



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



IX ENCUENTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS

“Diversidad lingüística. Diversidad cultural”

Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM)

Núcleo Educación para la Integración (NEPI)

Programa de Políticas Lingüísticas (PPL)

Actas del

IX Encuentro Internacional de Investigadores en Políticas Lingüísticas

Liliana Pérez – Patricia Rogieri

(Compiladoras)

Rosario, 18,19 y 20 de septiembre de 2019

Universidad Nacional de Rosario

Diversidad lingüística, diversidad cultural: Actas IX Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas / compilado por Liliana Pérez; P. Rogieri. - 1a ed.- Rosario: Humanidades y Artes Ediciones - H. y A. Ediciones, 2019.

Memoria USB, PDF

ISBN 978-987-3638-35-0

1. Contexto Lingüístico. 2. Comportamiento Lingüístico. 3. Política Lingüística. I. Pérez, Liliana, comp. II. Rogieri, P., comp. III. Título.

CDD 410.1

Diseño y Edición a cargo de: Luisina Barrios, María Eugenia Martí, Griselda Robertazzo

Comité Organizador Internacional

Gilvan Müller de Oliveira (Representante UFSC y Coordinador del Programa de Políticas Lingüísticas NEPI/AUGM - *Representante UFSC e Coordenador do Programa de Políticas Linguística NEPI/AUGM*).

Gerardo Kahan (Representante Titular UNR y Coordinador General de IX EIIPL - *Representante Titular UNR e Coordenador geral do XIX EIIPL*).

Liliana Pérez (Representante Alternativa UNR y Coordinadora General Adjunta del IX EIIPL - *Representante Alternativa UNR e Coordenadora geral adjunta do XIX EIIPL*).

Representantes institucionales en el Núcleo Educación para la Integración (NEPI)

Coordinado por la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)

Coordinadora del Nepi (Núcleo Educación para la Integración)

Alejandra Reguera (Universidad Nacional de Córdoba, UNC)

Coordinadora del Programa de Políticas Educativas (PPE)

Gabriela Andretich (Universidad Nacional de Entre Ríos, UNER)

Coordinador del Programa de Políticas Lingüísticas (PPL)

Gilvan Müller de Oliveira (Universidad Federal de Santa Catarina, UFSC)

Coordinador Emérito

Luis E. Behares (Universidad de la República, UdelaR)

Comisión Científica

Alicia W. de Camilloni, Universidad de Buenos Aires (UBA)

Nalú Farenzena, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFPRGS)

Doris Pires Vargas Bolzan, Universidad Federal de Santa María (UFSM)

Alejandra Reguera, Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

Regina M. Souza, Universidad Estatal de Campinas (UNICAMP)

Stella Mary Morinigo Abbate, Universidad Nacional del Este (UNE)

Ettiene Cordeiro Guerios, Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Nélida Barbach, Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Daniela Fumis; Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Gerardo Kahan, Universidad Nacional de Rosario (UNR)

Liliana Pérez, Universidad Nacional de Rosario (UNR)

Tania Stoltz, Universidade Nacional do Paraná (UFPR)

Maria Goreti Farias Machado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFPRGS)

Nelly Barrinuevo Colombres, Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

Laura Cánovas, Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo).

Mariana Castiglia, Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo).

Comité Académico Local

Prof. José Goity, UNR

Prof. Alejandro Vila, UNR

Dr. Gerardo Kahan, UNR

Dra. Liliana Pérez, UNR

Dra. Patricia Rogieri, UNR

Secretaría

Prof. Luisina Barrios

Prof. María Eugenia Martí

Prof. Griselda Robertazzo

Universidades Miembros y Representantes

ARGENTINA

UBA Universidad de Buenos Aires
Alicia W. de Camilloni

UNC Universidad Nacional de Córdoba
Alejandra Reguera. Nelly Barrinuevo Colombres

UNCuyo Universidad Nacional de Cuyo
Laura Lucía Cánovas. Mariana Castiglia (Alternativa)

UNER Universidad Nacional de Entre Ríos
Gabriela Andretich

UNL Universidad Nacional del Litoral
Nélida Barbach. Daniela Fumis

UNR Universidad Nacional de Rosario
Gerardo Kahan. Liliana Pérez

UNNE Universidad Nacional del Nordeste
María Teresa Alcalá. Patricia Nuñez

UNS Universidad Nacional del Sur
Yolanda Hipperdinger. Laura Orso

BRASIL

UFRGS Universidad Federal Río Grande do Sul
Nalú Farenzena. Maria Goreti Farias Machado

UFSC Universidad Federal Santa María
Doris Pires Vargas Bolzan

UNICAMP Universidad de Campinas Regina M. Souza

UFSC Universidad Federal San Carlos
Jaison José Bassani. Gilvan Müller de Oliveira

UFSP Universidad Federal San Pablo
Isabel Quadros

UFPR Universidad Federal de Paraná
Tania Stoltz. Etienne Cordeiro Guerios

BOLIVIA

UMSA Universidad Mayor de San Andrés
Orlando Uanca Rodríguez

CHILE

UPLA Universidad de Playa Ancha
Luis Alberto Díaz
Francis Flores Castillo

PARAGUAY

UNA Universidad Nacional de Asunción
Romina Lorena Galeano López

UNE Universidad Nacional del Este
Stella Mary Morínigo Abatte

URUGUAY

UdelaR Universidad de la República
Felipe Stevenazzi

Presentación

El **IX Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas Diversidad Lingüística. Diversidad Cultural (IXEIPL)** es una actividad académica organizada por el Programa de Políticas Lingüísticas (PPL), en el marco del Núcleo Disciplinario Educación para la Integración (NEPI) de Asociación de Universidades Grupo Montevideo, (AUGM), realizado en la ciudad de Rosario (Argentina) durante los días 18, 19 y 20 de septiembre de 2019.

El Encuentro se ha planteado fortalecer el objetivo trazado en los eventos anteriores en relación a la constitución de redes de investigadores de Políticas Lingüísticas de las Universidades que integran la Asociación. En este marco, congrega a los especialistas una temática que afecta transversalmente a todas las Universidades: Diversidad Lingüística. Diversidad Cultural. Los trabajos publicados en las Actas se organizan en torno de problemáticas como a. Diversidad y bilingüismo, b. Políticas lingüísticas para fronteras territoriales y culturales, c. Políticas Lingüísticas para las lenguas y variedades lingüísticas minoritarias y de minorías en la región, d. Políticas del lenguaje y las lenguas en el ámbito educativo, e. Dimensiones ideológica, representacional y discursiva de las políticas lingüísticas y f. Políticas lingüísticas en la Universidad.

Participaron en las reuniones de discusión y trabajo y en los paneles del Encuentro las Universidades: Universidad Nacional del Sur (UNS, Argentina), Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER, Argentina), Universidad de Campinas (Unicamp, Brasil), Universidad Federal de Santa María (UFSM, Brasil), Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS, Brasil), Universidad Nacional de Córdoba (UNC, Argentina), Universidad Nacional del Litoral (UNL, Argentina), Universidad de la República (UDELAR, Uruguay) y Universidad Nacional de Rosario (UNR, Argentina).

Los trabajos reunidos en este volumen sintetizan un conjunto de problemáticas que conciertan el interés de numerosos grupos consolidados de investigación en el ámbito de las Políticas del Lenguaje y que han constituido la base de los debates que nos reunieron durante los días del Encuentro. Agradecemos a todos los colegas participantes el compromiso asumido en los debates y las propuestas resultantes de los intercambios.

Liliana Pérez
Coordinadora General Adjunta del IX EIIPL
Representante Alterna de AUGM-UNR

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| Acerca del español de Córdoba (Argentina). Rasgos lingüísticos y representaciones sociales Alejandro Ballesteros (UNC) | 7 |
| Debates lingüísticos e identidad en torno al idioma nacional en Argentina (1900-1915) Luisina Barrios - Griselda Robertazzo (UNR) | 18 |
| O congresso de Milão e a construção de uma verdade em torno do método oralista puro Leandro Calbente Câmara - Regina Maria de Souza (UNICAMP) | 27 |
| Paisaje urbano y políticas lingüísticas en Bahía Blanca (II). Distribución y uso de las lenguas preferidas en el ámbito comercial: consideraciones ideológico-lingüísticas Laura Duché Mónaco - Agustina Fernández Schmidt - Lucía Lasry - Laura Orsi (UNS) | 35 |
| O apagamento da Fronteira: Espaço de enunciação, escola e políticas linguísticas de Estado Rejane Fiepke Carpenedo - Maíke Isaquiel Bandeira Moraes - Adriele Delgado Dias - Eliana Rosa Sturza (UFSM) | 43 |
| Diversidad lingüística y cultural. Reflexiones teóricas y estudios de caso Yolanda Hipperdinger (UNS) | 53 |
| Paisaje urbano y políticas lingüísticas en Bahía Blanca (I). Intervenciones <i>desde arriba</i> y (sobre todo) <i>desde abajo</i> Yolanda Hipperdinger - Patricia Oostdyk - Alicia Zangla (UNS) | 62 |
| Diversidade linguística nos domínios da escola Ingrid Kuchenbecker (UFRGS) | 71 |
| Propuesta de enmienda a la Constitución que obliga la enseñanza del español en los colegios públicos del Estado de Río Grande do Sul Henry Daniel Lorencena Souza (UFRGS) | 82 |
| Lenguas indígenas y formación docente: retos educativos en Santa Fe (Argentina) Micaela Lorenzotti (UNL-CONICET) | 88 |
| Lengua, Memoria, Territorio, Sangre e Identidad en dos manuales para emigrantes italianos María Eugenia Martí (UNR) | 99 |
| La formación docente y la enseñanza de lenguas en Uruguay: encuentros y desencuentros Karina Nossar Toranza - Virginia Solana Tristant (UdelaR) | 109 |
| Identificação linguística e cultural de sujeitos surdos bilíngues: pertencimento e estrangeirismo em espaços fronteiriços Anie Pereira Goularte Gomes - Márcia Lise Lunardi-Lazzarin (UFSM) | 115 |
| Docencia universitaria y formación en escritura académico-profesional en la universidad Liliana Pérez - Patricia Rogieri (UNR) | 125 |
| Yo no sé de dónde soy, mi casa está en la frontera y las fronteras se mueven, como las banderas Dania Pinto Gonçalves - Maria Liz Benitez Almeida (UFRGS) | 131 |
| El misterio de la escritura académica Alejandra Reguera (UNC) | 142 |
| Manuales escolares y la reflexión sobre la coordinación: de la propuesta de la RAE a los contenidos curriculares provinciales Martín Tapia Kwiecien - María Julia Sranko - Sebastián Carignano - Lourdes M. Tourn (UNC) | 153 |
| Interculturalidad, permeabilidad lingüística y plurilingüismo en entornos educativos: su representación en distintos formatos textuales Martín Tapia Kwiecien - M. Federico Fernández Astrada - Sebastián Carignano - Lourdes M. Tourn (UNC) | 166 |



ACERCA DEL ESPAÑOL DE CÓRDOBA (ARGENTINA). RASGOS LINGÜÍSTICOS Y REPRESENTACIONES SOCIALES

Alejandro Ballesteros

Facultad de Lenguas - Universidad Nacional de Córdoba
alejandroballesterosg@gmail.com

La problemática

Este trabajo se ocupa de la relación entre una variedad regional de una lengua y la comunidad lingüística mayor en que esa variedad se inscribe. Esto nos pone, sabemos, ante dos objetos de estudio que se imaginan en mayor o en menor medida homogéneos, pero que no lo son. O, en otros términos, nos coloca en una dinámica entre homogeneidad y heterogeneidad lingüísticas que es menos simple de lo que supone ser. Así, hablar del “español de Córdoba” -en nuestro caso nos ocupamos a su vez de una porción de la provincia- supone una lengua hablada en una región, en un espacio físico o geográfico o en ámbitos urbanos y que puede diferenciarse del español hablado en otros espacios que no son Córdoba. A su vez, presupone que el “español hablado en Córdoba”, y de ahí su denominación, no solo presenta una cierta homogeneidad sino que es “la misma lengua” del resto de la Argentina y de todo el territorio hispanohablante, aunque con rasgos o trazos específicos que existen, que es posible identificar, aislar, describir y explicar. Los problemas teóricos y metodológicos son evidentes y no es novedad ninguna enunciarlos, como tampoco lo es hacer de cuenta que, a los fines de aproximarse a una realidad lingüística determinada, decidamos de alguna manera ignorarlos, si recordamos el axioma saussuriano de que nada es posible en Lingüística sin una simplificación convencional de los datos, de la realidad empírica estudiada.

El enunciado del título de esta ponencia supone y arriesga, así, una comunidad lingüística -esto es, el mundo hispanohablante- y una de sus muchas comunidades de habla: en este caso, la de la provincia de Córdoba y a su vez, agregamos, de una determinada región, o más precisamente dos, el Noroeste y el Norte de la provincia.



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

Estos planteos suponen pensar la cuestión de la diversidad lingüística -global y local- a propósito del español de la Argentina, en ocasiones identificado como “español rioplatense”.

Moreno Fernández y Otero Roth (2016: p. 66) reconocen en América del Sur lo que denominan “(...) tres grandes modalidades de la lengua española: la andina, la austral o rioplatense y la chilena (...)”. Agregan que la austral o rioplatense es la que presenta particularidades más llamativas: en la fonética, el rehilamiento o yeísmo porteño, en lo gramatical el voseo y en el léxico las unidades procedentes del lunfardo. En el español austral o rioplatense mencionan a su vez “el español de la Plata y del Chaco”. Es evidente que este libro de Moreno Fernández y Otero Roth en su propósito de amplitud abarcadora necesita simplificar, pero cabe preguntarnos: ¿dónde queda Córdoba? Español andino no es, español chileno tampoco, y si en el español del Río de la Plata se especifica el del Chaco, se precisaría quizá delimitar también, en el caso que nos interesa, una región lingüística que abarcara a Córdoba, para destacar su inserción en el español rioplatense y al mismo tiempo sus características diferenciadoras respecto de él, dadas, por ejemplo, por un sustrato lingüístico que no sobrevivió a la colonización y que quizá, en parte, estaba extinguido ya antes de ella, aunque dejó -en hipótesis- rasgos que llegan hasta hoy (*vid.* Berberian & Bixio 1987).

Palacios (2016 en Gutiérrez-Rexach 2016: p. 332), antes de explayarse sobre las características del que denomina “español rioplatense” con numerosas referencias bibliográficas, escribe que: “(...) se denomina español rioplatense la zona lingüística que comprende Buenos Aires, el sur de las provincias de Santa Fe y de Entre Ríos y la Patagonia, y la mayor parte del territorio uruguayo (Di Tullio y Kailuweit 2011). La variedad de español del noroeste argentino se adscribe al español andino, la del nordeste, a la variedad paraguaya (Vidal de Battini 1964; Donni de Mirande 1996). En cuanto al llamado español fronterizo del norte uruguayo, se trata de una zona de contacto lingüístico intenso con el portugués (Elizaincín 2008; Ribeiro do Amaral 2009).”

Leyendo esas líneas de Palacios nos surge la misma pregunta: ¿en qué zona lingüística se incluye el español de Córdoba?



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



En nuestra investigación partimos de relevar los rasgos lingüísticos, entre los que seleccionamos los gramaticales, que definen en la bibliografía al español rioplatense con la intención de registrar su presencia -o no- en el español hablado en la provincia de Córdoba, en la que nos centramos a su vez en las regiones Noroeste y Norte, desde el supuesto de que el español de Córdoba no es uniforme en todo el territorio provincial, entre otros motivos por razones de sustrato, por causas históricas, por condiciones sociales y por situaciones de contacto.

El proyecto

Nuestro proyecto se titula “El español hablado en el Noroeste y Norte de la provincia de Córdoba. Estudio sociolingüístico y discursivo” -dirigido por quien escribe estas páginas y codirigido por Silvia Inés Sosa- y fue aprobado y subsidiado por SECyT-UNC para el período 2018-2021. Surge como derivación del proyecto “Las hablas de Córdoba. Registro, conflictos y proyecciones” -con la dirección de María Cristina Dalmagro y María Teresa Toniolo; mencionado en adelante como “Hablas”-, financiado por MinCyT-Córdoba. Teniendo en cuenta ese antecedente y nuestra participación en él, el propósito en esta instancia es concentrarnos en las regiones mencionadas de la provincia con la definición de una red de puntos que abarca cada una de sus capitales departamentales, con excepción de Villa Tulumba y de Villa Cura Brochero, localidades ya incluidas en el proyecto previo.

Nos proponemos el registro y estudio del español hablado en las regiones NO y N de la provincia de Córdoba desde la integración de tres perspectivas disciplinares complementarias: 1) la *geolingüística* (v. gr. Cardoso 2010) con antecedentes en el territorio hispanohablante (v. gr. Gimeno Menéndez 1990, García Mouton 1992, Paredes García 2011, Moreno Fernández & Otero Roth 2016), que ofrece fundamentos para el emprendimiento del registro de muestras; 2) la *sociolingüística* (v. gr. Mollica & Braga 2004, Camacho 2013, Lavandera 2014, Mollica & Ferrarezi Jr. 2016), que permite dimensionar la variación y el cambio lingüísticos en relación con variables sociales claramente definidas, así como la evaluación de los propios hablantes acerca de sus usos lingüísticos y los de su ámbito; 3) el *análisis del discurso* (v. gr. Charaudeau &



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



Maingueneau 2005, Maingueneau 2015, Souza 2016), que posibilita la descripción de la discursividad social en la que se inscriben los hablantes. Estos tres enfoques, a su vez, pueden ser dimensionados desde la *sociología del lenguaje* (Calvet 2002) y la *glotopolítica* (Guespin & Marcellesi 1986, del Valle 2007, Narvaja de Arnoux 2016) en tanto implican decisiones y acciones sobre la lengua con eventual incidencia en políticas de reconocimiento y difusión de una variedad regional que podría integrarse, posteriormente, en un atlas lingüístico de la provincia de Córdoba, de la Argentina y de la América hispana.

En la integración de las líneas citadas en el párrafo precedente, este proyecto recupera resultados y aportes de otros cuatro proyectos anteriores y sucesivos subsidiados por SECyT-UNC y radicados en la Facultad de Lenguas de la misma universidad y que contaron con la dirección y la codirección -con alternancias- de los mismos responsables.

Retomamos aportes del atlas lingüístico y antropológico de la Argentina proyectado por Kovacci (2003) para todo el país, el trabajo previo de Vidal de Battini (1964) también para todo el territorio argentino y trabajos sobre diversas regiones en particular, como los de Quiroga Salcedo (2018), Martorell de Laconi (2006), Virkel (2004), Postigo de De Bedia (1995) y Malanca *et al.* (2000). Asimismo, adoptamos en parte las directrices metodológicas proyecto PRESEEA (*Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y América*, <http://preseea.linguas.net>), coordinado por Moreno Fernández. Seguimos, por ende, una serie de principios teóricos de carácter sociolingüístico que tienen que ver con la concepción del dialecto en cuanto propiedad de una comunidad de habla, la variabilidad como rasgo caracterizador de la lengua, la cuantificación como método analítico y la representatividad de las muestras de habla, entre otros aspectos.

Si bien no hemos encontrado estudios completos sobre la realidad lingüística del NO y N de Córdoba, existen, para varias regiones, investigaciones parciales sobre la tonada, sobre el léxico y sobre actitudes de los hablantes (*v. gr.* Fontanella de Weinberg 1971 y 1980, Malanca 1974, Bixio 1983, Malanca & Prevedello 1986, Toniolo 2007, Toniolo & Zurita 2014, Lang-Rigal 2015, Berry 2015, Lenardon 2017). Los estudios



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



previos destacan que en la provincia de Córdoba, a pesar de la homogeneidad del idioma español, hay variaciones en el habla que permiten delimitar regiones lingüísticas. De aquí parte nuestro interés por el estudio sincrónico integral de la lengua hablada en el NO y N de Córdoba, donde hemos definido una red de puntos luego de analizar las características que demarcan y distinguen a estas regiones: Villa Dolores, Salsacate, San Carlos Minas, Cruz del Eje, Deán Funes, San Francisco del Chañar, Villa del Totoral, Villa de María del Río Seco.

Respecto de estas localidades, nos interesa determinar los rasgos gramaticales comunes y distintivos de sus comunidades de habla, establecer si presentan las características lingüísticas que estudios recientes atribuyen al español rioplatense (*v. gr.* Moreno Fernández 2016, Palacios 2016, Muñoz-Basols *et al.* 2017) y describir, entre otros aspectos discursivos, cuáles son las representaciones de los hablantes acerca de sus maneras de hablar. La hipótesis de nuestra investigación es que el español hablado del NO y el del N de Córdoba presentan características diferentes que los individualizan entre sí y del resto de la provincia en distintos niveles: fonético, gramatical, léxico y discursivo. De estos rasgos, nos centramos en la morfología y la sintaxis, aunque considerando también el discurso.

Los objetivos son estudiar las características lingüísticas del español hablado actualmente en las regiones NO y N de la provincia de Córdoba para conformar un corpus representativo e identificar rasgos distintivos y aportar al conocimiento de la identidad y diversidad dialectales cordobesas, a fin de propiciar la investigación de la variación geolingüística y sociolingüística en el conjunto de la región. Nos proponemos analizar los rasgos morfológicos y sintácticos de los usos lingüísticos orales en las capitales departamentales de esas regiones e integrar la descripción lingüística con el estudio del discurso de los hablantes para registrar actitudes, valoraciones y representaciones sociales sobre la lengua.

Con el fin de recoger una muestra representativa adecuada al estudio sociolingüístico, se empleará la afijación uniforme, que consiste en segmentar el universo en cuotas (o estratos) de acuerdo con las variables sociales que se toman en cuenta y en asignar a cada cuota un número igual de informantes. Los estratos en



cuestión corresponderán a las variables edad, sexo y grado de instrucción: 12 casillas con 1 hablante cada una. La edad comprende hombres y mujeres de tres grupos generacionales (entrante, actuante y saliente) y el grado de instrucción dos niveles (bajo y alto, para unificar con el proyecto “Hablas”). El número total de informantes será de 120, número que cubre y supera la mínima esperada (una persona por cada 25.000 habitantes) para alcanzar la representatividad de la muestra.

Se diseñarán instrumentos que operen en la recogida y el procesamiento de datos: entrevistas semidirigidas grabadas de no menos de 45 minutos de duración, con grabador digital a la vista, previo consentimiento informado del entrevistado. Se procurará que aparezcan en la medida mínima necesaria las distintas variables que interesa analizar, así como secuencias argumentativas, además de las narrativas. Se utilizarán cuestionarios que permitan la aparición de las variables morfológicas y sintácticas y se implementarán, posteriormente, matrices de análisis informatizadas. Cabe señalar que, así como para la fonética y la fonología existe cierto consenso en el mundo hispánico sobre cuáles son los rasgos por estudiar, en el nivel de la morfología y la sintaxis las variables no están tan claramente consensuadas. En cualquier caso, para nuestra investigación, decidimos centrarnos en las siguientes variables:

- 1) Expresión y posición de sujeto nominal, pronominal y nulo;
- 2) Orden de los argumentos. Posición de los complementos directo e indirecto;
- 3) Formas de tratamiento. Vocativos;
- 4) Posición y duplicación de clíticos;
- 5) Uso de perífrasis aspectuales y modales. Verbos semiauxiliares;
- 6) Usos del sistema verbal: los tiempos presente, pasado y futuro del indicativo y presente y pasado del subjuntivo;
- 7) Usos de ser, estar y haber;
- 8) La impersonalidad: marcas y concordancia verbal;
- 9) Dequeísmo y queísmo. Régimen de algunos verbos;
- 10) Adjetivos con valor adverbial;
- 11) Sufijación y prefijación: aumentativos y diminutivos;
- 12) Fenómenos de gramaticalización.

Dentro de las categorías discursivas: valoraciones y representaciones sociales sobre la propia lengua, construcción del *ethos* del hablante, del otro, de secuencias narrativas y argumentativas.

El procesamiento y análisis de datos seguirá las siguientes fases: 1) Transcripción ortográfica de los materiales orales; revisión y filtrado de los textos



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

transcriptos; edición digital; 2) Análisis de los fenómenos de variación intraindiomática, variables morfológicas y sintácticas, representaciones sociales y otras categorías registradas en las entrevistas consideradas como discursos. La sistematización de los datos obtenidos y la construcción de una base de datos se realizará con software estadístico a cargo de especialistas del equipo.

De este modo, nuestro proyecto aporta a completar la investigación iniciada en el proyecto “Hablas” y favorece la conformación, dentro de la Facultad de Lenguas de la UNC, de un equipo dedicado al estudio del español de Córdoba. Se prevé una transferencia de resultados que puede impactar en la visibilidad y el reconocimiento del español hablado en las regiones estudiadas y también en futuras intervenciones educativas.

Observaciones

Una primera aproximación al corpus de entrevistas ya realizadas en el proyecto “Hablas” en Villa Tulumba y en Villa Cura Brochero nos permite formular algunas consideraciones, que enumeramos a continuación.

1) En primer lugar, una crítica o recomendación a tener en cuenta para hacer las próximas series de entrevistas: en las ya realizadas no se observan reflexiones metalingüísticas de los hablantes que permitan decir algo sobre sus representaciones acerca de su propia lengua -o de su propia habla, si preferimos-. Es necesario, entonces, incluir en las entrevistas semidirigidas preguntas acerca de cómo el informante observa, piensa, siente, etc. que él u otras personas, de su misma localidad o de otras, hablan. De lo contrario, se pierde la posibilidad de este registro en la entrevista. Sí ha quedado registrado este tipo de datos en otros instrumentos como los cuestionarios léxicos. En los cuestionarios gramaticales, a su vez, el levantamiento de este tipo de datos resultó escaso. Al mismo tiempo, sería deseable evitar la tendencia a la folklorización del informante y no preguntarle necesariamente por la historia del lugar, por fiestas y comidas típicas o tradicionales, ni por leyendas ni sobre la flora y la fauna del lugar, cuando en muchos casos demuestran desconocerlos y no tener interés por esos temas, de lo que destacamos ejemplos de dos entrevistas: “No, [la verdad], de nombre de árboles



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

estoy para atrás” (TULU_M11_007); “Y como típica, ¡estamos globalizados, no! Comemos de todo”; “acá en la parte céntrica, más de encontrar perros y gatos, no encontramos” (CURA_H13_004)-.

2) En segundo lugar, cabe decir que en el análisis de items gramaticales el proyecto “Hablas” se centró en el estudio de tiempos verbales -los pasados simple y compuesto, el futuro simple y las perífrasis de futuro y los diminutivos y aumentativos morfológicos-. Hay resultados ya sistematizados, con cuantificaciones precisas, realizados por los investigadores que relevaron estos tópicos. Surge ahora, de la aproximación al corpus con el que hasta el momento contamos, la necesidad de describir -quizá no necesariamente cuantificar- otros temas gramaticales. Entre ellos podemos mencionar: 1) La diversidad de perífrasis verbales –“empezaron a, a ser formales”, “sigo trabajando”, “empecé a trabajar”, “sigo trabajando”; “nos empezamos a mirar”; “me puse a enviar” (TULU_M13_010); “se sabe tener”; “saben pintar las casas”; “sabe haber” (TULU_M11_007); “hay que aguantar”; “me sabían llevar”; “sé ir”; “sabía pasar”; “saben verse” (CURA_H11_001)-; 2) La presencia de la marcación no morfológica del grado, alternando con la morfológica –“es como un cerrito así de piedras, eh, y hay muchísimas, piedras, piedras, piedras, y justo arriba de la supuesta salamanca han puesto un, como un, un Cristo, así, un, un simple, no, nada extravagante digamos; y, y adelante de eso hicieron la capillita donde pusieron la Virgen” (TULU_M13_010); “antes era, era frío, frío o calor, calor” (CURA_H11_001)-; 3) El cambio o al menos la alternancia de regencias preposicionales – “me había mudado de mi hermana” (TULU_M13_010)-; 4) La conjugación del verbo “haber” como personal –“hubieron” (CURA_H13_004)-.

3) En tercer lugar, entre los procedimientos discursivos, las entrevistas ofrecen posibilidades para el estudio de secuencias narrativas. Es mucho menor la presencia de otros tipos de secuencias, como la descriptiva –“(El churqui) Es una, una plantita, un arbolito, así, a, medio metro que crecen” (TULU_M13_010); “las tabletas es la misma masa del pan casero, pero con un dulce casero de naranja” (CURA_H11_001); “(El peje) es un árbol. Ese es el árbol, cuando andás en el campo y hay tormenta, eh, si vos te metés ahí, ese aleja los rayos” (CURA_H11_001)- y la argumentativa, si se quiere



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

estudiarla más allá de los límites de la oración. Además, el uso de la segunda persona pronominal y verbal con valor impersonal, también llamado inespecífico o genérico o de objetivación, por ejemplo: “en todos los grados te encontrás con que están conversando y todo” (TULU_M13_010); “vos llevás tu carpa, tu, tu apero, tu bolso, con eso te manejas la noche y el día”; “hay un trecho que tenés que dejar el auto en el que vas a una cierta parte y tenés casi una hora hasta allá arriba, todo por piedra, por monte”; “si vos te metés ahí, ese aleja los rayos” (CURA_H11_001).

Por último, es necesario destacar, porque por más que parezca evidente muchas veces se olvida, la dimensión glotopolítica de un estudio como el realizado en el proyecto “Hablas” y como el que nos proponemos en nuestro proyecto actual. Es innegable la importancia de que la investigación no concluya solo en la descripción y la sistematización estadística de datos lingüísticos, ni en la presentación de muestras con valor anecdótico o de excepción, ni en la visibilidad de determinado investigador o de determinada institución. Es necesario que una investigación de esta índole afirme constantemente la revisión crítica de preconceptos lingüísticos, que cuestione los modelos de lengua y que se comprometa con no perpetuar estereotipos que, se quiera o no, redundan en reafianzar el aislamiento lingüístico y la marginación de personas, de grupos de hablantes y de hablas calificadas de “regionales”.

Referencias Bibliográficas

- Muñoz-Basols, J. *et al.* (2017). *Introducción a la lingüística hispánica actual*. Londres/Nueva York, Routledge.
- Berry, G. (2015). “A quantitative account of the *tonada cordobesa*: The contribution of pitch, duration, and style in production”. En <https://www.researchgate.net/publication/280837089>, acceso 28-05-2018.
- Bixio, B. (1983). “Origen, descripción y destino de las tonadas regionales de la República Argentina”, en *Comechingonia*, N° 2: pp. 87-94.
- Calvet, L.-J. (2002). *Sociolingüística. Uma introdução crítica*. São Paulo, Parábola [1993].
- Camacho, R. G. (2013). *Da linguística formal à linguística social*. São Paulo, Parábola.
- Cardoso, S. A. (2010). *Geolingüística. Tradição e modernidade*. São Paulo, Parábola.
- Charaudeau, P. & D. Maingueneau. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires, Amorrortu.
- del Valle, J. (2007). “Gltopolítica, ideología y discurso: categorías para el estudio del estatus simbólico del español”, en del Valle, J. (Coord.). (2007). *Lengua ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid, Iberoamericana Vervuert: pp. 23-30.



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



- Fontanella de Weinberg, B. (1971). “La entonación del español de Córdoba (Argentina)”, *BICC*, N° XXVI: pp. 11-21.
- Fontanella de Weinberg, B. (1980). “Three intonational systems of Argentinian Spanish”, en Waugh, L. R. & C. A. H. van Schooneveld. (Eds.). 1980. *The melody of language. Intonation and prosody*. Baltimore, University Park Press: pp. 115-126.
- García Mouton, P. (1992). “Sobre la geografía lingüística del español de América”, en *Revista de Filología Española*, Vol. LXXII, N°3/4: pp. 699-713.
- Gimeno Menéndez, F. (1990). *Dialectología y sociolingüística españolas*. Alicante, Universidad de Alicante.
- Guespin, L. & J-B. Marcellesi. (1986). “Pour la glottopolitique”, *Langages*, N° 83 : pp. 5-34.
- Kovacci, O. (2003). “Atlas lingüístico-antropológico de la República Argentina”, en *Boletín de la Academia Argentina de Letras*, Tomo LXVIII, N° 267-268: pp. 131-146 [2000].
- Lang-Rigal, J. (2015). “La percepción del habla de Córdoba, Argentina: una prueba que combina las actitudes con la identificación de dialecto”, en *Signo y Seña*, N° 28: pp. 111-138.
- Lavandera, B. (2014). *Variación y significado. Y discurso*. Buenos Aires, Paidós [1984].
- Lenardon, M. L. (2017). *Understanding the tonada cordobesa from an acoustic, perceptual and sociolinguistic perspective*. En <http://d-scholarship.pitt.edu/id/eprint/33149>, acceso 28-05-2018.
- Maingueneau, D. (2015). *Discurso e análise do discurso*. São Paulo, Parábola.
- Malanca, A. (1974). “Léxico rural cordobés. Palabras y cosas del Valle de Punilla”, en *Boletín de la Comisión Permanente*, N° 19. Madrid, Real Academia Española: pp. 95-134.
- Malanca, A. & N. L. Prevedello. (1986). “Actitud del hablante ante su lengua. Estudio del español hablado en la Argentina mediterránea”, en *Anuario de Letras, Lingüística y Filología*, Vol. 24. México, Universidad Nacional Autónoma de México: pp. 387-406.
- Malanca, A. et al. (2000). *Léxico del habla culta de Córdoba*. Argentina, Universidad Nacional de Córdoba.
- Martorell de Laconi, S. (2006). *El español de Salta. Lengua y sociedad*. Buenos Aires, Academia Argentina de Letras.
- Mollica, M. C. & C. Ferrarezi Jr. (2016). *Sociolingüística, sociolingüísticas*. São Paulo, Contexto.
- Mollica, M. C. & M. L. Braga (Orgs.). 2004. *Introdução à sociolingüística. O tratamento da variação*. Sao Paulo, Parábola.
- Moreno Fernández, F. & J. Otero Roth. (2016). *Atlas de la lengua española en el mundo*. Barcelona, Ariel.
- Narvaja de Arnoux, E. (2016). “La perspectiva glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológicos”, en *Matraga*, Vol. 23, N° 38: pp. 18-42.
- Palacios, A. 2016. “Dialectos del español de América: Chile, Río de la Plata y Paraguay”, en Gutiérrez Rexach, J. (2016). *Enciclopedia de lingüística hispánica*. Londres/Nueva York, Routledge: pp. 330-340.
- Paredes García, F. (2011). “Panorama de la geografía lingüística del español en América”, en *LEA: Lingüística Española Actual*, Vol. 33, N°2: pp. 161-184.
- Postigo de De Bedia, A. M. (1995). *Pretéritos perfectos en la interacción verbal*. San Salvador de Jujuy, UNJ.
- Quiroga Salcedo, C. E. et al. (2018). *Atlas lingüístico y etnográfico del Nuevo Cuyo*. Buenos Aires, Instituto Geográfico Nacional. Tomos I y II.
- Souza, T. C. C. (2016). “Sociolingüística e análise do discurso”, en Mollica, M. C. & C. Ferrarezi Jr. 2016. *Sociolingüística, sociolingüísticas*. Sao Paulo, Contexto: pp. 123-133.



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

- Toniolo, M. T. (2007). “Aspectos del sistema fónico-fonológico del español hablado en Córdoba”, en A. A. V. V. *Fonética y fonología hoy. Una perspectiva plurilingüe*. Córdoba, Comunicarte: pp. 533-546.
- Toniolo, M. T. & M. E. Zurita. (2014). “Marcadores discursivos en Córdoba, Argentina”, en *Cuadernos de la ALFAL*, N.º 5: pp. 69-106.
- Vidal de Battini, B. E. (1964). *El español de la Argentina*. Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.
- Virkel, A. E. (2004). *El español de la Patagonia. Aportes para la definición de un perfil sociolingüístico*. Buenos Aires, Academia Argentina de Letras.



DEBATES LINGÜÍSTICOS E IDENTIDAD EN TORNO AL IDIOMA NACIONAL EN ARGENTINA (1900-1915)

Luisina Barrios - Griselda Robertazzo
Facultad de Humanidades y Artes, UNR

luisinabarriosa@gmail.com - grisseldarobertazo@gmail.com

Introducción

El presente trabajo se propone analizar el debate lingüístico que surgió durante el período 1900-1915 en torno a las diferentes posiciones ideológicas con respecto a la noción de idioma nacional, puntualmente, el debate Abeille-Quesada y la influencia que estas discusiones y otras representaron para el diseño y la implementación de políticas lingüísticas. También, su impacto gradual en la conformación de un nuevo sujeto cultural. Estas polémicas fueron producto de la preocupación que produjo en nuestro país la llegada masiva de inmigrantes. Los dirigentes e intelectuales argentinos comenzaron a observar los peligros que implicaban, para la unidad nacional del país, los inminentes cambios lingüísticos producidos por el contacto con hablantes de otras lenguas.

Es importante destacar que este debate repercutirá, posteriormente, en la planificación de políticas lingüísticas que pretenderán unificar la lengua nacional a través de medidas para fomentar la homogeneización lingüística y la asimilación del inmigrante. La escuela será la institución privilegiada para llevar adelante dicha tarea.

Durante este período, nuestro país deviene en un gran mosaico multilingüe debido a, no sólo el gran porcentaje de inmigrantes que se concentraron, con más fuerza, en la zona del litoral, sino también a que, entre los argentinos se encontraban, además, hablantes de otras lenguas propias de los pueblos originarios como el guaraní, quichua, araucano entre las más destacadas.

El debate lingüístico en torno a la tesis de Abeille-Quesada sobre el idioma nacional

En el año 1900, el Profesor francés Luciano Abeille publica un libro titulado El idioma nacional de los argentinos. En este libro, estudia el problema de la lengua en la



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

región del Río de La Plata y expone ideas que generan muy pocas adhesiones y muchos rechazos. El docente propone que:

El idioma nacional de los argentinos no puede ser el español puro que aquí está desviado de su tradición. A la tradición primitiva se han agregado nuevos elementos: lenguas indígenas, el idioma francés, italiano, inglés, alemán, etc. Estos elementos, aunque de procedencia extranjera, constituyen un fondo original que pertenece en propio al idioma nacional de los argentinos. Además, del español trasplantado en la Argentina, una parte está petrificada y muerta, o bien modificada. Lo que queda posee vida orgánica y es por lo tanto capaz de evolucionar. (1900:413).

De esta manera, el profesor llega a la conclusión de que el idioma nacional de los argentinos es el principio de una transformación que culminará en el idioma de los argentinos. La fusión de las lenguas detalladas por el autor en la cita mencionada anteriormente prepararán la llegada de este idioma característico de los argentinos. Un idioma que se destacará por su incomparable hermosura y suave armonía. El docente considera que la evolución de la lengua es un signo positivo y marca de progreso.

Para lograr el progreso favorable del idioma nacional de los argentinos se deberá facilitar su enseñanza en los establecimientos educativos y no del castellano puro que sería una versión contradictoria por viciar y falsear, según Abeille, la lingüística argentina y perturbar el alma nacional que se refleja en el idioma. El autor señala y critica que en la educación escolar se rechazan los neologismos y todos los sonidos que no pertenezcan a la fonética española, entre otras cuestiones. Propone que se analicen fragmentos de obras de escritores argentinos para evidenciar los cambios sintácticos introducidos en la lengua; que se creen cátedras que enseñen guaraní y quichua y que se dedique tiempo al estudio del francés, del inglés, del italiano y del alemán. Y también, considera necesario el aprendizaje del latín y del griego. La implementación de estas ideas daría por resultado un idioma compacto y argentino:

Así la evolución de la lengua será eficazmente ayudada arriba, los letrados introducirán cambios sintácticos; abajo, el pueblo llevará acabo los cambios en el vocabulario y las alteraciones en fonética, hasta que, llegada a su apogeo, la evolución armonice, en un conjunto propio (...) en un todo homogéneo o “Idioma argentino” (Abeille, 1900: 414).



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



La tesis publicada por Abeille produce un fuerte rechazo entre los defensores de la enseñanza del castellano puro. El argentino Ernesto Quesada es una de las figuras destacadas que decide responder a este proyecto. El intelectual reconoce la urgencia de discutir el problema de la lengua y aunque respeta la postura del Profesor francés cree, firmemente, que es una tesis caprichosa la cual debe ser refutada puesto que sus ideales son totalmente opuestos.

En primer lugar, Quesada manifiesta en una publicación en la Revista Nacional que el libro de Abeille “parece pensado y escrito en francés, y traducido al castellano con un descuido y abandono que pasman” (1900: 415). Enumera y detalla el uso de galicismos, las pocas obras consultadas para la redacción de su libro y las largas transcripciones que cita de ellos; la incorporación de ejemplos de argentinismos como el de la voz atorrante y la introducción de fragmentos de discursos políticos en el parlamento o de obras literarias. Con esto pretende evidenciar que son un claro ejemplo de los cambios en la sintaxis argentina. Además, crítica que el autor estudie metáforas utilizadas en la vida de los campesinos como otra fuente de diversidad lingüística ya que las considera fuentes turbias. Y opina del mismo modo con respecto a la lengua hablada familiarmente y a los discursos de periodistas o políticos ya que no pueden considerarse ejemplos serios de “hablistas argentinos”. Frente a estas concepciones Quesada postula:

(...) No existe tal necesidad de “barbarizar” un idioma espléndido y cultísimo, la corrupción de su uso actual ... obedece tan solo al deficiente conocimiento del propio idioma, que no se estudia gramatical y concienzudamente por nadie en mérito de conocerlo por el uso, de modo que casi todos ignoran la riqueza incalculable de la lengua, que circunscriben al vocabulario limitado del uso doméstico y que pretenden, por ende, “enriquecer” con modismos sacados de los libros extranjeros que saben, o de la conversación con forasteros que solo a medias dominan el castellano, al que pintorescamente convierten en un adefesio en el sonido, significado y construcción... Esa es la explicación del socorrido idioma nacional. ¿No es acaso una enormidad el fomentar tendencia tan equivocada, basada solo en la falta de preparación escolar? (1900: 209).

