na modalidade escrita, como língua adicional, tendo em vista o enriquecimento mútuo entre línguas e culturas.

O encontro com diferentes surdos e o contato com artefatos da cultura surda (eixo 3) têm sido potencializados em escolas de surdos. Narrativas de alunos surdos indicam a representação de escola como espaço surdo, como a escola «de» surdos, corroborando análises desenvolvidas por Pokorski, Karnopp e Bosse (2018).

Primeiramente destacamos a representação da escola como espaço surdo, como a escola «de» surdos. Em alguns momentos das entrevistas os alunos sinalizaram a preocupação com a diminuição do número de alunos matriculados nas escolas de surdos, bem como o medo de perderem esse espaço de contato com outros surdos. Afirmaram, em suas narrativas, a necessidade de contato e de compartilhamento de informações entre pares, bem como a necessidade da presença de professores bilíngues fluentes, a importância de mais professores e diretores surdos na escola. Assim, a escola de surdos é considerada como o espaço surdo, de encontros e de produção cultural e identitária (p. 8).

Os alunos surdos sinalizam a necessidade de contato e de compartilhamento de informações entre pares, bem como a necessidade da presença de professores bilíngues fluentes, a importância de mais professores e diretores surdos na escola. Assim, a escola de surdos é considerada como o espaço surdo, de encontros e de produção cultural e identitária. O acesso à educação bilíngue, o encontro com outros surdos, com a literatura surda, com materiais bilíngues, em vídeo, na modalidade visual-gestual, favorece o compartilhamento de informações, o efetivo engajamento no ensino como compromisso de apresentar o mundo aos que chegam à escola, proporcionando aprendizados. Manter aberta a possibilidade de permanência das e nas escolas de surdos remete a um olhar atento e crítico a políticas de intolerância com a diferença, o que vem se potencializando no cenário atual em diferentes contextos sociais, culturais e políticos, como no atual cenário brasileiro.

Para finalizar, queremos reiterar a potência da escola de surdos como um território de lutas e não apenas numa luta contra a hegemonia colonial ouvinte — que definiu as pautas de resistências nas últimas décadas na educação de surdos — mas, principalmente, como «um processo de luta pela possibilidades de um modo-outro de vida» (Walsh, 2016, p.72). Processo esse que se constrói nas brechas, nos espaços de militância, ativismos, resistências e transgressões, onde alianças se firmam e possibilitam novos encontros e modos-outros de ser escola de surdos.

Referências Bibliográficas

- Candau, Vera Maria. Escola, Didática e Interculturalidade: desafios atuais. In: Candau, Vera Maria (Org.). **Didática Crítica Intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 107-138.
- Candau, Vera Maria (org). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação «outra»?** Rio de Janeiro, 7 Letras, 2016.
- Foucault, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- Foucault, Michel. Polêmica, política e problematizações (1984). In: FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**. Organização de Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004 (Ditos & Escritos IV). p. 225-233.
- Pokorski, Juliana de Oliveira; KARNOPP, Lodenir B.; BOSSE, Renata H. A escola que nós surdos queremos. In: **XII ANPED SUL**, 2018, Porto Alegre. Educação, democracia e justiça social. Porto Alegre: Anais ANPED, 2018. p. 1-9.
- Walsh, Catherine. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, Vera Maria (org). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação «outra»?** Rio de Janeiro, 7 Letras, 2016. p.64-75

21. PROGRAMA LOGROS - LÍNEA ESCRITURA PROFESIONAL Y ACADÉMICA (EPA): UNA DEUDA PENDIENTE

Waigandt, Diana diana.waigandt@uner.edu.ar

Universidad Nacional de Entre Ríos

Castagno, Fabiana fabiana.castagno@unc.edu.ar

Universidad Nacional de Córdoba

Giammarini, Gabriela ggiammarini@unvm.edu.ar

Universidad Nacional de Villa María

Eje temático L: Políticas lingüísticas en la educación superior en los países de la región

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo destacar la importancia de las prácticas letradas en los procesos de democratización de la educación superior y sus implicancias desde una mirada articulada de las políticas públicas para abordar la complejidad del fenómeno. Con ese propósito se describe un Programa diseñado por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de Argentina por constituir un punto de inflexión en el abordaje de la lectura, la oralidad y la escritura como política educativa explícita y prioritaria para la inclusión y calidad para el nivel y por entender que el mismo merece

ser entendido como una política lingüística del estado. Se trata del Programa LOGROS que contó con cuatro líneas de acción. Estuvo destinado al sistema universitario de ese país y una de ellas estuvo focalizada en la Escritura Profesional y Académica (EPA). En el artículo se caracteriza dicha línea de trabajo a partir de algunos aspectos tales como supuestos teóricos que lo informan, su inscripción en la historia reciente de la agenda en el marco de un crecimiento sostenido del nivel, destinatarios, alcance y objetivos. En segundo lugar, se analizan algunos aspectos vinculados a la recepción de la convocatoria y

se caracteriza un proyecto presentado en ese marco y que responde, además, a la promoción de un trabajo en red interinstitucional propiciado por el Programa mencionado.

Palabras clave: Democratización de la Educación Superior; Políticas lingüísticas en la Educación Superior; Prácticas letradas; LOGROS - EPA

La democratización de la educación superior: entre lo establecido, lo conseguido y lo deseable

Durante las últimas décadas, en Argentina ha tenido lugar un proceso de masificación del ingreso a la educación superior, fenómeno éste que, simultáneamente, ha ocurrido en Latinoamérica y en otras regiones del mundo (Bazerman et al., 2016; Rinesi, 2015; Thaiss, 2018). En nuestro país, esta ampliación de la oferta académica universitaria se genera en el marco de políticas públicas que se sostienen en nociones de democratización e inclusión, que se fueron materializando a partir de la sanción de leyes^[1] y de la creación de universidades e institutos universitarios orientados a la incorporación de estudiantes de sectores sociales vulnerables^[2].

A su vez, tal como lo reportan Chiroleu (2018), Miranda (2018) y Waigandt, Castagno, Giammarini, Lizarriturri y Novo (en prensa), entre otros, diversos programas y proyectos diseñados por el gobierno nacional argentino y por algunas universidades nacionales han sido

creados y formulados en tanto que acciones orientadas a: 1) la mejora de las condiciones de acceso, permanencia y finalización de los estudios universitarios de grupos más desfavorecidos y/o de poblaciones específicas, así como también de estudiantes de carreras consideradas prioritarias; 2) la reducción de la desarticulación hacia el interior del propio nivel superior, y entre éste y otros niveles del sistema educativo; 3) el fortalecimiento y desarrollo de carreras consideradas como prioritarias para el progreso del país. Sin embargo, y a pesar de todos estos esfuerzos, datos estadísticos del sistema universitario^[3] muestran elevadas tasas de desgranamiento, especialmente en los primeros tramos de formación, con un énfasis marcado entre el primer y el segundo año de las carreras de grado. A su vez, las tasas de egreso se mantienen por debajo de lo esperado, generalmente debido a que aquellos estudiantes que finalmente logran terminar la carrera lo hacen en más tiempo del que se establece en los planes de estudio. Ezcurra (2011) acertadamente sintetiza esta situación con el sintagma «inclusión excluyente» a partir de la analogía de una «puerta giratoria» acuñada por Tinto (2005).

Es así como la expansión del nivel superior, aunque muy positiva en términos individuales y sociales, no garantiza *per se* una reducción de las desigualdades ni una mayor democratización del conocimiento. Para que ello ocurra, y en coincidencia con Chiroleu (2018), entendemos que debe ir acompañada de políticas que colaboren en la maximización de sus resultados y que

estén alertas a la complejidad intrínseca del proceso, para así revertir las altas tasas de desgranamiento y las bajas tasas de graduación. Como ejemplo de algunas iniciativas desarrolladas con este sentido, podemos mencionar los programas de becas y otras acciones que buscan atender cuestiones vinculadas con el bienestar estudiantil ya que juegan un papel importantísimo para que los jóvenes puedan solventar gastos, acceder a comedores, residencias universitarias, prácticas deportivas y actividades culturales. Otras líneas de abordaje se han focalizado en ofrecer acompañamiento a ingresantes por medio de tutorías, así como también en el fortalecimiento de las áreas de asesoría pedagógica y orientación vocacional. Estas políticas públicas y mecanismos de apoyo al ingreso y egreso, generalmente acompañadas de financiamiento por parte de la SPU y/o de las instituciones de educación superior, operan tanto sobre las condiciones extraacadémicas (condicionamiento socioeconómico y la dificultad que conlleva combinar tareas académicas, laborales y familiares para estudiantes provenientes de sectores desfavorecidos), como sobre aspectos de socialización, integración y claridad vocacional. En palabras de Cambours de Donini y Gorostiaga (2019), estas políticas parecen estar orientadas más al estudiante que a los docentes, más a lo extracurricular que a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por ello, estas «intervenciones periféricas» (Ezcurra, 2011), aunque necesarias, resultan insuficientes para superar los problemas que se dan en las prácticas áulicas cotidianas.