Las declaraciones de Quesada son categóricas y dejan en claro la postura de proteger la pureza del castellano frente a los intentos de “barbarizarlo”. La Academia española tiene el deber sagrado de evitarlo y de fijar, limpiar y dar esplendor al idioma.



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



Considera fundamental que se creen organismos dirigidos por especialistas para la enseñanza correcta del idioma y de ese modo se unifiquen las modalidades de trabajo para evitar la corrupción en el uso del lenguaje:

Ninguna lengua –se ha dicho- ha muerto de arcaísmo, y aquellas que más brillaron y se extendieron por el mundo, como la griega y la latina, debieronlo en gran parte a la autoridad de sus poetas y oradores, a la pulcritud de sus gramáticos y a la asiduidad con que toda clase de centros y academias procuraron mantenerlas siempre limpias de extraños barbarismos. (Quesada, 1900: 209).

De acuerdo a lo expuesto, estas dos posturas totalmente opuestas acerca de los problemas de la identidad lingüística generan posiciones diferentes en torno a la emancipación lingüística de España. La tesis del Profesor Abeille pierde fuerza y las ideas de Quesada junto a la de otros personajes importantes triunfan y aportan vitalidad a la “cruzada” por la pureza del idioma. Estos debates impulsan la gestación de una lengua oficial que se intentará imponer a los habitantes del suelo argentino como medio de homogeneización y dominación política.

Lengua, poder e identidad nacional

Según los estudios de la autora Blanco De Margo, lo que se estaría forjando desde principios del siglo XX es una representación de lengua que pretende imponerse a otras. Esta pretensión de fijar una lengua nacional responde a intereses de poder de un sector de políticos e intelectuales que la conciben como instrumento primordial para derribar las consecuencias de un multilingüismo que amenaza la tan anhelada unidad nacional. Tal como lo explica Bourdieu:

Hablar de la lengua (...) es aceptar tácitamente la definición oficial de lengua oficial de una unidad política: esta lengua es la que, en los límites territoriales de esta unidad, se impone a todos los naturales como la única legítima (...). La lengua oficial va íntimamente unida al Estado, tanto en su génesis como en sus usos sociales. En el proceso de constitución del Estado es cuando se crean las condiciones de la constitución de un mercado lingüístico unificado y dominado por la lengua oficial: obligatoria en los actos y en los espacios oficiales (...) esta lengua de Estado se convierte en la norma teórica a la que se someten todas las prácticas lingüísticas. (2014:22).



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

De esta manera, los gramáticos y los intelectuales al servicio del Estado serán los encargados de crear y codificar esa lengua oficial como instrumento de poder para alcanzar la pretendida unidad e identidad nacional de acuerdo con los ideales y proyectos pautados por los dirigentes políticos. En esta línea, debemos entender que la integración lingüística es el producto de la dominación política, capaz de imponer la lengua a través de las instituciones reconocidas por el Estado.

El uso de otras variedades lingüísticas serán estigmatizadas por el triunfo de la lengua oficial y esta victoria conducirá a que los inmigrantes se avergüencen de usar su lengua en ámbitos sociales y reduzcan su práctica solo al espacio privado y familiar. Se produce, en palabras de Cros (1997), un proceso de sumisión ideológica de los hablantes de otras culturas y de otros dialectos que para “pertenecer” a esta nueva patria se despojan de su propia identidad. De este modo, se constituyen en nuevos sujetos culturales. Este proceso de sumisión logra mayor eficacia en los hijos de los inmigrantes que, según Ramos Mejía (1974), son los más propensos “a imprimir la vida civilizada y más culta que la que traía el labriego inmigrante” (1974:214), ya que para la primera generación este proceso de asimilación es más problemático debido a sus edades y costumbres arraigadas.

Como ya se ha mencionado anteriormente, las escuelas llevarán adelante el lento y constante proceso de inculcar e imponer la lengua. El sistema escolar desempeña el rol más importante en la tarea de establecer y afianzar la lengua oficial generada y legitimada por el Estado. Así se prefigura al maestro como actor fundamental en el hecho de establecer al lenguaje como el “cemento” que une la Nación.

¿Qué lengua se enseña en las escuelas?

Durante el período estudiado, la clase dominante será la encargada de llevar adelante una tarea codificadora que implicará la imposición de esquemas de percepción y de evaluación de las formas lingüísticas y de la constitución de normas que guíen esas prácticas.



En las escuelas se enseñará el idioma nacional y las gramáticas escolares serán uno de los instrumentos que no sólo definirán qué es lo correcto y aceptable, sino que también fijarán un ideal del ciudadano argentino que habla y escribe correctamente.

Las gramáticas implementadas comenzaban en sus prólogos por definir aquello que enunciaban como “idioma nacional”, ya establecido en el proyecto de ley. Esto se puede observar en la Gramática Elemental destinada a la enseñanza en escuelas secundarias, escrita en 1900 por Vélez de Aragón, que definía:

Gramática es el arte de hablar y escribir correctamente y con propiedad un idioma. (...) Idioma o lengua es el conjunto de vocablos, frases y giros con que expresan sus ideas, sentimientos y deseos los habitantes de cada nación o país. En la República Argentina el idioma nacional es el castellano y se estudia, por consiguiente, la gramática castellana (...). (1914:9).

Además del uso de las gramáticas escolares, se impondrá una práctica de rituales patrióticos en las escuelas que tenderán a fomentar el amor a la patria y la formación de una conciencia nacional.

A través del Consejo Nacional de Educación, bajo la presidencia del Dr. Ramos Mejía implementó la educación patriótica. Esta consistía en fomentar nuevas prácticas a fin de facilitar la conformación de un nuevo sujeto cultural que se sintiera identificado con el ser argentino. Se empiezan a dictar conferencias orientadas a maestros, se instauran ceremonias patrióticas y se exige que aquellos que estén encargados de impartir las clases, especialmente en materias como Educación Nacional, Historia y Geografía, sean ciudadanos argentinos. El Dr. Ramos Mejía dispone que los docentes de las escuelas de Capital implementen las siguientes enseñanzas:

En los grados inferiores léanse y escribáanse con frecuencia (...) palabras y frases de carácter patriótico (...) nombres de patricios (...). A medida que el curso avanza introdúzcase la lectura de poesías y trozos en prosa, prefiriéndose de autores nacionales. (Schiffino, 2015:79).

También, se instruye a los alumnos sobre símbolos patrios como la bandera, el escudo y el himno nacional. Estos ritos, según Bordieu (2014), poseen una fuerza de representación y de instauración de una nueva realidad ya que son impartidos por



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

instituciones y personas autorizadas para ejercerlos y dotarlos de ese poder performativo.

La experiencia de un inmigrante italiano frente a conformación del nuevo sujeto cultural argentino

Se planteará a continuación la experiencia de un inmigrante italiano frente a este proceso de conformación de identidad nacional en Argentina. En una visita que realizó a Uruguay y a nuestro país en 1899, el poeta italiano Cesare Pascarella expone su visión con respecto a la situación de sus compatriotas:

(...) nosotros somos la tercera parte de la población! Con un poco de carácter este país sería nuestro! En cambio, de patrones que podríamos ser, somos esclavos! Desunión, permanentes maldiciones a nuestro país, falta de rectitud, facilidad para desechar todo lo que es italiano para imitar y acoger todo aquello que es local, acomodarse a cualquier humillación con tal de agarrar algún billete... A cada rato mis connacionales me hacen propuestas que me guardo de aceptar, porque son concesiones a la Deshonestidad, y como digo no, me ven como una bicho raro y me dicen: —Pero, amigo! dónde crees que estás? Estamos en América! (1961:264).

La mirada de este poeta pone en evidencia la condición problemática del inmigrante que por necesidad se ve impelido a viajar a otro territorio que lo recibe, pero a cambio le impone su lengua y su cultura. Sus palabras, de alguna manera, intentan generar una reacción en los inmigrantes, en este caso italianos, que se someten a las condiciones impuestas por el Estado argentino, palabras que no logran generar los efectos buscados.

Con el paso del tiempo, el resultado de los debates en el diseño de políticas lingüísticas fue crucial para la conformación no solo de una lengua nacional que proteja los intereses del Estado Argentino sino también para la constitución de un nuevo sujeto cultural. El uso de gramáticas y la instauración de ritos patrióticos en las escuelas condujeron al éxito de los objetivos trazados por los dirigentes de nuestro país. El lenguaje, sus prácticas discursivas y las prácticas sociales operaron en el sujeto para que alcance el mayor grado de interiorización de esta nueva conciencia y cultura. Según Edmond Cros, el sujeto cultural es “(...) una instancia que integra a todos los individuos



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



de una misma colectividad (...) su función objetiva es integrar a todos los individuos en un mismo conjunto (...)" (1997:10).

Con respecto a los efectos de estas medidas en la mayoría de los inmigrantes, Germani explica que en realidad lo que se produjo no fue una integración sino una virtual desaparición de la identidad de los inmigrantes:

(...) el resultado de la inmigración masiva no fue la absorción de una masa extranjera que llegó a asimilarse, es decir, a parecerse e identificarse con la población nativa. Aunque en todo proceso de este tipo hay una doble influencia, de manera que la estructura del país de inmigración y su «carácter nacional» (usando este término con todas las precauciones del caso), quedan afectados por los llegados desde afuera, a la vez que éstos adquieren las modalidades del país y se integran en su estructura, en la Argentina, este proceso implicó la virtual desaparición(en las regiones y centros de inmigración) del tipo social nativo preexistente, y la contemporánea destrucción de parte de la estructura social que le correspondía. En su lugar emergió un nuevo tipo, todavía no definido según algunos, y una nueva estructura (Germani, 1962:200).

Sin embargo, cabe señalar que muchos de los recién llegados mantuvieron una actitud de resistencia y conformaron las asociaciones italianas para resguardar sus costumbres, su cultura y su lengua, asociaciones que perduran en la actualidad y son un testimonio vivo de los comienzos de la inmigración en nuestro país.

Algunas consideraciones finales

El debate analizado, entre otros, forjaron una concepción ideológica acerca de la creación de una lengua oficial como portadora de dominación, homogeneización e identidad nacional.

La unidad nacional se concretó debido a la efectiva aplicación de las políticas lingüísticas y al fomento de la lealtad y el sentimiento patriótico. La mayoría de estas medidas se plasmaron en la publicación de manuales de Historia, Educación Cívica e Idioma Nacional, en las gramáticas y en las prácticas de rituales patrióticos que actuaron como formadores de conciencia nacional y de amor a la patria.

Los peligrosos inmigrantes italianos se convirtieron en dignos ciudadanos argentinos.



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



Referencias Bibliográficas

- Abeille, L. (1900). Idioma nacional de los argentinos. Con una introducción del Dr. Louis Duvau. Paris, Libraire Émile Bouillon.
- Bourdieu, P. (2014). ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos. Buenos Aires: Akal.
- Cros, E (1997). El sujeto cultural. Sociocrítica y Psicoanálisis. Buenos Aires: Corregidor.
- Germani, G. (1962). “La inmigración masiva y su papel en la modernización del país” en Política y sociedad en una época de transición. De la sociedad tradicional a la sociedad de masas. Buenos Aires: Paidós.
- Pascarella, C. (1894). “Sonetto L”, La scoperta de l’America, Roma: Enrico Voghera. [1961] Taccuini. A cura dell’Accademia dei Lincei, Verona: Arnoldo Mondadori Editore.
- Quesada, E. Revista Nacional. Historia americana, literatura, ciencias sociales, bibliografía. Año XV, Vol. I, Tomo XXIX, Entrega III. Buenos Aires, Marzo 1900.
- Ramos Mejía, JM. (1974). Las multitudes argentinas. Rosario: Ed. Biblioteca.
- Schiffino, MB. (2015): Diversidad y homogeneidad en el proyecto educativo del nacionalismo cultural del centenario en Revista PolHis Año 8, N°15.
- Vélez de Aragón, Z. (1914). Gramática elemental. Buenos Aires: Cabaut y compañía editores.



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

O CONGRESSO DE MILÃO E A CONSTRUÇÃO DE UMA VERDADE EM TORNO DO MÉTODO ORALISTA PURO

Leandro Calbente Câmara - Regina Maria de Souza

FE-Unicamp

calbente@gmail.com - reginalaghi@hotmail.com

Entre 1791 e 1795, o governo da França criou uma série de decretos que promoveu a reorganização das instituições escolares controladas pelo Estado naquele país. Uma das medidas adotadas nesse momento foi a criação do primeiro estabelecimento estatal voltado para a educação de pessoas surdas no mundo ocidental. Para isso, o governo passou a financiar com verbas públicas o estabelecimento de ensino criado pelo religioso francês Charles-Michel de l'Épée na cidade de Paris.

O religioso foi responsável pela organização de um estabelecimento de educação de pessoas surdas durante a segunda metade do século XVIII e elaborou um método chamado de *sinais metódicos* por meio do qual ele podia ensinar o francês e outras línguas aos surdos que eram aceitos em seu estabelecimento. O religioso foi o responsável pela organização do estabelecimento até sua morte em 1789. O sucesso e a popularidade de seu projeto, além do interesse em criar mecanismos para promover a escolarização de setores cada vez mais amplos da sociedade francesa, possibilitaram a transformação do estabelecimento criado por Épée em uma instituição pública nos anos seguintes.

Além da Instituição de Paris, o governo francês colocou sob sua proteção outra instituição dedicada à educação de surdos no ano de 1793. Trata-se do estabelecimento fundado pelo abade Sicard em Bordeaux, o qual fora fundada em 1785¹. Esses dois acontecimentos marcam o início de um lento processo de criação de instituições de educação de pessoas surdas na França e outros estados europeus e, posteriormente, na América e outras regiões do mundo. Esse processo foi marcado pela intensa disputa

¹ Buton, F. (2009). *L'administration des faveurs: L'État, les sourds et les aveugles (1789-1885)*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes: 29-30.



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

entre diferentes métodos e estratégias para garantir o sucesso do processo de escolarização das pessoas surdas segundo uma lógica disciplinar e biopolítica².

Ao longo do século XIX, pedagogos, médicos, filantropos, políticos, militantes surdos e muitos outros grupos se mobilizaram para defender métodos próprios para o ensino das pessoas surdas e também para a criação de um campo de verificação que possibilitasse a criação de mecanismos de poder visando o governo das subjetividades surdas de modo a transformá-las em cidadãs úteis aos desígnios do Estado e às necessidades da sociedade.

Assim, é possível dizer que existiu um verdadeiro campo de enfrentamentos e combates em torno da produção de relações de saber/poder que possibilitariam a produção de um método considerado verdadeiro (e que poderia, portanto, ser aplicado em toda parte) para a educação dos surdos. Existiam aqueles que defendiam a utilização de elementos variados das línguas de sinais como forma privilegiada de educação das pessoas surdas. Outros defendiam que o papel da educação dos surdos era ensinar a articulação da fala e a leitura labial e entendiam que a utilização das línguas de sinais poderiam ser nocivas ou prejudicar o aprendizado da articulação. Essas duas perspectivas, porém, não podem ser pensadas como antinômicas, já que frequentemente os defensores de diferentes métodos de ensino combinavam elementos das línguas de sinais com práticas de articulação da fala ou de leitura labial.

Nas décadas finais do século XIX, esses debates possibilitaram a produção de uma positividade sobre a educação das pessoas surdas que acabou se impondo e prevalecendo como o único método legítimo para a organização das instituições destinadas a escolarização dos surdos. Na realidade, é possível falar em um verdadeiro acontecimento³ na maneira como se pensava a educação dos surdos até então, o qual

² Para os conceitos de disciplina e biopolítica, cf. Foucault, M. (2014). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Portugal: Almedina, e Foucault, M. (2001). *História da sexualidade*, vol. 1. Rio de Janeiro: Graal.

³ "O que devemos entender por acontecimentalização [événementialisation]? Primeiro, uma ruptura de evidência. Lá onde seria tentador se referir a uma constante histórica ou a um traço antropológico imediato, ou ainda a uma evidência que se impõe da mesma maneira a todos, se faz necessário emergir uma 'singularidade'. Mostrar que isso não era 'tão necessário que aquilo'". Foucault, M. (2012). "Table ronde du 20 mai 1978". In: *Dits et écrits*, volume II, 1976-1988. França: Gallimard: 842.



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

tem impacto até o presente. Esse acontecimento está diretamente relacionado com a organização do chamado Congresso de Milão.

O Congresso de Milão faz parte de uma série de congressos internacionais organizados durante a segunda metade do século XIX para discutir as inúmeras experiências educacionais de surdos que vinham sendo realizadas em diversos países do mundo. O nome oficial desse evento foi “O Segundo Congresso Universal para a melhoria do destino dos Surdos-Mudos” e contou com um grande número de participantes da França, da Itália, ingleses, americanos, suecos e suíços. Estima-se que entre 164 a 252 participaram das discussões organizadas entre os dias 06 e 11 de setembro de 1880 na cidade italiana de Milão. Desses participantes, apenas três pessoas eram surdas e todos os demais eram ouvintes.

O objetivo dos organizadores do congresso era demonstrar as vantagens do ensino de surdos segundo o uso estrito de técnicas de articulação do som da fala, banindo outros métodos e promovendo uma verdadeira proibição do uso das línguas de sinais nos estabelecimentos de ensino de pessoas surdas.

Nesse sentido, um exemplo claro da perspectiva defendida pelos participantes do Congresso pode ser encontrado na fala do professor de surdos francês Marius Magnat (1833-1897):

o surdo-mudo é de algum modo humanizado, que se permita esta expressão, pela fala. Com efeito, percebe-se que ela enobrece todo seu ser ao dar a sua figura uma expressão mais calma, mais serena e temperando os movimentos desordenados de seus braços e de suas mãos, tão feias frequentemente e tão pouco feitas para atrair a simpatia mesmo das pessoas que vivem com eles.⁴

Assim, para Magnat e a grande maioria dos participantes do Congresso, o ensino da fala era fundamental não apenas para a escolarização das pessoas surdas, mas para a própria humanização dessas subjetividades. Uma decorrência disso é que as línguas de sinais deixavam de ser vistas pelos congressistas como um instrumento válido para a comunicação humana, mas como uma expressão defeituosa e indocilizada de intercâmbio de ideias. Por isso, ela está muito mais próxima de uma forma de

⁴ *Compte-Rendu du Congrès International pour l'amélioration du sort des sourds-muets tenu à Milan du 6 au 11 septembre 1880*. Paris: Éditions du Fox, s/d: 497.



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

animalidade do que uma expressão propriamente racional ou civilizada do pensamento humano.

Nessa lógica, mais do que um auxílio para o desenvolvimento intelectual dos surdos, as línguas de sinais eram vistas como um entrave ou mesmo uma ameaça para a formação moral e racional do surdo. Ela não apenas dificultava o aprendizado como era uma ameaça moral e física. Um surdo que aprendesse sinalizar poderia caminhar de forma irremediável, na concepção dos congressistas, na direção da anormalidade físico-moral.

Há, portanto, um claro movimento de esvaziamento do estatuto ontológico da língua de sinais. A própria natureza dos sinais deixa de ser vista como semelhante à natureza da fala articulada. E o mais importante, essa diferença resulta em uma hierarquia. Há uma forma de língua que respeita a dignidade física e divina do homem e outra que não seria própria ao homem, já que impediria o pleno funcionamento dos mecanismos disciplinares necessários para a individuação.

É no interior desse conjunto de pressupostos que os congressistas vão defender a imposição daquilo que era chamado de método oral puro, ou seja, um método de ensino no qual as línguas de sinais se encontravam completamente ausentes. Ainda que algumas vozes dissonantes tenham se manifestado durante o Congresso, defendendo a adoção de métodos que utilizassem técnicas articulatórias e as línguas de sinais, estas vozes foram silenciadas pela maioria e o Congresso aprovou oficialmente um conjunto de resoluções que defendia de forma exclusiva e categórica o método oral puro.

É importante ressaltar que o Congresso de Milão não tinha meios legais de impor suas resoluções aos países envolvidos, mas visava produzir uma verdade que deveria orientar os governos e as instituições particulares do mundo inteiro de modo a promover a rápida substituição de todos os métodos utilizados até então nas escolas de surdos pelo método oral puro estabelecido no encontro.

A força dessa verdade pode ser observada na rápida mudança de perspectiva do governo francês em torno da questão. Até aquele momento, funcionários importantes do Ministério do Interior (naquele momento, os estabelecimentos de ensino de pessoas surdas na França estavam sob a responsabilidade desse ministério) defendiam que a



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

melhor forma de organizar as instituições de ensino de pessoas surdas era por meio de métodos que combinavam técnicas de articulação e línguas de sinais. Além disso, o método oral puro era visto como um “ato de charlatanismo”⁵.

Porém, após as discussões organizadas durante o Congresso de Milão, os funcionários do Ministério do Interior passaram a defender uma visão bastante diferente em relação ao método oral puro. Este deixou de ser visto como um método ineficaz e que era defendido apenas por charlatões e começou a ser entendido como o método privilegiado para a escolarização das pessoas surdas.

E o mais importante, essa nova perspectiva implicava em um apoio governamental direto aos estabelecimentos de ensino que passassem a adotar o método oral puro. Segundo o representante enviado pelo Ministério do Interior ao Congresso, “todos os estabelecimentos privados, laicos ou eclesiásticos, onde seja introduzido de uma forma séria o ensino da articulação sejam encorajados e, se tiverem a necessidade, parcialmente subvencionados pelo Governo”⁶.

Dessa forma, pode-se dizer que existem um movimento articulado entre a produção de uma verdade, a transformação dessa verdade em uma prática de assujeitamento e a mobilização dessa verdade para a produção de técnicas e mecanismos de governo. É no interior desse triângulo que podemos entender como o oralismo se transformou no único método verdadeiro de ensino das pessoas surdas no final do século XIX e em poucos anos passou a ser aplicado como a matriz de organização do sistema de ensino francês e de outros países ocidentais.

As decisões do Congresso tiveram ampla divulgação. O jornal parisiense *La Liberté*, por exemplo, publicou em suas edições de 13 e 23 de setembro as resoluções tomadas em Milão.⁷ O Ministério do Interior francês também agiu rapidamente para implementar as resoluções de Milão.

⁵ Bernard, Y. (2014). *L'esprit des sourds: les signes de l'Antiquité au XIXe siècle*. Paris: Éditions du Fox: 874.

⁶ Franck, A. (s/d). *Rapport au Ministère de l'Intérieur et de Cultes sur le Congrès de Milan*. Paris: Éditions du Fox: 25.

⁷ La Rochelle, E. (1882). *Jacob Rodrigues Péreire, premier instituteur des sourds-muets en France, sa vie et ses travaux*. Paris: Societé d'impiérie Paul Dupont: 03.



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

Em outubro de 1880, apenas um mês após o Congresso, formou-se uma comissão no Instituto de Paris, como era chamada a escola criada pelo abade l'Épée e transformada em instituição pública no final do século XVIII, para analisar meios de se aplicar aquilo que fora decidido em Milão. A comissão decidiu que as novas turmas que ingressariam na escola já seriam instruídas exclusivamente por meio do método oral puro. Além disso, no Instituto de Chambéry, outro estabelecimento público de ensino de pessoas surdas criado em 1846, o método oral puro foi adotado a partir de 1881.⁸

As escolas particulares, especialmente os inúmeros estabelecimentos religiosos que existiam na França, também passaram a utilizar o método oral puro na década de 1880. Como forma de incentivar isso, o Ministério do Interior criou, em 1884, um certificado de aptidão para o ensino de surdos-mudos pelo método oral.

O resultado disso foi que professores surdos ficaram impossibilitados de conquistar o certificado, já que era baseado em testes de ensino da articulação do som da voz e da leitura labial.⁹ O último professor surdo do Instituto de Paris deixou o estabelecimento em 1886.¹⁰

Nesse cenário, pode-se dizer que o tripé que se consolidou no Congresso de Milão possibilitou a consolidação de um conjunto de mecanismos de poder para o governo das subjetividades surdas de modo a produzir um tipo de subjetividade assentada na anormalidade do ser-surdo. De acordo com essa lógica, era necessário operar um conjunto variado de técnicas pedagógicas (e também médicas) para ensinar o surdo a articular o som da voz de forma semelhante ao ouvinte, já que era somente assim que essa experiência da anormalidade poderia ser reduzida e aproximada da norma ouvinte.

O efeito prático disso foi que as escolas de surdos passaram a governar as subjetividades dos surdos, tanto em sua dimensão individual, quanto em sua dimensão coletiva de população, por meio de mecanismos cada vez mais rigorosos de

⁸ Encrevé, F. "Réflexions sur le congrès de Milan et ses conséquences sur la langue des signes française à la fin du XIXe siècle". In: *Le Mouvement Social*. 2008/2 (n° 223):92-93 e Buton, F. *L'administration*, op. cit.:224-225.

⁹ Encrevé, F. *Réflexions*, op. cit.:82.

¹⁰ Buton, F. *L'administration*, op. cit.:221.



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

disciplinarização e controle biopolítico de modo a promover a articulação da voz e a produzir constantemente a “anormalidade” do ser-surdo.

Essa verdade e os mecanismos de poder que ela engendra e coloca em funcionamento marcou a organização dos estabelecimentos de ensino de pessoas surdas até meados do século XX, quando o método oral puro começou a entrar em desuso e a ser substituído por outras práticas educacionais, como a comunicação total e, posteriormente, o ensino bilíngue de pessoas surdas.

Ainda assim, muitas concepções, saberes e noções que foram produzidas durante o Congresso de Milão ainda continuam muito presentes na maneira como se pensa a questão no presente. A recente proposta de introdução de técnicas de ditados na avaliação do processo de alfabetização das crianças ao final do segundo ano do ensino fundamental evidencia como a lógica oralista que engendrou o método oral puro continuam presentes no interior das discussões educacionais no Brasil¹¹. Ainda que essa avaliação não seja destinada especificamente para alunos surdos, ela pode implicar na retomada de métodos fônicos que foram essenciais para a definição desse horizonte de discussão próprio ao método oral puro.

Por isso, mais do que nunca, é importante retomar a genealogia das práticas educacionais das pessoas surdas de modo a se refletir sobre as concepções que ainda existem no presente e o modo como isso implica na produção de determinadas formas de subjetivação das quais ainda enfrentamos dificuldades para nos desembaraçar. Mais do que nunca, a retomada da história da emergência e das transformações da educação das pessoas surdas abre caminho para uma crítica importante de nossas experiências do presente e pode nos fornecer elementos para desarticular noções e conceitos importantes para a estruturação de mecanismos de poder e de governo que continuam afetando a nós mesmos e aos outros.

¹¹ “MEC cobrará ditado das crianças; método é criticado”. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/ditado-passa-a-ser-cobrado-pelo-mec-como-aperfeicoamento-no-ensino-de-criancas,69ae91cd891f4ef74e3aac2c5962c2a7b1kafwuw.html>. Acesso em: 11 mai. 2019.



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



Referencias Bibliográficas

- Bernard, Y. (2014). *L'esprit des sourds: les signes de l'Antiquité au XIXe siècle*. Paris: Éditions du Fox,.
- Buton, F. (2009). *L'administration des faveurs: L'État, les sourds et les aveugles (1789-1885)*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- “Réflexions sur le congrès de Milan et ses conséquences sur la langue des signes française à la fin du xixe siècle”. In: *Le Mouvement Social*. 2008/2 (n° 223), p. 83-98.
- Franck, A. (s/d). *Rapport au Ministère de l'Intérieur et de Cultes sur le Congrès de Milan*. Paris: Éditions du Fox.
- FOUCAULT, Michel. (2014). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Portugal: Almedina.
- _____. (2001). *História da sexualidade*, volume 1. Rio de Janeiro: Graal.
- La Rochelle, E. (1882). *Jacob Rodrigues Péreire, premier instituteur des sourds-muets en France, sa vie et ses travaux*. Paris: Societé d'impiérie Paul Dupont.
- “MEC cobrará ditado das crianças; método é criticado”. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/ditado-passa-a-ser-cobrado-pelo-mec-como-aperfeicoamento-no-ensino-de-criancas,69ae91cd891f4ef74e3aac2c5962c2a7b1kafwuw.html>. Acesso em: 11 mai. 2019.



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



PAISAJE URBANO Y POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN BAHÍA BLANCA (II). DISTRIBUCIÓN Y USO DE LAS LENGUAS *PREFERIDAS* EN EL ÁMBITO COMERCIAL: CONSIDERACIONES IDEOLÓGICO-LINGÜÍSTICAS

Laura Duché Mónaco - Agustina Fernández Schmidt - Lucía Lasry - Laura Orsi
Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur (Argentina)
orsilaura@yahoo.com.ar

Introducción

Las indagaciones contemporáneas sobre el llamado *paisaje lingüístico* enfocan, desde la constitución misma del campo con el aporte de Landry y Bourhis (1997) que es reconocido como fundacional, la coexistencia de distintas lenguas en el espacio público. Las lenguas coexistentes pueden ser *habladas* en el territorio de referencia (el territorio al que corresponde el *paisaje*) o no: pueden tanto responder a un contacto lingüístico *directo*, en un arco que se extiende desde la “lucha de lenguas” de grupos enfrentados por su preeminencia en ese territorio (v. e.g. Doppelbauer, 2006) hasta la escritura de lenguas de minorías en circunscripciones territoriales específicas de conglomerados mayores (v. e.g. Ma, 2017), como obedecer al contacto *indirecto* y abarcar en consecuencia, incluso, la sola *invocación* de otras lenguas, por su valor simbólico, en sociedades predominantemente monolingües (v. e.g. Pons Rodríguez, 2011: 102).

En todos los casos, empero, se implican igualmente acciones glotopolíticas, sea *desde arriba* o *desde abajo*. Por lo mismo, en todos los casos se implican, también, configuraciones *ideológico-lingüísticas*, en pugna o alineadas, cuyas condiciones de surgimiento y consolidación constituyen, consecuentemente, un objeto de indagación relevante para el estudio de cualquier paisaje lingüístico, aunque principalmente para cualquiera en el que la escritura expuesta en el espacio público no se limite a la de una única lengua.

Es esta última orientación de las indagaciones la que asumimos para esta comunicación: tomando como objeto de estudio la escritura desplegada en el espacio público de la ciudad argentina de Bahía Blanca, considerada *monolingüe* por el uso hegemónico del español como lengua de comunicación, abordaremos la coexistencia de



esta lengua con otras en la cartelería comercial, autorregulada *desde abajo* y, por lo tanto, indicadora de representaciones y valoraciones sociales de esas otras lenguas.

La comunicación recupera resultados de estudios previos, ya presentados a la comunidad científica (Duché Mónaco y Fernández Schmidt, 2019; Orsi y Lasry, 2019), poniéndolos en relación para procurar un acercamiento más abarcativo a la distribución de los usos (lo que incluye la de los alternantes, cuando los hay, para la escritura de piezas léxicas únicas) y a las configuraciones ideológico-lingüísticas que les subyacen.

La “fidelidad” y la diferencia de propósito: exploraciones sobre la distribución social de las recurrencias a otras lenguas

Nos ocuparemos en primer término de la presencia de otras lenguas, además del español, en zonas comerciales representativas de la ciudad de Bahía Blanca, con atención específica al área léxica de la indumentaria, en la que la coexistencia interlingüística es común (v. e.g. Hipperdinger, 2018). Nos proponemos, principalmente, identificar la presencia de recursos exógenos en las inscripciones expuestas en comercios de indumentaria que forman parte del paisaje lingüístico local, atendiendo tanto a los aspectos formales de su imbricación con el español como a su distribución. En ese marco, exploraremos los motivos que pueden alentar la recurrencia a lenguas distintas del español y, al mismo tiempo, buscaremos precisar qué lenguas son *preferidas* en el ámbito referido.

Nos basamos en datos empíricos relevados en zonas comerciales representativas de Bahía Blanca: 10 cuadras en el microcentro, en las que se verifica la mayor concentración de locales comerciales de la ciudad y en las que se ubica el tradicional enclave comercial de Galería Plaza, y el moderno enclave comercial del Bahía Blanca Plaza Shopping.

Los comercios en los que fueron recolectados los datos se clasificaron de acuerdo con el costo de los productos ofrecidos, a partir del de un mismo tipo de pantalón (disponible para la compra en todos los comercios considerados), en un ordenamiento creciente. Los valores de referencia han sido los siguientes:

Comercios tipo A: hasta \$600

Comercios tipo B: entre \$600 y \$1500



Comercios tipo C: desde \$1500

En la sección territorial ya aludida se ubican 45 locales comerciales de indumentaria, y procedimos a registrar todas las inscripciones de carácter exterior expuestas en ellos. En esas inscripciones registramos un total de 66 recurrencias a otras lenguas, en sintagmas y (sobre todo) en piezas léxicas únicas. De acuerdo con su función, clasificamos esas recurrencias según sirvieran a fines denominativos o a fines de calificación o individualización.

Como primer resultado de nuestro estudio, encontramos que el número de recurrencias correspondientes a uno u otro de estos dos tipos es notoriamente desigual: de las 66 recurrencias a otras lenguas a las que nos hemos referido, 44 fueron empleadas para calificar o individualizar el producto ofrecido (agenda *pocket*, billetera *big flower*, blusa *tinker* multicolor, *jean skinny*, reloj *metallic*, vestido *firefly* y zapatilla *running*, entre otras), mientras que solamente 22 fueron empleadas con una función denominativa (como *blazer*, *culotte*, *panty* o *slip*). Además, la tendencia a recurrir a otra lengua para calificar o individualizar se aprecia claramente liderada por los comercios de tipo C: de las 44 ocurrencias relevadas, 43 lo fueron en ellos (con la única excepción en un comercio de tipo B).

La preferencia de los productores por ciertas lenguas tampoco es balanceada, y se concentra en el inglés: sobre un total de 66 piezas léxicas relevadas, 59 incluyen la recurrencia al inglés.

Por otra parte, los datos muestran con claridad también otra tendencia, esta vez común a los comercios de los tres tipos referidos, a conservar las configuraciones formales de origen. Las ocurrencias que muestran alguna adaptación al español son comparativamente pocas, y todas ellas fueron relevadas en comercios de tipo A (con una única excepción, también, en un comercio de tipo B).

En igual sentido, los comercios de tipo A incluyen elementos exógenos solo cuando es “necesario”, *i.e.* en el caso de denominaciones que no cuentan con equivalentes en uso en español, y que son además de empleo extendido. Una consecuencia de ello es que comúnmente aparecen en plural, remitiendo a la categoría a la que pertenece la prenda y no a su particularidad, como en el caso de *body's*, *tops*,



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

jeans y *shorts*. Los comercios de tipo C, en cambio, individualizan las prendas que ofrecen, y los recursos exógenos que emplean con frecuencia para hacerlo sirven al mismo fin de “recortarlas” de la categoría en la que quedarían incluidas. Los comercios de tipo A se limitan, por lo tanto, a comunicar la información estrictamente pertinente (de qué prenda se trata, categorialmente comprendida) al mayor público posible, mientras que los comercios de tipo C seleccionan su público, siendo funcional a esa selección el uso a un tiempo “innecesario” y “fiel” de una lengua distinta del español.

Cuando lo social es también territorial: exploraciones sobre la distribución geográfica de las recurrencias a otras lenguas

El apartado anterior se centró en diferencias sociales referidas tanto al modo como a las razones presumibles de la incorporación de otras lenguas, además del español, en la escritura expuesta en establecimientos comerciales que comparten no solo el rubro, sino también la ubicación privilegiada en la ciudad. En este apartado, en cambio, exploramos la incidencia de la diferencia de ubicación geográfica de los comercios, central o no, en relación con los mismos aspectos pero ahora

- a) sin limitación a un rubro específico y
- b) con limitación, en cambio, a las denominaciones de los comercios mismos.

Para conformar nuestro corpus delimitamos dos zonas diferentes en la ciudad. La primera, que denominamos zona A, corresponde a todas las cuadras que componen las manzanas que rodean la plaza principal, denominada Plaza Rivadavia, consideradas el soporte del más alto nivel de diversificación y densidad de equipamiento comercial (Marengo y Pascale, 2000). La zona A, así, se corresponde con la delimitación territorial comprendida entre las calles Soler-Mitre, Rodríguez-Rondeau, Vicente López-Drago y Donado-Belgrano. La segunda, que denominamos zona B, constituye una muestra de los barrios no céntricos de la ciudad. La conforman todas las cuadras que trazan el perímetro constituido por las vías de circulación (calles y avenidas) Necochea, Láinez, Humboldt, Parera, Haití, 14 de Julio, Pilmayquén, Sarmiento, Fuerte Argentino, Urquiza, Córdoba, Avenida Alem, Aguado, Brasil, Don Bosco, Paunero, Ecuador, Avenida General Arias, Maestro Piccioli, Tierra del Fuego, Esmeralda, Caseros y 1810, en sus intersecciones respectivas. Esta selección de cuadras no céntricas de la ciudad,



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



que de acuerdo con el Código de Planeamiento Urbano abarca principalmente vías de circulación estructurantes y primarias, delimita el área residencial-comercial de Bahía Blanca y excluye, simultáneamente, tanto las zonas consideradas socialmente “marginales” como los barrios cerrados, habitados por miembros de los estratos socioeconómicos más acomodados.

En total, en ambas zonas, contabilizamos 550 locales comerciales. De entre ellos, 337 se ubican en la zona A y 213 en la zona B. En las dos zonas, nuestro relevamiento abarcó el registro de todas las denominaciones comerciales exhibidas en las cuadras seleccionadas, sobre ambas aceras.

Atendiendo a estas decisiones, relevamos denominaciones comerciales formuladas en cuatro lenguas diferentes del español: 44 en inglés, 15 en italiano, 2 en francés y 1 en guaraní. La distribución de la recurrencia a estas lenguas entre ambas zonas presenta un destacable equilibrio numérico: en la zona A se registran 21 denominaciones en inglés, 7 en italiano y 1 en francés, y en la zona B 23 en inglés, 8 en italiano, 1 en francés y 1 en guaraní.

Respecto de los rubros a los que corresponden las denominaciones comerciales en las que se recurre a otra lengua, la primera observación de importancia es que solo el de indumentaria presenta denominaciones en las cuatro lenguas relevadas (9 en inglés, 4 en italiano, 1 en francés y 1 en guaraní). La segunda observación de importancia –y de mayor importancia aún– es que las lenguas *más* elegidas se concentran en rubros específicos: el que concentra en las denominaciones comerciales mayor cantidad de recurrencias al inglés (la lengua especialmente “favorita”) es el de venta de insumos de electrónica (11), mientras que la recurrencia al italiano (que le sigue en orden de preferencia) se concentra en el rubro de alimentos y bebidas (6). La vanguardia del mundo anglosajón en las innovaciones tecnológicas, así como el uso vehicular del inglés en la difusión de innovaciones de otro origen, pueden dar cuenta de lo primero, mientras que la impronta de la inmigración italiana sobre los hábitos culinarios rioplatenses puede hacerlo de lo segundo. No obstante, no puede dejar de señalarse que estos usos, a su vez, reifican un estereotipo que liga lo “tradicional” al italiano y lo “actual” al inglés (v. Hipperdinger, 2018: 211).



Por otra parte, de las denominaciones comerciales relevadas en las que se ha recurrido al inglés, 25 están constituidas por sintagmas en la otra lengua y 15 consisten en transferencias léxicas. Entre estas 40 denominaciones, 36 presentan conformidad completa con las pautas del inglés, mientras que las restantes no lo hacen (aunque tampoco presentan una adaptación total al español): se trata de dos transferencias léxicas (*Acces*, denominación en la que se aplican parcialmente las pautas del español en tanto se reduce <ss> a <s> para la representación de la sibilante en posición final, y *Uups!*, en la que la secuencia <oo> de la interjección inglesa *oops* es adaptada a la escritura española como <u>, y duplicada) y dos sintagmas completos (*Medical Acces*, que replica la adaptación referida *supra*, y *Nails & Lengeri*, en el que se puede observar en *lengeri* –palabra originalmente francesa, pero utilizada en inglés– la sustitución de <i> por <e> y la supresión de <-e>, por su falta de correlato sonoro en español). Las restantes denominaciones comerciales relevadas en las que se recurre al inglés resultan de difícil clasificación, sea por tratarse de creaciones que parten de transferencias léxicas, sin coincidir con ellas (*Cybertron*, *Procell*, *Digitronic*), o de una construcción sintagmática no canónica, de carácter lúdico (*Candy up*, sintagma que no se ajusta a las posibilidades sintácticas de la lengua de origen pero cuya referencia se expresa, en la cartelería analizada, mediante la imagen de un caramelo, destacada sobre la parte superior del cartel correspondiente).

De modo semejante, de las 15 denominaciones comerciales relevadas en las que se ha recurrido al italiano 8 corresponden a sintagmas, y 7 a piezas léxicas únicas. La mayor parte de las denominaciones consignadas presenta conformidad completa con las pautas del italiano, con la sola excepción de los sintagmas *Il piachere*, en el que la secuencia <ce> de la palabra italiana *piacere* es sustituida por <che> (según el modo español de indicar la realización africada correspondiente), y *Tutto bella*, que no sigue la regular concordancia de género. Por último, encontramos también una denominación de difícil clasificación por tratarse de una creación, aunque en este caso importando no una raíz sino un afijo (*Tentissimo*).

Resta por mencionar que las dos denominaciones relevadas en francés (un sintagma y una transferencia léxica) presentan conformidad completa con la lengua



donante, y que también lo hace la única denominación relevada en lengua indígena (el sintagma *Jaguá piru*).

Los nombres de comercios que no muestran un ajuste completo a las formas correspondientes en otra lengua se encuentran situados principalmente en la zona B, la zona no céntrica de la ciudad: el 75% de los comercios con nombres en inglés sin conformidad completa con esta lengua se encuentran en esta zona, así como el 100% de los comercios cuyas denominaciones no se ajustan completamente a las pautas del italiano. El análisis presentado, por lo tanto, permite concluir que la ubicación de los emprendimientos comerciales en una u otra zona no incide en la elección de las lenguas, pero sí en el grado de conformidad de la escritura expuesta, en cada caso, con las configuraciones convencionales en la lengua donante.