En esta línea de pensamiento, y en función de lo expuesto y de la experiencia acumulada, consideramos que es vital que el estado avance en el diseño de políticas de permanencia y egreso que atiendan la complejidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y que promuevan la atención sobre todos los actores involucrados, lo que incluye la población estudiantil en su totalidad más allá de la diversidad de sus trayectorias previas.

En el próximo apartado nos referiremos al rol que cumplen las prácticas letradas en posibilitar el acceso, la permanencia y la graduación de la población estudiantil en su totalidad.

Políticas de permanencia y egreso: El rol transversal de las prácticas letradas

Tanto el proceso de democratización de la educación superior como las discusiones en torno a las problemáticas del acceso, permanencia y graduación fueron acompañados por el crecimiento sostenido y la consolidación de un campo de estudios híbrido (Ávila Reyes, 2017) y singular (Navarro, 2016) que aborda las prácticas letradas como objeto de análisis y como parte de la complejidad de los problemas del nivel.

En el marco de esos estudios, consideramos que la lectura, la escritura y la comunicación oral, materializados en géneros discursivos, constituyen prácticas centrales que atraviesan todas las disciplinas en tanto que forman parte de la epistemología de cada campo de saber. Representan configuraciones culturales

específicas disciplinares y profesionales. Así, para quienes acceden a la universidad, ésta se convierte no solo en un espacio material sino también simbólico novedoso al que la totalidad de los estudiantes debe sumarse, adaptarse e integrarse. Desde esta mirada, la universidad puede ser entendida en tres sentidos: como comunidad de prácticas, de aprendizaje y disciplinar/profesional. Es en este proceso que la lectura, la escritura y la oralidad ocupan un lugar clave ya que son prácticas altamente complejas para los estudiantes en los términos que plantean autores como Bazerman et al. (2016), Lillis (2021), Navarro (2021) y Zavala (2019), entre otros, en tanto que en el ámbito académico y profesional se juegan situaciones de poder, de legitimación de ciertas formas de decir y hacer por sobre otras. Es crucial que los estudiantes sean guiados por sus docentes para que puedan ejercer su derecho al acceso al conocimiento y a la participación legítima en la comunidad académico-profesional de su elección.

En este marco, entendemos las prácticas letradas - lectura, escritura y comunicación oral - como prácticas socialmente organizadas y reguladas, como formas en que se utilizan los textos en situaciones socioculturales específicas. A su vez, tal como lo proponen Barton y Hamilton (1998, 2004), Bazerman (2013) y Kalman (2003), entre otros, estas prácticas requieren ser aprendidas dentro de distintos escenarios, durante toda la vida e involucran los valores, actitudes y sentimientos de las personas. Es importante destacar que las prácticas letradas comprometen diversas funciones tales como las

de aprender, comunicar, participar, disputar visiones y acciones en la sociedad. Por ello, deben comprenderse, necesariamente, en el marco del contexto sociocultural en el que se inscriben, estrechamente vinculadas con las relaciones de poder que condicionan los modos en los que se producen y reproducen las posibles interacciones - escritas y orales - en cada esfera social particular (Bazerman et al., 2016; Carlino, 2005; Miller, 1984; Moyano, 2018; Navarro, 2018; Swales, 1990, entre otros).

En nuestro país, se han generado evidencias en torno al papel de la lectura, la escritura y la oralidad en los procesos de formación y la importancia que estas prácticas revisten en los mencionados procesos ya se encuentra legitimada, tal como se pone de manifiesto en los trabajos de Arnoux (2009), Carlino (2013), Castagno y Ávila (2020), Lizarriturri y Glammarini (2020), Moyano (2018), Natale y Stagnaro (2016), Navarro et al. (2016), Waigandt et al. (2019, 2021), entre otros. En este escenario, surge un programa de la SPU denominado LOGROS que se inscribe en las discusiones de este campo e instala, de manera explícita, un abordaje desde las políticas para el nivel.