Conclusiones

Sobre la base de lo expuesto, dos conclusiones principales pueden extraerse:

a) cuando solamente se testea la distribución *social*, la recurrencia a otras lenguas se disocia entre la que es “necesaria” y la que no lo es, siendo la primera accesible al conjunto y de empleo estratégico y limitándose la segunda, en cambio, a la vehiculización de intentos de comunicación direccionados a públicos específicos;

b) cuando la distribución testeada es *socio-territorial*, emerge como crucial otra distinción: la exigencia de “fidelidad”, que sistemáticamente acompaña los últimos intentos mencionados, es un imperativo fuerte en las ubicaciones centrales que, por serlo, ponen a los productores en una situación de mayor competencia, mientras que la exigencia es menor en ubicaciones no centrales.

Las constataciones realizadas en ambos relevamientos permiten inferir igualmente, sin embargo, que tanto la “innecesariedad” de la recurrencia como la estricta “fidelidad” a la lengua de origen son comunitariamente valoradas, por lo que pueden servir como indicadores de *status* (especialmente cuando se las hace coincidir).

Esas valoraciones, no obstante, no son autónomas: se asientan en representaciones compartidas que orientan no solo, pero sí principalmente, la (decidida) preferencia por ciertas lenguas en desmedro de otras, y en particular por el inglés. Los



datos analizados permiten apreciar, cuando menos, un vínculo estereotípico entre el inglés y la “novedad”, explotado en especial en rubros que la suponen como característica diferencial inexcusable.

Ninguna política lingüística explícita norma estas preferencias, pero las coincidencias observadas en la producción constatable constituyen evidencia suficiente de acuerdos sociales implícitos, esto es, de las configuraciones ideológico-lingüísticas que condicionan las producciones, cuya elucidación permite, en consecuencia, dar cuenta de las tendencias que se aprecian en los usos.

Referencias Bibliográficas

- Alvar, M. (1986). *Hombre, etnia, estado: actitudes lingüísticas en Hispanoamérica*, Madrid, Gredos.
- Doppelbauer, M. (2006). *València im Sprachenstreit. Sprachlicher Sezessionismus als sozialpsychologisches Phänomen*, Wien, Braumüller.
- Duché Mónico, L. y A. Fernández Schmidt (2019). “Aproximaciones al paisaje lingüístico de Bahía Blanca: español y otras lenguas en el área léxica de la indumentaria”, *III Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL)*, La Plata, ALFAL-Universidad Nacional de La Plata, 24 al 27 de abril de 2019.
- Hipperdinger, Y. (2014). “Estereotipos que no simplifican. Hipercorrección grafémica en importaciones léxicas”, en: Hipperdinger, Yolanda (comp.), *Lenguas, conceptos y contactos*, Bahía Blanca, EdiUNS, págs. 107-123.
- Hipperdinger, Y. (2018). “Coexistencia interlingüística en un paisaje lingüístico urbano. Español y otras lenguas en denominaciones comerciales de Bahía Blanca (Argentina)”, *Itinerarios 27*: 193-216.
- Landry, Rodrigue y Richard Bourhis (1997). “Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study”. *Journal of Language and Social Psychology* 16 (1): 23-49.
- Ma, Yujing (2017). “El paisaje lingüístico chino-español de la ciudad de Valencia: una aproximación a su estudio”, *Lengua y Migración / Language and Migration* 9 (1): 63-84.
- Marengo, S. y J. C. Pascale (2000). “La zonificación: una herramienta de legitimación en el proceso de apropiación del espacio”, en: Formiga, Nidia y Silvia Marengo (coords.), *La dinámica urbana. El proceso de desarrollo vertical y la problemática de la marginalidad urbana en Bahía Blanca*, Bahía Blanca, EdiUNS, págs. 43-51.
- Orsi, L. y L. Lasry (2019). “Dos lenguas, dos zonas: inglés e italiano en el paisaje lingüístico de Bahía Blanca”, *III Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL)*, La Plata, ALFAL-Universidad Nacional de La Plata, 24 al 27 de abril de 2019.
- Pons Rodríguez, L. (2011). “Hispanoamérica en el paisaje lingüístico de Sevilla”, *Itinerarios 13*: 97-127.



O APAGAMENTO DA FRONTEIRA: ESPAÇO DE ENUNCIÇÃO, ESCOLA E POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS DE ESTADO

Rejane Fiepke Carpenedo - Maike Isaquiel Bandeira Moraes
Adriele Delgado Dias - Eliana Rosa Sturza
Universidade Federal de Santa Maria
rejanefiepke@hotmail.com

Introdução

Antes de tomar a fronteira como espaço de confluência de línguas e funcionamentos políticos, é necessário pensá-la histórica e geograficamente, pois, a partir disso, os demais sentidos se instauram em simultâneo, constituindo significação e historicizando o espaço. Strassburguer (2018) discorre acerca das distinções próprias de espaços fronteiriços.

Importa ponderar que nenhuma fronteira é igual à outra e que elas se mantêm em construção a partir de elaborações próprias do lugar e daquelas advindas de quem as atravessa. Além disso, há inúmeros elementos que fazem cada espaço distinto dos demais, como localização geográfica, manifestações culturais, conformações históricas, relações de vizinhança (Strassburguer, 2018: 29).

As fronteiras são sempre outras, pois suas relações estão em constante movimento. Nesse sentido, este estudo se dá a partir da realidade fronteiriça vivenciada por uma escola estadual na região noroeste do Rio Grande no Sul, no município de Novo Machado. É imprescindível considerar a importância histórica do Rio Uruguai, que estabelece a divisa no local, pois conforme Priebe e Schroeder (2005).

O Rio Uruguai, forma-se com a junção do Rio Pelotas e Canoas, na divisa do Rio Grande do Sul com Santa Catarina. Possui uma extensão de 1.500 Km, fazendo divisa do município de Novo Machado com a República da Argentina, num percurso de 27 Km, apresentando uma largura média de 1.000m (Priebe e Schroeder: 245).

O Rio Uruguai intermediou, ao longo do tempo e, inclusive nos dias atuais, o comércio clandestino (chibo) com a Argentina. “Principalmente nas ocasiões em que o peso argentino estava em baixa, os brasileiros, sentiam-se motivados em buscar, no país vizinho, produtos de primeira necessidade, que apresentavam bons preços” (Priebe e



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

Schroeder, 2005: 246). Um dos fatores que fomenta o comércio ilegal é a inexistência de um porto oficializado no município, pois há anos o anseio da comunidade local é de que o Porto Pratos, localizado em Vila Pratos- Novo Machado, torne-se legalizado, considerando que do outro lado da fronteira, em Colônia Aurora- AR, a população possui inúmeros parentes e amigos.

A fronteira é um local permeado por inúmeras relações, e também, duas línguas presentes, como afirma Sturza (2009):

As zonas fronteiriças são micro regiões nas quais as condições sócio-econômicas determinam a vida local. O comércio, a entrada e saída de pessoas, as oportunidades de trabalho, o fluxo cambial fazem parte do cotidiano das comunidades fronteiriças que vivem numa relação de trocas, de interfaces e contrapontos. Este quadro sócio-econômico leva os fronteiriços a um constante interagir, e as línguas a circularem, entrarem em contato (Sturza, 2009: 20).

Ferrari (2014) comenta que, atualmente, o termo “fronteira” tem sido empregado em vários sentidos, indo muito além dos limites territoriais entre países. A visão contemporânea foi sendo ampliada e passa a considerar elementos culturais e simbólicos. E nestes “vários sentidos”, se estabelece a fronteira linguística, o encontro ou (des)encontro das línguas, que disputam seu espaço de significação.

Desta forma, pensar a fronteira é pensar em espaços, de sujeitos, de línguas, de territórios, em situação de contato, pois conforme Sturza (2006), “na base de todo o conceito de Fronteira, está a sua natureza constituída, antes de tudo, pela latência do contato - contato de territórios, contato de pessoas, contato de línguas”. Assim, nos propomos a realizar uma reflexão acerca de como o espaço de enunciação fronteiriço se constitui no discurso escolar, por meio de uma entrevista com a diretora de uma escola estadual brasileira, na zona rural fronteiriça da região noroeste do Rio Grande do Sul. A delimitação do espaço de enunciação fronteiriço se deu em decorrência da migração constante de famílias argentinas para o solo brasileiro, onde matriculam seus filhos nas escolas brasileiras.

No município brasileiro de Novo Machado, os alunos argentinos em sua maioria, são filhos de famílias que vieram ao Brasil em busca de melhores condições de vida ou a trabalho temporário na agricultura, como o cultivo de fumo. Ressaltamos que os



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



estudiantes argentinos passam a frequentar a escola estadual brasileira, onde a alfabetização se dá em língua portuguesa e toma esta língua como língua materna. Não se cogita considerar o português como segunda língua, embora haja um fluxo periódico de estudantes oriundos da Argentina.

Desta forma, o espaço escolar se constitui com um dos espaços de enunciação fronteiriços, em que os estudantes migrantes da nação vizinha inserem-se ao atravessar a fronteira. Diante disso, interessa-nos pensar como se dá a disputa de sentidos das línguas neste espaço de enunciação e, ainda, o funcionamento político.

Espaço de enunciação e políticas linguísticas

Como aporte teórico-metodológico adotamos a perspectiva da Semântica do Acontecimento, a partir de Guimarães (2003), que compreende os enunciados como acontecimentos irrepetíveis em espaço e tempo únicos; e mobilizamos o conceito de Espaço de Enunciação para compreender o funcionamento político dos sentidos em movimento, bem como, a noção de políticas linguísticas como forma de pensar os sentidos que se movem entre a língua falada/silenciada.

Um detalhe fundamental na configuração do espaço de enunciação é que as línguas do espaço de enunciação são distribuídas de modo desigual, pois conforme Guimarães (2018: 24) “[...] não se é falante das línguas deste espaço da mesma maneira. O espaço de enunciação é, então, um espaço político do funcionamento das línguas”.

Sendo assim, percebemos que o político e a enunciação são constitutivos, pois ao enunciar o sujeito significa e com isso se inscreve na história. A Semântica do Acontecimento, teoria adotada neste estudo, se filia ao materialismo histórico e, assim, dialoga com o funcionamento do político na linguagem. Weber (2013:18) destaca que “para que o político se constitua na língua é preciso haver enunciação”.

Quando se fala no lugar do político na linguagem se está afirmando a sua constituição por meio das condições sócio-históricas e, concomitantemente, se assume que a língua está afetada pelas relações sociais. Conforme Orlandi (2002:42), o político é da ordem do conflito, da diferença, do dissenso, se destacando pela disputa “dos



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



princípios que regem a vida social em suas diferenças, sendo ele próprio a prática dessas diferenças”.

Para Guimarães (2002: 16), o político na língua é incontável, pois “[...] é caracterizado pela contradição de uma normatividade que estabelece (desigualmente) uma divisão do real e a afirmação de pertencimento dos que não estão incluídos”. Assim, o político enquanto diferença de sentidos “[...] é próprio da divisão que afeta materialmente a linguagem”. Com isso, o espaço de enunciação fronteiriço é um espaço atravessado pelo funcionamento político, uma vez que simboliza um conflito entre as línguas, pois há um território que se significa no espaço de enunciação linguístico.

Sturza (2006: 94 e 95), afirma que ao se conhecer as comunidades fronteiriças se evidencia o quanto é importante pensá-las a partir de questões nacionais, mas ancoradas em uma realidade local que tem potencialidade para exercer uma função política, econômica, social e cultural, de caráter transnacional. Porém, mesmo com toda essa potencialidade, esses lugares são repletos de memórias de batalhas e conflitos relativos à posse de seu território, o que traz à tona um preconceito construído historicamente e culturalmente que se perpetua no imaginário de que o estrangeiro é o diferente, o estranho, o inimigo (Sturza, 2006:105).

De acordo com Savedra e Lagares (2012) a “política linguística é definida como sendo a determinação de grandes escolhas relativas às relações entre as línguas e determinadas sociedades”. Sendo assim, entendemos que a política linguística é uma prática política; é tudo o que o estado assume sobre a língua, é interdisciplinar e não significa sozinho. Sendo assim, compreendemos que o espaço de enunciação de funcionamento das línguas da fronteira é atravessado por uma política linguística que configura este funcionamento. Neste espaço, ocorre uma disputa de sentidos, significada não por uma política linguística de Estado, enquanto uma política efetivamente implementada como política pública. mas pela inexistência dela, conforme observamos na Sequência Enunciativa 1 (SE1), recortada da entrevista com a diretora da Escola Estadual, situada na zona rural do município de Novo Machado.

SE1: O que se percebe bastante, acompanhando em sala de aula, [...] , é que **eles** tem muita dificuldade na fala e na escrita também. **Eles** trocam muitas letras,



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

palavras, principalmente palavras terminadas em “ão” e, inclusive, temos um aluno que vamos ter que encaminhar pra fono, ele talvez tenha mais dificuldade na fala. Mas a maioria **deles** até que se adaptam à fala e escrita brasileira, porque são bastante mudanças, então isso demora um pouco. (ENTREVISTA/DIRETORA DA ESCOLA ESTADUAL).

A SE1 apresenta a preocupação da escola em fazer com que o aluno se adeque o mais rápido possível ao novo sistema escolar, principalmente no que se refere à língua portuguesa. A decisão de encaminhar o aluno para tratamento especializado com um profissional da fonoaudiologia, com o intuito de “apagar” as marcas linguísticas de sua língua materna, denota um “silenciamento”. Na tentativa de eliminar essas marcas linguísticas da fala desses sujeitos, apaga-se também os traços de sua identidade linguística, sua procedência, silencia-se a sua primeira língua., resultado de uma visão de língua atrelada a de aquisição de uma língua nacional.

Deste modo, a SE1 reproduz um discurso político-linguístico que coibi, repreende, rejeita pela língua, essa identidade linguística que se destaca fortemente nas regiões de fronteira. Orlandi (2007:11) afirma que “há um modo de estar em silêncio que corresponde a um modo de estar no sentido e, de certa maneira, as próprias palavras transpiram silêncio. Há silêncio nas palavras”; e é isso que a SE1 traz, o desejo de acolher o aluno, de instaurá-lo na nova língua, o desejo falado que cala. Existe neste silêncio o posicionamento político do Estado, que não possui políticas linguísticas voltadas para a realidade das escolas dos espaços fronteiriços. Não há políticas de pedagogia bilíngue. É o “outro”, visto no uso do pronome “eles” que têm de se ajustar (“Eles” marca o distanciamento), tem de serem corrigidos, para tornarem-se um de “nós”, pois de acordo com Strassburguer (2018: 38), “[...] as fronteiras podem ser evidenciadas enquanto lugares que se apresentam caracterizados pela constante reciprocidade entre as populações e, também, pelas tensões, advindas da relação, do conflito simbólico entre “nós” e “eles”, entre o local, o nacional e o global”. A inclusão linguística desses sujeitos decorre de uma determinação imposta pela dinâmica da fronteira, tem efeitos no discurso escolar. Constitui-se um espaço enunciativo fronteiriço nos dizeres da diretora, que reverberam outros dizeres que circulam na fronteira.



Sturza (2006: 19) afirma que “a perspectiva de olhar a Fronteira através das línguas permite-nos vários pontos de partida. Entre eles, o modo como as línguas se relacionam, cruzam-se e significam”. Assim, defrontamo-nos com a presença de duas línguas, português e espanhol; em um espaço de enunciação fronteiriço institucionalizado, a escola; em que simbolicamente uma triunfa sobre a outra, pois para tornar-se um aluno brasileiro o primeiro passo fundamental é “abrasileirar-se pela língua”.

De acordo com Sturza:

As relações entre fronteira, histórias locais e políticas lingüísticas é um modo de interpretar estes espaços de interfaces de línguas, de projetos político-lingüísticos e de educação que necessariamente passam pela vida local, estruturam-se nas histórias, expectativas, demandas do lugar. E em um mundo globalizado se encontram, via as tecnologias de integração, de interação, “linkados”, compartilhando redes, engajando-se em projetos globais. No entanto, tais projetos globais, devem ser pensados não como formas alienantes do local, do regional. O mundo globalizado e as políticas lingüísticas que se desenvolvem se pautam justamente pela diversidade, o eu inclui um considerar o local, o regional e o global, sem perder de vista nenhum outro (Sturza, 2009: 22).

Sentidos institucionalizados e as faces do silenciamento

Falamos em “sentidos institucionalizados” por compreender que são sentidos que circulam no espaço de enunciação fronteiriço, e a escola brasileira funciona ali como uma instituição do Governo Estadual, que (re)produz sentidos que se movem, entre o dito e o não-dito. Orlandi (2007: 11) comenta que “todo dizer é uma relação fundamental com o não-dizer”, então, quando o Estado não-diz, não se posiciona com políticas lingüísticas pensadas para as regiões de fronteira, ele diz em seu silêncio. O silenciar vai além da língua. Conforme a Sequência Enunciativa 2 (SE2), a realidade sócio-histórica vivenciada pelos sujeitos alunos argentinos lhes acarreta, em algumas circunstâncias, o apagamento identitário da sua origem.

SE2: A maioria **deles** vem, como se diz “sem lenço e documento”, ou seja, **eles** vem sem quase nenhum documento argentino. Aí, lá de vez em quando, a gente consegue pelo menos uma identidade **deles**, mas nada passado pelo consulado, então nós somos obrigados a fazer a classificação **deles**, porque **eles** não tem nenhum papel oficial passado pelo consulado. Aí, geralmente depois que eles ficam aqui um ano, a assistente social do município sempre acompanha esses alunos, pois a gente possui um contato direto e troca ideias, e depois **eles** são encaminhados



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

para fazer os papeis brasileiros, no caso quando permanecem aqui.
(ENTREVISTA/DIRETORA DA ESCOLA ESTADUAL BRASILEIRA)

A ausência de documentação do seu país de origem resulta simbolicamente em um apagamento da identidade do sujeito frente ao Brasil. São argentinos, mas não há documento que possa confirmar, então, como procedimento legal são destinados a adotar a nova identidade - tornar-se brasileiro, porém, há marcas que a legalidade institucionalizada não deleta, principalmente na língua. O sujeito-aluno argentino torna-se “outro” pelo silenciamento gerado na inexistência dos seus documentos de identificação pessoal, e nisto, silencia-se o outro lado da fronteira (AR), e a outra língua, a materna. Seria possível, de fato, tornar-se “outro” em face de tantos sentidos silenciados?

Nisto implica o que afirma Strassburguer (2018, p. 30), pois fronteiras “são espaços que se configuram nas linhas divisórias - estabelecidas burocraticamente - e que, de modo simultâneo, as extrapolam - na concretude das necessidades e vivências humanas.”. Assim, temos sentidos políticos extrapolados e silenciados pela necessidade de aderir à burocracia do estado brasileiro para que o sujeito-aluno argentino possa inserir-se legalmente no novo sistema.

Após a sua inserção legal no sistema escolar brasileiro, conforme relata a diretora entrevistada na Sequência Enunciativa 3 (SE3), faz-se necessária a “classificação” dos alunos argentinos, para que assim possam ser (re)inseridos nas séries adequadas, independente da série que cursavam anteriormente na Argentina.

SE3: O que a escola faz? Sempre que **eles** chegam nós fizemos um diagnóstico, ou seja, conversamos com os pais, e depois conversamos também com o aluno, pra conhecer um pouco a realidade dele, como é o estudo lá, em que série iam, enfim, conhecer um pouco a família. Depois desse primeiro contato, os professores acompanham, em sala de aula, esses alunos, durante duas ou três semanas, geralmente a gente dá um espaço um pouquinho maior pra deixar **eles** ter um contato maior com os alunos. Depois os professores fazem alguma atividade relacionada ao conteúdo da série, pra ver em que série **eles** podem ser *classificados*, porque um está na terceira e a outra aluna na sétima. Esse da terceira série, tivemos que *classificar*, e geralmente quando a gente *classifica* eles, faz algumas provas ou alguns trabalhos, algumas atividades de escrita ou, às vezes, até mesmo alguma atividade oral. Geralmente, se **eles** estão lá na sétima série aqui eles voltam pra quinta ou pra quarta série, dependendo da situação de cada caso. Mas, geralmente **eles** retrocedem duas ou três séries daquela que **eles** estavam na



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



Argentina. (ENTREVISTA/DIRETORA DA ESCOLA ESTADUAL BRASILEIRA)

Obviamente, há um modelo argentino e um modelo brasileiro de educação diferente, pois as escolas da Argentina e do Brasil, em especial as escolas de fronteira, apresentam programas distintos, normas específicas em contextos político-educacionais diferentes e é preciso encontrar um lugar para o aluno que atravessa essa fronteira. Na escola em questão, a “classificação” é feita, além da observação e contato professor/aluno/familiares, por meio de instrumentos avaliativos que decorrem de uma tomada de posição dos professores e da escola, na ausência de políticas linguísticas do Estado brasileiro. O tipo de instrumento também define o tipo de avaliação e produz diferentes sentidos, mas o procedimento que parece ser apreendido pela escola e apresentado pela diretora na SE3 caracteriza o que Gomez (1983) chama de avaliação qualitativa, onde o diagnóstico individual do aluno, citado pela professora, também faz parte do processo avaliativo. A avaliação qualitativa também constitui basicamente a avaliação formativa, defendida por Bloom (1993), e que envolve, segundo o autor, outros dois tipos de avaliação: *diagnóstica*, quando se faz o levantamento de dados a respeito do aluno para saber o que o aluno já aprendeu, e somativa, quando se utilizam, ao final de uma etapa, da soma de resultados de instrumentos comumente classificatórios como provas, testes, etc. Nesse tipo de avaliação, consideram-se as limitações humanas, a inclusão de valores, imprevistos, mudanças, circunstâncias, uma classificação não tão rígida quanto aos objetivos previstos em um programa educacional específico e que valoriza, especialmente, as diferenças, indo ao encontro do que analisa Hoffman (2000: 18): “a educação envolve a relação entre seres humanos diferentes entre si”.

A avaliação “é produção de sentidos, prática social, portanto, intersubjetiva, relacional, aberta, polissêmica e carregada de valores [...]. Deve articular em um processo global e compreensivo os diversos aspectos constitutivos da educação”, conforme aponta Sobrinho (2008: 193), e, sendo prática social, é estabelecida seguindo uma linha específica de pensamento, uma ideologia constituída historicamente. Apesar disso, Hoffmann (2017: 22) atenta para o fato de que a avaliação precisa ser constante,



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



pois “um professor que não avalia constantemente a ação educativa, no sentido indagativo, investigativo do termo, instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais”.

Pela ausência de diretrizes estabelecidas por parte do Estado a definir um padrão para essa “classificação” dos alunos argentinos (que é, na verdade, uma avaliação) é que se evidencia o silenciamento identitário desse sujeito-aluno-argentino pelo apagamento de traços linguísticos. Há um movimento intenso de sentidos políticos neste processo de avaliação do sujeito-aluno argentino.

Considerações finais

Desenvolver esta breve reflexão nos possibilitou pensar a fronteira a partir de uma perspectiva voltada ao sujeito-aluno argentino inserido na realidade da escola estadual brasileira. Bem como, o viés dos sentidos que emanam do (não) posicionamento do Estado em relação à criação de políticas linguísticas específicas para atender as regiões de fronteira. Pois, como especifica a diretora, cada escola realiza a seu modo as avaliações de nivelamento de conhecimento, porque o Estado não disponibiliza um modelo padrão e é raro o aluno permanecer na mesma série que frequentava na escola da Argentina. Assim, observamos a falta de uma política que trate de questões específicas e inerentes às escolas situadas na fronteira, sobretudo em relação ao acolhimento linguístico.

Neste entrelaçar de sentidos diversos que circulam no espaço de enunciação fronteiriço observa-se a disputa, o conflito, entre as línguas. O silêncio que é significado no enunciado, o silêncio que apaga a identidade, o silêncio da fronteira que se cala para poder ser parte da outra margem, a nova realidade que o sujeito-aluno argentino passa a vivenciar em solo brasileiro. Reflete também o desafio do espaço escolar, mediante a tarefa de incluir este novo aluno no sistema educacional brasileiro, quando atua só, sem apoio e suporte de políticas do Estado direcionados e pensadas para estas situações específicas.

Referências Bibliográficas

Bloom, B.S.; Hastings, T.; Madaus, G. (1993). *Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar*. São Paulo: Pioneira.



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

- Guimarães, E. (2018) *Semântica: enunciação e sentido*. Campinas, SP: Pontes Editores.
- _____. (2002). *Os limites do sentido*. Campinas: Pontes,.
- Guimarães, E. (2003). *Semântica do Acontecimento*. Campinas: Pontes,.
- Gómez, A. I . P. (1983). *Modelos Contemporáneos de Evaluación*. In: Sacristán, J. G. & Gómez, A. I. P. (Orgs.). *La Enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal Editor.
- Hoffmann, J. (2017). *Avaliação: Mito e Desafio – Uma Perspectiva Construtivista*. 45ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação.
- _____. (2000). *Pontos e Contra Pontos: Do Pensar ao Agir em Avaliação*. 5ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Orlandi, E. P. (2007). *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6ª.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- Priebe, G.; Schroeder, N. (2005). *Novo Machado conta a sua História*. 2 ed. Novo Machado.
- Saul, A. M. (2001). *Avaliação Emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 6ª ed. São Paulo: Cortez.
- Strassbuger, T. (2018). *A participação da mídia na construção de representações sobre a fronteira São Borja/BR-Santo Tomé/AR*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/179661>. Acesso em: 24.04.2019.
- Sturza, E. R. (2006). *Línguas de Fronteiras e Política de Línguas: Uma história das Idéias Lingüísticas*. Tese de Doutorado. Unicamp.
- _____. (2009). “Política Linguística: Lugares Teóricos, Práticas de Pesquisa e Modos de Atuação”. In: *Sociedade, Cognição e Linguagem- Apresentações do IX CELSUL*. de Carvalho Figueiredo, D.; Bonini, A.; Furlanetto M. M. e Wollstein Moritz, M. E.(orgs). Florianópolis: Insular.



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y CULTURAL. REFLEXIONES TEÓRICAS Y ESTUDIOS DE CASO

Yolanda Hipperdinger

Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur (Argentina)

yolandahipperdinger@gmail.com

Consideraciones iniciales

La “celebración” de la diversidad humana puede darse hoy por felizmente asentada en la ciencia y en la gestión política (cuando menos, en términos discursivos): la producción científica contemporánea, tanto como una parte sustancial de las declaraciones y determinaciones oficiales de la gestión política (inter)nacional actuales, asumen de modo corriente, incondicional y explícito un compromiso referido al reconocimiento, valoración y respeto (y aun la tutela, cuando cabe) de la diversidad lingüística y cultural.¹² Lo que me interesa enfocar en esta comunicación es un aspecto sobre el que, en cambio, parece haber menos acuerdo: el carácter de la *relación* entre ambas vertientes de manifestación de la diversidad humana, la lingüística y la cultural, que no siempre es objeto de reflexión y cuya conceptualización, por lo demás, es controversial.

En los estudios lingüísticos, en los que profesionalmente me referencio, probablemente el aporte más conocido a la problematización de ese vínculo lo constituye la llamada “hipótesis Sapir-Whorf”, desarrollada en el marco del descriptivismo norteamericano que, desde las primeras décadas del siglo XX y –por lo tanto– en los albores de la lingüística moderna, combinó la dominante orientación estructuralista de la época con inquietudes de índole antropológica y psicológica (en este caso, de definida orientación conductista). Benjamin Lee Whorf, discípulo de Edward Sapir (quien fuera discípulo a su vez de Franz Boas, de contribución crucial a la conformación de la antropología contemporánea), asumió las formulaciones *relativistas*

¹² Entre las iniciativas que han sido fundamentales en este último sentido se cuentan la *Declaración Universal de Derechos Lingüísticos*, aprobada en Barcelona en 1996, y la *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural* de la UNESCO, del año 2001, que pueden consultarse en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000104267_spa y http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

de su maestro y las empleó en un detallado estudio de la lengua y la cultura hopi, en la década de 1930, a través del cual arribó a una conceptualización de la relación entre la lengua, por un lado, y el modo de pensar y de actuar habituales (en el sentido conductista del término), por otro, de naturaleza *causal* y con prioridad de la primera. La “hipótesis” resultante, enfocada en la ontogenia lingüística, otorga el rol de *first mover* a la transmisión tradicional de la lengua heredada: una vez que han cristalizado en una lengua distinciones culturalmente trazadas (como una cierta categorización semántica de la realidad), el aprendizaje de esa lengua (también, en sentido conductista) direccionará la manera de ver el mundo de sus hablantes.¹³

Estas ideas han sido extraordinariamente influyentes, incluso hasta la actualidad, tanto como han sido agriamente atacadas desde su misma formulación; la detracción, además, no necesariamente implicó la defensa de una relación causal en sentido *inverso*, esto es, entendiendo a cualquier variedad lingüística como un componente más –aunque de especial importancia– de la cultura de sus hablantes: también procuró probar que la relación entre lengua y cultura *no es causal*.¹⁴ En perspectiva historiográfico-lingüística, probablemente el mérito principal del “radicalizado” posicionamiento de Whorf radique en el aliento que insufló al debate mismo, un debate desnaturalizador ineludible para la producción científica posterior.

En mis propias investigaciones, en dos oportunidades me enfrenté a lo que entiendo como evidencia de que la relación entre cultura y lengua *no es causal*: al estudiar la asimilación lingüística de grupos inmigrados y al analizar el paisaje lingüístico Bahía Blanca, la ciudad en la que vivo. A ambos casos me referiré en los apartados siguientes.

Conservación cultural y sustitución lingüística en el sudoeste bonaerense

La región denominada *sudoeste bonaerense*, que se corresponde con el cuadrante sur-occidental de la provincia argentina de Buenos Aires y cuyo centro político y administrativo es la ciudad de Bahía Blanca, fue receptora privilegiada de la importante inmigración ultramarina, principalmente europea, arribada a la Argentina

¹³ Véase al respecto, especialmente, Whorf (1974 [1941]: 149).

¹⁴ Por los aspectos aquí tratados puede consultarse, por ejemplo, la revisión de Wright Carr (2007).



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



entre finales del siglo XIX y comienzos del XX. La proporción de población inmigrada alcanzó en la región niveles de especial relevancia comparativa: de acuerdo con los datos del Tercer Censo Nacional, realizado en 1914 (y en el que la inmigración llegó a sus cifras más altas), el porcentaje de extranjeros era del 29.9% en el país, pero del 40.7% en el sudoeste bonaerense (v. Fontanella de Weinberg, 1979: 10).

El origen de la inmigración no hispanohablante arribada a la región fue, mayoritariamente, italiano: en el mismo año de 1914, fue censado como italiano el 12.3% de la población del sudoeste bonaerense (*ibid.*). A los inmigrantes de esta procedencia les siguieron, con un 5%, los censados como rusos, rótulo bajo el cual fueron incluidos diversos orígenes étnicos pero que, en la región, aludió principalmente a emigrantes de origen germánico procedentes de la colonización promovida por Catalina II a finales del siglo XVIII, conocidos como alemanes del Volga (v. *e.g.* Hipperdinger, 2005).

Los italianos se radicaron preponderantemente en la ciudad de Bahía Blanca: en el partido homónimo, al que pertenece la ciudad, el referido Censo registró como italiana a la quinta parte de la población urbana, porcentaje que superó ampliamente tanto al correspondiente a la misma procedencia en el conjunto del país como al de su promedio en la propia provincia de Buenos Aires (v. Cimatti, 2017: 77). Los alemanes del Volga, en cambio, se radicaron en colonias rurales, entre las que se destacaron las tres constituidas en el partido de Coronel Suárez, florecientes hasta hoy.

Los inmigrantes italianos urbanizados sustituyeron muy rápidamente en general (ellos mismos, o sus descendientes directos) sus variedades lingüísticas de origen por el español, según lo muestran los numerosos estudios que se han desarrollado en la región, en el último medio siglo, sobre su proceso de adaptación lingüística (v. *i.a.* Fontanella de Weinberg 1978 y 1984, Fontanella de Weinberg *et al.*, 1991; Rigatuso y Hipperdinger, 1999; Hipperdinger, 2017). Los alemanes del Volga, radicados en colonias étnicamente homogéneas, mantuvieron el uso comunicativo de su lengua de origen hasta muy avanzado el siglo XX: a principios de la década de 1970, Cavallo (1973) registraba aún, en una de las colonias de Coronel Suárez, la transmisión mayoritaria del alemán como primera lengua. El mismo proceso de sustitución



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

lingüística por el español, sin embargo, se precipitó en las décadas siguientes, acompañándose con la apertura de redes sociales antes largamente cerradas (v. e.g. Hipperdinger, 2005). Los descendientes actuales del grupo son, así, hablantes primarios (y, en buena medida, monolingües) de español, al igual que los descendientes de italianos.

Empero, el mantenimiento de contenidos culturales heredados (adscripciones religiosas, concepciones de la familia y de los roles en ella, tradiciones culinarias, etc.) ha sobrevivido al cese de la transmisión de la lengua de origen: de hecho, estudios desarrollados en la última década (Ladilova, 2012; Lasry, 2013) han registrado la invocación expresa de la autoinscripción cultural, entre descendientes de ambos grupos inmigratorios, como motor posible para una eventual “recuperación” de las lenguas desplazadas (una “recuperación” que, obviamente, no sería planteable sin la certeza de la “pérdida”).¹⁵

Estos resultados de investigación, aun tan escuetamente reseñados, así como los desarrollados también en la Argentina sobre otros grupos inmigratorios –como, especialmente, el de Gugenberger (2001) sobre los inmigrantes gallegos– suman evidencia a la idea, formulada con particular claridad en el aporte ya clásico de Appel y Muysken (1996 [1987]: 29), de que la relación entre lengua y etnicidad es potente, pero no necesaria: contenidos culturales reconocidos como propios por los miembros de un grupo pueden mantenerse aun cuando cambien de lengua, de lo que se desprende que la diversidad lingüística y la diversidad cultural no pueden considerarse isomórficas.

El paisaje multilingüe de una ciudad que no lo es: denominaciones comerciales en Bahía Blanca

Resultados de una indagación sobre otro campo, el del paisaje lingüístico, muestran igualmente, en la misma región, la falta de isomorfismo referida.

Los estudios desarrollados en ese campo reconocen como aporte fundacional el de Landry y Bourhis (1997), que entendió la presencia relativa de distintas lenguas,

¹⁵ La función simbólica de las lenguas de origen ha sido más persistente que su función comunicativa, y se la verifica, sobre todo, en usos vestigiales emblemáticos; por razones de extensión, no nos ocupamos de ello en esta comunicación (aunque puede consultarse, por ejemplo, Hipperdinger, 2016).



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

comunicativamente coexistentes en la escritura expuesta en el espacio público, como un indicador de la vitalidad etnolingüística de sus respectivos grupos de hablantes. Ese valor indicador ha sido reconocido en numerosas exploraciones empíricas, abarcando en especial la presencia, territorialmente restringida, de variedades lingüísticas de grupos minoritarios en complejos conglomerados urbanos (v. e.g. Ma, 2017). No obstante, los estudios sobre paisaje lingüístico se han extendido progresivamente también a los de “sociedades que se tienen como prototípicamente monolingües”, en los que “hacen aparición otros idiomas” (Pons Rodríguez, 2011: 102) ya no por razones comunicativas, sino por su valor connotativo.

El estudio que llevé a cabo sobre la onomástica comercial en el paisaje lingüístico de Bahía Blanca (cuyos resultados se exponen en Hipperdinger, 2018), sobre la base del relevamiento de las denominaciones comerciales expuestas en cien cuadras de dos de las principales vías de circulación de la ciudad y otras setenta, seleccionadas al azar en el conjunto del trazado urbano, muestran una diversidad lingüística que *no* se corresponde con las lenguas efectivamente habladas *ni*, en general, con las procedencias étnico-culturales de la población, según se mostrará. Tal estudio de la onomástica comercial remite, por un lado, a emisores privados (esto es, a la dirección *bottom-up* en la configuración del paisaje lingüístico), y por otro lado, en la medida en que la misma no se encuentra oficialmente pautada sino que es autorregulada, a las evaluaciones y consiguientes decisiones de esos mismos emisores.

El desplazamiento de las lenguas de origen operado en las comunidades inmigratorias, referido *supra* en relación con los dos grupos no hispanohablantes de mayor presencia regional, fue transversal también a los demás: ya a finales de la década de 1970, Fontanella de Weinberg (1979: 9) atestiguaba que, a poco más de cincuenta años del “momento de mayor aflujo inmigratorio” (el registrado en 1914) los descendientes de inmigrantes, mayoritariamente, “solo habla[ba]n español”. Un desplazamiento equiparable sufrieron las lenguas autóctonas y las ingresadas por la vía del esclavismo, en el marco de procesos (gloto)políticos y sociolingüísticos a los que, por ser más generales y mejor conocidos, resulta innecesario referir aquí en detalle. En



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



consecuencia, la lengua hegemónicamente empleada con fines comunicativos, en la región y en la ciudad, es el español.

Esto último se refleja, en la onomástica comercial estudiada, en el predominio de las denominaciones españolas por sobre las demás: limitando la atención a las denominaciones comerciales que no constituían ya nombres propios antes de usarse como tales en la rotulación correspondiente (dado que el uso de antropónimos, topónimos o marcas puede obedecer a razones diferentes de las que interesaba testear), fueron registradas 430 denominaciones comerciales, de las cuales 297 se hallan formuladas en español. Las 133 denominaciones formuladas en una lengua diferente del español se ordenan por su procedencia, frecuentemente, del siguiente modo:¹⁶

Inglés: 71
Italiano: 23
Francés: 17
Alemán: 5
Mapudungun: 5
Euskera: 2
Griego: 2
Japonés: 2
Latín: 2
Maya: 1
Náhuatl: 1
Quechua: 1
Swahili: 1

Aunque no es posible, por razones de extensión, presentar detalles sobre las razones de la incorporación de lenguas sin presencia regional (como el maya o el swahili) en la onomástica comercial analizada, esta sola presentación numérica alcanza para poner de relieve que *no* puede apreciarse una relación *directa*, cuando menos, entre la inmigración francesa oportunamente asentada en la región –el 2% de la población registrada en el Censo de 1914 (v. Fontanella de Weinberg 1979: 10), sin incorporaciones cuantitativamente relevantes posteriores– y el 12.78% de recurrencias al francés entre las operadas a otra lengua en las denominaciones comerciales, así como, evidente y particularmente, no la hay entre la población de origen inglés y estadounidense –que, conjuntamente considerada, constituía el 0.5% de la población

¹⁶ En la enumeración de las lenguas se sigue, cuando el número es coincidente, un criterio alfabético.



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

para la misma fecha (*ibid.*), también sin incorporaciones inmigratorias posteriores de relevancia— y el 53.38% que, sobre el total de las denominaciones comerciales no españolas, le corresponde a las que han sido formuladas en inglés.

La diversidad lingüística constatada en el paisaje urbano, así, no se ensambla con una paralela diversidad cultural: antes bien, demuestra una *homogénea* confianza, por parte de los productores, en que su recurrencia a (alguna) otra lengua será reconocida y convenientemente interpretada. En el caso de las lenguas referidas, esa confianza recae en un vínculo entre el inglés y la “actualidad” y la “innovación”, por un lado, y entre el francés y la “elegancia” y el “refinamiento”, por otro, como lo prueba la distribución de la elección de estas lenguas en las denominaciones correspondientes a distintos rubros comerciales (v. Hipperdinger 2018: 212ss.): el empleo del inglés se constata en numerosos rubros (en casi todos, los productores pueden aspirar a mejorar su posicionamiento invocando la “novedad”)¹⁷ pero es sintomáticamente de uso exclusivo en algunos, en particular en el de los emprendimientos especializados en la comercialización de bienes y servicios de tecnologías de la comunicación (en las que la contribución anglosajona es indiscutida, pero en cuyo uso, además, el inglés se posiciona como “lengua global”), y en el rubro de viajes y turismo (actividades para las que la segunda consideración aludida es igualmente pertinente). El francés, por su parte, no aparece en exclusividad en las denominaciones comerciales de ningún rubro, pero la recurrencia a él se concentra en los de calzado e indumentaria y de cuidado y estética personal (en ambos casos, predominantemente con orientación a un público femenino), así como en el de gastronomía (en especial, en emprendimientos comerciales que incluyen la promoción de una refinada pastelería, asociada al mismo origen —y probablemente, al mismo género—).

Estas vinculaciones entre una lengua determinada y la calificación de lo referido por su intermedio, de orden *imaginario* o ideológico-lingüístico, son, por lo mismo,

¹⁷ La única excepción constatada en el estudio referido es la recurrencia al mapudungun, la lengua indígena de mayor presencia regional, para la denominación de emprendimientos especializados en la comercialización de los llamados *productos regionales*, de elaboración artesanal; como es obvio, ello puede vincularse con que la “novedad” no es un valor en este caso, en el que sí lo es el apego a las tradiciones que son ancestrales en el territorio que provee las materias primas para las elaboraciones respectivas.



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



culturales: forman parte de un conocimiento socialmente disponible de modo irreflexivo, y los productores las implican en sus elecciones anticipando interpretaciones, alineadas a sus propósitos, que solo son posibles (y la reiteración de los usos demuestra que lo son, en tanto es prueba de la eficacia del recurso) siendo ese conocimiento *compartido* por los destinatarios. Así, unas mismas vinculaciones, culturalmente *comunes*, se expresan a través de lenguas *diferentes*, que *no* se hablan en el mismo grado en que los usos referidos las exhiben y que quedan escindidas, en esos usos, de sus hablantes *reales*.