Programa LOGROS - Línea Escritura Profesional y Académica (EPA): una deuda pendiente

El Programa LOGROS, creado en 2019^[4], constituyó una herramienta que la SPU puso a disposición del sistema de educación superior a través de los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CPRES) para promover la permanencia y el egreso de

los estudiantes universitarios. Este programa contempló cuatro líneas de acción específicas para formular y desarrollar proyectos: Estrategia de Enseñanza de la Matemática (EMA), Enseñanza mediante Recursos Abiertos (ERA), Educación en valores Cooperativos y Asociativos (ECA) y Escritura Profesional Académica (EPA). Esta última daba cuenta del reconocimiento, por parte de los CPRES y de la SPU del rol decisivo que cumplen las prácticas letradas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y de la responsabilidad insoslayable que le caben tanto al estado como a las instituciones de educación superior de propiciar y favorecer no solo el acceso a los estudios superiores, sino también a los contenidos disciplinares, a las formas de construir conocimientos y la aplicación o transferencia de esos conocimientos y competencias en escenarios nuevos. En este sentido, el objetivo mayor de la línea EPA fue promover el avance y la graduación de la población estudiantil en general, a partir de sostener la enseñanza explícita de dos tipos de conocimientos: (1) la escritura de géneros académicos y profesionales, y su vínculo estrecho con las disciplinas en la que éstos se inscriben; (2) los procedimientos que posibilitan el acceso a nuevos géneros junto con el desarrollo de las habilidades de lectura, escritura y edición de las propias producciones textuales.

Los objetivos específicos de la línea de trabajo EPA fueron a) promover una política pública e institucional de enseñanza de la escritura académica, científica y profesional en el ámbito de las instituciones de educación

superior argentinas que incluya a todas las carreras que se dicten en ellas; b) crear redes interinstitucionales a fin de generar sinergia entre las instituciones de educación superior de cada región, para el mejoramiento de las actividades tendientes al desarrollo de la lectura y escritura académicas y profesionales; c) diseñar estrategias de formación docente para la implementación de centros o programas de escritura académica, científica y profesional; d) brindar espacios de intercambio en el que participen los referentes e integrantes de cada programa; e) producir materiales y recursos educativos que estén a disposición del Sistema de Educación Superior que permitan una mejora en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura académicas, científicas y profesionales.

En el marco de la convocatoria, las instituciones públicas y privadas del sistema universitario argentino fueron invitadas a participar mediante la presentación de proyectos institucionales o interinstitucionales, es decir, en red. En este último caso, las universidades intervinientes debían pertenecer a la misma región. Entre las estrategias de implementación sugeridas en la convocatoria, cabe mencionar las siguientes: a) desarrollo de talleres de lectura y escritura académica, científica y profesional; b) diseño y aplicación de estrategias de enseñanza innovadoras; c) acompañamiento al desarrollo de escritura académica, científica y profesional; d) capacitaciones y/o trayectos de actualización para profesionales; e) experiencias piloto sobre comprensión y producción de textos académicos, que puedan ser probados y replicados;

f) producción de material educativo innovador en diversos formatos. Los proyectos presentados y aprobados por un comité de pares conformado a tal fin serían financiados por la SPU y debían ejecutarse en el término de un año.

Según fuentes de la SPU, a la convocatoria LOGROS - Línea EPA se presentaron 47 proyectos, distribuidos de la siguiente manera: 6 correspondieron a la región Centro, 4 a la Noreste, 12 proyectos a la región Metropolitana, 5 a la región Noroeste, 7 a Nuevo Cuyo, 5 proyectos a la región Sur y 8 a la región Bonaerense. De un total de 71 universidades participantes - 51 públicas y 20 privadas - 30 presentaron proyectos individuales y 17 universidades lo hicieron en red.

Como ya lo hemos anticipado, la línea EPA del Programa recupera aportes teóricos metodológicos que conciben la lectura, la oralidad y la escritura en los términos planteados en el apartado anterior y que configuran un campo de investigación interdisciplinario a nivel internacional (Bazerman, et al., 2016; Lillis, 2021) y con particularidades a nivel regional (Ávila Reyes, 2017, 2021; Natale y Stagnaro, 2016; Navarro, 2016). Como se ha señalado, conciben su situacionalidad, su complejidad y la necesidad de aprender a leer, hablar y escribir a lo largo de toda la vida (Bazerman, 2013). Creemos firmemente que la mayor fortaleza de la convocatoria LOGROS - EPA residió en promover una política pública que buscó articular la complejidad del fenómeno, reconociendo la transversalidad de las prácticas letradas en los procesos de formación en el ámbito de las instituciones de educación

superior argentinas que incluía a todas las carreras de pregrado, grado y posgrado y, por ende, a todos los estudiantes. Lamentablemente, los proyectos aprobados no llegaron a ser financiados, presumiblemente por el advenimiento de la pandemia causada por el COVID-19 y el cambio de gobierno a nivel nacional a finales de 2019.