Reflexiones finales

La consigna que articula los aportes a esta Mesa Redonda ha invitado no solo a ratificar la común “celebración” de la diversidad lingüística y cultural, sino también a reflexionar sobre la relación entre ambas. Los resultados de algunas de mis experiencias en la investigación científica, que apretadamente he presentado, me conducen indubitablemente a considerar que estas vertientes de la diversidad humana, la lingüística y la cultural, no son isomórficas, así como me conducen a desestimar una conceptualización causal de su relación. Ello no supone, por supuesto, minimizar su imbricación, sino solo procurar no “darla por hecha” (ni en el sentido de una dirección asumida *a priori*, ni en ningún otro) antes de verificarla, documentadamente, en cada caso particular: es a partir de lo que conozcamos sobre su especificidad, desprejuiciada y esforzadamente, que nuestro aporte a la construcción del conocimiento científico será (aunque nunca indiscutible ni definitiva) la mejor que podamos hacer.

Referencias bibliográficas

- Appel, R. y P. Muysken (1996 [1987]). *Bilingüismo y contacto de lenguas*, trad. de Anxo Lorenzo Suárez y Clara Bouzada Fernández, Barcelona, Ariel.
- Cavallo, M. A. (1973). “El bilingüismo alemán-español en Pueblo Santa María”, Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur (Ms.).
- Cimatti, B. (2017). “Una guerra, dos fascismos. Indagaciones sobre la recepción de la Guerra Ítalo-Etíope en la colectividad italiana de Bahía Blanca”, *Altreitalia* 55: 76-92.



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR

- Fontanella de Weinberg, M. B. (1978). “Algunos aspectos de la asimilación lingüística de la población inmigratoria argentina, *International Journal of the Sociology of Language* 18: 5-36.
- (1979). *La asimilación lingüística de los inmigrantes. Mantenimiento y cambio de lengua en el sudoeste bonaerense*, Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur.
- (1984). “Mantenimiento y cambio de lengua entre los italianos del sudoeste bonaerense”, *Studi Emigrazione* 75: 305-318.
- Fontanella de Weinberg, M. B.; Blanco, M. I.; Hipperdinger, Y.; Rigatuso, E.M.; Suardíaz de Antollini, S. y Virkel A. (1991). *Lengua e inmigración. Mantenimiento y cambio de lenguas inmigratorias*, Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur.
- Gugenberger, E. (2001). “Identidad, conflicto lingüístico y asimilación: Observaciones acerca de la lengua gallega en Buenos Aires”, en: Núñez Seixas, Xosé (ed.), *La Galicia Austral. La inmigración gallega en la Argentina*, Buenos Aires, Biblos, págs. 251-277.
- Hipperdinger, Y. (2005). *Die Sprache(n) der Wolgadeutschen in Argentinien*, Wien, Praesens.
- Hipperdinger, Y. (2016). “Las lenguas inmigratorias en la Argentina. El caso de los alemanes del Volga”, *Sociedad y discurso* 30: 92-114.
- Hipperdinger, Y. (2017). “Lenguas inmigratorias europeas en el sudoeste bonaerense”, en: Bein, Roberto y Elizabeth M. Rigatuso (eds.), *Estudios de sociolingüística y análisis del discurso*, Bahía Blanca, Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos-EdiUNS, págs. 45-56.
- Hipperdinger, Y. (2018). “Coexistencia interlingüística en un paisaje lingüístico urbano. Español y otras lenguas en denominaciones comerciales de Bahía Blanca (Argentina)”, *Itinerarios* 27: 193-216.
- Ladilova, A. (2012). *Kollektive Identitätskonstruktion in der Migration. Eine Fallstudie zur Sprachkontaktsituation der Wolgadeutschen in Argentinien*, Frankfurt am Main, Peter Lang.
- Landry, R. y R. Bourhis (1997). “Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study”, *Journal of Language and Social Psychology* 16 (1): 23-49.
- Lasry, L. (2013). *El estudio del italiano en la ciudad de Bahía Blanca. Sobre motivaciones, actitudes e identidad* (Tesis de Licenciatura), Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur.
- Ma, Y. (2017). “El paisaje lingüístico chino-español de la ciudad de Valencia: una aproximación a su estudio”, *Lengua y Migración / Language and Migration* 9 (1): 63-84.
- Pons Rodríguez, Lola (2011). “Hispanoamérica en el paisaje lingüístico de Sevilla”, *Itinerarios* 13: 97-127.
- Rigatuso, E. M. y Y. Hipperdinger (1999). “Interacción de políticas lingüísticas en situaciones de inmigración. La comunidad italiana en el partido de Bahía Blanca”, en: Bein, Roberto, Natalia Blaisten y Lía Varela (eds.), *Políticas Lingüísticas para América Latina*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Tomo II, págs. 489-506.
- Whorf, B. L. (1974 [1941]). “La relación entre lenguaje y pensamiento y conducta habituales”, en: Garvin, Paul y Yolanda Lastra de Suárez (eds.), *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*, trad. española de José Joaquín Montes, México, Universidad Nacional Autónoma de México, págs. 125-152.
- Wright Carr, D. (2007). “La hipótesis Sapir-Whorf: una evaluación crítica”, *Caleidoscopio* 22: 7-26.



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



PAISAJE URBANO Y POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN BAHÍA BLANCA (I). INTERVENCIONES *DESDE ARRIBA* Y (SOBRE TODO) *DESDE ABAJO*

Yolanda Hipperdinger - Patricia Oostdyk - Alicia Zangla
Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur (Argentina)
yolandahipperdinger@gmail.com

Introducción

El *paisaje lingüístico*, conceptualizado como el conjunto de la escritura visible en el espacio público, se constituyó como objeto de estudio específico a finales de la década de 1990, principalmente a partir de la investigación de Landry y Bourhis (1997) que, por un lado, precisó la noción (por entonces emergente) y, por otro lado, comprendió la presencia relativa de lenguas comunicativamente coexistentes, en su escritura pública, como un indicador de vitalidad etnolingüística. Entre ese aporte pionero y el extraordinario desarrollo actual de los estudios sobre la escritura pública, verificable en investigaciones desarrolladas sobre el particular en todo el mundo, numerosas expansiones se han operado sobre el radio de aplicabilidad de la noción: solo por ejemplo, se estudian hoy también paisajes lingüísticos (especialmente urbanos) en los que las lenguas expuestas no son habladas por ningún sector de la población (como es el caso de denominaciones comerciales que procuran llamar la atención a partir de su “exotismo”), se reconoce el valor glotopolítico prospectivo de la promoción de lenguas cuya escritura pública es “magnificada” en comparación con su uso comunicativo y se estudia ya tanto la escritura visible en espacios públicos exteriores como en otros, universalmente accesibles pero arquitectónicamente interiores (como es el caso, sobre todo, de los ámbitos institucionales estatales, en sus diversos alcances jurisdiccionales y múltiples manifestaciones –burocrática, educacional, etc.–).

La investigación grupal que nos encontramos desarrollando en el marco del Proyecto *Paisaje lingüístico y políticas lingüísticas (PLiPoL)*, recientemente incorporado al Núcleo de Educación para la Integración¹⁸, explora diversas aristas de las

¹⁸ El Proyecto, dirigido por la Dra. Yolanda Hipperdinger, incorpora como miembros investigadores a la Dra. Alicia Zangla, la Trad. Patricia Oostdyk, los Lics. Luciano Campetella, Lucía Lasry y Laura Orsi, y las Profs. Laura Duché Mónaco y Agustina Fernández Schmidt. La misma composición grupal, con la



iniciativas inscriptas en las direcciones oficial (*top-down* o *desde arriba*) y privada (*bottom-up* o *desde abajo*) en la configuración del paisaje lingüístico de una ciudad argentina, Bahía Blanca, que constituye el centro político-administrativo de la región sudoeste de la Provincia de Buenos Aires y se ubica, consiguientemente, en el área dialectal del español bonaerense¹⁹. Ha sido ya reiteradamente analizada la completa dominancia del español como lengua de comunicación general en esta área dialectal –y, por lo mismo, en la ciudad–, como resultado de procesos de planificación lingüística hispanocéntrica (v. e.g. Di Tullio 2010) y del desplazamiento por consiguiente de otras lenguas, autóctonas y alóctonas y, en este último caso, tanto africanas, ingresadas por la vía del esclavismo (v. e.g. Araque 2009), como –y principalmente– europeas, ingresadas por la vía de la inmigración ultramarina que tuvo su auge entre 1880 y 1930, en el período de modernización del país (v. e.g. Fontanella de Weinberg *et al.*, 1991; Hipperdinger, 2004 y 2016).

En esta comunicación ensayaremos una primera aproximación contrastiva a observaciones realizadas en la ciudad en las dos direcciones mencionadas, y nos centraremos luego en la dirección *bottom-up*, por ser la que implica de modo más decidido la recurrencia a otras lenguas, en la escritura expuesta en el espacio público, además del español.

Sobre denominaciones y decisiones

Las únicas indagaciones sistemáticas realizadas hasta ahora en torno de la dirección *top-down* en Bahía Blanca han sido desarrolladas por Luciano Campetella (2019) y se han centrado en la denominación de las vías de circulación de dos barrios que, en su conjunto, resultan representativos de un amplio espectro social: uno surgido

misma dirección, ha llevado adelante en el período 2017-2018 el Proyecto de Grupo de Investigación 24/I247, acreditado en el Programa Nacional de Incentivos y radicado en la Universidad del Sur, cuyo aporte principal ha sido la constitución del primer corpus obtenido por procedimientos de muestreo aleatorio representativo del conjunto del trazado urbano de una ciudad argentina (Bahía Blanca). Ese Proyecto tiene continuidad en investigaciones actualmente en desarrollo, previstas para el período 2019-2020 y centradas en los textos que hemos llamado *subsidiarios* (los de emisores que se valen de soportes agenciados por *otros* emisores), a las –por no ser pertinentes para nuestros fines inmediatos– no nos referiremos en esta comunicación.

¹⁹ La denominación (y circunscripción) del área dialectal a la que hacemos referencia remite a los aportes, fundamentales para la dialectología y la sociolingüística argentinas, de Fontanella de Weinberg (*i.a.* 1987, 2000).



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



en torno a una estación ferroviaria, y de extracción inicialmente obrera (Barrio Noroeste), y otro concebido como barrio-jardín, de extracción medio-alta (Barrio Palihue). El conjunto de datos reunidos por Campetella muestra la recurrencia, en esta vertiente de la onomástica oficial, a denominaciones de diversos orígenes.

Tanto en esos datos como en otros recogidos en la ciudad (*i.a.* Hipperdinger 2017), no obstante, puede apreciarse que no es *por su origen lingüístico* que tales denominaciones han sido escogidas: tal es el caso de la típica recuperación de apellidos de personas destacadas (como en el caso de *Brown* y *O'Higgins*, denominaciones de dos de las principales arterias céntricas de Bahía Blanca), cuya elección no depende de la procedencia del apellido. Puede decirse, así, que la recurrencia a otras lenguas en la onomástica oficial considerada no se debe a una *decisión lingüística* propiamente dicha sino a la *consecuencia* del origen no hispánico de los referentes escogidos para las denominaciones respectivas, lo cual se vincula directamente con lo que llevamos dicho respecto de una preferencia oficial hispanocéntrica.

En cambio, las recurrencias observadas a otras lenguas en la dirección *bottom-up* son comúnmente *decididas*, como lo muestran inmejorablemente numerosas denominaciones comerciales que *ni siquiera* tienen relación alguna, en términos referenciales, con el rubro del emprendimiento: en Bahía Blanca, por ejemplo, *Blossom* es la denominación de una pastelería, *Le passager* la de una boutique y *Twins* la de una heladería.

Hay solamente dos casos en los que puede considerarse que la recurrencia *desde abajo* a otras lenguas no es decidida por los productores:

a) el que se equipara a lo que llevamos dicho en la dirección contraria, si por ejemplo se da nombre a un comercio recuperando el de la vía de circulación sobre la que se ubica, o el apellido de su propietario, cuando estos provienen de otras lenguas (v. Hipperdinger 2018: 204);

b) la “necesidad” referencial, cuando para determinados referentes no existe equivalente español en uso (por caso, quienes promocionan la venta de *sandwiches* no creen estar haciéndolo “en inglés”).

En el resto de los casos, *desde abajo* se toma decisión *por la lengua misma*. Consiguientemente, cualesquiera coincidencias en las decisiones hablarán de los acuerdos tácitos, o políticas *implícitas*, vigentes en la comunidad de que se trate. Es sobre esta base que presentamos, seguidamente, los resultados de un estudio realizado sobre el ámbito comercial de Bahía Blanca.

Otras lenguas *desde abajo*: exploraciones sobre el ámbito comercial

Dedicaremos este apartado a las elecciones lingüísticas divergentes, en relación con el esperable español, operadas *desde abajo* en las producciones escritas constatables en los dos principales enclaves comerciales de Bahía Blanca: Galería Plaza, el paseo de compras más tradicional de la ciudad, y Bahía Blanca Plaza Shopping, su paseo de compras más moderno. Sobre los datos del conjunto de la cartelería comercial de ambos enclaves comerciales²⁰, nos ocuparemos aquí de aquellos recursos lingüísticos que no pertenecen al español, con el propósito de analizar de qué modo, y por qué, se los incluye.

En primer lugar, corresponde destacar que casi el 40% de los textos expuestos en los enclaves comerciales mencionados muestran la presencia de lenguas diferentes del español. El inglés es la lengua que mayor cantidad de inclusiones provee en ambos centros comerciales, con 59 ocurrencias. Le siguen, en orden decreciente, el italiano, el francés, el hawaiano, el náhuatl, el griego y el mapudungun. Estas últimas cuatro lenguas aparecen con una única ocurrencia cada una, contra 17 en italiano y 9 en francés. Como puede apreciarse, cuando se recurre a otra lengua se eligen, mayoritariamente, lenguas europeas (y prestigiosas).

En cuanto a las configuraciones con que se registran las recurrencias a otras lenguas, hemos verificado que, en general, se mantiene el apego a las lenguas de origen. Así, atendiendo al **grado de adaptación**, constatamos que, sobre 59 recurrencias al inglés, 52 no presentan adaptación ninguna al español; sobre 17 inclusiones de la lengua

²⁰ El relevamiento al que nos referimos fue realizado por Patricia Oostdyk y Alicia Zangla en los primeros meses de 2017, y supuso el registro de todos los textos de carácter exterior expuestos en los distintos emprendimientos comerciales de los dos paseos de compras referidos. Sus principales resultados han sido avanzados ya en una comunicación reciente a la comunidad científica (Oostdyk y Zangla 2019).



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



italiana, 12 mantienen la configuración de origen, y lo hacen asimismo 8 de las 9 recurrencias al francés. Todas las inclusiones correspondientes a las lenguas restantes muestran, en cambio, algún grado de adaptación al español.

Con respecto a la “**duración**” (Hipperdinger 2001: 17-18) de los pasos a otras lenguas, 35 de las recurrencias al inglés se componen de más de una pieza léxica, como lo hacen también 6 de las recurrencias procedentes del italiano y 4 de las recurrencias al francés. En el caso del hawaiano, el náhuatl, el griego y el mapudungun registramos, en cambio, solo piezas léxicas únicas.

En relación con la **complejidad sintáctica** de los pasos “multiplabra” (Poplack 2018: 18 *et alibi*) a otras lenguas, en inglés aparecen tanto sintagmas (principalmente nominales) como oraciones completas. Entre los sintagmas, encontramos por ejemplo *Candy land*, *Chicken power*, *On box*, *Only for men* y *Urban wear*. Los siguientes son, en cambio, ejemplos de oraciones completas de distinto tipo: *Fill your closet up to 50%*, *Have you seen Pepe’s sale?*, *Be happy*. En el caso del italiano y el francés no encontramos oraciones completas, aunque sí sintagmas (también, principalmente nominales). Son ejemplos de tales sintagmas *Amore mio*, *La stampa* y *Risotto di mare*, en italiano, y *Eau de Lumière*, *L’eau de parfum* y *Pour toi*, en francés. Para las otras lenguas registradas encontramos exclusivamente transferencias léxicas: del hawaiano relevamos *Aloha*; del náhuatl, *Quetzal*; del griego *Onix* y del mapudungun, *Sayhueque*.

En cuanto a las **razones** que pueden motivar la elección de las lenguas referidas, cabe destacar que las selecciones obedecen exclusivamente a las intenciones de los emisores, puesto que la reglamentación vigente no prescribe ni inhibe el uso de ninguna lengua. Así, la Ordenanza Municipal 19209 del Partido de Bahía Blanca, de 2018, exime explícitamente a los contribuyentes de la obligación de emplear el español en la cartelería privada. En particular, en su artículo 154, se explicita que están exentos de la prohibición de usar “[un] idioma extranjero sin que lleven su fiel traducción en castellano” (vigente, según el artículo 153, para los “volantes” y “carteles en la vía pública”) los avisos y letreros correspondientes a comercios²¹. Los resultados expuestos permiten suponer que tanto la elección de las lenguas como las configuraciones

²¹ La Ordenanza puede consultarse en <http://www.bahiablanca.gov.ar/digesto/fiscal2018.pdf>.



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

formales, la “duración” y la complejidad de las instancias de recurrencia a ellas obedece, en primer lugar, a la previsión realizada por los emisores acerca del posible *reconocimiento* de sus elecciones divergentes por parte de los lectores (v. Hipperdinger 2018). En el caso del inglés, la confianza en este potencial reconocimiento se funda tanto en su uso extendido como en las políticas lingüísticas que han impulsado su enseñanza formal regular en el sistema educativo argentino desde la década de 1990. En cuanto al italiano, y sin desestimar la posible familiaridad propiciada por la recepción de una numerosa inmigración italiana en el sudoeste bonaerense, la misma cercanía genético-estructural con el español habilita la confianza, por parte de los emisores, de que sus producciones serán reconocidas por el público. Con respecto al francés, su inclusión en la currícula secundaria argentina hasta la década de 1990 (v. Arnoux y Bein 2015) y, sobre todo, la tradicional valoración como “lengua de cultura” que motivó su difusión tanto dentro como fuera del sistema formal de educación en nuestro país, permiten igualmente suponer que los lectores reconocerán la procedencia de las formas correspondientes a esta lengua. De las otras cuatro lenguas representadas en nuestro corpus, el mapudungun es la lengua indígena que mayor extensión tuvo en la región. La palabra tomada del hawaiano (*aloha*) corresponde a un saludo difundido en producciones cinematográficas y tiras televisivas, la del náhuatl (*quetzal*) no tiene equivalente en uso y la tomada del griego (*onix*) alterna con el préstamo histórico adaptado *ónice*. De este modo, en ninguno de estos tres casos se trata de palabras extrañas para los miembros de la comunidad, aunque por su configuración formal resulte previsible la percepción (el reconocimiento) de su carácter exógeno.

Por otro lado, la intención de que el receptor asocie las **representaciones ideológicas** (i.a. Narvaja de Arnoux y del Valle 2010) construidas en torno de –cuando menos algunas de– estas lenguas con los productos y servicios ofrecidos podría promover su empleo en la cartelería comercial. En este sentido, asume valor indicador la distribución por rubros constatada, en particular en el caso de aquellas a las que se recurre reiteradamente. Así, observamos que la lengua inglesa aparece asociada a vestimenta deportiva y casual, por un lado, y a comidas rápidas, por otro. La lengua italiana aparece en los rubros relacionados con ropa de vestir masculina elegante y con



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



comida elaborada y “casera”. El francés se vincula con los rubros de perfumería, joyería y lencería, asociados al “refinamiento”²². Aunque no encontramos en el corpus aquí analizado más que una recurrencia al mapudungun, cabe sin embargo señalar que aparece en un emprendimiento dedicado a la venta de artesanías, de productos “autóctonos”²³, tal como ha sido registrado previamente en otro relevamiento realizado en la misma ciudad (v. Hipperdinger 2018: 214).

Conclusiones

En la dirección *bottom-up*, el estudio realizado permite correlacionar la frecuencia con la que se recurre a las distintas lenguas en el ámbito comercial de Bahía Blanca con los aspectos formales considerados: a la principal lengua “favorita”, el inglés, se recurre en piezas léxicas únicas tanto como en sintagmas y en oraciones completas, generalmente con apego a las pautas de origen; dicho apego se verifica especialmente en las recurrencias al francés y se sostiene también –aunque proporcionalmente más “relajado”– en las recurrencias al italiano, lenguas que no aparecen en oraciones completas. En el caso de las restantes lenguas, para las que solo se registran piezas léxicas únicas, domina en cambio la adaptación. Lo que llevamos dicho respecto de las fuentes del (re)conocimiento de las distintas lenguas puede ponerse fácilmente, a su vez, en correlación con estos hallazgos.

En términos ideológico-lingüísticos, la distribución de las elecciones divergentes por rubros comerciales echa luz sobre las representaciones estereotípicas de la comunidad referidas a las diferentes lenguas, y en particular las de aparición más frecuente: como ha podido apreciarse, esas representaciones trazan un vínculo entre el inglés y la “actualidad” y el “dinamismo”, entre el italiano y la “tradicción” hogareña (incluyendo una central “presencia masculina”), y entre el francés y la “sofisticación” (v. Hipperdinger 2018: 211).

²² Adicionalmente, ese “refinamiento” es principalmente atribuido al género femenino, al que se destinan prioritariamente los productos ofrecidos en los rubros a los que nos referimos.

²³ En cambio, las recurrencias igualmente aisladas provenientes del hawaiano, el náhuatl y el griego se incluyen, todas, en producciones correspondientes al rubro de indumentaria (con el que no se conectan referencialmente en absoluto, por lo que su inclusión parece exclusivamente a llamar la atención, dado su referido carácter divergente).



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

Finalmente, volvemos a destacar que, frente a una aparición de otras lenguas que es concomitante a otras decisiones en dirección *top-down*, priman en dirección *bottom-up* las elecciones lingüísticas propiamente dichas. Las elecciones divergentes obligan a un esfuerzo interpretativo por parte de los receptores, por lo que en sí mismas sirven para llamar su atención. A su vez, la interpretabilidad (que tiene en el reconocimiento su *conditio sine qua non*) depende de configuraciones ideológico-lingüísticas, socialmente compartidas, que articulan las acciones individuales y constituyen en consecuencia su marco glotopolítico, no por implícito menos eficaz.

Referencias bibliográficas

- Araque, A. (2002). "Testimonios del contacto lingüístico afrohispanico en la Comarca Viedma-Carmen de Patagones", en: Hipperdinger, Yolanda (comp.), *Contacto. Aportes al estudio del contacto lingüístico en Argentina*, Bahía Blanca, EdiUNS, págs. 79-92.
- Campetella, L. (2019). "Lengua(s), regulación urbana e imaginarios en tensión: los nombres de las vías de circulación en el paisaje lingüístico de Bahía Blanca", *III Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL)*, La Plata, ALFAL-Universidad Nacional de La Plata, 24 al 27 de abril de 2019.
- Di Tullio, Á. (2010). *Políticas lingüísticas e inmigración: el caso argentino*, 2ª. ed., Buenos Aires, Eudeba.
- Fontanella de Weinberg, M. B. (1987). *El español bonaerense. Cuatro siglos de evolución lingüística (1580-1980)*, Buenos Aires, Hachette.
- (2000). "El español bonaerense", en: Fontanella de Weinberg, M. B. (coord.), *El español de la Argentina y sus variedades regionales*, Buenos Aires, Edicial, págs. 37-61.
- Fontanella de Weinberg, M. B., M. I. Blanco de Margo, Y. Hipperdinger, E. M. Rigatuso, S. Suardiáez de Antollini y A. E. Virkel de Sandler. (1991). *Lengua e inmigración. Mantenimiento y cambio de lenguas inmigratorias*, Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur.
- Hipperdinger, Y. (2001). *Integración y adaptación de transferencias léxicas. Contribución al estudio del contacto lingüístico en español bonaerense*, Bahía Blanca, EdiUNS.
- (2004). "Conservación/desplazamiento de lenguas inmigratorias en el sudoeste bonaerense. Evolución del multilingüismo inmigratorio en la Argentina monolingüe", *Quo vadis, Romania?* Beihefte 17: 133-145.
- (2016). "El contacto como constante. Indagaciones sobre la coexistencia interlingüística en la Argentina", en: Pandís Pavlakis, Efthimía, Haralambos Symeonidis, Slobodan Pajović, Dimitrios Drosos y Viktoria Kritikou (eds.), *Estudios y homenajes hispanoamericanos*, Madrid, Ediciones del Orto, 2016, Tomo IV, págs. 149-158.
- (2017). "De otras lenguas. Selecciones rioplatenses para el tratamiento de las importaciones léxicas y el remedo de la interferencia", *V Jornadas Internacionales de Fonética y Fonología* (conferencia plenaria), La Plata, Universidad Nacional de La Plata, 29 de septiembre de 2017.



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

- (2018). “Coexistencia interlingüística en un paisaje lingüístico urbano. Español y otras lenguas en denominaciones comerciales de Bahía Blanca (Argentina)”, *Itinerarios* 27: 193-216.
- Landry, R. y R. Bourhis. (1997). “Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study”. *Journal of Language and Social Psychology* 16 (1): 23-49.
- Narvaja de Arnoux, E. y J. del Valle. (2010). “Las representaciones ideológicas del lenguaje”, *Spanish in Context* 7 (1): 1-24.
- Narvaja de Arnoux, E. y R. Bein (eds.). (2015). *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. Buenos Aires, Biblos.
- Oostdyk, P. y A.a Zangla. (2019). “La presencia de otras lenguas en dos enclaves comerciales de la ciudad de Bahía Blanca”, *III Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL)*, La Plata, ALFAL-Universidad Nacional de La Plata, 24 al 27 de abril de 2019.
- Poplack, S. (2018). *Borrowing. Loanwords in the Speech Community and in the Grammar*, New York, Oxford University Press.



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA NOS DOMÍNIOS DA ESCOLA

Ingrid Kuchenbecker

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
ingrid.kuchenbecker3@gmail.com

1. Introdução

Estima-se que aproximadamente a metade da população mundial é bilíngue ou mesmo plurilíngue (v. Grosjean, 1982: vii apud Romaine, 1995:8). Contudo, apesar de o plurilinguismo ser mais frequente do que o monolinguismo, grande parte das pessoas ainda pensa que o mais comum é ser monolíngue (Faria, 2002). Dentre os vários fatores que promovem a diversidade linguística (DL) na sociedade contemporânea, conforme Gorter, et al. (2006), destacam-se: a) movimentos históricos e políticos, tais como imperialismo e colonialismo; b) movimentos motivados economicamente, como no caso de migrações; c) o surgimento de novas tecnologias e descobertas científicas que exigem competências em outras línguas; d) a manutenção de identidades sociais e culturais, “sustentadas” por línguas minoritárias; e) a presença de línguas estrangeiras no currículo escolar; f) a atuação de movimentos religiosos associados a determinado grupo e prática linguística. Ainda, recentemente a chegada de refugiados de guerra e/ou conflitos também tem contribuído para uma maior diversidade de línguas.

A conjunção destes fatores vem modificando constantemente as sociedades e, conseqüentemente, as salas de aula em todo o mundo. Paradoxalmente, mesmo com o crescimento visível da DL na sociedade, essa mudança ainda não se reflete nas práticas escolares (Hélot, 2012). Essas práticas permanecem tradicionalmente ligadas a uma ideologia de uniformidade linguística, comprometida com a formação de uma nação em torno de uma língua única. Para pensar, ou repensar a DL na escola, é preciso questionar, antes de tudo, o “[...] monolingual habitus, and to imagine that multilingual practices could become the norm in education as well” (Hélot, 2012: 214). Hornberger & McKay (2010) alertam sobre a necessidade de se abordar aspectos sociolinguísticos na formação de educadores de línguas, apontando para três razões:



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

First, throughout the world, multicultural and multilingual classrooms are becoming the rule rather than the exception. [...] Second, growing research in the field of sociolinguistics has led to new areas of specialization, for example, critical language awareness, multimodality literacies and language socialization, along with more long-standing areas such as language planning, multilingualism and cross-cultural variation in language use, each with its own view of how language and society interact. Finally there has been a growing recognition of the ideological basis of language use, with a focus on the need to promote a critical approach to language teaching. (Hornberger & McKay, 2010:xv).

Da mesma forma, García (2008) discute questões que devem fazer parte da formação de professores neste novo milênio. A autora enfatiza que todos os programas de formação de professores deveriam se basear em uma pedagogia da “conscientização plurilinguística” (tradução minha para *multilingual language awareness*) devido ao aumento da DL nos contextos educacionais.

A DL na educação levanta uma série de questões complexas, relacionadas a políticas linguísticas, ideologias, história do ensino de línguas e abordagens pedagógicas sobre como a escola dialoga com as línguas presentes em seu contexto. Qual o papel da escola frente à diversidade linguística e cultural presente nos contatos e/ou práticas linguísticas dos alunos em centros urbanos, rurais e em comunidades de línguas minoritárias? Ao priorizar uma língua estrangeira, onde ficam as outras línguas? Como se desenvolvem ações de promoção da pluralidade linguística? O que as motiva? Como estes interesses são agregados?

De um lado, a DL na educação desafia as concepções tradicionais de língua e, de outro, questiona se o ensino de uma ou mais línguas estrangeiras (LEs) é suficiente para o desenvolvimento de uma postura plural frente à diversidade de línguas. Segundo Beacco & Byram (2007: 39), “Diversifying the supply of languages is a necessary, but insufficient, condition for acting on motivation to undertake plurilingual education”, ou seja, o ensino de uma ou mais LEs não garante uma maior abertura à DL; há a necessidade de uma abordagem de conscientização linguística para o desenvolvimento de um processo integrado e contínuo de ação-reflexão-ação entre línguas e culturas.

Entretanto, como dar visibilidade a DL presente na sociedade dentro da sala de aula? A quem compete? Na atual organização curricular, as línguas ocupam dois



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

espaços bem delimitados dentro do currículo: o componente curricular da língua oficial da escola, no caso, a Língua Portuguesa e o componente curricular de LE.

O presente artigo se propõe a uma discussão sobre como a DL tem sido contemplada nos currículos de educação básica. Pretende-se refletir a necessidade do professor de línguas complementar a sua formação no sentido de desenvolver uma postura plural frente à DL, no sentido de tornar visíveis as línguas na sua sala de aula, desenvolver atitudes positivas sobre falantes de outras línguas e suas culturas, bem como, aumentar seus conhecimentos de línguas e culturas.

2. Noção de “diversidade linguística” nos domínios da escola

Na educação básica, as questões relacionadas à diversidade linguística vinculam-se, em um primeiro momento, obviamente, às disciplinas de LE e da língua oficial da escola, neste caso, a Língua Portuguesa (LP). Essas duas áreas atuam, normalmente, de forma isolada e fragmentada nas escolas. O entendimento sobre diversidade linguística difere entre os educadores de línguas (LE e LP) e, por vezes, é ignorado. A DL está associada com as relações de poder e é fortemente ligada às representações de e sobre a língua que cada indivíduo constrói a partir de suas experiências ao longo da vida.

A falta de uma visão holística clara sobre o que é DL e sua importância na formação do educador de línguas colabora para a não abertura de espaços para a DL na sala de aula e na escola em geral. A DL é, muitas vezes, vista com estranhamento, como algo que está presente, porém sobre o qual não se fala abertamente, isto é, não de forma explícita, enfim um “campo de silêncio”, como afirma Paraíso (1996). Dificilmente, em uma aula de língua se fala sobre língua(s), sobre como as línguas se relacionam, sobre como as línguas são usadas na sociedade, sobre os direitos linguísticos de comunidades que falam línguas minoritárias ou sobre que línguas são faladas no território nacional. Uma aula de língua, oficial ou estrangeira, normalmente se ocupa com questões de estrutura e funcionamento específicos da língua em questão.

Segundo Hélot (2012), a DL deveria ser uma das maiores preocupações de educadores, mas como ela mesma afirma:



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

[...] it could also be considered paradoxical to ask schools to help sustain linguistic diversity when their main objective for over a century was to educate linguistically homogenous citizens through the eradication of differences (HÉLOT, 2012: 215).

Por muitos anos, acreditou-se que a melhor forma de se lidar com as diferenças era propiciando uma educação igual para todos, que deveria resultar em uma sociedade mais homogênea. Entretanto, isso só seria possível se partíssemos do princípio de que os alunos chegam à escola com o mesmo conhecimento de mundo e de língua, o que seria uma utopia, pois eles provêm de diferentes contextos sociais, econômicos e culturais, possuem diferentes experiências linguísticas. Homogeneizar o conhecimento linguístico significa desconsiderar o conhecimento prévio do aluno. Uma tentativa de homogeneização implica, de modo geral, privilegiar falantes da variedade-padrão (provavelmente monolíngues), desconsiderando e inibindo, de outro lado, falantes de outras variedades ou línguas.

É preciso, porém, levar em conta que a noção de DL assume diferentes sentidos, ou seja, possui caráter polissêmico. A seguir, apresento algumas interpretações possíveis acerca do entendimento que se tem da DL na educação enquanto domínio da escola, tomando por base a literatura a respeito e as observações feitas no âmbito da educação.

2.1 Diversidade como diversificação de línguas estrangeiras

É bastante comum o pensamento de promover a DL através de uma oferta maior de LEs no currículo, possibilitando ao aluno escolher uma ou mais LEs que deseja estudar. Segundo o modelo de Cenoz (2009), a introdução de mais línguas no currículo, ou seja, a diversificação de línguas aponta para um contínuo “mais plurilíngue”. Entretanto, Beacco & Byram (2007) enfatizam que, apesar de necessário, isto não é suficiente para sustentar a DL. Essa visão também é compartilhada por Hélot (2012), que cita a França como um exemplo dos limites de uma política da diversificação, onde o sistema escolar oferece oito opções de diferentes línguas, além de programas para o ensino de línguas regionais e de línguas de sinais.

Não há como negar os esforços do governo francês em dar suporte para o ensino de uma grande variedade de línguas. Porém, Hélot crítica esse modelo, argumentando que a forma como o ensino de LEs está organizado, em que as LEs competem entre si,



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

tem levado a maioria dos pais das crianças que estão no primário a escolherem a língua dominante, no caso, o inglês.

This means that top-down policies are far from sufficient to ensure that linguistic diversity is sustained in our education systems, and that linguistic diversity cannot be conceptualized solely on a quantitative basis. (HÉLOT, 2012, p. 222).

Nessa mesma direção, Oliveira (2005) discute o trabalho realizado pelo IPOL junto à “rede de projetos para uma política do bilinguismo alemão-português em Blumenau” que teve como objetivo elaborar uma política linguística de não concorrência entre o alemão e o inglês, pois, segundo Oliveira, é sabido que “nenhuma língua pode concorrer com o inglês no ‘mercado das línguas’ (Calvet, 2002) neste início do século XXI, pelo papel quase monopolístico do inglês na produção da ciência e como língua de comunicação internacional” (Oliveira, 2005: 91).

Como se vê, a simples oferta multilíngue não garante condições iguais e reais de promoção da DL aí representada e resulta, conseqüentemente, em uma pluralidade linguística com lacunas, centrada na(s) língua(s) dominante(s).

2.2 Diversidade como um bem/produto

Talvez a visão da DL como um produto ou um bem a ser adquirido seja a interpretação mais recorrente no contexto escolar, na medida em que prepondera a ideia de que a língua central/franca é suficiente numa sociedade globalizada. O inglês é visto, nessa perspectiva, como um bem a ser adquirido para a obtenção de sucesso profissional e, recentemente a única língua obrigatória segundo a BNCC (Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>).

Bohn (2000), ao discutir aspectos políticos de uma política de ensino de LÊs, defende que a globalização fez com que os poderes ideológico e político sofressem dominação do poder econômico. Na sua interpretação, quando se relaciona poder e ensino de línguas, verifica-se que o ensino se configura mais em um produto do que um bem educacional e cultural. Para Bohn (2000, p. 125), quando o poder político e ideológico é dominado pelo poder econômico, e a cultura é subjugada aos condicionamentos da lucratividade das empresas, torna-se bem mais fácil apresentar a



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



LE como um produto, uma habilidade necessária para a competitividade da globalização.

Segundo Beacco & Byram (2007), o atendimento às necessidades de aprender LEs necessárias para uma inserção na sociedade, com o objetivo de aumentar e melhorar o conhecimento de LE dos indivíduos envolvidos, não caracteriza um apelo explícito à diversidade, uma vez que os esforços são direcionados em prol de um ensino/aprendizagem mais eficaz de LEs. Nesta mesma direção, alinham-se os programas “bilíngues”, que, além de oferecer aulas de LE, também utilizam a LE como língua de instrução, como um produto diferenciado que normalmente atende a um público de elite.

2.3 Diversidade como variação linguística

Ao conceber a diversidade como variação linguística, ou diversidade intralinguística, amplia-se a compreensão e reflexão de como funciona e se configura uma língua, na realidade. Apesar de estar presente em todas as interações do dia a dia, entre segmentos sociais distintos, a variação ainda demanda, segundo Faraco (2007), uma pedagogia que dê conta dessas relações, fundamentais na socialização.

Segundo Faraco (2007: 47), é preciso uma “pedagogia que sensibilize as crianças e os jovens para a variação de tal modo que possamos combater os estigmas linguísticos, a violência simbólica, as exclusões sociais e culturais fundadas na diferença linguística”. Para Faraco (idem: 48), “o problema está nas formas como lidamos com essa diversidade. O problema está na forma como representamos para nós essa diversidade”. Quer dizer, o não reconhecimento da DL e as representações distorcidas sobre língua que temos de nós mesmos, nos afastam de uma educação linguística de qualidade.

Na linha do que Faraco (2007) chama de “pedagogia da variação linguística”, colocamos a necessidade de uma “pedagogia do plurilinguismo” (Altenhofen & Broch, 2011), no sentido já explicitado mais de uma vez da competência plurilíngue e da postura plural do indivíduo, representado pelo aluno. Vale ressaltar as intersecções entre ambas as “pedagogias”. Afinal, o uso competente de mais de uma variedade da mesma



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



língua nada mais é do que um tipo de bilinguismo interno, mais ou menos como Bagno (1999) vê o uso da norma prestígio ao lado de variedades não-padrão do dia a dia.

2.4 Diversidade como herança

Beacco & Byram (2007) propõem que a DL como herança pode ser vista como um princípio para preservação da diversidade existente no país, como, por exemplo, as línguas indígenas. Esse princípio, ligado à herança antropológica e cultural de grupos humanos, tem por base o objetivo, ou anseio, de proteger e preservar a DL nos moldes em que se defende a biodiversidade (ver Skutnabb-Kangas, 2002; Sá, 2007). Essa visão não costuma englobar os debates sobre as línguas estrangeiras. Também não se incluem normalmente as línguas de imigrantes ou de refugiados, nessa perspectiva. Ou seja, o foco central recai na preservação da diversidade das línguas faladas originalmente em determinado território.

Entretanto, Hélot destaca o fato de que muitas línguas minoritárias ou de imigração são faladas nos lares antes de as crianças ingressarem na escola e questiona em que medida a escola reconhece essas línguas minoritárias e dá suporte para sua manutenção, ou contrariamente, prefere ignorar a competência linguística e cultural adquirida fora do contexto escolar (HÉLOT, 2012). Essas línguas adquiridas nos lares são, por assim dizer, as línguas de herança e, portanto, um patrimônio cultural imaterial a ser preservado.

Esta talvez seja uma das questões mais complexas quando se fala sobre DL na educação. De um lado, colocam-se questões políticas, ideológicas e econômicas que oprimem e abafam as línguas minoritárias. Por outro lado, como mostram as pesquisas, os professores não estão preparados para lidar com essa DL “sentada nas classes das salas de aula” (cf. Hilgemann, 2005; Schneider, 2007).

Hélot aponta, por isso, e com razão, para a importância de abordagens voltadas para a conscientização linguística que busquem “[...] normalize linguistic diversity in schools and to build knowledge about diversity from the language competence students bring to the classroom” (Hélot, 2012: 223). Nessa perspectiva, uma educação para o plurilinguismo não se restringe apenas às línguas como herança, mas amplia o repertório



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



destes indivíduos para além da aula de LE, ao mesmo tempo em que busca através da sensibilização e conscientização linguística desenvolver conhecimento, habilidades e atitudes em face de toda a DL presente no seu contexto escolar, não de forma isolada, de modo que “[...] essa comunidade constitua um lugar onde toda a alteridade possa ser reconhecida e valorizada” (Sá, 2007: 68).

2.5 Diversidade como inclusão

Diversidade como inclusão significa ocupar-se com questões linguísticas e culturais locais e globais. Esta inclusão parte do repertório linguístico do indivíduo e de suas práticas sociais. Nesta perspectiva, assume-se que reconhecer a DL como inclusão significa promover o desenvolvimento de um repertório linguístico plural que nada mais é do que promover o plurilinguismo. Concordo com Beacco & Byram (2007: 40), quando concebem o plurilinguismo como “[...] an unexceptional ability shared by all speakers”, isto é, uma capacidade corriqueira compartilhada por todos os falantes. Para Beacco & Byram plurilinguismo deve ser um objetivo comum, o que significa que:

1. *É uma competência que pode ser adquirida*, ou seja, ser plurilíngue não é algo excepcional, não é o mesmo que ser poliglota. Em outras palavras, plurilinguismo não pode ser considerado como um “dom” restrito a uma elite. Beacco & Byram (2007) destacam que o plurilinguismo é comum, mesmo considerando os diferentes processos psicolinguísticos envolvidos na aquisição de uma primeira língua e, subsequentemente de uma LE, seja esta uma variedade próxima ou distante da LM do indivíduo.
2. *Não é um repertório homogêneo*, isto é, ser plurilíngue não significa ter um conhecimento homogêneo, não implica ter o mesmo conhecimento em um determinado número de línguas, mas em adquirir a habilidade de usar mais de uma língua ou variedade linguística em diferentes níveis e para diferentes propósitos.
3. *É considerado como um repertório mutável*, segundo Beacco & Byram, o grau de proficiência nas variedades se modifica ao longo do tempo assim como a própria composição das variedades. Compreender o plurilinguismo como um repertório mutável é considerar que novos conhecimentos podem introduzir novos repertórios linguísticos.
4. *É um repertório de recursos comunicativos que os falantes usam de acordo com suas próprias necessidades*. A necessidade de adicionar novos repertórios linguísticos varia de acordo com as práticas sociais e culturais de cada indivíduo.
5. *É considerado como uma competência transversal que se estende a todas as línguas adquiridas ou aprendidas*. Ao considerar o plurilinguismo como uma competência transversal, a aprendizagem de línguas não pode ser vista como algo isolado e



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

- fechado no ensino de uma única língua. As línguas dialogam entre si, se valem de conhecimentos já adquiridos em outras línguas e na língua materna, possuem semelhanças e diferenças que levam o aluno a refletir sobre o seu funcionamento.
6. *É considerada como tendo um aspecto cultural, formando, assim, uma competência plurilíngue e pluricultural, como uma experiência potencial de várias culturas.* Uma competência plurilíngue não pode ocorrer no isolamento de uma estrutura gramatical. Parte-se do princípio de que todo conhecimento é contextualizado e, como tal, carrega aspectos culturais intrínsecos e extrínsecos que precisam ser abordados em aula.