Proyecto de la Red Argentina de Instituciones Lectoras y Escritoras de Educación Superior (RAILEES)

La Red Argentina de Instituciones Lectoras y Escritoras en Educación Superior (RAILEES), creada en 2016 por actores de las Universidades Nacionales de Córdoba (UNC), de Entre Ríos (UNER), de Río Cuarto (UNRC) y de Villa María (UNVM), se inscribe en el marco de políticas de democratización de la educación superior en el país, y desarrolla sus actividades en estrecha vinculación con el campo académico-científico de los estudios de las prácticas letradas reseñado en los apartados anteriores. Su misión es favorecer la democratización, la inclusión y el acceso al conocimiento en la educación superior mediante líneas de acción que comprendan la promoción de iniciativas asociadas a generar, fortalecer, consolidar, difundir e institucionalizar proyectos y acciones vinculados a la lectura, la escritura y la comunicación oral entendidos como procesos complejos, situados a lo largo del currículum y en todos los campos disciplinares de la educación superior.

En 2019, las cuatro universidades fundadoras presentaron un proyecto conjunto a la convocatoria

LOGROS - EPA, dando así respuesta al requerimiento de trabajo en red de universidades pertenecientes a la misma región según los criterios de zonificación de los CEPRES. Su formulación contempló diferentes tipos de acciones: algunas de ellas comunes a las cuatro instituciones intervinientes y otras acordes a los desarrollos históricos particulares y a las posibilidades de cada universidad. La propuesta, en su conjunto, se diseñó con el objetivo de retomar, instalar o desarrollar iniciativas orientadas a responsabilizar a las respectivas instituciones por la enseñanza de las prácticas letradas y el acompañamiento de los estudiantes en el proceso de aprendizaje (Thaiss, 2018).

Como parte de las actividades comunes, se convino en: a) la realización de un estudio diagnóstico, b) el desarrollo de acciones formativas destinadas a docentes y estudiantes, c) realizar visitas a instituciones de educación superior pioneras en el país en llevar adelante experiencias institucionales focalizadas en las prácticas letradas a lo largo del currículum (Moyano, 2018; Natale y Stagnaro, 2016). Además, el proyecto contempló la producción de materiales didácticos multimodales. A partir de agosto de ese año, y a pesar de no contar aún con el financiamiento acordado, las cuatro universidades avanzaron con la elaboración de un diagnóstico compartido. Como parte de esta línea de trabajo, se organizó la Primera Reunión Interinstitucional que contó con el aporte de dos expertos invitados: el Dr. Bazerman (Universidad de California - Santa Barbara, EEUU) y la

Dra. Estela Moyano (Universidad de Flores y Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina). Se discutieron los objetivos, los alcances y la factibilidad del estudio y se conversó acerca de algunos antecedentes vinculados con la construcción de diagnósticos colegiados como el realizado por universidades colombianas (Pérez Abril y Rincón Bonilla, 2013). Además, se organizaron dos conferencias abiertas: «Educación para la vida, todas las vidas: oportunidad, dilema, desafío, pensamiento crítico»^[5], a cargo del Dr. Bazerman, y «Lectura, escritura y oralidad a lo largo del currículum universitario. Experiencias y aprendizajes», a cargo de la Dra. Moyano.

Cabe señalar que las acciones planificadas subsiguientes debieron ser suspendidas ya que los fondos necesarios para su implementación no fueron girados oportunamente. Como se señaló anteriormente, entendemos que pudo haberse debido, en parte, al inesperado y complejo escenario que se produjo durante 2020 a raíz de la pandemia ocasionada por el COVID-19 y al cambio de gobierno a nivel nacional, ocurrido el 10 de diciembre de 2019.