A perspectiva de entendimento/concepção do plurilinguismo acima descrita coloca a escola como um local privilegiado de encontro com o outro, linguística e culturalmente diferente. Nessa perspectiva, “[...] importa fazer dele também um lugar de promoção de atitudes positivas em relação à alteridade, isto é, a outras línguas e culturas” (Martins, Andrade & Bartolomeu, 2002: 107). No meu entender, é dentro desta concepção que se pode entender a diversidade como inclusão.

3. Considerações finais

Após refletir sobre as cinco interpretações encontradas sobre diversidade na educação, defendo neste trabalho que a última interpretação abordada “diversidade como inclusão”, que considera o plurilinguismo como um fenômeno comum e, através de uma formação plural, objetiva incluir o indivíduo na sociedade, é indispensável em todos os contextos, e não apenas como uma “terapêutica destinada somente às minorias” (Lagoa, 1995: 129). Isso quer dizer que uma educação para o plurilinguismo não deve ser vista como uma exceção apenas para contextos escolares em que outras línguas são faladas nos lares, mas muito mais que isso, um direito de todos os cidadãos de terem acesso às informações veiculadas numa sociedade globalizada. Isso implica que as pessoas sejam capazes de “comprender, interpretar y actuar sobre la sociedad, es decir, de participar activa y responsablemente sobre los problemas del mundo, con la conciencia de que es posible cambiar la sociedad en que vivimos” (Martín-Díaz, 2002 *apud* SÁ, 2007: 42).

Essa promoção passa, impreterivelmente, pela construção de uma competência plurilíngue e intercultural, desde os primeiros anos de escolaridade. É a partir desta concepção que se busca uma “educação plurilinguística”. Trata-se de uma educação



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

para a DL não só com o objetivo de incluir minorias, nem de um ensino isolado de LE, mas de promoção do plurilinguismo, por meio de abordagens de conscientização linguística e cultural.

Referências bibliográficas

- Altenhofen, C. V; Broch, I. K. (2011). Fundamentos para uma “pedagogia do plurilinguismo” baseada no modelo de conscientização linguística (language awareness). In: BEHARES, Luis E. (Org.). *V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*. Universidad de la República y Asociación de Universidades Grupo Montevideo: Montevideo. Pp. 15-24.
- Bagno, M. (1999). *Preconceito Lingüístico: O que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola.
- Beacco, J.-C. & Byram, M.I. (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of Language education policies in Europe -*. Strasbourg: Language Policy Division. Council Of Europe (Main Version). [Disponível em: <<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806a892e>>]. Acesso em: 09 de maio 2019.
- Bohn, H. (2000). I. Os Aspectos ‘políticos’ de uma Política de Ensino de Línguas e Literaturas Estrangeiras. *Linguagem e Ensino*, v. 3, n. 1, pp. 117-138.
- Calvet, L.-J.. (2002). *Sociolingüística: uma introdução crítica*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola.
- Cenoz, J. (2009). *Towards Multilingual Education: Basque Educational Research in International Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Faraco, C. A. (2007). Por uma pedagogia da Variação Linguística. In: Correia, Djane Antonuci (org.). *A relevância social da Linguística*. São Paulo: Parábola Editorial: Ponta Grossa, PR: UEPG.
- Faria, H. (2002). Ensino precoce de línguas estrangeiras. In: *Educação e Comunicação. Publicações do centro de estudos e de investigação*, nº 7, pp. 10-18.
- García, Ofelia. (2008). Multilingual language awareness and teacher education. In: CENOZ, Jasone & HORNBERGER, Nancy H. (eds). *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 6: Knowledge about Language, 385–400. #2008 Springer Science+Business Media LLC.
- Gorter, Durk et al. (2006). Position paper of Research Task 1.2, Cultural diversity as an asset for human welfare and development: benefits of linguistic diversity and multilingualism. *Sustainable development in a diverse world* (Sus.div). Disponível em: https://www.academia.edu/5556589/Sustainable_Development_in_a_Diverse_World_SU_S.DIV_POSITION_PAPER_OF_RESEARCH_TASK_1.2_Cultural_diversity_as_an_asset_for_human_welfare_and_development>. Acesso em: 09 de maio 2019.
- Hélot, Christine. (2012). Linguistic Diversity and Education. In: MARTIN-JONES, M., BLACKLEDGE, A. & GREASE, A. (eds.). *Routledge Handbook of Multilingualism*. New York/London: Taylor and Francis, pp. 214 - 231.
- Hilgemann, Clarice.(2005). *Mitos e concepções lingüísticas do professor em contextos multilíngues*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS.
- Hornberger, Nancy H. & McKAY, Sandra L. (eds.). (2010). *Sociolinguistics and language education*. Clevedon: Multilingual Matters.



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



- Lagoa, R. (1995). Unidude e diversidade na escola. Contributo para o estudo da educação intercultural. Aveiro: Universidade de Aveiro. *Dissertação de Mestrado*.
- Martín-Díaz, M. J. (2002). Enseñanza de las ciencias? Para qué? *Revista Electrónica de Enseñanza de las ciencias*. Vol. 1, nº 2.
- Martins, F.; Andrade, A; & Bartolomeu, I. (2002). As línguas da criança e as línguas do mundo: aspectos da gestão da competência plurilingue em alunos do 1º ciclo do E.B. In: *I Encontro Nacional da SPDLL - A Didáctica das Línguas e Literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento*, Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra.
- Oliveira, G. M. (2005). Política Linguística na e para além da Educação Formal. *Estudos Linguísticos XXXIV*, pp. 87-94.
- Paraíso, M. A. (1996). *Lutas entre culturas no currículo em ação da formação docente*. In: *Educação & Realidade*, n. 21(1), pp. 137-157, jan./jun.
- Romaine, S.(1995). *Bilingualism*. 2. ed. Oxford : Basil Blackwell.
- Sá, S. M. (2007). Educação, Diversidade Linguística e Desenvolvimento Sustentável, *Dissertação de Mestrado*, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Schneider, M. N. (2007). *Atitudes e concepções linguísticas e sua relação com as práticas sociais de professores em comunidades bilíngües alemão-português do Rio Grande do Sul*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Skutnabb-Kangas, T. (2002). “Why should Linguistic Diversity be maintained and supported in Europe? Some Arguments”. In: *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual al Education*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.(Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/310142321_WHY_SHOULD_LINGUISTIC_DIVERSITY_BE_MAINTAINED_AND_SUPPORTED_IN_EUROPE_SOME_ARGUMENTS_Guide_for_the_Development_of_Language_Education_Policies_in_Europe_From_Linguistic_Diversity_to_Plurilingual_Educat>). Acesso em: 09 de maio 2019).



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



PROPUESTA DE ENMIENDA A LA CONSTITUCIÓN QUE OBLIGA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN LOS COLEGIOS PÚBLICOS DEL ESTADO DE RÍO GRANDE DO SUL

Henry Daniel Lorencena Souza
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
henrydaniel.uy@gmail.com

A partir de 2016, en virtud de los cambios políticos ocurridos en Brasil, la enseñanza del español se vio profundamente amenazada, pues los reflejos en el ámbito educativo provocaron una serie de cambios y, entre ellos, la obligatoriedad del inglés como única lengua extranjera. La demagogia política transformó al español en la lengua de los países con los cuales el “nuevo Brasil” no quería identificarse, sin considerar la importancia de las relaciones culturales y comerciales que cada región del país tiene con sus vecinos sudamericanos.

Esa situación hizo que estudiantes de las facultades de Letras y profesores de español reunieron esfuerzos para crear instrumentos que permitieran resistir a las imposiciones de las nuevas determinaciones legales, garantizando que los alumnos de los colegios de primaria y secundaria pudieran continuar sus estudios de español y, como consecuencia, evitar que un gran número de profesores perdieran sus puestos de trabajo.

La movilización tuvo lugar a través de las redes sociales y luego en la prensa tradicional, cuyo objetivo fue informar a las personas en general lo que estaba ocurriendo. Así surgió el movimiento *#FicaEspanhol*, integrado por docentes de las universidades federales (UFRGS, UFSM, UFPEL, FURG, UFFS y Unipampa) e institutos técnicos (IF Rio Grande do Sul e IF Sul Rio Grandense), además del *Colegio de Aplicação* de la UFRGS, como representante de la educación básica. De esa manera, la campaña logró alcanzar todas las regiones del estado de Río Grande do Sul, una región profundamente identificada con los países con los que hace frontera: Argentina y Uruguay.

El direccionamiento hacia el neoliberalismo oficializó el discurso de la globalización y la importancia de la competitividad internacional, justificando la



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

necesidad de que los futuros trabajadores tengan dominio de la lengua inglesa, como la “única lengua internacional” necesaria para las transacciones comerciales. Esa orientación política de Brasil, coincide con las afirmaciones de Macedo, Dendrinis y Gounari (2005: 24):

En muchos aspectos, las políticas de la globalización y neoliberalismo (que no son tan transparentes y, por ello, más insidiosas) constituyen una rearticulación de una visión del mundo colonial diseñada para desculturizar a las personas del llamado Tercer Mundo de manera que puedan ser aculturadas en un modelo colonial predefinido. Igual que las políticas coloniales del pasado, la ideología neoliberal, con la globalización como su símbolo, continúa para promocionar políticas lingüísticas que lanzan al inglés como una “super” lengua que no sólo es inofensiva, sino que además debería ser adquirida por todas las sociedades que aspiran a la competitividad en el orden económico del mundo globalizado.

En el caso de Río Grande do Sul, sin embargo, los datos no sitúan al inglés como la principal lengua en los sectores de la industria y del comercio, ya que cuatro de los diez principales mercados del estado son países hispanohablantes: Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay. De la misma forma en el sector turístico que, de acuerdo con los datos del Ministerio de Turismo, sitúa el estado como la tercera principal puerta de entrada de turistas extranjeros. Del total de 1,27 millones registrados en el año 2017, la casi totalidad eran turistas procedentes de países limítrofes, siendo 1,02 de argentinos, de acuerdo con los datos del Anuário Estatístico do Turismo. Informaciones como esas fueron un punto clave para desarmar argumentos contrarios al español y que eran expresados por los políticos alineados al gobierno Federal.

Además de esas informaciones, la justificativa usada en la estrategia de comunicación desarrollada por la organización del movimiento *#FicaEspanhol* se concentró en la defensa de la diversidad lingüística en el contexto educativo. La escuela no puede estar al servicio del mercado laboral, sino a la formación intelectual y cultural de los estudiantes, preparándolos para ejercitar la ciudadanía y las relaciones humanas. Como afirma Baztarrika (2010: 52):

La diversidad nos es circunstancial, y lo es además en multitud de ámbitos, como lo es en el lingüístico. La cuestión es que acertemos a la hora de desarrollar y gestionar esa diversidad lingüística como proyecto comunitario, y no como un proyecto exclusivo de una parte – o, peor aún, de una determinada opción política –



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



de esta nuestra plural comunidad. En efecto, difícilmente hallaremos objetivo más excelente y merecedor de todo tipo de esfuerzos que la consecución de una sociedad integrada, cohesionada y en armónica y sólida convivencia, o que el de respetar y hacer respetar los derechos de la ciudadanía: en todo ello figura, en lugar preeminente, la gestión de la diversidad lingüística.

Ese punto fue, sin dudas, lo que motivo a que muchas personas se involucraran en la propuesta de defensa del español. Los materiales de difusión elaborados y difundidos por las redes sociales y las manifestaciones de apoyo publicadas en la prensa, fijaron la importancia de la pluralidad lingüística en la formación de los estudiantes. La misma argumentación se incluyó en el texto presentado en la Asamblea Legislativa y que justificó la propuesta de enmienda a la Constitución, tornando la oferta del español obligatoria en la enseñanza pública estadual:

Nunca é demais lembrar que garantir a oferta de ensino de línguas estrangeiras revela conhecimento da realidade linguística plural e, ainda, propicia vantagem sócio-cultural para aqueles aos quais a aprendizagem de tais línguas é garantida. Inseridos nessa tese, e distantes de qualquer linha ideológica-partidária, entendemos que o mundo do trabalho - associado às facilidades de comunicação e locomoção internacionais - vai sempre beneficiar aqueles alunos com melhor acesso ao ensino qualificado, o qual certamente inclui o conhecimento da maior diversidade possível de línguas. Isso quer dizer, portanto, que o fator "aprendizado de línguas estrangeiras" é um dos elementos que conduz a uma divisão sócio-cultural entre favorecidos e desfavorecidos quanto à condição de atuar crítica e amplamente no mundo contemporâneo. (Texto completo disponible en: <https://bit.ly/2PBRarB>)

A partir del crecimiento de la movilización en diferentes colegios y con el apoyo ofrecido por distintas personalidades ligadas al mundo de la cultura, los medios de comunicación tradicionales empezaron a acompañar los trámites para que la propuesta se tornara ley. Y allí también se plasmó la diversidad lingüística como algo que debería defenderse:

- El 25 de abril, el *Jornal do Comércio* publicó: *Gera repercussões massivas o Movimento #FicaEspanhol de professores de língua espanhola que visa conseguir apoios a PEC que promove o plurilinguismo nas escolas públicas do Estado*. (*Jornal do Comércio*, 25/04/2018).
- El 11 de junio, el periódico *Correio do Povo* publicó una nota titulada *Professores defendem espanhol nas escolas*, allí se expresaba que el movimiento no estaba en contra a la enseñanza del inglés, y sí defendía la diversidad lingüística. (*Correio do Povo*, 11/06/2018, p.7).



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE URUGUAY

- El 20 de julio, el principal periódico del Estado, Zero Hora, publicó un reportaje titulado *Fica Espanhol: movimento quer garantir idioma nas escolas*. Allí, una vez más se difundía el objetivo de defender el plurilingüismo, citando parte del texto que justificaba el pedido de inclusión constitucional. (Zero Hora, 20/07/2018, p. 32).
- El día 12 de setiembre, día siguiente a la primera aprobación por los diputados, el periódico *Correio do Povo* publicó la nota *Espanhol fica no currículo*. Allí, la diputada Juliana Brizola, que encabezó la enmienda constitucional, declaró: *Aprovar essa proposta é garantir que o RS não vá retroceder e que continue dando aos jovens a opção de mais de uma língua estrangeira. É uma vitória dos professores e alunos, que se mobilizaram e estiveram aqui*. (Correio do Povo, 12/092018, p. 15).

Motivados por la repercusión en la prensa, distintos grupos de profesores y estudiantes, con el apoyo de políticos locales, lograron encaminar en sus ciudades mociones de apoyo que fueron aprobadas en los concejos municipales y, luego, encaminadas a la Asamblea Estadual. De esa manera, entre los meses de mayo a agosto de 2018, se lograron reunir 54 documentos de apoyo a la enseñanza del español, permitiendo que los diputados estatales evaluaran la repercusión del movimiento en toda la región, con destaque a las ciudades fronterizas. La rápida evolución de esos apoyos se puede ver en la comparación de los dos mapas: 19 en mayo y 54 en agosto de 2018.



El 11 de septiembre se votó en plenario la propuesta conocida como PEC 270. Estaban presentes 45 diputados estatales que votaron de forma unanime favorables a la inclusión de la enseñanza del español en los colegios. Pero sería necesaria una



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



segunda votación para que la propuesta se transformara en ley y eso ocurrió el 18 de diciembre de 2018, también con la unanimidad de 44 votos, número de diputados presentes en la sesión plenaria de la Asamblea Legislativa.

Con la aprobación, la enseñanza del español pasó a figurar en el párrafo tercero del artículo 209 de la Constitución del Estado de Río Grande do Sul:

Art. 209. O Conselho Estadual de Educação assegurará ao sistema estadual de ensino flexibilidade técnico-pedagógico-administrativa, para o atendimento das peculiaridades socioculturais, econômicas ou outras específicas da comunidade.

§ 1.º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas do ensino fundamental e médio.

§ 2.º Será estimulado o pluralismo de idiomas nas escolas, na medida em que atenda a uma demanda significativa de grupos interessados ou de origens étnicas diferentes.

§ 3.º O ensino da língua espanhola, de matrícula facultativa, constituirá disciplina obrigatória das escolas públicas de ensino fundamental e médio. (Incluído pela Emenda Constitucional n.º 74, de 19/12/18).

Pero, ¿por qué una propuesta de enmienda constitucional? La sugerencia partió de la diputada que apoyó el movimiento, Juliana Brizola, porque si se aprueba en dos rondas, por la mayoría de los diputados estatales, el texto se incluye de forma inmediata, sin que el gobernador pueda intervenir en la decisión.

El éxito logrado en Río Grande do Sul ha motivado a que otros estados brasileños estén buscando la misma salida. Estados como Santa Catarina, São Paulo, Río de Janeiro, Río Grande do Norte, Pará, Brasília, Piauí, Goiás, además de Sergipe que ya ha logrado el mismo resultado. Otro hecho es que algunas ciudades crearon dispositivos legales que han permitido que el español continuara siendo ofrecido en las instituciones de enseñanza municipales, siguiendo el ejemplo de lo que ya ocurría con relación a la cooficialización de lenguas indígenas o de inmigración.

Sin embargo, pese a la existencia de la ley, la gran mayoría de los colegios públicos del Estado de Río Grande do Sul sigue sin ofrecer el español, algo que ya ocurría anteriormente. El incumplimiento de la ley, motivado por razones económicas que han retirado en los últimos años las inversiones en la educación, provocando un considerable deterioro del sistema de enseñanza pública, ha motivado el surgimiento del *Frente Parlamentar Fica Espanhol*. El movimiento ahora ha tomado el papel de



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



fiscalizar que la ley se cumpla en todo el Estado, accionando mecanismos legales que hagan que los gestores políticos cumplan las determinaciones. Como primera medida, el actual Secretario de Educación, Faisal Karam, ha emitido un documento en el que se compromete a incluir la enseñanza del español en el sistema educativo estadual.

El relato aquí presentado es un claro ejemplo de la importancia de la participación colectiva en la construcción de las políticas lingüísticas. En contextos históricos de conflictos ideológicos, en los que retrocesos son impuestos sin discusiones previas, se hace imprescindible la existencia de políticas lingüísticas que planteen resistencia. El caso de la enseñanza del español en Río Grande do Sul ha servido de modelo también para que otras lenguas minorizadas busquen caminos similares. Sin embargo, a título de conclusión, la principal ventaja obtenida en medio a las polémicas, sin duda ha sido la ampliación de las discusiones acerca de la diversidad lingüística, algo que logró alcanzar no sólo a profesores y profesionales de la educación, sino al público en general, principalmente estudiantes. La nueva ley que permite el ofrecimiento del español, ha promocionado la importancia de la pluralidad en los espacios escolares y en la formación de la ciudadanía, algo tan amenazado por el momento político actual.

Referencias Bibliográficas

- Albrecht, F. (2018). *Janela para o mundo*. Jornal do Comércio, Porto Alegre, ano 85, n° 229, 25/04/2018. Começo de conversa.
- Anuário Estatístico De Turismo (2018). Ministério do Turismo. Disponible en: <https://bit.ly/2Ow9RzO>
- Baztarrika, P. (2010). *Babel o barbarie: una política lingüística legítima y eficaz para la convivencia*. Irún: Alberdania.
- Constituição Do Estado Do Rio Grande Do Sul. Disponible en: <https://bit.ly/2Nlmtox>
- Custódio, A. (2018). *Fica Espanhol: movimento quer garantir idioma nas escolas*. Jornal Zero Hora, Porto Alegre, ano 55, n° 19145, 20/07/2018. Educação, p. 32.
- Macedo, D., Dendrinis, B. y Gounari, P. (2005). *Lengua, ideología y poder: la hegemonía del inglés*. Barcelona: Graó.
- PROPOSICIÓN PEC 270. Disponible en: <https://bit.ly/2ZJcPmD>
- Vasconcelos, M. J. (2018). *Professores defendem espanhol nas escolas*. Jornal Correio do Povo, Porto Alegre, ano 123, n° 254, 11/06/2018. Ensino, p.7.
- Espanhol fica no currículo*. Jornal Correio do Povo, Porto Alegre, ano 123, n° 347, 12/09/2018. Ensino, p.15.



LENGUAS INDÍGENAS Y FORMACIÓN DOCENTE: RETOS EDUCATIVOS EN SANTA FE (ARGENTINA)

Micaela Lorenzotti

IHuCSo Litoral (UNL-CONICET)

lorenzottimicaela@gmail.com

1. Presentación²⁴

El año 2016 puede considerarse un año bisagra en materia de políticas lingüístico-educativas diagramadas para pueblos indígenas en la Provincia de Santa Fe; en estos últimos años, se impulsaron medidas específicas destinadas a reorganizar la Modalidad Educación Intercultural Bilingüe (EIB desde aquí) de la jurisdicción: se conformó un Equipo Provincial de EIB dependiente de la Dirección Provincial de Gestión y Coordinación de Proyectos de la Secretaría de Educación; se creó la Mesa de diálogo Provincial de EIB conformada por referentes de las comunidades *qom* y *mocoví* del territorio santafesino, miembros del Instituto Provincial de Aborígenes Santafesinos (IPAS desde aquí) y miembros del Equipo de EIB; se llevó a cabo el Primer Encuentro Provincial de Educadores y Maestros de EIB; y se incluyeron 19 escuelas de Educación Primaria y Secundaria en la Modalidad EIB²⁵.

A partir de esta reorganización, se gestaron acciones educativas concretas, una de ellas es el *Ciclo de Formación Complementaria para la Profesionalización de los maestros idóneos indígenas/“Educador Intercultural Bilingüe Indígena” (EIBI) (2017-2019)*, (Ciclo desde aquí), un ciclo de formación destinado a maestros idóneos indígenas. La medida tiene como objetivo saldar la ausencia de propuestas oficiales de profesionalización docente para los maestros idóneos indígenas que trabajan en el sector educativo.

En el presente trabajo se aborda el análisis del Ciclo en tanto una acción de política lingüística; se busca determinar, por un lado, las expectativas/demandas sobre

²⁴ El presente trabajo forma parte de una investigación mayor financiada por una beca doctoral del Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), y desarrollada en el marco del Doctorado en Humanidades (mención Letras) (FHUC/UNL). Directora: Dra. Cintia Carrió (UNL-CONICET), co-directora Dra. Ana Carolina Hecht (UBA-CONICET).

²⁵ Hasta el año 2017 solo tres escuelas de la Provincia contaban con la modalidad EIB.



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



las lenguas de los actores involucrados en el Ciclo, y por el otro lado, el lugar que ocupan las lenguas en el Ciclo. Para el desarrollo de esta propuesta se trabajó, por un lado, con la Resolución Ministerial N° 1629/17 que avala el Ciclo y con el Proyecto del Ciclo en vistas a determinar los objetivos lingüísticos y no lingüísticos explícitos en los mismos; y por el otro lado, se relevó información a partir de métodos interactivos como son la observación participante y entrevistas con los actores involucrados (Goetz y LeCompte, 1988).²⁶ Tanto las observaciones como las entrevistas permitieron construir datos sobre qué esperan algunos actores partícipes de la propuesta en relación con las lenguas (*qom*, *mocoví* y español) en la capacitación y qué lugares ocupan efectivamente tanto las lenguas indígenas como el español en la misma.

En un **primer momento** de la presentación se caracteriza el problema de la formación docente para maestros idóneos indígenas en la Provincia de Santa Fe; en un **segundo momento** se describe la acción en términos de política lingüístico-educativa que da respuesta a esa problemática, se identifican las expectativas lingüísticas de los actores involucrados y el lugar destinado a las lenguas en el Ciclo. **Finalmente**, se reflexiona sobre los retos lingüísticos que presenta el abordaje de las lenguas indígenas del territorio santafesino en un ciclo de formación docente en función de las expectativas de los actores.

2. Formación docente en EIB: respuestas a una deuda educativa

En la Provincia de Santa Fe se sanciona en 1993 la Ley Provincial N° 11078 que regula las relaciones colectivas e individuales de las comunidades indígenas de la jurisdicción. En lo que respecta a la educación, entre las acciones que el Ministerio de Educación de la Provincia debe procurar, se encuentra la de “instrumentar programas de capacitación permanente para docentes y no docentes que se desempeñen como educadores de los aborígenes” y “posibilitar la formación de docentes aborígenes” (art.

²⁶ Se buscó desde la metodología etnográfica indagar en los sentidos y significaciones que los actores participantes del Ciclo le otorgan al abordaje de las lenguas en el mismo. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a directivos del Nivel Primario de dos instituciones con población indígena, a maestros idóneos que asisten al Ciclo y a miembros del Equipo de EIB del Ministerio de Educación. Se participó del 1° Encuentro de Maestros de la EIB (2016) y se asistió a la primera clase del Ciclo en la sede Santa Fe (2017).



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

28°). Si bien la Ley data de principio de los noventa, recién en el año 2005 se aprueba el Decreto N° 1719 que reglamenta la organización y funcionamiento de las escuelas de EIB en Santa Fe. En el decreto se insta que la planta orgánica funcional de las escuelas con EIB debe incorporar los cargos de *maestro bilingüe* y *maestro artesano*, ambos cargos ocupados por idóneos indígenas y a su vez, se establece que dos Institutos Superiores (uno en la ciudad de Santa Fe y otro en la ciudad de Rosario), *presentarían*²⁷ Proyectos de Postítulo acerca de la EIB (art. 23°) y que los Institutos Superiores de gestión pública oficial y privada *podrían* elaborar Proyectos de Postítulo y de Capacitación e Investigación acerca de la EIB (art. 24°). Si bien este decreto cuenta con más de diez años, desde su reglamentación los maestros idóneos que trabajan actualmente en las instituciones educativas como maestros artesanos o maestros bilingües no accedieron a Postítulos oficiales sostenidos en el tiempo que les permitieran obtener la competencia docente para profesionalizarse en el Sistema Educativo²⁸.

Como se mencionó en la presentación de este trabajo, una de las acciones que se lleva adelante en el último período es la inclusión de 19 escuelas de Educación Primaria y Secundaria a la Modalidad EIB; esta acción reflató una antigua problemática, la necesidad de generar instancias de capacitación docente destinadas a los miembros de las comunidades que se incorporan (o que ya se han incorporado) a las instituciones educativas, ya sea como maestros bilingües o como maestros artesanos. La resolución educadores indígenas para acceder a una formación docente sistemática y específica.” Está dirigido a agentes que se desempeñan actualmente como Maestros bilingües o Maestros artesanos (idóneos aborígenes) en el sistema educativo y a postulantes avalados por las direcciones Escolares y Referentes de las comunidades de pueblos originarios reconocidos por el IPAS y/o el Consejo de Idioma y Cultura de cada comunidad, a los efectos de formar futuros docentes de idiomas o artesanos para el ingreso al sistema educativo. Tanto los maestros idóneos en ejercicio como los

²⁷ El uso del condicional aparece en el decreto. Son acciones que no se han concreado hasta la fecha.

²⁸ En el año 2002 se realizó un curso “intercultural bilingüe” organizado por el Ministerio de Educación de la Provincia destinado a todos los docentes de una de las tres escuelas con EIB de la Provincia. (cfr. Carrió, 2004: 157).



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



miembros de las comunidades interesados en formar parte del sistema educativo son los actores destinatarios de la propuesta.

3. El Ciclo como una acción de política lingüística

El Ciclo se gesta en el ámbito/sector educativo, sin embargo, consideramos que implica una política lingüística; no es una política lingüística *per se*, entendiendo que en Argentina “resulta difícil distinguir, en la esfera del Estado y a través de su historia, orientaciones o acciones explícitas que puedan reconocerse como expresión de su política lingüística” (Varela, 2011:12). Siguiendo a Varela (2008), entendemos que una política lingüística es:

...un conjunto de decisiones y acciones promovidas por el poder público, que tienen por objeto principal una (o más) lengua(s) de su órbita, y están orientadas hacia objetivos que son tanto lingüísticos (esto es, determinado efecto sobre el corpus de la lengua, su estatuto y/o su adquisición) como no lingüísticos. (2008: 165).

La acción del Ciclo está orientada hacia objetivos lingüísticos y no lingüísticos; no lingüísticos porque tanto en la resolución que avala la acción, como en el discurso brindado por la Ministra de Educación de la Provincia al anunciarlo²⁹, como en las palabras del director de la Dirección de la que depende la Comisión de EIB que organiza estas acciones³⁰, puede leerse que el Ciclo tiene un vínculo estrecho con cuestiones de reivindicación de derechos de los pueblos indígenas y que forma parte de una respuesta a las demandas educativas de los pueblos: “esta iniciativa provincial se presenta como una reivindicación socio-histórica, simbólica y formativa para y con los docentes indígenas” (Res. N° 1629/17).

En lo referente al diseño curricular del Ciclo, si bien en una primera instancia parecería perseguir sólo objetivos no lingüísticos porque busca “acreditar saberes pedagógicos” y “reflexionar sobre la práctica educativa” (Proyecto Ciclo), en una segunda instancia, uno de los objetivos que persigue es el de ofrecer “un trayecto de formación docente inicial de acuerdo al perfil requerido para desempeñarse como Educador Intercultural Bilingüe Indígena (EIBI)” (Proyecto Ciclo), y, en este punto,

²⁹ 1° Encuentro de Maestros de la EIB. Colonia Dolores, Santa Fe, mayo de 2017. Notas de campo.

³⁰ Dirección Provincial de Gestión y Coordinación de Proyectos de la Secretaría de Educación. (Entrevista, Ministerio de Educación de Santa Fe, mayo de 2017).



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

consideramos que la acción podría tener efectos sobre el *corpus* de las lenguas involucradas, sobre su *estatus* y/o su adquisición y, por lo tanto, es una acción que tiende hacia objetivos lingüísticos.

Siguiendo a Calvet (1997), con planificación del corpus se entiende a las intervenciones en la forma de la lengua (creación de una escritura, ortografía, diccionarios, creación de nuevas palabras, estandarización, modificación de formas existentes, cambio del vocabulario de una lengua); en tanto que con planificación del estatus se refiere a las intervenciones en las funciones de la lengua, su estatus social y sus relaciones con las demás lenguas (asignarle a las lenguas o variedades lingüísticas funciones determinadas: promoverla a la función de lengua oficial, introducirla en la escuela como lengua de enseñanza). En términos de política lingüística, Calvet explicita que se puede intervenir en el grado de reconocimiento de las lenguas y en el grado de uso de las lenguas, es decir, en el grado de funcionalidad; y aquí se plantea la cuestión de cómo saber si la lengua está equipada para cumplir la nueva función que se le asigna, en tanto, para convertir una lengua en lengua de escolarización, es necesario darle una transcripción, alfabética u otra, y una norma. (Calvet, 1997: 22) El Ciclo propone acciones estrechamente vinculadas con la funcionalidad de las lenguas indígenas en la escolaridad, tanto sobre el grado de reconocimiento como sobre el grado de uso de las mismas, y esta reasignación de funciones de la lengua implica pensar qué tan equipadas están para convertirse en lenguas de escolarización.

Cooper (1997 [1989]) amplía el espectro y alude a un tercer centro de atención de la planificación lingüística, este es la planificación de la adquisición de la lengua: (i) cuando la planificación está orientada al aumento del número de usuarios (adquisición, readquisición, mantenimiento), y (ii) los cambios de función y de forma promovidos por la planificación funcional y formal afectan al número de usuarios de una lengua y a su vez son afectados por éste.

Entendemos que en la planificación lingüística no se podría afectar a uno de los centros sin que tenga alcance sobre los otros dos. En un principio, la acción parecería ir en pos de la planificación del *status* de las lenguas *qom* y *mocoví*, y este cambio en la función social de las lenguas implicaría la planificación del corpus en tanto es necesario



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



equiparlas para que cumplan la nueva función escolar. Estas dos acciones van de la mano de la planificación de la adquisición en la medida en que son los sujetos en tanto usuarios de la lengua quienes adoptan o no la nueva función.

3.1. Lenguas en el Ciclo: expectativas y propuesta

Tal como afirma Varela (2011), “las cuestiones de lenguas (...) suelen cobrar sentido cuando se las remite a los problemas de otro tipo (identitario, educativo (...) etc.) en los que participan.” (2011: 15) En este caso, cuestiones vinculadas con las lenguas indígenas de la provincia se ponen en juego al momento de diagramar una respuesta al problema de la profesionalización docente de los maestros idóneos.

El Ciclo se organizó en dos instancias, la primera (2017) pretendía brindar a los cursantes “la posibilidad de reconstruir y sistematizar el conocimiento adquirido en las aulas y en otros espacios formativos a través de la acreditación de saberes pedagógicos y/o propios de su cultura y su lengua y la reflexión crítica de la práctica educativa intercultural bilingüe.” En una segunda instancia, “se ofrecerá un trayecto de formación docente inicial de acuerdo con el perfil requerido para desempeñarse como EIBI” (cfr. Res. 1629/17).

El perfil requerido para desempeñarse como EIBI está reglamentado en el artículo 16° del ya mencionado Decreto N° 1719/05; el maestro bilingüe deberá, entre otros requisitos, “ser hablante bilingüe con dominio de la lengua materna predominante en la comunidad y del castellano, en la lectura y en la escritura”. En consonancia, en la convocatoria para fomentar la inscripción al programa se lee entre los requisitos: “hablar, leer y escribir en su lengua materna”, “leer y escribir en español”³¹.

Como en toda política (lingüística), los actores participantes de la misma tienen objetivos y/o intereses no siempre en concordancia. Aquí es donde resulta pertinente

³¹ Con los requisitos solicitados quedan al descubierto no pocas dificultades vinculadas con la diversidad de situaciones lingüístico-educativas de los maestros idóneos. Entre los maestros entrevistados encontramos casos representativos: hablantes bilingües con escolaridad incompleta que leen y escriben en español e (intentan) leer y escribir en la lengua indígena a partir de la estandarización (escolar) de la lengua realizada en otra provincia; hablantes monolingües del español con escolaridad completa que leen y escriben en español pero dado que no son hablantes de la lengua indígena no leen ni escriben en la misma. Las posibilidades al combinar las dos variables se multiplican cuando se recorren las experiencias de las instituciones con docentes idóneos.



identificar las expectativas lingüísticas de los actores directamente implicados en la acción. De las entrevistas con los actores se desprende que los intereses y/o expectativas depositadas en el Ciclo son disidentes según el rol desempeñado y la situación educativo-lingüística de los idóneos. De los escenarios micro, es decir, las instituciones con EIB, se desprenden demandas marcadamente diferenciadas:

(i) en el caso de la institución educativa en la que los docentes idóneos son monolingües en español, los mismos idóneos esperan que el espacio sea el lugar en el que aprendan a hablar la lengua indígena en tanto L2; mientras que los directivos de esas instituciones esperan que el Ciclo “les enseñe a alcanzar el objetivo institucional de que los niños hablen la lengua indígena”, esto es, capacitar a los idóneos en enseñanza de la lengua indígena como lengua extranjera o lengua segunda;

(ii) en el caso de la institución educativa en la que los docentes idóneos son bilingües lengua indígena/español, los idóneos esperan que el Ciclo les enseñe a “ser docentes”, es decir, les brinde herramientas pedagógico-didácticas; mientras que los directivos esperan que se les enseñe a enseñar el español a los niños que son monolingües en lengua indígena, esto es, capacitar a los idóneos en enseñanza del español como lengua segunda.

De estos dos casos se puede identificar la complejidad de las expectativas puestas en el Ciclo: cuatro demandas diferentes que necesitan abordajes metodológicos y disciplinares diferenciados dada la especificidad del tratamiento de las lenguas que cada una de las demandas implica.

Ahora bien, ¿qué lugar se le destina efectivamente a las lenguas en el Ciclo? La segunda parte del Ciclo está orientada a perfeccionar al docente idóneo para desempeñarse como EIBI y esto implica recibir una capacitación que proporcione herramientas didácticas para enseñar la lengua indígena en el aula. Para alcanzar el logro de este objetivo sería necesario contar en el territorio con hablantes de las lenguas indígenas formados para ejercer como capacitadores, lo que implicaría que no sólo tienen que “saber hablar la lengua” sino que a su vez, tienen que contar con



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



conocimiento sobre “cómo enseñar la lengua”³². El objetivo lleva a preguntarnos cómo se alcanzaría el logro de la enseñanza de estrategias didácticas sobre lenguas cuya estandarización y/o sistematización en el territorio santafesino está aún en proceso.

El diseño curricular de la segunda fase del Ciclo incluye asignaturas vinculadas con las lenguas indígenas/español: (1) Lengua y Literatura Española / Lengua y Literatura Mocoví/*Qom*, (2) Didáctica de la lengua y la literatura mocoví/*qom*, (3) Alfabetización inicial y bilingüismo. Al momento de la proyección de este trabajo, el trayecto formativo estaba dictando las materias incluidas en el bloque (1). A partir del relato de los actores participantes del Ciclo pudimos reconstruir que las dos materias se trabajan juntas con una pareja pedagógica docente criollo de Lengua y Literatura³³ y miembro de la comunidad indígena hablante de la lengua³⁴. El grupo se divide en dos, por un lado los maestros miembros de la comunidad *qom* y por el otro lado los maestros miembros de la comunidad mocoví. Esta división responde a que el profesor “criollo” de “Lengua y Literatura” a cargo de la asignatura trabaja en pareja pedagógica con un referente de la comunidad hablante de la lengua indígena; sin embargo, en la asignatura no se trabaja con la lengua indígena sino que los contenidos (narración, mitos, leyendas, estrategias de análisis de textos, entre otros) son dictados en lengua española por el profesor criollo y el idóneo indígena oficia como intermediario entre una cultura y la otra, como el interlocutor que podría traspasar los contenidos trabajados en español sobre la cultura occidental hacia la lengua o la cultura indígena. Los inconvenientes no

³² La situación sociolingüística de las lenguas indígenas en el territorio santafesino es variada. Las comunidades que han migrado desde Chaco, mayormente comunidades del pueblo *Qom*, preservan la enseñanza de la lengua indígena como L1, y a su vez, utilizan dentro de los ámbitos familiares la lengua como lengua de comunicación. Por lo tanto, en estas comunidades, la lengua indígena tiene una **vitalidad alta**, lo que dentro de las instituciones educativas se traduce en que los maestros idóneos sean hablantes nativos de la lengua indígena y la utilicen cotidianamente como lengua de comunicación en la institución, pero esto no implica que puedan enseñar a enseñarla. En este caso, el problema podría encontrarse a la hora de pensar en un hablante nativo del *qom* que sea quien lleve adelante el objetivo de esta fase del Ciclo. Otra situación sociolingüística es la del caso de la lengua mocoví, la misma cuenta con una **vitalidad baja** dado que la lengua ha sufrido un corte generacional en la enseñanza por el proceso de “invisibilización étnica y lingüística” que han travesado las comunidades (Cfr. Gualdieri, 2004; Carrió, 2014), esto en algunas instituciones educativas se traduce en maestros idóneos que no hablan la lengua indígena y que por lo tanto tendrían que aprender a hablar la lengua para luego aprender a enseñar la lengua. En este punto habría que preguntarse qué docente enseñaría la lengua, con qué capacitación previa.

³³ Los docentes que dictan los cursos son los que están escalafonados en los Institutos Terciarios que son sedes del Ciclo. No se les ofreció capacitación sobre la modalidad EIB.

³⁴ Elegidos por las comunidades.



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



son pocos: los referentes indígenas convocados no son docentes de Lengua y Literatura, son hablantes de la lengua indígena pero no cuentan con las herramientas disciplinares para ser “traductores” de los contenidos trabajados; la lengua indígena no es objeto de enseñanza y/o reflexión sino que es una herramienta de comunicación entre las dos culturas porque los maestros idóneos que conforman la pareja pedagógica están a la vez en la misma situación que los que asisten al curso, no tienen formación profesional; no tienen contenidos lingüísticos pautados para trabajar y, por lo tanto, la lengua española es la lengua de la enseñanza, en tanto medio y contenido.

4. Reflexiones finales: retos lingüísticos en la formación docente indígena

La implementación del ciclo está orientada hacia objetivos lingüísticos dado que con los objetivos declarados se busca modificar, en primer lugar, el estatus social (Calvet, 1997:10) de la lengua indígena al ser colocada en la esfera de la formación superior. La intervención afectaría el *estatus* de las lenguas porque se habilita un espacio para pensar en las lenguas indígenas (*qom* y *mocoví*) como “lenguas a ser enseñadas” y/o “lenguas de enseñanza” en los espacios de formación docente EIBI. Este nuevo estatus asignado a las lenguas podría tener impacto en el corpus y en la adquisición; sin embargo, tal como sostiene Calvet (1997), para que las lenguas cumplan la nueva función es necesario equiparlas, al menos, desarrollar instrumentos lingüísticos como diccionarios, gramáticas, materiales para la enseñanza, confeccionar y estandarizar el alfabeto. Este es uno de los retos lingüísticos que presenta el abordaje de las lenguas indígenas del territorio santafesino en el ciclo de formación docente dado que, al menos la lengua *mocoví*, no cuenta con uno de los instrumentos necesarios para la alfabetización: un alfabeto consensuado. El equipamiento de una lengua (corpus) la pone en mejores condiciones en su ubicación respecto de otras (estatus) (cfr. Arnoux, 2011:36), sin embargo, en la propuesta formativa impulsada en Santa Fe, parecería que se pretende asignarles a determinadas lenguas nuevas funcionalidades sin que estén equipadas para ello.