A modo de cierre

En este trabajo hemos destacado la importancia de las prácticas letradas en los procesos de democratización de la educación superior y sus implicancias desde una mirada articulada de las políticas públicas para abordar la complejidad del fenómeno. Para ello, hemos descrito el Programa LOGROS Línea EPA,

diseñado por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de Argentina por considerar que constituyó un punto de inflexión en el abordaje de la lectura, la oralidad y la escritura como política educativa explícita y prioritaria para la inclusión y calidad, y por entender que el mismo merece ser comprendido como una política lingüística para el nivel superior. Luego hemos caracterizado un proyecto presentado por las cuatro universidades fundadoras de la RAILEES que responde, además, a la promoción de un trabajo en red interinstitucional propiciado por el Programa mencionado.

Teniendo en cuenta la experiencia acumulada desde los inicios del proceso de democratización de la educación superior y los resultados reportados por Arnoux (2009), Carlino (2013), Castagno y Ávila (2020), Lizarriturri y Giammarini (2020), Moyano (2018), Natale y Stagnaro (2016), Navarro et al. (2016) y Waigandt et al. (2019, 2021), entre otros, consideramos que es vital que el estado avance en el diseño de políticas de permanencia y egreso que atiendan la complejidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y que promuevan la atención sobre todos los actores involucrados, incluyendo a la población estudiantil en su totalidad, más allá de la diversidad de sus trayectorias previas. Finalmente, en consonancia con Chiroleu (2019), aspiramos a que las políticas públicas para la educación se sostengan a largo plazo y superen el cortoplacismo de los gobiernos.

Referencias Bibliográficas

- Arnoux, E. N. (Dir.). (2009). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Santiago Arcos Editor.
- Ávila Reyes, N. (2017). Postsecondary writing studies in Hispanic Latin America: Intertextual dynamics and intellectual influence. *London Review of Education*, 15(1), 21-37.
- Ávila Reyes, N. (2021). Aportes Multilingües para un Campo de Estudios Complejo: Una Introducción a los Afanes de este Libro. En N. Ávila Reyes (Ed.), *Multilingual contributions to writing research: toward an equal academic Exchange* (pp. 13-22). The WAC Clearinghouse. <https://wac.colostate.edu/books/international/la/multilingual/>
- Barton, D., y Hamilton, M. (1998). *Local literacies. Reading and Writing in one Community*. Routledge.
- Barton, D., y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño Murcia y P. Ames. (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Bazerman, C. (2013). Understanding the Lifelong Journey of Writing Development. *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, 36(4), 421-441.

- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., y Garufis, J. (2016). *Escribir a través del Curriculum. Una guía de referencia*. Universidad Nacional de Córdoba. <http://hdl.handle.net/11086/4030>
- Cambours de Donini, A., y Gorostiaga, J. M. (2019). Acceso y permanencia en universidades del conurbano: Logros y límites de las políticas institucionales. En A. M. Ezcurra (Coord.), *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina* (pp. 71-84). Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económico.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Castagno, F. y Ávila, X. (2020). Centro de Escritura de la FCC: prácticas letradas, propuestas curriculares y políticas institucionales. En A. Oliveri, C. Exeni, F. Castagno, X. Ávila, M. Edelstein, M. F. Levis, M. Paganini, P. Reynoso, M. E. López, D. A. Molina, B. Bazán, L. Castro, S. A. Dasso, P. L. Figueroa, C. Wannaz y S. Servetto. *La escritura como bien social. Colección Discursos y saberes. Volumen II* (pp. 101-123). UPC editorial universitaria. <http://upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/volumen-2-con-isbn.pdf>
- Chiroleu, A. (2018). Democratización e inclusión en la universidad argentina: sus alcances durante los gobiernos Kirchner (2003-2015). *Educação em Revista*, 34. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698176003>
- Chiroleu, A. (2019). Expansión de oportunidades en la educación superior en Argentina, Brasil y Chile: alcances y límites de una política necesaria. En A. M. Ezcurra (Coord.), *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina* (pp. 53-70). Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Ezcurra, A. (2011). Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos. En N. Gluz (Ed.), *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de ingresos* (pp. 23-62). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 37-66.
- Lillis, T. (2021). ¿Academic Literacies: Intereses Locales, Preocupaciones Globales? Academic Literacies: Local Interests, Global Concerns? En N. Ávila Reyes (Ed.), *Multilingual contributions to writing research: toward an equal academic Exchange* (pp. 35-59). The WAC Clearinghouse. <https://wac.colostate.edu/books/international/la/multilingual/>