Por otro lado, un reto se relaciona con las diferentes expectativas lingüísticas que los actores involucrados en el Ciclo depositan en él. Atender a las expectativas traería



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



consecuencias en la planificación de la *adquisición* de las lenguas; si bien se le otorga a la lengua indígena el status de lengua de formación, los actores depositan sobre esa formación en lengua indígena objetivos lingüísticos diferentes, atender a cada uno de ellos implicaría modelos de adquisición de las lenguas como L2 o LE.

La acción analizada surge en el Nivel del Estado provincial, es una política pública de índole lingüístico-educativa que atiende a los problemas concretos que requieren de la intervención. En ella participan multiplicidad de actores, y responde a un problema concreto del territorio santafesino que es la falta de profesionalización de los maestros indígenas del sistema educativo. Si bien la propuesta se presenta como innovadora en la jurisdicción y fue recibida con entusiasmo por parte de la comunidad educativa, presenta no pocos retos a la hora de llevar a cabo su puesta en funcionamiento. Mencionamos aquí, al menos, dos desafíos lingüísticos que se presentan a la hora de diagramar una acción de política lingüístico-educativa en la jurisdicción; la asignación de nuevas funciones a las lenguas indígenas *qom* y *mocoví* implicaría “adecuar las formas lingüísticas (planificación del corpus) y prever el modo en que esa(s) lengua(s), en sus nuevas formas y funciones, se integrarían en el uso cotidiano de los ciudadanos (planificación de su adquisición). (Varela, 2008)

Consideramos que la acción despertó en la jurisdicción cuestiones vinculadas con las lenguas indígenas del territorio y, a su vez, el reto sobre qué hacer con las lenguas en el Ciclo implicará pensar, por extensión, qué se espera que hagan los maestros indígenas con las lenguas en la escolarización, un objetivo lingüístico que no se ha discutido hasta el presente y que es imprescindible revisar para que las lenguas tengan un espacio real en las instituciones con EIB de la jurisdicción.

Referencias Bibliográficas

- Arnoux, E. (2011). “Hacia una definición de las políticas lingüístico-educativas del Estado argentino” en Varela, L. (ed.): Para una política del lenguaje en Argentina. Actas del Seminario Lenguas y Políticas en Argentina y el Mercosur, Caseros, EDUNTREF.
- Calvet, L.-J. (1997). Las políticas lingüísticas, Buenos Aires, Edicial SA.
- Carrió, C. (2004). *Proyectos educativos “alternativos” al Sistema Educativo Oficial: Tensiones entre programáticas y operatividad en algunas propuestas de la Provincia de Santa Fe*. Tesina de Licenciatura en Letras. FHUC-UNL. Santa Fe. (mimeo).



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



- Carrió, C. (2014). *Lenguas en Argentina. Notas sobre algunos desafíos*. En Laura Kornfeld (ed.) *De lenguas, ficciones y patrias*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento. 149-184.
- Cooper, R. [1989]. *La planificación lingüística y el cambio social*, Madrid, Cambridge University Press, 1997.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gualdieri, B. (2004). “Apuntes sociolingüísticos sobre el pueblo mocoví de Santa Fe (Argentina). En *BilingLatAm, First International Symposium on Bilingualism and Bilingual Education in Latin America University of Cambridge*.
- Varela, L. (2008). “Política lingüística: ¿qué está pasando en Argentina?”, en Piñón, F. (dir.): *Indicadores culturales 2007*, Caseros, EDUNTREF, 2008. Pp. 164-174.
- Varela, L. (2011). “Presentación” en Varela, L. (ed.): *Para una política del lenguaje en Argentina. Actas del Seminario Lenguas y Políticas en Argentina y el Mercosur*, Caseros, EDUNTREF.



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



LENGUA, MEMORIA, TERRITORIO, SANGRE E IDENTIDAD EN DOS MANUALES PARA EMIGRANTES ITALIANOS³⁵

María Eugenia Martí

Facultad de Humanidades y Artes (UNR)

evgeny20@gmail.com

Introducción

Entre las estrategias desplegadas por las políticas de emigración italianas es posible identificar una literatura diseñada específicamente como soporte material divulgativo para emigrantes que si bien se presenta bajo una apariencia instructiva, exhibe, en realidad, la predominancia de una modalidad discursiva deóntica, basada en la apelación al deber patriótico de los emigrantes. Emitidos desde el *Comissariato Generale dell'Emigrazione*, un organismo estatal italiano creado mediante la Ley N° 23 del 31 de enero de 1901 con el objetivo de regular la emigración masiva, esta serie de guías oficiales se presentan como *Manuales* o *Advertencias* y las recomendaciones y consejos que los componen funcionan como interpelaciones y exhortaciones que conminan a los emigrantes a preservar su vínculo con el país de origen y con la identidad nacional, principalmente, a través de la conservación de “la lengua materna”.

El singular de ese sintagma pone en evidencia un gesto político problemático que consiste en ignorar las variedades lingüísticas propias de la población en proceso de éxodo y hace surgir interrogantes en relación con la concepción de “lengua italiana” que subyace al mandato de conservación. Lo Casio (1987: 94-96) analiza las competencias lingüísticas que podrían haber tenido los emigrantes del período y delimita variedades específicas: el dialecto, el italiano popular (también enmarcado en un habla de clase), el italiano regional y cierto dominio mínimo del italiano *estándar* de la época. Resulta lógico, por lo tanto, inferir que, al enunciar “lengua italiana” en singular, la expectativa del Estado italiano apunte a esta variedad estándar.

³⁵ El presente trabajo fue realizado en el marco del Proyecto de Investigación Cuatrienal (2017-2020), radicado en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, HUM 561 “Políticas del lenguaje e inmigración. Prácticas discursivas y figuración del extranjero (Argentina, 1880-1930)”, dirigido por la Dra. Liliana Pérez y co-dirigido por la Dra. Patricia Rogieri.



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



Esta concepción de lengua, según Pérez y Rogieri (2011: 33 y ss.), puede ser considerada como un constructo abstracto y aglutinante que borra diferencias específicas y aporta rasgos definitorios capaces de otorgar identidad. Al mismo tiempo, y como veremos en el análisis de los manuales, esta lengua singular se vuelve un atributo transportable sin carga ni costo, ya que es inherente al sujeto pero susceptible de ser transmitido a la descendencia. De este modo, “la lengua italiana” que el Reino insta a conservar y transmitir a los hijos de los emigrantes, así como “el español” que el Estado argentino imponía como estrategia homogeneizadora mediante la educación, responden a una “metáfora de ocultamiento”: una manera de velar el hecho de que la unificación lingüística es una construcción que implica una intervención estandarizadora estatal en función de la edificación de una identidad particular (Pérez y Rogieri, 2011: 33-36).

Los marcos de derecho y los planes legislativos de cada país parecen obrar en sentidos opuestos, aunque a través de instrumentos similares. Mientras las políticas argentinas dirigieron sus esfuerzos hacia la asimilación e integración cultural de los inmigrantes y sus descendientes mediante las instituciones educativas, a las políticas italianas parece subyacer un objetivo “colonial” y expansivo preocupado por habilitar la instalación de sus ciudadanos en otros territorios sin que corran el riesgo de perder el vínculo con la patria. Sus estrategias también se basan en instrumentos institucionales y educativos, como los órganos estatales creados especialmente para encauzar el fenómeno emigratorio, las sociedades italianas de socorro mutuo y las Escuelas Italianas que se multiplicaban en las distintas ciudades del territorio argentino.

De los materiales que difunden las políticas italianas, el presente trabajo se centrará en el *Manuale dello emigrante italiano all'Argentina* (1913)³⁶ y *Avvertenze per l'Emigrante Italiano* (s/f), documento que se entregaba, junto con el pasaporte, a los emigrantes que se dirigían a Sudamérica durante las primeras décadas del siglo XX.³⁷

³⁶ Este Manual fue publicado por primera vez en 1909 y reeditado con la revisión del Prof. Arrigo de Zettiry en 1913. Trabajaremos para el presente trabajo con la traducción de Diego Armus, publicada en 1983. La portada original que reproduce la traducción de CEAL establece que se distribuía de modo gratuito y que la edición estuvo a cargo del *Comissariato dell'emigrazione*. Se citará como *Manual* de aquí en adelante.

³⁷ Este documento (que se citará simplemente como *Advertencias* desde este punto en adelante) fue obtenido en su versión impresa de un emigrante siciliano que lo recibió junto con el *Passaporto per l'estero* antes de su partida. No posee fecha de edición o impresión, sabemos por testimonio de su



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



El análisis que se propone se centrará en las instancias en que las exhortaciones y consejos permiten inferir algunos de los lineamientos fundamentales de las políticas lingüísticas diseñadas por Italia ante la situación de emigración masiva.

Manuales y Advertencias

La emigración italiana masiva de fines del siglo XIX y principios del XX tuvo motivaciones específicamente económicas. Frente a las condiciones de presión demográfica y expulsión de masas que no encontraban condiciones mínimas de supervivencia en territorio italiano, América se convirtió en sede ideal por las posibilidades laborales que ofrecía (capaces de satisfacer el espectro que va de la necesidad de supervivencia hasta la voluntad colonial de apropiación de riquezas).

A partir de 1888, Italia comienza a orientar sus políticas hacia un creciente proteccionismo y control: se dicta una Ley de Emigración y el Senado discute la urgencia de proveer información a los emigrantes, para lo cual se crea el *Comissariato Generale dell'Emigrazione*, organismo encargado, entre otras tareas, de la emisión y distribución de guías y manuales que divulgan una política empeñada en regular la emigración a distancia, aun después del arribo al país de destino. A raíz de esta política se crearon en los principales países de inmigración entidades de mecenazgo o sucursales institucionales de los órganos estatales capaces de proporcionar asistencia legal y sanitaria para los emigrantes y los manuales recomiendan dirigirse siempre a estas instituciones italianas una vez en el país de destino. Así, en las *Advertencias* (13) se recomienda dirigirse al Consulado Italiano y a las oficinas de emigración dependientes del *Comissariato* para cualquier trámite o consulta y el Manual destina cuatro páginas a enumerar las sociedades de socorro mutuo italianas que se podían hallar en Argentina.

Advertencias se abre con un llamado a la reflexión que establece el tono y la orientación de la publicación: el acto emigratorio se realiza con un fin preestablecido y

propietario que se entregaba a los emigrantes destinados a países de Sudamérica de habla hispana y que el informante ingresó y se instaló en la Argentina en la segunda década del siglo XX. Otros documentos similares eran publicados y distribuidos gratuitamente entre emigrantes en general como *Avvertenze popolari per gli emigranti, intorno alla legge sull'emigrazione* (1902) o de acuerdo al destino específico de desembarco elegido como *Avvertenze per chi emigra negli Stati Uniti dell'America del Nord* (1902), entre otros.



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



singular: *para trabajar* en el extranjero. Además, esta decisión no reviste carácter personal, sino que comporta consecuencias que exceden al que emigra para alcanzar a la familia y a la patria misma: “Dejar el propio país para ir a trabajar a tierra extranjera es siempre un hecho importante y pleno de consecuencias para el que emigra, para su familia, para la Patria” (*Advertencias, 1*).³⁸

Desde las palabras preliminares, se apela a la sentimentalidad del que emigra, a su responsabilidad familiar y patriótica. Cuando el documento enumera las fundamentaciones prácticas que avalan su publicación, destaca las informaciones de índole principalmente financiera. De hecho, recomienda a los emigrantes no confiar sus ahorros a banqueros que no conoce sino sólo depositarla en la Agencia o Representante recomendado por el Instituto de Crédito para el Trabajo Italiano en el Extranjero, otro organismo estatal (*Advertencias, 12*), a fin de evitar “el peligro de caer víctimas de numerosos explotadores de emigrantes” (*Advertencias, 2*).³⁹ También en el *Manual* se destina un apartado considerable al ahorro y la desconfianza:

Usted, emigrante italiano en la Argentina, que quiere tener su dinero en un lugar seguro y hacerlo producir; usted que tiene que enviar dinero a Italia, no se fíe de quien, haciéndose el amigo, le ofrecerá sus propios servicios. Los incautos que se dejaron enredar perdieron, en la mayor parte de los casos, todo el fruto de su sudor. Para remediar este gravísimo inconveniente y así proteger el emigrado de los riesgos que corría, el Gobierno confió a un sólido Instituto de Crédito el servicio de ahorro de los súbditos italianos residentes en el exterior (*Manual, 69*).

Se trata, en consecuencia, de una polarización construida discursivamente: mientras se adjudica la posibilidad de explotación al país de arribo, se coloca al gobierno y las instituciones del país de origen del lado de quienes protegen, auxilian y benefician, ya que constituyen las fuentes de toda información confiable y necesaria. Ofrecer asistencia y nexos precisos con la propia patria a través de sus instituciones, que funcionarían como salvaguardas de los potenciales peligros, ayuda a reforzar la relación de lealtad que se espera que el emigrante sostenga con su país de origen. Si el Estado

³⁸ *Lasciare il proprio paese per andare a lavorare in terra straniera è sempre un fatto importante e pieno di conseguenze per chi emigra, per la sua famiglia, per la Patria.*

³⁹ (...)il pericolo di cadere vittima dei numerosi sfruttatori di emigranti.



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

italiano predica a favor de la fidelidad patriótica de sus emigrantes es porque subyacen intereses de tipo económico:

En la sociedad en la que vive, diferente de donde nació por la raza, las tradiciones, el clima, las costumbres, honre siempre aquellos productos de la industria nacional que le son familiares desde la infancia y piense que el mayor consumo de ellos será aprovechado por sus hermanos lejanos (*Advertencias*, 14).⁴⁰

La apelación sentimental posee una doble vertiente: en primer lugar opera la nostalgia (los gustos formados en el entorno familiar, en la infancia) que promueve (o más bien impone) el consumo de productos que emanan de la industria italiana como solución a la extrañeza y la alienación; en segundo lugar se asigna una responsabilidad ineludible al emigrante, también anclada en lo afectivo, ya que el acto electivo de consumo repercute positivamente sobre los “hermanos lejanos”. También la pequeña ganancia potencial debe consistir en una devolución, ya que el *Manual* recomienda acudir siempre al Banco de Nápoles que ha creado un servicio de giro postal destinado a enviar dinero “para ayudar a los parientes pobres” (*Manual*, 70)

Es posible, por lo tanto, advertir que detrás del estímulo a la lealtad y al vínculo sentimental con los seres queridos (que vinculan, en virtud de su presencia lejana pero tangible, con ese sustantivo abstracto que es la Patria) se esconde una incitación motivada económicamente. El perfil del emigrante que delinean los textos, en consecuencia, es congruente con esa motivación: se trata de un trabajador capaz de consumo y de ahorro, es decir, un ser productivo a nivel económico, pero antes que eso, y deliberadamente más importante, es otra cualidad: la memoria leal a la patria que, en última instancia, conducirá los beneficios de su labor esforzada de regreso a Italia, tanto a través de la facultad de gastar como de acumular una ganancia.

Identidad como consecuencia de la conservación de “la lengua”

La relación con la lengua española se presenta en los manuales de modo pragmático, reducida a los intercambios sociales indispensables guiados por el fin

⁴⁰ *Nella società in cui vive, diversa da quella dov'è nato per razza, tradizioni, clima, usanze ecc., tenga sempre in onore quei prodotti dell'industria nazionale che gli sono famigliari fin dall'infanzia: pensi che del maggior consumo di essi si avvantaggiano i propri fratelli lontani.[...].*



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

último de los negocios. De este modo, el *Manual* dedica algunas páginas a reproducir en italiano y español frases útiles y recomienda al emigrante estudiarlos de memoria:

Dedique algunas horas del día a estudiar la lengua castellana. (...) aprenda de memoria una cincuentena de palabras por día y lea con atención repetidamente las frases que he elegido para su ejercicio. (...) El conocimiento del país y de la lengua lo preparará para estar en condiciones de aprovechar las ventajas que el país ofrece y hacer así buenos negocios. (*Manual*, 35-36).

Sin embargo, este aprendizaje, mínimo y utilitario, basado en un registro memorístico de términos y frases fructíferas para los intercambios laborales o de negocios, no sólo no implica un aprendizaje integral de la lengua de destino, sino que además parece reforzar la validez e importancia que se le otorga a la memoria como un significativo privilegiado en el entramado de los textos:

(...) dese a conocer como un ejemplo de laboriosidad, de orden y pulcritud (...) de afecto por la familia, de honestidad y disciplina en la sociedad, de apego a la Patria lejana, de la cual debe mantener vivo y perenne el recuerdo en sí mismo y en la familia. (Advertencias, 11-12)⁴¹.

Siempre son políticas las razones por las cuales un documento estatal oficial se demora en exhortaciones contra el olvido. En este sentido, el perfil ideal del emigrante, como ejemplo de determinados comportamientos y valores, termina vinculándose también con la memoria como deber. El lazo de memoria con la patria se traza mediante la conservación y trasmisión de “la lengua italiana” (en el singular que unifica ficticiamente y que resulta igualmente inclusivo para los hablantes distantes):

La conciencia del orgullo de ser italiano no abandona jamás al emigrante, incluso cuando han pasado muchos años desde el día en que dejó su ciudad natal, y aunque sus memorias y sus recuerdos ya no estén más sustentados por el afecto de los familiares que dejaron en su patria. *Mantenga vivo también el uso de su propia lengua* y el culto de las propias instituciones. (Advertencias, 14)⁴².

⁴¹ *Durante il soggiorno nel paese dove è immigrato tenga costantemente un contegno serio e corretto; sia rispettoso ed ossequente alle leggi locali e al personale che le applica; non parli male del paese che lo ospita; si faccia notare come esempio di laboriosità, di ordine e di pulizia nel corpo e nel vestito, di affetto per la famiglia, di onestà e di disciplina nella società, di attaccamento per la patria lontana, della quale egli dee conservare vivo e perenne il ricordo in sé e nella famiglia*

⁴² *La coscienza del vanto di essere italiano non abbandoni mai l'emigrante, anche quando siano passati molti anni dal giorno in cui lasciò il suo paese natio ed anche se le sue memorie ed i suoi ricordi non siano più alimentati dall' affetto di congiunti rimasti in patria.*



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



Resulta significativa, si revisan estas dos últimas citas, la oposición entre los términos calificativos: *propria*, que sirve para calificar a *lingua*, frente a *lontana* como modificador de *Patria*. La lejanía de la patria puede ser contrarrestada con lo que el emigrante puede llevar consigo a la distancia: algo inherente como “la lengua”. Esa es la memoria viva y perenne que puede conservar en el interior de sí mismo y de los suyos. La idea que encierra *propria* para sujetos que podían llevar pocos bienes materiales consigo ostenta una doble significación: “la lengua” es una propiedad inmaterial pero es también una pertenencia que hace pertenecer (a una identidad) y comporta una idea de pertinencia, ya que se trata de la lengua familiar, materna que les corresponde a los emigrantes, el puente que cierra la distancia, la ablación del cuerpo de ciudadanos de la patria italiana.

Por lo tanto, la enunciación de ese sintagma repite la asociación que construye a “la lengua” como *propiedad* del emigrante, patrimonio susceptible de ser transportado y de convertirse en instrumental para mantener el vínculo con la patria, a pesar, ya no sólo de la distancia, sino también del tiempo transcurrido. A consecuencia de este desgaste temporal con los vínculos humanos, se abandona la apelación al pasado familiar y se proyecta hasta alcanzar el futuro familiar, es decir, la descendencia de los emigrantes, ya que quien emigra carga la responsabilidad de formar a sus hijos en los valores y a través de las instituciones que permitan religarlos con la identidad italiana:

(...) críe a sus hijos en el amor por su patria y que aprendan la lengua, la historia y la geografía de Italia (*Advertencias*, 14)⁴³.

No descuide educar a sus hijos y enviarlos, si es posible, a las escuelas italianas. (*Advertencias*, 12)⁴⁴.

Los italianos residentes en Argentina que deseen enviar a sus hijos a una escuela italiana –dejo a cada uno el sentido patriótico de juzgar la gran conveniencia de hacerlo – encontrarán el modo de concretar este noble deseo en muchas localidades de la república. (...) A la virtud que le inspirarán los fundadores de su joven patria se combinará la de aquellos que hicieron grande a la madre Italia, que dio a usted su existencia y a su hijo la sangre. (*Manual*, 72-73).

⁴³ (...) *Mantega, inoltre, vivo l'uso della propria lingua e il culto delle proprie istituzioni; allevi i figli nell'amore verso la patria sua e apprenda loro la lingua, la storia e la geografia d'italia.*

⁴⁴ *non trascuri di educare i figlioli e di mandarli, se e possibile nelle scuele italiane.*



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



En ambos casos, la recomendación es educar en colegios italianos (de hecho, el *Manual* luego de este consejo enumera un catálogo completo de las escuelas italianas localizadas en Argentina en 1913), pero lo que resulta más significativo considerar es que se aboga por una doble pertenencia, esos hijos de un nuevo territorio conservarán la identidad paterna gracias a otro fuerte medio vinculante: la sangre.

Tal vez usted haya traído su prole desde Italia, que ciertamente podrá ampliarse una vez instalado en la Argentina. Como usted bien lo sabe, las leyes de nuestro país consideran esos nuevos hijos como súbditos del Reino: la Argentina, en cambio, los considerará como argentinos ya que revisten tal condición todos los nacidos en cualquier punto de su territorio. (*Manual*, 90).

De este modo, en la cita se hacen presentes las concepciones de derecho divergentes entre Italia y Argentina que tienen como consecuencia una consideración diferente de la identidad patria: así territorio o sangre serían los significantes privilegiados en cada caso. Así, los textos insistirán en que adoptar otra nacionalidad no contradice lo que se podría entender como el deber de la memoria:

(...) Aunque asuma la nacionalidad del país en el que reside, no reniegue ni se olvide del patrimonio moral sublime de sus antepasados y transmita a sus nietos la llama sagrada del amor a la patria lejana: ellos permanecerán como los hijos incorruptibles de Italia, fuertes y grandes en el mundo. ‘Viva Italia, siempre’. (*Advertencias*, 14)⁴⁵.

Dos modos de construir sentido de identidad: entre el territorio y la sangre

Un pacto inicial de colaboración mutua, creado a partir de las coyunturas históricas particulares de Argentina e Italia, habilitó la emigración masiva de italianos a fines del siglo XIX y principios del XX. Sin embargo, este acuerdo inicial termina en una contraposición de políticas que tienen, en primera instancia, a las lenguas como campos de batalla en la lucha por la pertenencia identitaria de los emigrantes italianos.

El Estado argentino, que había adoptado el principio jurídico del *ius soli* (Villanueva, 2010: 505) pretendía asimilar a los ocupantes de su suelo e incorporarlos a la categoría de ciudadanos argentinos a través de la educación. En este sentido, las

⁴⁵ [...] Anche se egli assuma la nazionalità del paese in cui si trova, non rinneghi e non oblii il sublime retaggio morale dei propri avi e trasmetta ai nopeoti la sacra fiamma dell'amor della patria lontana: egli resterà così non degenerare figlio dell'Italia grande e forte nell' mondo. "VIVA L' ITALIA, SEMPRE."



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



políticas lingüísticas implementadas por el gobierno nacional tienen en común con las políticas italianas la imposición de una lengua única: “Una lengua es entendida en esta configuración como patrimonio –forma privilegiada de mantener viva la memoria– y como núcleo de identidad.” (Pérez y Rogieri, 2011: 35). Resultan evidentes las coincidencias: mientras Italia aboga por la conservación de la “*lingua propria*” (propiedad, patrimonio transportable) a través de sus manuales prescriptivos, en el caso argentino aparece la idea de *patrimonio* inculcable a los sujetos que vienen desde el exterior, y, en ambos casos, la *memoria* se instala como significante privilegiado, recurso cohesivo para la conformación o conservación de la identidad. La diferencia específica parece residir, sin embargo, en la relación con el *territorio*, ya que en el caso argentino la lengua se comporta como “dispositivo que posibilita imaginar un territorio, ya que pertenecer a él es hablar la lengua común y quien la domina se inscribe como hablante y habitante de ese territorio. Se plantea una correspondencia entre *comunidad lingüística* y *comunidad territorial*” (Pérez y Rogieri, 2011: 35).

El Estado italiano, en cambio, diseña políticas basadas en el *ius sanguinis*, principio jurídico en virtud del cual la identidad nacional se sostiene aun en contextos de desvinculación con el territorio. Las políticas italianas consideran que los sujetos son capaces de trasladar la identidad nacional y de transmitirla sanguíneamente a la descendencia que seguirá siendo considerada parte de Italia por generaciones, dado que se trata de una herencia de sangre. Se trata, por lo tanto, de perfiles de derecho divergentes, que también configuran políticas lingüísticas diferentes sobre la base de los ejes constituidos por las relaciones entre *lengua*, *territorio*, *sangre* e *identidad*. El propósito que impulsa, por consiguiente, las políticas diseñadas desde los dos países entran en franca contradicción o antagonismo en los vínculos de pertenencia que intentan imponer sobre los ciudadanos migrantes, sea a través de la sangre y la lengua, o sea a través del territorio y la lengua.

Los manuales prescriptivos analizados permiten inferir un perfil de emigrante trabajador y ligado a perpetuidad con su patria de origen (con sus instituciones, su geografía, y sobre todo, su lengua) a través de un vínculo afectivo pero también económico y político, ya que se lo exhorta no sólo a sostener la patria mediante las



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



remesas económicas sino a resistirse a una inserción total y a una asimilación cultural integral y a educar a la descendencia en las tradiciones de Italia en las escuelas italianas.

Referencias bibliográficas

- Di Tullio, A. (2006). “Organizar La lengua, normalizar la escritura”, en: Jitrik, N. (Dir.) *Historia Crítica de la literatura argentina*, Vol. V. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Grassi Orsini, F. (1991). “Introduzione”, en: *Il fondo archivistico. Commissariato Denerale dell’Emigrazione (1901-1927)*. Ministero degli Affari Esteri. Direzione generale dell’emigrazione e degli affari sociali. Roma: Istituto Poligrafico e Zecca Dello Stato.
- Lo Casio, V. (1987). “L’emigrazione italiana: aspetti social e linguistici”, en: *L’italiano in América Latina*. Florencia: F. Le Monnier
- Pérez, L. & Rogieri, P. (2011). “La metáfora de la internacionalización del español” en *Revista digital de políticas lingüísticas*, AUGM, 3 (3). Noviembre. 22-44.
- Usefinternational.org (Unione Siciliana di Emigrati e Famiglie). (2015). *La legislazione Italiana in materia di Emigrazione*. Recuperado de <http://www.usefinternational.org/parliamo-di-migrazioni/67-parliamo-di-migrazioni/10088-la-legislazione-italiana-in-materia-di-emigrazione-?tmpl=component&print=1&page=> (15/12/2018)
- Villanueva, G. (2010). “Inmigrantes y extranjeros en las leyes y en la ficción”, en: Jitrik, N. (Dir.) *Historia crítica de la Literatura Argentina*, Vol. III. Buenos Aires: Emecé

Fuentes

- Avvertenze per l’Emigrante Italiano*. Comissariato Generale Dell’Emigrazione. Passaporto per l’estero. (s/f)
- Avvertenze per chi emigra negli Stati Uniti dell’America del Nord* (1902) Comissariato Generale Dell’Emigrazione. Recuperado de: <http://www.terzaclasse.it/documenti/avvertenzedue.htm> (15/12/18)
- Avvertenze popolari per gli emigranti, intorno alla legge sull’emigrazione* (1902) Comissariato Generale Dell’Emigrazione. Recuperado de: <http://www.terzaclasse.it/documenti/avvertenzeuno.htm> (15/12/18)
- Legge sull’emigrazione n. 23 del 31 gennaio 1901 (Vittorio Emanuele III). Recuperado de <http://www.terzaclasse.it/documenti/leggemigrazione.htm> (15/12/18)
- Ley de Defensa Social n° 7029. 28 de junio de 1910. Recuperado de <http://www1.hcdn.gov.ar/dependencias/dip/wdebates/Ley.07029.Debate.Defensa.Social.pdf> (15/12/18)
- Manual del emigrante italiano* (1983) Traducción, selección y prólogo: Diego Armus. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- R. Comissariato dell’Emigrazione (1913) *Manuale dello emigrante italiano all’Argentina*. 2ª edición, interamente rifatta dall’autore: Prof. Arrigo de Zettiry. Roma: Stab. Tip. Società Cartiere Centrali.



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EN URUGUAY: ENCUENTROS Y DESENCUENTROS

Karina Nossar Toranza - Virginia Solana Tristant

Universidad de la República, Centro Universitario de Rivera, PDU NEISELF

karinanossar@gmail.com - viquisol@gmail.com

Introducción

Las políticas educativas y las políticas lingüísticas tienen en Uruguay una larga historia de coincidencias que data del decreto Ley de Educación común de 1877, a partir del cual se instauran, tanto el sistema educativo público uruguayo como la ideología de base sobre la que habrán de sustentarse las diferentes acciones de planificación lingüística.

La preocupación de Varela en aquel entonces se centraba en la construcción del Estado - Nación a partir de rasgos identitarios comunes. Al tratarse de un territorio poblado por inmigrantes provenientes de distintos lugares, pero con intenciones de asimilarse al país receptor, el discurso se centró en la lengua como factor clave de cohesión social. El castellano, de acuerdo a la denominación de la época, debía enseñarse desde el sistema educativo formal en enclaves específicos que permitirían detener la “amenaza por el avance del portugués”. El norte del Río Negro estaba habitado por comunidades lusoparlantes, por lo que no era el portugués el que avanzaba, sino que era el español el que se implantaba generando, de esta forma, un contacto de lenguas del que nace la variedad dialectal.

Fue también Varela el artífice del Internato Normal de Señoritas, el que comienza a funcionar en el año 1882 en la capital del país, fue este el inicio de la formación docente en Uruguay. La impronta del magisterio en lo que respecta a su relación con las políticas lingüísticas estuvo siempre en la enseñanza del Castellano, posteriormente Español y más recientemente con la infeliz denominación de Lengua Materna. El sistema educativo uruguayo, con su impronta centralista montevideana, da lugar al surgimiento de tensiones en una comunidad que se congrega con el objetivo de



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

promover que la lengua de frontera y sus manifestaciones artísticas sean protegidas por la UNESCO a través de la patrimonialización.

El presente trabajo es el resultado de una de las líneas de investigación del Polo de Desarrollo Universitario NEISELF (Núcleo de Estudios Interdisciplinarios sobre Sociedad, Educación y Lenguaje en Frontera) de la Universidad de la República (Uruguay), la misma se llevó a cabo en liceos de la ciudad de Rivera y buscaba dar respuesta a diferentes inquietudes relacionadas a la enseñanza de lenguas en esta zona de frontera, entre ellas están: aportar elementos teóricos sobre la enseñanza del español como lengua impuesta en una comunidad, analizar las prácticas de los docentes de Español en contexto de frontera, develar las concepciones implícitas de los docentes de Español, recabar la percepción de los profesores de Español respecto de la conveniencia de la enseñanza de una lengua en detrimento de la otra. Por tratarse de una investigación de corte cualitativo, se realizaron entrevistas, observaciones, análisis documental y grupos de discusión para relevar la información necesaria.

Políticas educativas y políticas lingüísticas

En Uruguay, las políticas educativas y las políticas lingüísticas siempre han sido centralistas, es decir, oriundas de la capital montevideana, caracterizadas por un desconocimiento del resto del territorio nacional y su variedad. Esto se debe al hecho de que el órgano rector, la Dirección General de Instrucción Pública, creada en 1877 y hoy devenida en Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), ha sido responsable de su definición y posterior ejecución.

Para José Pedro Varela, líder de la reforma escolar de 1877, autoridad máxima de la Instrucción Pública y referente nacional de la estructuración del sistema educativo, “El idioma es el más poderoso vínculo de la nacionalidad; es por medio de él que se unifican las ideas, las aspiraciones y los sentimientos de las nacionalidades, en tanto que la diferencia de idioma entre los súbditos levanta una barrera casi insalvable para la constitución permanente de los Estados” (Varela, 2012 [1879], p. 124). Como lo afirma Barrios (1996, p. 88) “La unificación lingüística en el Uruguay se instrumentó a través de la Ley de Educación común de 1877 que impuso la obligatoriedad de la enseñanza



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

primaria y del español como lengua de enseñanza en todo el territorio nacional”. Los hermanos Varela crearon escuelas estratégicamente ubicadas en la región fronteriza, del mismo modo que promovieron la formación de maestras en el “Internato normal de señoritas”, para ejercer como tales en esos centros de enseñanza. El objetivo era afianzar un país homogéneo y monolingüe y ofuscar el habla de la población de la frontera. La escuela pública se hizo portadora de ese discurso, como un acto de planificación lingüística que Barrios analiza como construcción de rasgos identitarios: “En un país multiétnico, el establecimiento de una lengua nacional, que funcione como un símbolo de identidad para los ciudadanos de una nación, puede ser visto por los Estados como un medio válido para mitigar las diferencias culturales” (2001, p.2).

Otros períodos históricos importantes que no pueden ignorarse son los gobiernos de facto (véase Barrios y Pugliese, 2005), puesto que se trató de momentos en los que se llevaron a cabo feroces campañas de purismo idiomático, que dejaron su huella en los hablantes fronterizos. La ANEP (Administración Nacional de Educación Pública) también participó en la realización de acciones destinadas a la eliminación del portugués de frontera por medio de la ejecución de diversos programas para la enseñanza del portugués.

Al hablar de políticas lingüísticas, hablamos de un tipo de políticas educativas, que al decir de Rivas (2015, p.17)

(...) son prácticas de gobierno y en tanto tales son relaciones de poder que se producen, reproducen y transforman en el nivel micro de las interacciones pedagógicas, en el nivel meso de gestión y gobierno y en el macro nivel de la regulación sistémica de las políticas.

La enseñanza de lenguas en la frontera

Nuestra mirada está puesta en lo que ocurre en las aulas luego de la implementación de las acciones de planificación lingüística en el ámbito de la ANEP, por lo que nos centramos en las interacciones pedagógicas, es decir el nivel micro de las políticas educativas, ya que desde aquí es posible visualizar el impacto en los niveles meso y macro. En la actualidad encontramos programas interrumpidos, otros que se solapan, algunos con fecha de caducidad y otros en conflicto.



Educación Primaria dio inicio a las acciones en el año 2003 con el Programa de Inmersión Dual Español-Portugués, el que convivió con el Programa de Enseñanza del Portugués por Contenidos Curriculares que comenzó en el año 2006 y, en 2007, el Programa de Escuelas Interculturales Bilingües de Frontera. Ninguno de estos programas fue evaluado, sin embargo, fueron discontinuados o sufrieron alteraciones.

En el Consejo de Educación Secundaria se implementaron cursos de Portugués en los Centros de Lenguas Extranjeras (CLE), por otra parte, en el Consejo de Educación Técnico Profesional además de los cursos de portugués para quienes cursan Turismo, hay clases de Español en los cursos binacionales.

En formación docente, el CFE (Consejo de Formación en Educación) en el año 2009 abrió la carrera de Profesorado de Portugués únicamente en los departamentos de Rivera, en el Centro Regional de Profesores del Norte, y Montevideo, en el IPA (Instituto de Profesores Artigas). La primera generación en Montevideo contó con tan solo dos estudiantes, mientras que en Rivera hubo que abrir dos grupos, debido a la alta inscripción. La mayor parte de los egresados de esa primera generación ya poseían el título de maestros, pero lo que los motivaba a cursar esta segunda carrera era la búsqueda de respuestas a las dificultades que se les presentaban en las aulas en un contexto de frontera, con lenguas en contacto.

Queda claro que la idea que se oculta por detrás de estos programas es la eliminación de la variedad dialectal de la frontera mediante la sustitución por la norma culta.

Referencias Bibliográficas

- Almeida Filho, J. C. (1999). *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes Editores.
- ANEP-CODICEN.(2008). *Documentos de la comisión de políticas lingüísticas en la Educación Pública*. Montevideo: Monteverde.
- Aparicio, J. J. (1995). "El conocimiento declarativo y procedimental que encierra una disciplina y su influencia sobre el método de enseñanza." *Tarbiya, Revista de investigación e innovación educativa*, 10: 23-38.
- Barrios, G.; Behares, L.; Elizaincín, A.; Gabbiani, B. y Mazzolini, S. (1993). "Planificación y políticas lingüísticas en Uruguay". México: *Iztapalapa*. 29: 76-190.
- Barrios, G. (1996). "Planificación lingüística e integración regional: el Uruguay y la zona de frontera". En: A. Trindade y L. Behares (orgs.), *Fronteiras Educação Integração*. Santa



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CORDOBA

- Maria: Pallotti: 83-110.
- Barrios, G. (2001). Consideraciones para una política lingüística en las localidades luso-hablantes de la frontera uruguaya con Brasil. En *Diverso*: 3. Disponible en: <http://www.educar.org/revistas/diverso>.
- Barrios, G. y Pugliese, L. (2005). "Política lingüística en el Uruguay: las campañas de defensa de la lengua". *O plurilingüismo no contexto educacional*. Pelotas: Edición Universitaria UFPEL, pp. 71-96.
- Barrios, G. (2007). "Diversidad lingüística y globalización: Políticas lingüísticas y discursos sobre la lengua". En: *III Encuentro de Investigadores de Políticas Lingüísticas*. Córdoba, AUGM/ Universidad Nacional de Córdoba: 31-40.
- (2008a). "Discursos hegemónicos y representaciones lingüísticas sobre lenguas en contacto y de contacto: español, portugués y portuñol fronterizos". En: D. Da Hora y R. Marques de Lucena (orgs.) *Política Lingüística na América Latina*. João Pessoa, Idéia/Editora Universitária: 79-103.
- (2008b). "Etnicidad y Lenguaje. La aculturación sociolingüística de los inmigrantes italianos en Montevideo". Montevideo: Universidad de la República.
- (2013). Language diversity and national unity in the history of Uruguay. J. Del Valle (ed.), *A Political History of Spanish: The Making of a Language* (pp. 197-211). Nueva York: Cambridge University Press.
- Bastardas, A. (1996). *Ecología de les llengües. Medi, contactes y dinàmica sociolingüística*. Barcelona, Proa.
- Behares, L. E. (1985). *Planificación lingüística y educación en la frontera Uruguay con Brasil*. Montevideo: IIN/OEA.
- (1996). "Historia y discurso sobre educación en zona de frontera". En: A. Trindade y L. Behares (orgs.). *Fronteras Educação Integração*. Santa Maria: Pallotti: 25-34.
- (2003). *Portugués del Uruguay y educación Fronteriza*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UDELAR.
- Bentacur, N. y Mancebo, E. (2012). "Políticas educativas en tiempos de cambio. Actores, programas e instituciones en Uruguay y la región." *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, vol. 21, núm. 1, enero-junio, pp. 7-12 Instituto de Ciencia Política. Montevideo, Uruguay.
- Brovetto, C.; Geymonat, J. y Brian, N. (comps.) (2007). *Portugués del Uruguay y educación bilingüe*. Montevideo: ANEP-CEP.
- Elizaincín, A. (1973). "Algunos aspectos de la sociolingüística del dialecto fronterizo". En: *Temas de Lingüística* 3, Montevideo: Universidad de la República.
- (1975). "El bilingüismo de la frontera uruguayo-brasileña". En: *Letras de hoje*, Porto Alegre, (20): 65-75.
- Elizaincín, A.; Behares, L. E.; Barrios, G. (1987). *Nos falemo brasileiro. Dialectos portugueses en Uruguay*. Montevideo: Amesur.
- Fasold, R. (1996). *La Sociolingüística de la Sociedad*. Madrid: Visor Libros.
- Gabbiani, B. (2000). *Escuela, lenguaje y poder*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- (2002). "La lingüística aplicada en el Uruguay: trayectoria de una existencia anónima". En C. Curco, M. Colín, N. Groult y L. Herrera (eds) *Contribuciones a la Lingüística Aplicada en América Latina*. México: CELE-UNAM: 427-438.
- (2010). "Lo más difícil de la vida es convivir". [En línea] http://congresosdelalengua.es/valparaiso/ponencias/lengua_educacion/gabbiani_beatriz.htm [Consulta: 30-5- 2014].



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



- (2012). “Formación continua-(co)construcción permanente. Creación de un espacio para la reflexión sobre la educación lingüística”. En: V. Irala, y S. Silva. (Orgs.). *Ensino na área da linguagem: perspectivas a partir da formação continuada*. Campinas: Mercado de Letras: 35-58.
- Gabbiani, B. y O. Virginia. (comps.). (2006). *Enseñanza de portugués a hispanohablantes. Investigación y reflexión a partir del análisis de aulas*. Montevideo: FHCE-Unión Latina.
- López Medina, J. (1997). Cuadernos de lengua española. *Lenguas en contacto*. Madrid: Arco Libros.
- López Morales, H. (1993). *Sociolingüística*. Madrid: Gredos. Lortie, Dan. 1975. *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ministerio De Educación y Cultura. (2009). *Ley General de Educación*. Montevideo: Impo.
- Narvaja De Arnoux, E. 2008. *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1862) Estudio glotopolítico*. Buenos Aires: Santiago Arcos editor.
- Nossar, K. y Solana, V. (2009). “Entre la norma y la descripción: una Didáctica para el Idioma Español en el respeto de los Derechos Lingüísticos en cuanto Derechos Humanos”. En: *Formación Docente Investiga. Concurso de proyectos de investigación educativa*. Montevideo: Rosgal: 53-64.
- Oroño, M. (2016). “La escuela en la formación de las fronteras culturales y lingüísticas en el Uruguay de fines del Siglo XIX”. En: *Páginas de Educación*, 9, 1, pp. 137- 167.
- Rivas, Al. (2015). *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países*. Buenos Aires: Fundación CIPPEC
- Rona, J. P. (1959). *El dialecto “fronterizo” del Norte del Uruguay*. Montevideo: Universidad de la República.
- Varela, J. P.. (2006). *De la legislación escolar*. Edición facsimilar de la original impresa en 1876. Montevideo: Zonalibro.



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



IDENTIFICAÇÃO LINGÜÍSTICA E CULTURAL DE SUJEITOS SURDOS BILÍNGUES: PERTENCIMENTO E ESTRANGEIRISMO EM ESPAÇOS FRONTEIRIÇOS

Anie Pereira Goularte Gomes - Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

Universidade Federal de Santa Maria

anie.ufsm@gmail.com - lunazza@gmail.com

*Nesse sentido, também, não é o conteúdo dessa cultura que importa, mas o que ela significa.
(TERRY EAGLETON, 2005, p. 81)*

Na esteira do que nos propõe Eagleton é possível ter como centralidade de pesquisa a cultura sem a categorizar, nem ao menos defini-la como conceito fechado, que descreve comportamentos, tradições, saberes e hábitos de um povo, mas entendê-la como um dispositivo discursivo que coloca em funcionamento práticas de subjetivação. Assim, mais do que entender o que é a cultura, nos propomos a pensar como ela funciona entre os sujeitos que dela partilham experiências, como foi sendo produzida e potencialmente consumida pelos seus partícipes a partir de suas identificações linguísticas ao ponto de produzir modos de vida.

Ao intentarmos um diálogo entre os conceitos de cultura e língua é importante entendê-los como uma produção discursiva. Para tanto nos aproximamos das discussões de Foucault (2009) que nos mostra a força do discurso como prática social e política, que constitui os objetos dos quais se fala e que suas representações são significadas a partir de jogos de linguagem. Para esse exercício de compreender a produção discursiva da noção de cultura utilizamo-nos dos estudos foucaultianos numa perspectiva pós-estruturalista. Nele, o caráter atributivo que é conferido à linguagem faz-se pertinente no sentido que ela – a linguagem – é constitutiva do nosso pensamento, atribuindo o sentido que damos às coisas.

Assim, a cultura apresenta uma polissemia entre as esferas que a envolvem (política, social, econômica, educacional, etc.), mas no que tange ao seu consumo nos processos constitutivos de diferentes grupos comunitários, ela se torna um elemento chave que engendra práticas de vida justificadas pela sua existência. Nesse sentido, as



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

formas de viver, de comer, de sentir, de vestir, de se relacionar, oriundas de origens sociais, comunitárias, biológicas, geográficas, religiosas são produzidas a partir da noção de cultura que um grupo com processos de identificação em comum institui. Afinal, é nesse enredo que podemos entender a cultura como um fator considerável na lógica das escolhas da vida.

Destacado esse movimento de produção discursiva da cultura, é que a força motriz que impulsiona esse estudo é um exercício sobre os modos de vida de sujeitos surdos produzidos a partir de um discurso cultural que vem atrelado à língua considerada como constitutiva. Hoje, quando falamos sobre o sujeito surdo ele vem quase que adjetivado pelo predicado bilíngue, porém as línguas que compõem que significado bilíngue - no caso do Brasil a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa - não estão na mesma esteira de significação, pois as tramas discursivas que as enredam foram armadas no campo da cultura.

Assim, os sentidos das línguas e culturas que envolvem o sujeito surdo bilíngue abarcam também noções de pertencimentos, espaços e de desejos de apropriação cultural. Dessa forma, podemos resgatar a palavra estrangeirismo presente no título desse trabalho e até mesmo ampliá-la, pois muitos sujeitos surdos se narram como forasteiros ou hóspedes culturais e linguísticos da língua oral de seu país. Essa afirmação deriva de um conjunto de discursos alojados na compreensão que o sujeito surdo bilíngue tem como língua natural a língua de sinais e cultura surda e, portanto, a língua oral de seu país na modalidade escrita sua segunda língua que também abarca aspectos culturais.

Como atributo considerado quase que imanente ao sujeito surdo, a cultura surda presente em fragmentos enunciativos se constituíram como materialidade de análise, na dissertação de mestrado (Gomes, 2011),⁴⁶ proveniente de muitos encontros [Deleuzeanos] com o tema marcados por experiências e acontecimentos [Larrosa] nos

⁴⁶ GOMES, Anie Pereira Goularte. O imperativo da cultura surda no plano conceitual: emergência, preservação e estratégias nos enunciados discursivos. 2011. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011. Sob orientação da Prof^ª Dr^ª Márcia Lise Lunardi-Lazzarin.



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

quais nos debruçamos para entender como esse conceito emergiu e opera na constituição do sujeito.

Nessa tríade, encontros, experiências e acontecimentos fomos levadas ao exercício filosófico que buscou entender a arena de significados e sentidos de cultura surda ao analisar o imperativo conceitual da mesma, explorando a emergência, conservação e estratégias nos enunciados discursivos.

A partir de elementos apontados em narrativas surdas que buscavam nomear um “modo se ser surdo”, a fim de definir sua diferença como legítima e de caráter científico podemos verificar inúmeras significações sobre estes movimentos que vem instituindo um saber sobre a cultura surda, particularmente, no tocante às relações entre formação discursiva/constitutiva do sujeito surdo.

Nesse empreendimento analítico de sentidos de cultura surda capturados pelas narrativas de sujeitos surdos as quais foram denominadas como saberes sujeitados [Foucault] sete aspectos foram sistematizados como potentes para pensar possíveis significados da cultura surda. Fazendo um breve resgate dos mesmos, a cultura surda foi denominada como exclusiva e privada da comunidade surda (1), território partilhado com família e intérpretes (2), como fator transcendente e inerente ao surdo (3), como necessária nos contatos surdo-surdo para que se efetive (4), como sinônimo de experiência visual (5), como reduzida à diferença linguística (6), e como lógica salvacionista da deficiência (7).

Esses entendimentos sobre cultura surda continuam em constante [re]significação permeados por estratégias de manutenção de verdades sobre o sujeito surdo e atuando em seus processos de subjetivação. O refinamento das técnicas no uso do conceito de cultura é tão potente como ferramenta para manter os espaços específicos de educação de surdos, quanto possível para captura desse sujeito a fim de justificar espaços de educação inclusiva, pois no momento que se “conhece” o sujeito, também é possível governá-lo. O investimento analítico dos efeitos desses sete aspectos apresentados anteriormente poderia conduzir diferentes enfoques e caminhos investigativos, entretanto, para esse texto optamos por problematizar os processos de



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



condução de vida dos sujeitos surdos a partir dos discursos que articulam língua e cultura.

Considerando que a comunidade surda produz e assume o exercício externo de invenção de uma norma surda, faz-se pertinente retomar questões nietzschianas como “o que estamos fazendo de nós mesmos?”. Pontuamos essa indagação, pois é impossível dissociar os processos de subjetivação, nos quais o sujeito surdo é conduzido em suas práticas por saberes instituídos dos processos de objetivação como produtores de verdades sobre esse sujeito. Portanto, retomamos a pergunta e a direcionamos ao cerne da questão desse estudo: o que estamos produzindo como verdades sobre o sujeito surdo? Veiga-Neto e Lopes (2010) nos ajudam a pensar sobre nossas convicções, nossas certezas, na tentativa de as colocar em suspensão, a fim de evitarmos hegemonias que não permitem desfrutar mudanças que ainda podem ser feitas.

Na difícil tarefa em articularmos nossa postura militante em defesa da língua de sinais e cultura surda e nosso papel como teóricas e pesquisadoras que tem como imperativo o exercício da hipercrítica, lembremos constantemente que a “suspeita sobre o próprio pensamento e suas pretensas verdades, a dúvida constante, a crítica radical, a experimentação cuidadosa e a permanente releitura do que parece já dado e tranquilo demandam esforços em geral extraordinários” (Veiga-Neto; Lopes, 2010: 163), movimento difícil, porém necessário.

Os autores ainda sugerem esforços de irmos aos porões, vasculharmos nossas certezas, ativarmos nossas indagações para movimentarmos o pensamento. Nesse intuito é sobremaneira importante nos demorarmos, escutarmos, pois entender requer atenção. Atenção essa que dispendemos nos últimos anos em projetos de pesquisa e extensão promovidos pelo GIPES,⁴⁷ que percorreu o país, a fim de registrar produções culturais e bilíngues da comunidade surda e os potencializamos em discussões acadêmicas no nosso grupo de pesquisa DEC.⁴⁸ No DEC exploramos diversas práticas que vem produzindo formas de pensar a Educação e as noções contemporâneas sobre

⁴⁷ Projeto desenvolvido pela UFSM, UFRGS e UFPEL no qual o objetivo tem foi analisar de que modos a circulação e o consumo dos artefatos culturais surdos, no contexto da educação escolar bilíngue para surdos, vêm se configurando nos espaços da educação básica.

⁴⁸ Grupo de Pesquisa Diferença, Educação e Cultura/DEC (CNPq/UFSM).



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



diferença como algo que é múltiplo, que está em ação, que produz, que se dissemina e prolifera e que se recusa a fundir-se com o idêntico.

Torna-se deveras interessante esse exercício, pois investigar as especificidades dos campos da Educação e das Artes, da Educação Especial e da Educação Inclusiva, ao atentar para seus efeitos na produção de identidades e subjetividades nas diferentes pedagogias culturais e, ao mesmo tempo estarmos imersas no cotidiano comunitário surdo é estar a todo momento produzindo, consumindo e suspendendo verdades.

Dentre essas verdades circulantes está o engessamento do conceito de cultura surda e o enaltecimento da LIBRAS como fator primordial na constituição do sujeito surdo que acabam por produzir efeitos no que tange a aquisição da Língua Portuguesa e o adentramento cultural da mesma, conduzindo formas de vida desses sujeitos. Sendo assim, é recorrente falas sobre o estrangeirismo do universo cultural que envolve a Língua Portuguesa por parte da comunidade surda. Para Bauman (1998) a peculiaridade da vida turística é justamente estar em movimento, não chegar. As fronteiras linguísticas e culturais podem produzir situações de conflito e subordinação que conduzem uma via de sujeito forasteiro, turista ou estrangeiro. Diante disso, intentamos algumas fissuras propositais nessa discussão tão naturalizada sobre o bilinguismo na educação pautadas por uma política linguística polarizada.

Aproximando essa discussão a educação, podemos perceber que a comunidade surda vai se fortalecendo no espaço escolar que é favorecido pelas trocas que o mesmo produz, e nesse espaço a recursividade da cultura é eficaz quando atribuí os status das línguas em contato. O discurso cultural considera a visualidade um elemento fundamental dos sujeitos surdos. Desse modo, a língua a ser estimada e significada como legítima da comunidade é a língua de sinais por ser ela viso-espacial. Faz parte do *metier* discursivo da comunidade surda bilíngue a valoração constante da língua de sinais. Nesse momento, vale ampliar o conceito de bilíngue, articulando-o à noção de bem cultural que ele agrega (o que é meu, o que é do outro) e de que forma essas identidades híbridas e sua relação linguística vão se instituindo e produzindo endereçamentos de vida.



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

Sobre a cultura, vale também destacar que os surdos defendem sua comunidade como povo, um povo sem terra que, diferente de outros grupos comunitários, não nasce num ambiente de nativos (outros surdos) e precisam “construir” sua identidade em outros espaços para além do familiar ou geograficamente instituído. Dessa forma, também estabelecem padrões de convivência como qualquer outro povo. Nesses padrões se estabelecem regras, normas e medidas prescritivas de comportamento, e os espaços escolares emergem como potentes para os contatos que fomentam esses preceitos de vida.

Por outra via, podemos também pensar que a relação língua e cultura produz uma experiência única, uma diferença. Dessa forma, ao pensar a diferença como devir, como multiplicidade, o pós-estruturalismo pode então fazer uma crítica às oposições binárias (nós/eles, surdo/ouvinte, legítimo/ilegítimo), produzindo, assim, um plano horizontal assentado em contingências. Diferença essa produzida no entre-lugar discursivo dos espaços escolares, tornando-se potente como singularidade dos espaços fronteiriços. Entretanto, promover, permitir ou acessar esse espaço bilingue que não nomeia, classifica e nem captura é uma linha de fuga estreita, pois a trama discursiva que polariza os sujeitos perpassados por duas línguas é enredada por enunciados que os conduzem as formas de pertencimento das mesmas.

No cenário brasileiro de educação de surdos, a dimensão do bilinguismo é hoje considerada como a mais adequada para promoção do conhecimento e aprendizado de pessoas surdas e foi sendo gerida e ganhando força de verdade por inúmeros atravessamentos enunciativos da ordem de políticas públicas, legislação, ações voltadas aos direitos linguísticos, a presença de gestores surdos nas esferas públicas e campanhas por aceitação cultural.

Da mesma forma, o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação e expressão de comunidades de surdos no Brasil através da lei nº 10.436 do ano de 2002 e seu posterior decreto nº 5626 no ano de 2005 trouxe consigo regulamentações que procuram garantir a sua circulação no território nacional. Dessa maneira, o decreto também passa a incidir sobre o funcionamento de instituições,



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

de forma a garantir que o poder público, em geral, desenvolva ações de apoio ao seu uso e difusão.

Dentre essas ações, surge a criação de cursos graduação em Letras/Libras que formam professores e intérpretes/tradutores de Libras/Língua Portuguesa para atuarem em diferentes níveis de ensino da educação básica e superior; o Prolibras que é o programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa que tem por objetivo realizar, por meio de exames de âmbito nacional, a certificação de proficiência no uso e ensino de Libras e na tradução e interpretação da Libras; cursos de pedagogia bilíngue em vários polos de instituições públicas no território brasileiro, entre outras iniciativas que derivam da legislação mencionada.

Nesse enredo, podemos entender a emergência da educação bilíngue nos espaços de educação de surdos que a localizam como a mais propícia para esse alunado. Esses investimentos empreendidos nos últimos anos que deram visibilidade da Libras como língua que tem um funcionamento gramatical e enunciativo próprio e que, portanto, preenche os requisitos científicos para esse reconhecimento, acabando por também instituir aspectos culturais atrelados aos sinalizantes surdos.

Por isso, nesse trabalho, ao entrar no território cultural de pessoas surdas, sem adentrar em questões linguísticas é impensável. Ao compreendermos as questões de cultura, a carga linguística emerge como potente para pensar na relação da identificação linguística com os processos de identidade, que no caso de pessoas surdas se dá em comunidade.

Essa relação acontece de forma assimétrica e as verdades instituídas pela comunidade trazem noções consensuais sobre uma gama de questões inerentes à vida do sujeito. Ao atentarmos para as questões de comunidade recorreremos ao termo “fortaleza sitiada”, utilizado por Bauman (2003: 88) ao falar que os deveres comunitários são mais fortes que as escolhas individuais, e que “nega a seus ocupantes qualquer opção que não seja a lealdade incondicional à causa comum”. Ou seja, pertencer a um grupo cultural



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

conduz a formas de vida que são marcadas pelas experiências compartilhadas pelo grupo.

Resgatamos, então, algumas dessas verdades considerando os saberes locais das comunidades surdas como forma de enunciação do discurso, que leva em conta a cultura surda como: sinônimo de língua, essencialismo de uma natureza surda, oposição ao ouvinte como resistência a uma lógica normalizadora, estratégia de política de identidade; enfim, toma possibilidades desde o caráter mítico até o mercantil. Quanto a esses possíveis significados, podemos aproximá-los do que Foucault chama de práticas discursivas, o que, por sua vez, está muito próximo do que Wittgenstein conceitua como jogos de linguagem:

[...] um conjunto de discursos em movimento, segundo um corpo de regras que, sendo socialmente autorizadas, anônimas e anteriores a qualquer conceituação explícita sobre si mesmas, comandam em nós, maneiras de perceber, julgar, pensar e agir (Veiga-Neto, 2007: 95).

Sobra as maneiras de perceber, julgar e pensar é que atentamos para alguns perigos no processo de significação do conceito de cultura surda e sua inclinação recorrente ao reducionismo linguístico. Pois, nessa lógica, toda diferença estaria centrada na língua e, portanto, a presença de um intérprete de libras daria conta de do processo inclusivo do aluno surdo em uma escola regular. Outro efeito dessa concepção é em que em contextos educacionais de pessoas surdas, que privilegiam o status linguístico da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em detrimento à Língua Portuguesa, promovem a noção de sujeito que deve ou não pertencer as mesmas vão se instituindo.

Diante desses contornos, retomamos dois, dos sete aspectos sistematizados e esboçados no início desse texto como possíveis significados de cultura surda. Assim, sob duas últimas categorias – cultura surda reduzida à diferença linguística e cultura surda como lógica salvacionista da deficiência – é que investimos novos esforços na atual pesquisa de doutorado⁴⁹. Nessa pesquisa apresentamos algumas possibilidades de análise que compreendem a possível tese de que sujeitos surdos diglóticos ao se

49 Pesquisa de doutorado (em andamento) desenvolvida pela acadêmica Anie Pereira Goularte Gomes junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, orientado pela Prof.^a Dr.^a Márcia Lise Lunardi-Lazzarin.



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

identificarem com uma das línguas em contato, conferem caráter cultural a ela (língua constitutiva), consumindo o discurso que dela se faz, produzindo assim, modos de vida. A diglossia aparece como uma condição de possibilidade para problematizar duas línguas em situações de conflito e nominação e entendê-las pelo viés sócio-político inferido pelo discurso cultural.

Sobre esse investimento de trabalho recorremos a Veiga-Neto (2004) ao trazer que no decurso do trabalho novas possibilidades podem abrir outras possibilidades, inclusive mais instigantes e muitas vezes impensadas, mas só se estivermos abertos ao novo, ao inusitado e insatisfeitos com o que temos. Esse novo e inusitado transborda as fronteiras culturais inventadas sobre o sujeito surdo bilíngue e se afasta de suas polaridades.

Ao encaminharmos essa discussão para os apontamentos finais, brotam correlações de forças imbricadas em todo processo de aquisição linguística e cultural de sujeitos surdos bilíngues e faz sentido pensar no processo de hibridez cultural, no qual Hall (2006) afirma que “em toda parte estão surgindo identidades culturais que não são fixas, mas que estão suspensas, em transição, entre diferentes posições”; e ainda que as identidades “retiram seus recursos de diferentes tradições culturais e que são produto desses complicados cruzamentos e misturas culturais que são cada vez mais comuns em um mundo globalizado” (Hall, 2006: 88).

Nesse sentido, pensamos sobre sujeito bilíngue é pensarmos em um sujeito que é marcado por duas línguas, duas culturas ou mais e é interpelado por discursos que ora promovem a centralidade do sujeito em sua cultura, ora o considera como sujeito híbrido. “O processo de hibridização confunde a suposta pureza e insolubilidade dos grupos que se reúnem sob as diferentes identidades nacionais, raciais ou étnicas”, (Silva, 2000: 87). Sendo assim, a dinâmica da produção de identidade coloca em jogo a relação de poder das identidades que estão sempre em posição de assimetria. Para Silva (2000: 87) “a identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços delas”.

E é justamente sobre essa possibilidade de pensar sobre o sujeito surdo bilíngue sob a ordem da contingência, do acaso, do acontecimento que tem como fundamento a



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



incerteza do que pode ou não acontecer que nos interessa investir nossos saberes, sem à priori instituir quais desejos de apropriação linguística e cultural que ele constituirá.

Referencias Bibliográficas

- Bauman, Z. (1998). *O Mal estar da pós-modernidade*. São Paulo: Zahar.
- (2003). *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Trad. de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Eagleton, T. (2005). *A ideia de cultura*. Tradução de Sandra Castello Branco. São Paulo: UNESP.
- Foucault, M. (2009). *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- Silva, T. T. da. (Org.). (2000). A produção social da identidade e da diferença. In: _____. *Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes.
- Veiga-Neto, A.V. (2004). Nietzsche e Wittgenstein: alavancas para pensar a diferença e a Pedagogia. In: Gallo, Silvio e Souza, Maria Regina (Orgs.). *Educação do Preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. Campinas SP: Editora Alínea,.
- (2007). *Foucault e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica,.
- Veiga-Neto, A. V.; Lopes, M. C. (2010). Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v.12, n. 1, p. 147-166,. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/846/861>. Acesso em: 22 abril 2019.



DOCENCIA UNIVERSITARIA Y FORMACIÓN EN ESCRITURA ACADÉMICO- PROFESIONAL EN LA UNIVERSIDAD

Liliana Pérez - Patricia Rogieri

*Secretaría de Ciencia y Tecnología - PUyEA
Facultad de Humanidades y Artes, UNR. Argentina
lperezparisi@gmail.com - pgrogieri@gmail.com*

Las políticas del lenguaje. Poder simbólico e instituciones

Si puede sostenerse que las naciones en sí mismas son narraciones, las discusiones acerca de la funcionalidad de la lengua resultan tema relevante tanto en los estudios de política lingüística como de crítica cultural. Las naciones, tal como se han dado históricamente, han recurrido a la comunidad de lengua para conformarse como comunidades imaginarias construidas sobre mitos fraternos. La lengua ha sido considerada incluso aquello que define la nación, en la medida en que hace posible tanto el entramado social al facilitar la comunicación como la representación, para sus integrantes, del índice más claro de identidad. Constituye, por ello, uno de los caminos para construir la etnicidad desde el Estado y naturalizar así la pertenencia a una nación. Sin embargo, la lengua de la nación requiere necesariamente de un suplemento de particularidad o de un principio de cierre o de exclusión: la comunidad de raza –armada a partir de cualquier rasgo somático o psicológico, visible o invisible– que representa simbólicamente el origen o causa de la continuidad histórica de un pueblo. Si bien la comunidad de lengua y la de raza se combinan para construir la identidad nacional, la importancia relativa de una u otra depende de circunstancias históricas concretas y de la o las lenguas involucradas.

En este contexto, las narrativas que inauguran la construcción de una nación no pueden concebirse de espaldas al Poder, ni prescindiendo de las vinculaciones que sus relatos mantienen con los procesos de consolidación de la nación-Estado y de su institucionalización cultural. Porque estos procesos no sólo determinan las condiciones de producción cultural sino que sostienen el surgimiento de complejas instancias de



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



recepción, las que a su vez están involucradas, con diversos niveles y modos de incidencia, en las luchas por la hegemonía política y discursiva.

Es en estas representaciones imaginarias donde vemos articularse los diversos discursos, las expectativas, creencias, mitos, ideologías a partir de los cuales una comunidad se apropia y al mismo tiempo inventa su historia, otorgando un lugar determinado a los sujetos que componen esa comunidad y a los proyectos por ellos concebidos. Así, los conceptos de Autoridad y Poder a partir de los cuales se organizan estas representaciones, el lugar concedido al productor cultural y a las instituciones, la articulación de las nociones de “pueblo” o “ciudadano”, los modos, en definitiva, de inclusión/exclusión a partir de los que se concibe una cultura nacional, son centrales para una comprensión de la función que cumplen las políticas del lenguaje.

En el campo específico de los estudios lingüísticos es habitual partir del supuesto de que existe una relación natural, y por lo tanto no conflictiva, entre lenguaje y territorio. Para esta perspectiva, es posible formular políticas lingüísticas ya que se parte del supuesto de que en un mismo territorio la gente habla “sustancialmente” la misma lengua. El conflicto se instala cuando coexisten en “un mismo territorio” lenguas diferentes o la “misma lengua” es hablada en “territorios distintos”. En situaciones conflictivas o no la funcionalidad asignada a la lengua es la que se ha impuesto como tradición en los estudios lingüísticos: se recupera el concepto político de unificación lingüística traducido técnicamente en términos de estandarización.

La unificación lingüística, un concepto que pertenece al espacio político, implica la intervención estandarizadora del Estado como estrategia para la construcción de una identidad nacional. Es oportuno señalar aquí que en la tradición de los manuales lingüísticos, la unificación aparece como un dado transhistórico, que silencia toda inscripción cultural. Se vela así tanto la intervención manifiesta del Estado sobre los usuarios de una lengua como la relación de dominación de la lengua del Estado sobre las otras lenguas coexistentes en el mismo territorio. Parece aceptarse, entonces, la existencia sin discusión en un mismo territorio de un orden lingüístico común en el que las diferencias evidentes serán consideradas solo variaciones de registro y, por ende, sin significación ni impacto sobre el orden lingüístico fijado (Pérez y Rogieri 2011). Este planteo supone que las relaciones entre política lingüística –en tanto determinación de las grandes opciones en materia de relaciones entre las lenguas y la sociedad– y planificación lingüística –su puesta en práctica– manifiestan una mutua dependencia: la planificación constituirá la puesta en práctica de una política lingüística. Es entonces que la



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

política lingüística asumida por un Estado ocasiona problemas de control democrático –evitar que "los que deciden" determinen las acciones a implementar sin participación de los usuarios en la toma de decisiones– y de interacción entre el análisis de las situaciones que una política lingüística tal realiza y el análisis de los propios hablantes, a menudo intuitivo.

Una política del lenguaje del PUAYEA para la formación en escritura académico-profesional de docentes-investigadores

La cuestión que nos interesa focalizar en esta presentación es la inscripción de la planificación lingüística en las instituciones de Educación Superior en tanto territorio de implementación de una política del lenguaje. En particular, nos ocuparemos del Programa Universitario de Alfabetización y Escritura Académica (PUAYEA), dependiente de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.

El PUAYEA (Pérez y Rogieri, 2013) se ofrece como un espacio simbólico institucional de encuentro, diálogo y producción científico-académica de los sujetos (docentes universitarios, estudiantes de grado y posgrado, investigadores, graduados) interesados en las relaciones legítimas entre las validaciones del saber (nos referimos a las relaciones entre validaciones conceptual, empírica, operativa y expositiva).

El marco conceptual del PUAYEA retoma la razón tentativa, conjetural y figurativa de la retórica, reinscribe los conceptos-clave *verosimilitud*, *intersubjetividad* y *figuración* (Pérez y Rogieri, 2012) en la historicidad del pensamiento retórico y rearticula las relaciones entre Retórica, Política y Lenguaje en el campo de la cultura.

Enlazadas con el tratamiento retórico de la palabra, las representaciones verbales, producidas en un momento y un lugar específicos, coexisten en la cultura, se superponen, se enfrentan, dialogan. Esas representaciones lingüísticas, modos verbales en los que aparece el mundo, son instituidas en el orden discursivo y, por lo tanto, cuando alguien habla, escribe, publica, traduce, analiza, interpreta, enseña, cualquiera sea la esfera en la que ello se realiza (artística, pública, privada, profesional, académica, científica), se sostiene que aquello que el sujeto *hace* puede ser analizado a partir de dos órdenes de mediación: uno en el que los términos utilizados adoptan un significado fijado por la lengua de la comunidad y otra mediación, por la que los términos



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



significan en su diferencia. Esa diferencia los vuelve puntuales, orientados e históricos. De este modo, se interpretan a la vez el habla de un sujeto individual (la palabra propia) y los sentidos de esa palabra en una red cultural de sentidos que circulan en el lenguaje cuando el sujeto habla. Esas redes de significaciones genéricas son las que instituyen las representaciones del mundo, de modo que tales significaciones son instituciones (Pérez y Rogieri 2012).

El foco se desplaza, en consecuencia, a la *dimensión argumentativa de la palabra*, a su carácter dialógico: quien habla destina su palabra a otro –en un aquí y un ahora histórico indisolublemente individual y social– con una particular intencionalidad persuasiva. Al menos, la de que su mundo sea el mundo, el mejor mundo, el único posible, el deseable, el evitable, el equivocado, el repudiable, el aceptable, el encomiable, el que debe ser transformado o permanecer en el estado en que se enuncia. En una segunda instancia, la misma naturaleza del lenguaje, que le impide *figurar* la totalidad sin remitir al fragmento, pone también en relieve el carácter argumentativo, pues la parte seleccionada, esa sinécdoque del mundo, es la que se debe justificar dialógicamente. La doble mediación aludida tiene como efecto necesario la constitución verbal del mundo: el mundo es no sólo del modo en que la palabra lo nombra sino que existe en tanto y del modo en que la palabra le confiere existencia. Y en consecuencia, en su punto de partida la verdad es un efecto de la palabra, esto es, al mundo se accede por el lenguaje y con él la realidad se *crea*. De ello se deriva que “la realidad” es palabra, en el sentido de lo real construido en el lenguaje y que, en definitiva y consecuentemente, verdad y lenguaje son inconmensurables (Pérez y Rogieri 2012).

Si se toman en consideración las cuestiones precedentes, el conocimiento científico resulta de un proceso dialéctico entre los paradigmas en que se inscriben las problemáticas iniciales, los temas y problemas objeto de indagación derivados, los resultados de la intervención del sujeto que investiga –según los modos del paradigma– y las palabras que, en definitiva, verbalizan el proceso para su comunicación, conforme con las retóricas legitimadas en cada paradigma.



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



Estos paradigmas son instituciones y se comportan como tales: son instituyentes e instituidos⁵⁰: instituyen los sujetos autorizados, imponen los temas y las formas legítimas de tratarlos, organizan los modos legítimos de decir, recortan y establecen los límites que instituyen quién permanece dentro y quién fuera de la institución, conforme con un ritual de institucionalización que ella misma genera. En este sentido, los paradigmas de investigación se constituyen como instituciones que plantean sus propios modos de decir para configurar lo verdadero en el marco del paradigma asumido –la figuración de la verdad interior al paradigma– y establecen las condiciones de la palabra legítima para el agente legítimo (Pérez y Rogieri, 2017).

El *Programa Universitario de Alfabetización y Escritura Académica* de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, asume en consecuencia la existencia de prácticas lingüísticas y de pensamiento propias del ámbito universitario. El proceso por el que se llega a participar de esta esfera de la actividad humana exige entonces la apropiación de sus formas de razonamiento y sus convenciones discursivas (Pérez y Rogieri, 2012).

El programa de trabajo desarrollado en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Planeamiento (FAPyD) de la UNR articula el campo conceptual de la práctica profesional afectada a los modos de decir que ella misma instituye y legitima. A partir de un diagnóstico conjunto de ambas Facultades (FAPyD y FHyA – UNR), se diseña un plan de trabajo orientado al desarrollo de competencias de escritura de la práctica en los espacios y modos de circulación del conocimiento propios del campo profesional específico, extensivo además al campo de la Ingeniería.

La planificación ha asumido además que para generar una escritura académico-científica era relevante coordinar el conocimiento del tema con exigencias retóricas disciplinarias y de paradigmas de investigación, en consonancia con coordenadas situacionales que implicaran al destinatario y a los propósitos de la escritura. Es decir, era necesario considerar que en las elecciones que el sujeto realiza sobre la lengua, al

⁵⁰ “Instrumentos de conocimiento y de comunicación, los 'sistemas simbólicos' no pueden ejercer un poder estructurante sino porque son estructurados. El poder simbólico es un poder de construcción de la realidad que tiende a establecer un orden *gnoseológico*: el sentido inmediato del mundo (y, en particular, del mundo social)”. Bourdieu (2000: 67).



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

interactuar discursivamente, cada elección se lleva a cabo de acuerdo, por un lado, con pautas y convenciones de las prácticas discursivas orales y escritas y, por otro, con pautas contextuales, que incluyen la situación espacial y temporal, los propósitos de quien realiza la elección, el tono evaluativo, la orientación a los destinatarios, y una particular modalidad de inscripción del sujeto en sus enunciados conforme con la retórica genérica que cada teoría asume.

En particular el objetivo al que se orientó el programa fue tornar explícitas estrategias de decisión adscriptas a las distintas instancias de validación de la investigación científica (*i.e.* conceptual, empírica, operativa y expositiva⁵¹) vinculadas a la indagación y comunicación del objeto de conocimiento construido y al desarrollo de competencias de escritura académica en Arquitectura e Ingeniería, propias de un docente-investigador autónomo.

Referencias Bibliográficas

- Bourdieu, P. (2000). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Pérez, L. y P. Rogieri (2011). Programa de intervención lingüística para la articulación de los niveles medio y superior. La escritura académica en el primer ciclo universitario. En *Actas V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*, Montevideo: Universidad de La República, Uruguay. Asociación de Universidades Grupo Montevideo, Núcleo Educación para la Integración.
- Pérez, L. y Rogieri, P. (2012). *Retóricas del decir. Lenguaje, verdad y creencia en la escritura académica*. Rosario: FHUMYARediciones.
- Pérez, L. y P. Rogieri (2013). Una política lingüística para la escritura académica en la Universidad. En *Actas VI Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM). Núcleo Educação para la Integração.
- Pérez, L. y Rogieri, P. (2017). *Retórica y Figuración. Lenguaje, verdad y creencia en la escritura académica II*. Rosario: FHUMYARediciones.
- Samaja, J. (1994). *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: EUDEBA.

⁵¹ Samaja (1994).



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



YO NO SÉ DE DÓNDE SOY, MI CASA ESTÁ EN LA FRONTERA Y LAS FRONTERAS SE MUEVEN, COMO LAS BANDERAS.⁵²

Dania Pinto Gonçalves - Maria Liz Benitez Almeida

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

danial.goncalves@restinga.ifrs.edu.br - lizbet3006@hotmail.com

Introducción

El estudio sobre los contactos lingüísticos en los espacios fronterizos y sus implicaciones socioculturales, sociolingüísticas, comunicacionales y de políticas lingüísticas ha ganado notoriedad en los espacios académicos locales de los últimos años (Sturza, 2005; Weber, 2014; Reis, 2013) y en los proyectos de investigación Alers,⁵³ Addu⁵⁴ y Alma-H.⁵⁵ Las fronteras, debido a su dinamismo, se constituyen en un laboratorio vivo en donde se pueden observar y analizar diversos fenómenos derivados del contacto social, por el hecho de que tales contactos no coinciden con las fronteras políticas. Los estudios anteriormente citados evidencian que, a pesar de la perspectiva monolingüe de las políticas gubernamentales, existe una diversidad lingüística que se acentúa en las divisas, resultado del dinamismo social. El estatus sociopolítico de cada lengua varía de acuerdo con la jurisdicción de cada país.

Esas investigaciones, teniendo en consideración el contacto lingüístico, evidencian variaciones lexicales, fonético-fonológicas, semánticas, así como políticas lingüísticas adoptadas no solamente desde las instancias gubernamentales, sino por los individuos directamente involucrados en esos contextos sociales. Entre ellos, podemos citar las políticas editoriales adoptadas por los medios de comunicación que dan lugar a las lenguas locales (Weber, 2014). De ese modo, uno de los objetivos de este trabajo es descubrir cómo las lenguas ocupan el espacio fronterizo y de qué manera se constituye el paisaje lingüístico en esos contextos. Para ello, tomamos dos ciudades limítrofes: Rivera (Uruguay), que colide con Sant'Ana do Livramento (Brasil) y Ciudad del Este

⁵² Versos de la música 'Frontera' del compositor y cantante Jorge Abner Drexler Prada.

⁵³ Atlas Lingüístico-Etnográfico da Região Sul.

⁵⁴ Atlas Diatópico y Diastrático del Uruguay.

⁵⁵ Atlas Lingüístico-Contatual das Minorias Alemãs na Bacia do Prata: Hunsrückisch.



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



(Paraguay), cuya frontera es con Foz do Iguazu (Brasil). Nuestra hipótesis es que, a través del paisaje lingüístico de las calles de Rivera y de Ciudad del Este, lograremos comprender el proceso de territorialización de estas fronteras. Nuestra investigación se encuentra en proceso, razón por la cual, presentamos, en este primer momento, los análisis de la frontera de Rivera.⁵⁶

Para Altenhofen (2014) difícilmente los contactos lingüísticos y las migraciones coinciden con las fronteras lingüísticas, generalmente esas fronteras ultrapasan sus límites geográficos. Por eso, pensar en la frontera Uruguay-Brasil y en la triple frontera Paraguay-Brasil-Argentina es pensar además de las lenguas de colonización, el español y el portugués, en la debida importancia que debe ser dada a las lenguas alóctonas y autóctonas existentes en esos territorios. Altenhofen (2014) explica que en este contexto de frontera las lenguas portuguesa y española varían su estatus sociopolítico según la jurisdicción de cada país, pudiendo ser ora una lengua mayoritaria u ora minoritaria, ora una lengua central u ora una lengua periférica y por fin ora una lengua oficial u ora marginal.

Con relación a los territorios lingüísticos, Altenhofen (2014: 73) realiza algunas distinciones entre *territorialidad* y *territorio*. *Territorialidad* es el espacio de uso efectivo de una variedad o variante lingüística, ya el *territorio* es el espacio físico-geográfico donde se establecen diferentes *territorialidades*. Es decir, nuestro objetivo final es definir a través de los paisajes lingüísticos como ocurren las territorializaciones, cómo se constituyen las territorialidades en estos micro territorios fronterizos. El autor explica que hay dos tipos de *territorialización*, una *territorialización horizontal* y la *territorialización vertical*. La primera ocurre por migraciones, es decir, sucede cuando grupos de migrantes sociales y étnicos se instalan en nuevas áreas. Ya el segundo se establece sobre una territorialidad ya existente históricamente, es una lucha de fuerzas antagónicas.

Territorialidades lingüísticas en espacios dinámicos: Ciudad del Este y Rivera

Como hemos mencionado, el estatus de una lengua varía de acuerdo con los límites sociopolíticos. El factor migratorio es constitutivo en ese proceso. Con el cambio de domicilio de los hablantes, lenguas que ocupan una posición central, pasan a una

⁵⁶ Los levantamientos de datos de Ciudad del Este están siendo realizados aún.



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

posición periférica en el territorio extranjero. Sin embargo, la cercanía o la lejanía del “contexto de oficialidad” todavía le sirve como referencia. Altenhofen (2014) da como ejemplos los casos de las variedades del portugués habladas en los países vecinos Argentina-Paraguay-Uruguay cuya referencia con el estatus oficial es aún muy cercana, territorialmente. Lo que contribuye en la legitimación del uso de la lengua. No obstante, esto no ocurre con las lenguas de inmigración de origen europea, cuya referencia de oficialidad se encuentra muy lejana, espacialmente.

Pese a que el factor migratorio imprime movilidad a las lenguas, es necesario distinguirlo del dinamismo que permea las micro territorialidades de las ciudades fronterizas de Rivera-Sant'ana do Livramento y de Ciudad del Este-Foz do Iguaçu. En esos territorios, el flujo migratorio es diario, debido a que, en muchos casos, se tornan apenas en lugares de trabajo o de dormitorio. Esas “migraciones diarias” son inmensurables ya que tanto en La Aduana Paraguaya como en la Receita Federal Brasileira no existe obligatoriedad del registro de entrada/salida, siempre que la circulación esté circunscripta a la región fronteriza. Situación semejante sucede entre las fronteras de Rivera-Sant'na do Livramento, donde la circulación fronteriza también dispensa los controles migratorios.

En el caso de Ciudad del Este, de acuerdo con Laufer (2017), los factores que más estimulan la movilidad diaria son el trabajo, los estudios, entrenamiento y el “turismo de compras”. Es un fenómeno que se acentuó partir de 1980 con el intercambio comercial entre Ciudad del Este-Foz do Iguaçu, en el que el comercio paraguayo fue bautizado como “turismo de compras”. Los diversos productos importados y comercializados al por menor y al por mayor en la frontera de Ciudad del Este también propició la circulación de productos legales e ilegales. Al mismo, tiempo, el flujo comercial generó el desarrollo turístico de la ciudad de Foz do Iguaçu, que incrementó su línea de hoteles, restaurantes y paseos en las Cataratas do Iguaçu (Montenegro, 2007).

En Rivera, así como en Ciudad del Este, los principales motivos para la movilidad diaria de los ciudadanos fronterizos son el trabajo, principalmente en los comercios de *Free-Shop*, creado en 2004, y restaurantes, los estudios en todos los niveles, Liceo I en Rivera, equivalente a la enseñanza fundamental en Sant'Ana, Liceo



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

II en Rivera, equivalente a la enseñanza media y/o técnica en Sant’Ana y la enseñanza superior en ambas las ciudades en diferentes universidades. La principal movilidad de los ‘extranjeros’, o sea, de las personas que no viven en esta frontera, es el turismo de compras y juegos.

Debido a las limitaciones de espacio, haremos un esfuerzo de presentar brevemente el panorama lingüístico de cada país involucrado en esta investigación. Así, cabe mencionar que Paraguay tiene dos lenguas oficiales, el español y el guaraní. No obstante, el bilingüismo paraguayo va más allá de las variedades del español-guaraní, se suman a ellas variedades del portugués, debido a la cantidad de migrantes brasileños y descendientes, ubicados en diversas regiones del país, variedades del japonés, del alemán y de las lenguas indígenas. El Censo Nacional de Población Viviendas del año 2012, nos puede dar un panorama, aunque sea general, de la situación multilingüe en Paraguay.⁵⁷

Por el otro lado, tenemos la realidad lingüística de Uruguay, desde el 2008, el Ministerio de Educación reconoce tres lenguas oficiales en el país: el español uruguayo, el portugués uruguayo y la lengua de señas uruguaya. Además de estas lenguas oficiales, Uruguay cuenta según Brovetto (2010) con algunas lenguas minoritarias como el francés en la región de Colonia, algunos dialectos alemanes en la frontera con Argentina y dialectos alemanes-rusos, teuto-rusos en la región de San Javier.

Tratando específicamente de Rivera, este territorio fronterizo cuenta con el español, el portugués en su variedad uruguaya y del portugués en su variedad brasilera. El español, explica Behares (2007), es la lengua considerada de mayor prestigio por los fronterizos uruguayos. A la que muchos sólo tienen acceso a través de la escolarización, y que es considerada por la población nortea un modo de ascenso social. Lengua hablada también por los fronterizos brasileños, en sus más variados grados de bilingüismo (Gonçalves, 2013).

⁵⁷ Los datos nos muestran que el guaraní es predominante en la región rural con 62,2% y el español y el guaraní tienen predominio en la región urbana con 59,9%. El portugués es más hablado en las zonas rurales con 2,9% y el alemán con 1,3%. Además, están las variedades de las lenguas indígenas, que son más habladas en las zonas rurales, siendo 2,7%. Sin embargo, como hay presencia de inmigrantes japoneses, árabes y otras etnias no registradas en el Censo, es muy probable que sus lenguas hayan sido aglutinadas en el ítem “otro idioma”.