- Lizarriturri, S. y Giammarini, G. L. (2020). La escritura como estrategia didáctica: una problemática de la Didáctica General y las Didácticas Específicas. En G. Andreozzi, R. Menghini y E. Monetti (Comps.), *Problemáticas en torno a la enseñanza en la Educación Superior: diálogo abierto entre la didáctica general y las didácticas específicas* (pp. 224-236). Raúl Armando Menghini. <http://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/5277>
- Miller, C. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, 151-167.
- Miranda, E. M. (2018). El Derecho a la Universidad en Argentina: Una mirada desde la igualdad y el reconocimiento del otro. *Sisyphus. Journal of Education*, 6(1), 79-96. <https://doi.org/10.25749/sis.13796>
- Moyano, E. (2018). La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del currículum universitario: opción teórica, didáctica y de gestión. *D.E.L.T.A.*, 34(1), 235-267.
- Natale, L. y Stagnaro, D. (Comps.). (2016). *Alfabetización académica: un camino hacia la inclusión en el nivel superior*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Navarro, F. (2016). El movimiento Escribir a través del Currículum y la investigación y la enseñanza en Latinoamérica. En C. Bazerman, J. Little, L. Bethel, T. Chavkin, D. Fouquette y J. Garufis. (Eds.), *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia* (pp. 33-46). Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>
- Navarro, F. (2018). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en la educación superior. En M. A. Alves y V. Iensen Bortoluzzi (Eds.), *Formação de Professores: Ensino, linguagens e tecnologias* (pp. 13-49). Editora Fi.
- Navarro, F. (Ed.). (2021). *Escritura e inclusión en la universidad: Herramientas para docentes*. Universidad de Chile.
- Navarro, F., Ávila Reyes, N., Tapia-Ladino, M., Cristovão, V. L. L., Moritz, M. E., Narváez Cardona, E. y Bazerman, C. (2016). Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Revista signos*, 49(Supl. 1), 78-99. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400006>
- Pérez Abril, A. y Rincón Bonilla, G. (Coords.). (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la cultura académica en el país*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Universidad Nacional de General Sarmiento, IEC CONADU.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press.

- Thaiss, C. (2018, Agosto). Writing Programs in Higher Education: Experiences and Implications for the Teaching-Learning Process. En Jornadas «Procesos de formación y Programas de escritura para la inclusión y calidad en Educación Superior». Jornadas organizadas por la Universidad Nacional de Córdoba y RAILEES. Córdoba, Argentina.
- Tinto, V. (2005). *Research and practice of student retention: What next?* Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education.
- Waigandt, D. M., Castagno, F., Lizarriturri, S. G., Giammarini, G. L., Moyano, E. I. y Novo, M. C. (2021). Writing Centers and Programs: Their Role in Democratization Policies in Higher Education in Argentina. *The Writing Center Journal*, 38(3), 91-117.
- Waigandt, D., Carrere, C., Perassi, M. & Añino, M. (2019). Escribir para aprender en ingeniería. Una lente que hace visible el pensamiento matemático. En C. Bazerman, B. González Pinzón, D. Russell, P. Rogers, L. B. Peña, E. Narváez, P. Carlino, M. Castelló y M. Tapia-Ladino. (Eds.), *Conocer la escritura: investigación más allá de las fronteras. Knowing Writing: Writing Research across Borders*. Pontificia Universidad Javeriana y Writing Across the Curriculum Clearinghouse.
- Waigandt, D., Castagno, F., Giammarini, G. L., Lizarriturri, S., y Novo, M. (en prensa). *Inclusión y prácticas letradas en educación superior en Argentina*. CELEI.
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala*, 24(2), 343-359.

[1] Ley de Educación Nacional N° 26.026, en el año 2006 y Ley de Educación Superior N° 24.521, sancionada en 1995.

[2] Da cuenta de esto la apertura de universidades nacionales en el conurbano bonaerense durante la década pasada.

[3] Fuente Secretaría de Políticas Universitarias - Sistema de consultas del sistema universitario disponible en <http://estadisticasuniversitarias.me.gov.ar/#/home/1>

[4] RESOL-2019-15-APN-SECPU#MECCYT

[5] Título original de la conferencia en inglés: «*Schooling for life, all lives: opportunity, dilemma, challenge, critical thought*» (la traducción es nuestra).