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

El portugués es el idioma hablado mayoritariamente por los fronterizos brasileños, lengua de prestigio entre la población y hablado de modo minoritario por la frontera con Uruguay en su variedad llamada *in vivo* como portuñol/portunhol por los hablantes [cf. Gonçalves (2013), Souza (2016), Mec-Uy (2017)], y la manera *in vitro* como portugués uruguayo (Carvalho, 2003), dialectos portugueses de Uruguay (Elezaincín, Behares y Barrios, 1987) y Fronterizo (Rona, 1965).⁵⁸

El paisaje lingüístico como abordaje metodológico

Para responder esos cuestionamientos, nos apoyamos en los aportes teórico-metodológicos del campo de los estudios del Paisaje Lingüístico. Las investigaciones de Laundry y Bourhis (1997) son los precursores en el campo del paisaje lingüístico, para los autores el paisaje lingüístico se refiere a la relevancia y la visibilidad que las lenguas ganan en señales comerciales y públicas en una determinada región o territorio. Los lingüistas argumentan que el paisaje lingüístico funciona como un marcador de poder y de estatus de las lenguas que circulan en una comunidad dando así una importante función informacional y simbólica.

Con relación a las contribuciones para el estudio de las lenguas minoritarias, Marten, Mensel y Gorter (2012) explican que tan importante como ser oído es ser visto, ser visible. Esos estudios se centran en el mantenimiento, las amenazas, la revitalización, la educación, las políticas lingüísticas, la transmisión de la lengua en la familia. Estos puntos de estudio son igualmente importantes, pero también es necesario mirar la escritura de esas lenguas en diferentes situaciones, no sólo en la alfabetización de las lenguas minoritarias que ha ganado fuerza en los últimos años. La investigación a

⁵⁸ Para Carvalho (2003), el portugués uruguayo (PU) debe ser percibido como una variante del portugués, no como otro idioma. Behares (2007) también explica que el PU es una variante del portugués “La DPU permanecen dentro de ese sistema fonológico [portugués de Brasil]” (p. 130.); “Se trata de una morfología muy cerca del portugués coloquial de Brasil, tiende a simplificación” (p. 133.); “Morfosintaxis de la DPU también sigue las reglas normales del portugués coloquial brasileiro” (p. 138). Broveto (2010) también prefieren el nombre de PU y define “estas variedades tienen base portuguesa, es decir que son, desde el punto de vista lingüístico, variedades de portugués, aunque sin duda influenciado por el contacto con el español.” Además de las lenguas ya mencionadas es posible observar a través del paisaje lingüístico de la ciudad de Rivera la territorialización de otras lenguas, como el portugués, inglés y chino.

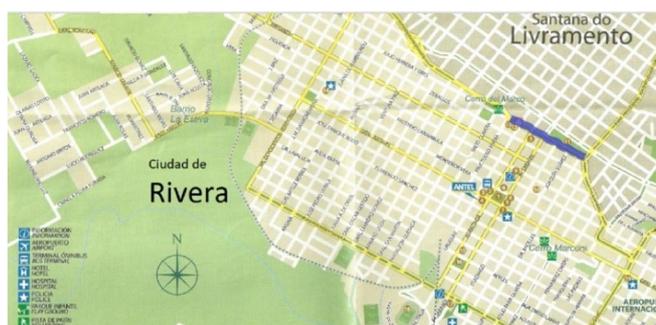
través del paisaje lingüístico está ahí para dar otra mirada a las lenguas minoritarias, una mirada a la escritura de esas lenguas en espacios públicos.

Nuestro *corpus* de análisis está constituido por imágenes colectadas en 2018 e incluyen un inventario completo de la Avenida 33 Orientales en Rivera. La Avenida 33 Orientales es la avenida que hace divisa con Brasil, más precisamente con el Parque Internacional que divide los dos países, fueron sacadas un total de 73 fotografías de 45 establecimientos. Para el análisis consideramos un establecimiento como una unidad lingüística, entonces hay establecimientos que tienen más de una fotografía, pero las contabilizamos como una única unidad.

“Ao lado do Novo Hotel”: un espacio, diversas territorialidades

En esta sección pasamos a presentar el análisis de los 45 signos de tránsito, carteles publicitarios, nombres de calles, nombres de lugares, señales de tiendas comerciales y placas públicas que se combinan para formar el paisaje lingüístico de ese territorio fronterizo. La Avenida 33 Orientales, destacada en azul en el Mapa 1, es la calle que hace divisa con la ciudad brasilera de Sant’Ana do Livramento a través del Parque Internacional. Esa es una calle corta, mide aproximadamente 500 metros, empezando en el Parque Internacional y terminando en el Casino del Estado, es una avenida que mezcla comercio y residencias.

Mapa 1. Avenida Treinta y Tres Orientales



Fuente: Departamento de turismo de Rivera

Las lenguas de la frontera

Entre los 45 signos analizados fueron posibles encontrar tres lenguas: el español, el portugués y el inglés en combinaciones diversas como podemos observar en la tabla 2.

Tabla 2. Las lenguas de la frontera

| Español | Portugués | Inglés | Español + Portugués | Español + Inglés | Esp.+Por.+Ing. |
|---------|-----------|--------|---------------------|------------------|----------------|
| 55,55% | 8,89% | 4,44% | 13,34% | 4,44% | 13,34% |

El paisaje lingüístico de la Avenida 33 Orientales está compuesto mayoritariamente por signos monolingües, un 68,88%, de esos, 55,55% están escritos solamente en español, 8,89% solamente en portugués y una pequeña parcela de 4,44% está escrita solamente en inglés. Note que el inglés es la lengua franca del siglo XXI, vivimos en un mundo globalizado con gran movilidad de gentes, mercaderías y lenguas. Rivera es una ciudad conocida por tener muchos *Free Shop*, tiendas que venden productos importados libres de impuestos, por ese motivo el inglés pasa a hacer parte del territorio fronterizo formando una territorialidad de la lengua inglesa en el comercio, apareciendo en un total de 22,22% de los signos riverenses, sea en signos monolingües 4,44%, signos bilingües español e inglés 4,44% y signos trilingües español, portugués e inglés 13,34%.

Ya el portugués lengua minoritaria en Uruguay, pero mayoritaria en Brasil aparece en un 35,57% del paisaje de la calle, además de señales monolingües en portugués y trilingües español, portugués e inglés es posible encontrar paisajes bilingües en español y portugués 13,34%. Es interesante notar que la variedad del portugués utilizado es la del portugués brasileiro, observe la foto 1.

Foto 1. Bilingüe Español y Portugués



Fuente: Autoras

El público *versus* el privado

Los principales teóricos del paisaje lingüístico como Landry y Bourhis (1997), Gorter (2006) y Marten, Mensel y Gorter (2012) suelen hacer una división del paisaje lingüístico en público y privado. Detrás de esos conceptos de público y privado es posible se hacer un análisis político lingüístico, en el que se busca percibir cómo el gobierno trata las lenguas bajo su jurisdicción. Entendemos por señales públicos aquellos signos que pertenecen a edificios gubernamentales, placas con nombres de calles, placas de tránsito y monumentos de plazas. Ese movimiento es nombrado por Landry y Bourhis (1997) de *top-down*. Por el otro lado tenemos los signos privados que son los señales hechos por el ciudadano común en sus establecimientos comerciales, publicidades, grafitis, en estas publicaciones encontramos la real expresión del territorio, es ahí que percibimos la territorialidad, a ese movimiento Landry y Bourhis (1997) denominaron de *bottom-up*. Observe las tablas 3, 4 y 5.

Tabla 3. Público x Privado

| Público | Privado |
|---------|---------|
| 35,55% | 64,45% |

Tabla 4. Lenguas *Top-down*

| Lenguas | Sector Público |
|------------------------------------|----------------|
| Español | 28,88% |
| Español y portugués | 4,44 % |
| Español, portugués e inglés | 2,22% |

Tabla 5. Lenguas *bottom-up*

| Lenguas | Sector privado |
|------------------------------------|----------------|
| Español | 24,44 |
| Portugués | 8,89% |
| Inglés | 4,44% |
| Español y portugués | 8,89% |
| Español e inglés | 4,44% |
| Español, portugués e inglés | 13,34% |

Como podemos percibir, en la tabla 3 hay un número significativo de placas gubernamentales en la calle 33 Orientales, su gran mayoría está compuesta por placas de tránsito un total de 9 placas, seguidos de 4 monumentos en el parque, 1 Escuela, 1 Teatro y 1 Casino. Las placas de tránsito sumados al teatro, dos monumentos y la escuela forman el 28,88% de las señales monolingües (Foto 2). Dos monumentos, que corresponden al 4,44% que están bien en el centro del parque nacional son bilingües y el Casino del Estado, que corresponde al 2,22% es trilingüe. Esos datos pueden engañarnos, es posible que, al echar un vistazo en las tablas, el lector piense que el gobierno uruguayo tiene políticas lingüísticas multilingües, pero en verdad las políticas son monolingües los 4,44% de los monumentos bilingües en portugués y español se encuentran en la divisa del parque, así que lo que tenemos es una traducción, el portugués está en la mitad brasilera y el español en la mitad uruguayana (Foto 3). Ya el trilingüismo en el Casino se da en una tabla de shows con atracciones nacionales e internacionales (Foto 4)

Foto 2. Público monolingüe



Fuente: Autoras

Foto 3. Foto Bilingüe



Fuente: Autoras | Mãe/ Ternura e amor/ Abnegação/ Sacrificio| Madre/ Ternura y amor/ Abnegación/ Sacrificio

Foto 4. Público bilingüe



Fuente: Autoras

La expresión de la población fronteriza se da a través de las placas del comercio y de las publicidades locales, ahí es realmente posible percibir la movilidad y maleabilidad de la frontera, además de las lenguas española y portuguesa que ya tienen su territorio demarcado, el inglés va logrando espacio, va firmando su territorialización en ese territorio fronterizo. Como podemos observar en las fotos 6.

Foto 6. Privado trilingüe



Fuente: Las autoras | 25 de março/ tradingcompany/ por mayor y menor/ atacado e varejo

Consideraciones Finales

En este corto espacio buscamos una lectura de las situaciones lingüísticas que permean los espacios fronterizos, tomando como ejemplos las ciudades gemelas de Rivera (Uruguay) y Ciudad del Este (Paraguay). Por medio de las nociones de territorio y territorialidad lingüística, aliado al análisis que propicia el paisaje lingüístico, realizamos una lectura preliminar de los signos que ocupan la calle 33 orientales de Rivera.

En un estudio todavía incipiente, hemos podido constatar que los resultados previos dialogan con las constataciones ya realizadas por Altenhofen (2014), el territorio lingüístico no coincide con la jurisdicción política de cada país. El inglés, que, a pesar de encontrarse alejado de su contexto de oficialidad, es la lengua franca del siglo XXI y de las relaciones comerciales, por ello, no es de extrañar que ocupe un 22,22 % de los signos riverenses. El portugués, en algunos momentos, divide en espacio con el español y el inglés, formando placas trilingües, ocupando 13,34%.

Finalmente, por medio de la clasificación *bottom-up* y *top-down*, constatamos que lenguas no oficiales ganan más visibilidad en los espacios pertenecientes al ámbito privado, siendo 64,45%, ya en el ámbito público, aparecen apenas 35,55%.



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

Referencias Bibliográficas

- Altenhofen, C. (2014). O "território de uma língua": ocupação do espaço pluridimensional por variedades em contato na Bacia do Prata. Em O. A. Fernández, I. Mozzillo, & M. N. Cortazzo, *Línguas em contato: onde estão as fronteiras?* (pp. 69-103). Pelotas: Editora da UFPel.
- Behares, L. E. (2007). Portugués del Uruguay y educación fronteriza. Em C. Brovetto, J. Geymonat, & N. Brian, *Portugués del Uruguay y educación bilingüe* (pp. 99-171). Montevideo: ANEP-cep.
- Brovetto, C. (2010). Educación bilingüe de frontera y políticas lingüísticas en Uruguay. *Proposições*, 21(3).
- Carvalho, A. M. (2003). Rumo a uma definição do Português uruguaio. In: V.1 2003. *Revista Internacional de Linguística Iberoamericana*, 1, 125-149.
- Elizaincin, A., Behares, L., & Barrios, G. (1987). *Nos falemo Brasileiro: Dialectos portugueses en Uruguay*. Montevideo: Amesur.
- Gonçalves, D. P. (2013). *O falar dos comerciantes brasileiros na fronteira de Jaguarão-Rio Branco*. Pelotas: Mestrado. Universidade Federal de Pelotas.
- Landry, R., & Bourhis, R. Y. (1997). Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study. *Journal of Language and Social Psychology*, 23-49.
- Laufer, E. (2017). *Mobilidade urbana em cidades de fronteira: Limitações e potencialidades na aglomeração urbana internacional o caso de Foz do Iguaçu (BR) e Cidade do Leste (PY)*. Curitiba: Dissertação de Mestrado. Universidade Católica do Paraná.
- Melià, B., & Telesca, I. (1997). Los pueblos indígenas en el Paraguay: conquistas legales y problemas de tierra. *Horizontes Antropológicos*, 3(6).
- Montenegro, S. (2007). La triple frontera entre Argentina, Brasil y Paraguay: globalización y construcción social del espacio. *XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología*.
- Reis, R. C. (2013). *Variación lingüística do português em contato com o espanhol e o guarani na perspectiva do Atlas Lingüístico-Contatual da Fronteira entre Brasil/Paraguai (ALF-BR PY)*. Londrina: Tese. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem.
- Rona, J. P. (1965). *El dialecto "Fronterizo" del norte del Uruguay*. Montevideo: Adolfo Linardi.
- Souza, H. D. (2016). *As fronteiras internas do "portugués del Norte del Uruguay": entre a percepção dos falantes e as políticas lingüísticas*. Porto Alegre: Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Programa de Pós-Graduação em Letras.
- Sturza, E. (2005). Línguas de fronteira: o desconhecido território das práticas lingüísticas nas fronteiras brasileiras. *Ciência e Cultura*, 47-50.
- Uruguay, M. (2008). *Ley General de Educación. Ley No. 18.437. Ministerio de Educación y Cultura. República Oriental del Uruguay*. . Montevideo: Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales.
- Weber, A. F. (2014). Como os meios de comunicação integram e separam nações? Um olhar sobre a história da imprensa fronteiriça na Bacia do Rio da Prata. *Revista Brasileira História da Mídia*, 3(1), 105-113.



EL MISTERIO DE LA ESCRITURA ACADÉMICA

Alejandra Reguera

Universidad Nacional de Córdoba

alejandrareguera9@gmail.com

Las políticas de escritura al interior de las cátedras universitarias donde se imparten contenidos de discurso académico escasamente promueven la visibilización del sujeto escritor. Hablamos de política en términos de lo que un sujeto individual dispone como contenidos y acciones a desarrollar para lograr una mejora en algún campo específico de actividad: ¿cuáles son las políticas de cátedra y las prácticas de escritura promovidas en la universidad con relación a la escritura académica? Políticas y prácticas. Hay decisiones individuales de los docentes, ancladas en consensos de equipo y en modas -por decirlo así - como lo es por ejemplo la enseñanza de la escritura académica a través de los distintos géneros académicos. La concreción de toda política, como sabemos, radica en el sujeto, en él se operacionaliza, porque los sujetos administran el lenguaje (Reguera, 2009). Se pueden reconocer experiencias, sostenidas a través del tiempo, que mencionaremos en el estado de la cuestión.

Por el momento nuestro interrogante es ¿cuáles son las políticas que impactan en la enseñanza de la escritura académica? Comencemos por considerar que la escritura académica posee una doble naturaleza, por un lado, debe conservar un estado de cosas (se asienta en cánones científicos, respeta tradiciones discursivas, admite ciertas formas de decir el conocimiento según el área de especialidad) y, por otro lado, debe innovar, debe producir una porción de conocimiento nuevo, lo que significa crear formas y procedimientos de decir lo que se crea, es decir, el conocimiento que se va creando.

Como espacio de trabajo y producción queda entonces supeditado a disposiciones y transferencias que el docente o los directores de trabajos académicos van a realizar, pero ... ¿en qué arraiga esta disposición? El lugar común es atribuir una serie de características a ese escritor novato y por eso han surgido una serie de categorías (inexperto, aprendiz, sujeto en formación, con titulación o sin ella), lo que



también imprime cierta estandarización y opacidad (o falta de legitimidad) a los productos escritos logrados por los estudiantes en su trayecto de formación en la universidad. Vamos a presentar entonces lo dicho, lo investigado, lo recorrido y lo observado en torno a esta problemática.

Lo dicho

¿Qué dicen los estudiantes sobre esto? Para algunos es un laberinto o un misterio, otros se focalizan en el costado retórico, formal de la actividad o en la sencillez de la expresión necesaria para este tipo de escritura.

“...en la Universidad, me vi en una especie de laberinto con dos extremos opuestos. Por un lado, se encontraba mi deseo por la escritura y por el otro, las habilidades y oportunidades para desarrollarla. Los conocimientos teóricos pasaron a subordinar a aquellas prácticas de escritura que son una parte fundamental en la formación de un profesional”. (Gabi, 2013).

La escritura académica es un laberinto.

“Los profesores universitarios esperan de los alumnos producciones que superen los niveles de exigencia, sin embargo, la realidad es que cada vez más docentes reclaman la falta de capacidad crítica de los alumnos y la escasez de herramientas a la hora de escribir textos académicos. Escribir era un misterio. Recién en la materia de quinto año de cursado de la carrera, metodología de la investigación, pude encontrarme con una aproximación hasta el momento desconocida de lo que es la metodología a seguir en cuanto a la escritura en contextos académicos.” (Ayelén, 2013).

La escritura académica es un misterio.

“¿Cuáles son los factores que contribuyen en el aprendizaje y la práctica de la escritura académica? Según mi criterio, los factores fundamentales son: conocer las características y la superestructura de cada uno de los tipos de textos académicos, “manipular” varios textos de este tipo, y practicar la escritura, primero con consignas que guíen el proceso, luego con consignas que permitan el libre desarrollo del texto; por supuesto que quien escriba debe conocer a fondo el tema sobre el cual intenta producir”. (Marcela, 2013).

La escritura académica es algo formal, retórico.

“...se puede escribir con niveles de excelencia sin caer necesariamente en la escritura barroca. Es decir, cargada de adjetivaciones y floripondios. Muchas veces tendemos a creer que la lengua elaborada y recargada es sinónimo de culta cuando



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



en realidad muchos investigadores lograron demostrar que se pueden usar muchos recursos de la lengua sin caer en excesos”. (Maite, 2013).

En este último caso, el énfasis está puesto en la sencillez. La escritura académica es sencilla.

Lo investigado

¿Qué ha sido investigado sobre esta problemática? Un estudio relativo a la enseñanza de la escritura a estudiantes universitarios sostiene - desde un enfoque socio cognitivo - que es necesario fomentar los niveles de conciencia del estudiante sobre su propio proceso de composición, lograr una representación consciente de las actividades que conlleva la escritura, lo que derivaría, probablemente, en un cambio sobre la concepción de escritura que el sujeto posee y un “aumento de la función epistémica de la escritura” (Castelló, 2002: 161).

Al estudiar la construcción de representaciones enunciativas en estudiantes universitarios y en particular, el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos, Arnoux, Nogueira y Silvestri (2002) describen ciertos problemas en el procesamiento de modalidades no asertivas, dificultades para reconocer la atribución de enunciados a voces distintas de las del autor y falta de control del proceso de comprensión. Resultados pertinentes de esta investigación son que el reconocimiento de la fuente plantea problemas significativos cuando un juicio apreciativo del enunciador básico respecto de las opiniones de otro se inserta, sin un marcador que lo señale, en el segmento que refiere dicha opinión. El desconocimiento de las estrategias argumentativas que ponen en juego otras voces respecto del texto base, relaciones de oposición o complementación entre las voces ajenas, preguntas retóricas, modalidades de refutación o de reformulación, procedimientos de puesta en distancia inciden negativamente en la comprensión lectora de esos textos. Las investigadoras sugieren que una pedagogía de la lectura y la escritura en el nivel superior debería atender particularmente a su enseñanza implementando actividades sistemáticas de reconocimiento y producción (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2002).



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



El enfoque de géneros discursivos es el elegido para la enseñanza de la escritura en la universidad, centrado en la idea de que escribir es un proceso cognitivo (Hayes y Flower, 1980). Se advierte la gran centralidad que ocupa la lectura, las operaciones reflexivas en torno a ella y la producción de escritos surgidos de la lectura, todo lo cual contribuye a la apropiación y asimilación de los contenidos que el escritor administra.

En otro contexto universitario, Morales Ardaya y Velásquez Gago (2007) luego de leer y corregir dos mil textos elaborados por estudiantes (entre 1999 y 2005), pertenecientes al género *ensayo* y *examen*, advierten que los alumnos suelen extraer y reproducir información no comprendida, utilizan palabras claves en forma descontextualizada, así como expresiones tautológicas; se dan también ciertas interferencias de la oralidad en la escritura.

El acercamiento a la problemática de la escritura académica vincula la lectura y la escritura universitarias como proceso y como práctica social (Bourdieu, 1991), marco desde el cual la lectura y la escritura son caracterizadas y definidas como instancias de autoconocimiento, lo cual contribuye a la inclusión de este último en instituciones que lo legitiman. En esta perspectiva, el género se constituye en eje central de la enseñanza de la escritura académica, al tiempo que se hace énfasis en la interacción dialógica necesaria para la producción individual por parte del sujeto que está trabajando sobre su competencia en lectoescritura, como una puesta en común de saberes construidos o en proceso de legitimación, a través de reflexiones e intercambios entre los distintos actores de la comunidad universitaria (Arnoux, Bentivegna, Di Stefano, Martínez et alii., 2009).

Al explorar las dificultades que presentan en la escritura académica los estudiantes de una maestría en educación, en México, Hernández Zamora (2009) analiza los argumentos que los docentes suelen dar frente a las dificultades de escritura de los alumnos en el ámbito académico de ese país y ese nivel. El autor señala que predomina la idea de que la dificultad de los estudiantes para escribir académicamente es resultado de las deficiencias que traen de niveles anteriores y que un sector importante de los estudiantes no satisface las expectativas de los profesores de licenciatura y posgrado. Los problemas de escritura que detectó estaban relacionados con las convenciones de



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

los textos académicos, con las convenciones y habilidades de lecto-escritura, con el conocimiento previo y con la postura personal (ausencia de punto o argumento). El problema más serio –afirma el investigador- está relacionado con cierta incompetencia social y no con insuficientes habilidades psicolingüísticas.

En una aproximación a las prácticas de lectura y escritura académicas se muestra la articulación -en el trabajo con docentes universitarios- del enfoque pedagógico vigente en el nivel medio y el nivel universitario, instaurando prácticas valiosas en el campo de la alfabetización académica (Pipkin Embón y Reynoso, 2010).

A su vez, otros abordajes recomiendan la necesidad de que el docente propicie la reflexión sobre los hábitos y las dudas frente al escribir, como un problema, no de índole personal, sino de orden epistemológico; la posición de esta línea es que las formulaciones conceptuales agudizan la sensibilidad respecto de las prácticas, lo que abre la posibilidad de detectar problemas nuevos a ser discutidos por la comunidad académica, en torno a la escritura (Pampillo, 2010).

La competencia en escritura está vinculada a lo que se cree sobre esta última o a cómo se concibe la práctica del escribir. Al analizar la epistemología personal como recurso de lectura, Ponce Carrillo y Carrasco Altamirano (2010) estudiaron a cuarenta estudiantes de una universidad de México. En este trabajo, las creencias epistemológicas hacen referencia a las concepciones o pensamientos que las personas sostienen acerca de la naturaleza del conocimiento y el proceso de conocer. Los investigadores concluyen que para los estudiantes cuestionarse por el conocimiento no es relevante y que existe una escasa motivación para la lectura de múltiples fuentes. Las creencias informadas por los estudiantes son ingenuas y no reflejan una madurez epistemológica; la habilidad de lectura está poco desarrollada y, en ciertas pruebas aplicadas, los alumnos demostraron mayor habilidad intratextual que intertextual.

Existen iniciativas sostenidas, programas basados en una política lingüística para la escritura académica en la universidad, cuyos resultados pueden ser analizados en publicaciones como las de Pérez y Rogieri (2013), en donde se observa una actuación sistemática y se explicita la metodología de trabajo, en un marco institucional (UNR).



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



En un análisis de centros de escritura académica surgidos en universidades iberoamericanas Núñez Cortés (2013) describe algunas iniciativas de Perú, Colombia, Argentina y España y observa que los centros muestran cierta divergencia en sus objetivos, funciones, modalidades, destinatarios e iniciativas, y que, en general, han adoptado el modelo anglosajón con ciertas adaptaciones. Propone una política de alfabetización académica integral, en donde la lectura y la escritura estén fuertemente contextualizadas, sobre la base del interés innovador de los profesores para concretar estas iniciativas en la universidad.

Lectura, reflexión sobre lo que se está conociendo, diálogo en el marco de una comunidad de discursos. La concepción central es la lectura y la escritura como procesos interrelacionados, interactivos, recíprocos en la medida en que uno refiere al otro, leer para poder escribir y escribir a partir de lo leído. Ambos procesos, leer y escribir, están planteados de forma integrada y no como actividades fragmentadas y descontextualizadas, por lo que apelan “al guiar la comprensión y producción discursiva a una misma matriz cognitiva, el pensamiento” (Vigotsky, 2012). Dentro de esta problemática específica, el trabajo establece el análisis genético de las relaciones entre el pensamiento y la palabra, describe cómo se desarrollan los conceptos (científicos y espontáneos) en el sujeto, todo lo cual se da en un contexto cultural lleno de significados. Como vemos, varias de las iniciativas que han sido propuestas, son afines a esta concepción de la actividad.

Lo recorrido

La **metodología** aplicada, para esta presentación, fue de tipo cualitativo. El tratamiento e interpretación de los datos se fundó en un enfoque analítico discursivo, ya que el estudio fue formulado en virtud de algunos de los principios del análisis del discurso: texto natural, contexto, práctica social grupal, sentido y, por último, cognición social, entendida como representaciones mentales, recuerdos, experiencias, que se constituyen en interfaz entre el discurso y la sociedad (Van Dijk, 1999; Charaudeau y Maingueneau, 2005). El corpus estuvo constituido por 25 biografías de escritor y las respuestas a los cuestionarios aplicados a estudiantes, en la Facultad de Lenguas,



Universidad Nacional de Córdoba, en 2013. El anclaje teórico de la biografía de escritor que fue aplicada es la idea de que el paso por la escritura es un trayecto construido a partir de ciertas concepciones del sujeto y las prácticas asociadas a la actividad (Jorro, 2002).

Marco teórico

La problematización de la escritura académica, en el nivel universitario, identifica la actividad con las prácticas de escritura que se producen y tienen sentido en el contexto académico. Esa práctica representa diferentes significados para quienes la llevan a cabo: obtener resultados y escribir acerca de ellos, cumplir exigencias curriculares, mantener relaciones socio-académicas, entre otros (Camps Mundó y Castelló Badia, 2013).

El abordaje propone que la enseñanza de la escritura académica comience a formar parte del proceso de producción del conocimiento y se vuelva de gran utilidad la práctica de la participación reflexiva, es decir que “la reflexión es el elemento desencadenante de la construcción de la competencia del escritor en las situaciones retóricas exigidas por las diferentes áreas de conocimiento científico en la universidad” (Camps y Milian, 2000: 25). Los diversos movimientos generados en torno a la escritura académica como objeto de aplicación, en el grado universitario, apuntan a fortalecer la centralidad de la escritura como práctica que permite el desarrollo del conocimiento científico.⁵⁹

Como actividad emergente en los 90, la enseñanza de la escritura académica en universidades del Reino Unido, significó una puesta en común de teorías, prácticas y modelos. El incremento de la población estudiantil de los 80 y la gran diversidad étnica y cultural de los nuevos estudiantes impulsaron reformular los patrones de participación en la vida académica de las universidades, en la certeza de que esto tenía una incidencia final en las prácticas académicas que habilitarían a los nuevos universitarios a actuar en

⁵⁹ Fue importante el movimiento “escribir en las disciplinas” (*Writing in the disciplines, WID*), que promueve la alfabetización académica, atendiendo a las prácticas discursivas diferenciadas según el área disciplinar (Camps Mundó et al., 2013).



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



ese sistema; estimular la literacidad significaba formar al estudiante en modos de intervención en espacios dialógicos, a partir de ciertas exposiciones discursivas. En esa línea de socialización en las prácticas discursivas, Lillis (2006) propone diversos tipos de diálogo, cara a cara con el estudiante, en los cuales se establezca una discusión científica a fin de: (a) interactuar en torno al texto, dar indicaciones acerca cómo escribir. (b) conducir la construcción del texto, incluso dándole a los estudiantes la oportunidad de no seguir las convenciones formales al inicio de la actividad de escritura. (c) crear un espacio para escuchar a los estudiantes escritores acerca de su visión y sus deseos de escribir. (d) explorar alternativas para que las prácticas de reflexión y realización en escritura sean institucionalmente válidas. En suma, la investigadora propone: dialogar científicamente con los estudiantes, trabajar sobre el texto, escucharlos como escritores en formación y validar institucionalmente de esas prácticas.

Estímulo metacognitivo, promoción de la autonomía al escribir, compromiso con las prácticas académicas en el contexto de la universidad, desarrollo de la literacidad podrían conducir a una mejora de los resultados en este terreno.

Si analizamos lo enunciado por los estudiantes atendiendo a las metodologías de enseñanza y de aprendizaje relacionadas con la escritura académica y su vínculo con la actividad metalingüística -prácticas discursivas sistemáticas, conocimiento de géneros textuales y modelos orientados al proceso- (Tolchinsky, 2000), podemos aseverar de acuerdo con lo observado en el corpus que la práctica discursiva de ese tenor ha sido escasa en su travesía universitaria, el conocimiento de los géneros textuales y la orientación al proceso de escritura, mínimos.

Lo observado

La práctica de la escritura en contexto académico de los sujetos observados es un pasaje consciente por el aprendizaje de esa escritura, pasaje del cual son capaces de describir las falencias que aún deben superar; se trata de una certeza empírica consciente. En esa medida, se constituyen en sujetos cognitivos que construyen activamente su conocimiento y reconocen sus limitaciones; sus afirmaciones de



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



aprendizaje los sitúan en una posición constructivista del conocimiento. Los sujetos se ubican a sí mismos en la fase de umbral de la escritura debido a que les cuesta desplegar ciertas potencialidades discursivas; en numerosos casos, poseen una reticencia afectiva para vincularse con la actividad.

Según las prácticas de escritura relatadas en las biografías, la construcción de la literacidad académica es, en la mayoría de los casos, incipiente.

Como lo enunció una estudiante: “Entre los factores que incidieron en el aprendizaje de la escritura académica se encuentran: la práctica sistemática, la práctica entendida como proceso que implica volver y editar el texto en numerosas oportunidades, el estudio de las características de forma, organización y contenido que debe poseer cada género” (Amalia, 2013). Pero como decíamos no se trata solo de seguir cánones académico- discursivos.

Cabe preguntarse cómo diseñamos los trayectos formativos y los trayectos de escritura de nuestros estudiantes, de qué modos enriquecemos su disposición para ser solventes a nivel teórico y metodológico. El momento de producción escrita es una **situación de acción de lenguaje**, que estará sostenido por las creencias que trae ese escritor en formación y en la que participan una serie de propiedades materiales y sociosubjetivas del contexto en que se desenvuelve, de los actores que se vinculan con él. Y nosotros estamos actuando en el medio de todo eso. Nuestra actuación debería enfocarse en nuevas interpretaciones, el cruce de enfoques teóricos diversos, la conjunción inédita de áreas de conocimiento, el diseño de nuevas formas de decir la investigación. Escribir académicamente es poner en valor lo que ha sido descubierto, con discreción, con llaneza. Los diarios de investigación que el investigador ha realizado participan aquí, las notas aleatorias, los sucesivos borradores, las devoluciones de ojos productivamente interesados en el escrito van autenticando el documento.

La escritura académica posee un nivel retórico, es decir debe seguir ciertas características de los géneros académicos, debe respetar una normativa estandarizada internacionalmente, según la institución en la cual va a ser publicado el trabajo, pero no es solo eso. Para el estudiante, lograrla implica una formación rigurosa como investigador, combinar diversas metodologías teóricas, de trabajo de campo y de



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



escritura, estimular su literacidad, integrarse socio-académicamente. Ese trayecto se hace en interrelación con otras personas, docentes, tutores, directores, los cuales le imprimen cierta visión y determinadas dinámicas, integrando relativamente o no en el universo socio-académico al nuevo investigador-escritor. La situación de acción sobre el lenguaje se cumple. El sujeto comienza a hacerse visible.

Referencias Bibliográficas

- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, (58), pp. 43-64.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido Práctico*. Madrid: Taurus.
- Camps Mundó, A. y Castelló Badia, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), pp. 17-36.
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos*, 35 (51), pp.149 -162.
- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (dres.) (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura* (pp. 73-107). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura y Vida.
- Hayes, J. y Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. En L. Gregg y E. Steimberg (eds.). *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hernández Zamora, G. (2009). Escritura Académica y Formación de Maestros ¿por qué no acaban la tesis? *Tiempo de educar*, 10 (19), pp.11-40. Extraído de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=31113164002>
- Jorro, A. (2002). Écrire en formation. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*. 11 y 12, pp.11-31.
- Lillis, Th. (2006). Moving towards an academic literacies pedagogy: dialogues of participation. En L. Ganobcsik-Williams (ed.) *Teaching Academic Writing in UK Higher Education. Theories, practices and models* (pp. 30-45). New York: Palgrave Macmillan.
- Morales Ardaya, F. y Velásquez Gago, J. (2007). La escritura estudiantil universitaria: dificultades generales en la comprensión y la producción de textos en la universidad. En M. García Romero (comp.), *Investigaciones sobre escritura universitaria en Venezuela* (pp. 285- 301). Mérida: Universidad de los Andes.
- Narvaja de Arnoux, E., Bentivegna, D., Di Stefano, M., Martínez, A. et alii. (2009). Procesos y prácticas sociales de la lectura y la escritura. La universidad: una comunidad discursiva. En E. Narvaja de Arnoux (dir.), *Pasajes. Escuela Media-enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y la escritura* (pp. 9-33). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Núñez Cortés, J. (2013). Una aproximación a los centros de escritura en Iberoamérica. *Legenda*, 17, pp. 64- 102.
- Pampillo, G. (2010) La investigación de los procesos de la escritura a partir de los años 80. En G. Pampillo (comp.), *Escribir, antes yo no sabía que sabía* (pp. 55-79). Buenos Aires: Prometeo Libros.



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



- Pérez, L. y P. Rogieri. (2013). *Una política lingüística para la escritura académica en la universidad*. En VI Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas, NEPI-AUGM (pp 173-176). Porto Alegre: UFRGS.
- Pipkin Embón, M. y Reynoso, M. (2010). *Prácticas de lectura y escritura académicas*. Córdoba: Comunicarte editorial.
- Ponce Carrillo, N. y Carrasco Altamirano, A. (2010). Prácticas de lectura en educación media superior y superior: la epistemología personal como recurso de lectura. Extraído de <http://www.inaoep.mx/~cplorg/pdfs/memoria2010.pdf#page=87>.
- Vigotsky, L. (2012). *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

MANUALES ESCOLARES Y LA REFLEXIÓN SOBRE LA COORDINACIÓN: DE LA PROPUESTA DE LA RAE A LOS CONTENIDOS CURRICULARES PROVINCIALES

Martín Tapia Kwiecien - María Julia Sranko

Sebastián Carignano - Lourdes M. Tourn

Facultad de Lenguas - Universidad Nacional de Córdoba

makwiecien@gmail.com - juliasrankoster@gmail.com

seba.carignano@gmail.com - lurdestourn@gmail.com

Introducción

La enseñanza de la de la sintaxis, actualmente, es entendida como la reflexión sobre la lengua y, al mismo tiempo, como la posibilidad de acostumbrar a los alumnos a que regularicen y sistematicen las posibilidades de expresión y comprensión. En el caso de los elementos complejos, la coordinación (parataxis) en este caso, bien es sabido que posibilitan, según la tradición gramatical, la yuxtaposición, la adición, la contraposición, la disyunción y otras relaciones entre elementos lingüísticos que se encuentran ya a nivel del discurso y no solo de la oración (Coronas, 2010). En el ámbito escolar, los saberes gramaticales en general se hallan supeditados a la concepción comunicativa de la lengua y los manuales o libros de texto no siempre responden a esos lineamientos ni contemplan la reflexión sobre los contenidos sintácticos.

Nuestro interés en esta temática se debe a que, entre 2009 y 2015, tuvieron lugar ciertas acciones globales y locales que operaron directamente sobre la enseñanza de la lengua y de la gramática en la provincia de Córdoba: en el ámbito global, la Real Academia Española (RAE) publica una nueva gramática con sus respectivas reformulaciones y, en el local, se implementó una nueva ley educativa (Ley N.º 9870) que originó, en concomitancia, la adaptación de planes de estudio para la escolarización obligatoria y la modificación de la propuesta curricular. Pese a la simultaneidad, los lineamientos curriculares para el nivel secundario, que subordinan la gramática a la competencia comunicativa, no reflejan las obras de la Academia ni los cambios introducidos en ellas. En contraposición, ciertos manuales escolares producidos en la provincia sí han tomado y adaptado las obras confeccionadas por la RAE; situación que,



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



inevitablemente, plantea conflictos entre el currículum, la propuesta lingüística de la Academia y la instrucción gramatical presente, a nivel editorial, en las aulas de las escuelas, independientemente del tipo de gestión.

A partir de una breve contextualización, en este trabajo, nos proponemos describir tres manuales escolares editados en Córdoba y destinados a la enseñanza del español como lengua materna en dos de los tres primeros años de la escuela secundaria. A partir de esta descripción, desde una perspectiva glotopolítica⁶⁰ (Arnoux y Del Valle, 2010), realizaremos algunas aproximaciones a las planificaciones lingüísticas resueltas por el estado provincial con el fin de determinar qué contenidos específicos referidos a la coordinación se han adoptado/adaptado de la propuesta de la *Nueva gramática de la lengua española* (2009), *NGLE* de ahora en adelante, de qué manera se presentan dentro de los apartados destinados a la gramática y cómo se articulan o no con otros temas del programa y con los contenidos curriculares provinciales. Finalmente, evaluaremos si la propuesta a nivel de contenidos y de actividades contribuye a que el alumno logre la metarreflexión sobre su lengua y sobre los procesos de comprensión y producción de textos de uso frecuente.

Planificación lingüística en Córdoba y el lugar de la gramática

En el año 2010, el gobierno provincial sancionó y promulgó la ley de educación N.º 9870, que precisa la educación como un bien público, un derecho personal y social que debe ser garantizado en función de la construcción de una sociedad justa, democrática y respetuosa de los derechos humanos y de las libertades fundantes (Art. 2 y 3) (cfr. Ávila Paz, 2010); se planteó, a través de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación, la actualización del diseño curricular, el enriquecimiento de la propuesta de orientaciones del último tramo de la escolaridad obligatoria y la defensa de la diversidad lingüístico-cultural y del plurilingüismo.

⁶⁰ Este trabajo se llevó adelante en el marco del proyecto de investigación (2016-2017): «Planificaciones lingüísticas en el sistema educativo cordobés a partir de la Ley Provincial de Educación N.º 9870/2010: un estudio glotopolítico», dirigido por Martín Tapia Kwiecien. Proyecto avalado y subsidiado por SeCyT-FL, como parte del «Programa de Formación de Investigadores».



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

En este contexto, el diseño curricular para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria de la provincia define la lengua como «matriz constitutiva de la identidad individual y social» (8). La lengua, de este modo, permite la construcción de los sujetos y la integración activa de los individuos en una comunidad. En cada esfera social hay prácticas de y con el lenguaje. Así, desde estas prácticas, podemos interpretar el mundo, aprehenderlo y vincularnos con los demás. Por estas razones, desde el currículum se propone una enseñanza contextualizada a partir las prácticas de y con el lenguaje, ya que estas delimitan las condiciones de producción y comprensión de los usos lingüísticos. De esta manera, se hace evidente en este fragmento que también se desprende de la «Fundamentación» de la asignatura:

Un trabajo sistemático en vistas al desarrollo de capacidades que permitan a los estudiantes interactuar oralmente, leer con diferentes propósitos, enriquecer sus procesos de interpretación, escribir respondiendo a distintas intencionalidades personales y sociales. La construcción de estrategias de reflexión sobre los procesos de interpretación y producción como aportes al logro y consolidación de los estudiantes como lectores y escritores autónomos. La concepción acerca de los aprendizajes desde la cual éstos han sido seleccionados y enunciados, corresponde a su consideración como saberes a aprender y enseñar, que involucran contenidos - conceptos, ideas, valores, normas, actitudes, habilidades, destrezas, procedimientos- de los cuales los estudiantes necesitan y deben apropiarse (2).

La lengua es, conforme con lo planteado, un sistema de opciones que representa la potencialidad de los significados que un hablante tiene por pertenecer a una comunidad determinada. Las reflexiones sobre el sistema que se plantean deben ser los instrumentos para alcanzar el objetivo fundamental de formar eficaces lectores y productores de textos, objetivo establecido en la ley y en el diseño curricular.

Se afirma en el diseño curricular que «la mera instrucción lingüística» (8) no es suficiente para la autonomía de los hablantes, porque no es necesario un conocimiento previo para la puesta en funcionamiento de prácticas concretas del lenguaje; por lo tanto, el currículum plantea una enseñanza que se sustenta en la progresiva reflexión metalingüística.

El aprendizaje y la reflexión sobre las formas lingüísticas deben plantearse a partir de las relaciones que establecen dentro de los textos interpretables (coherentes y adecuados) y de estos con las situaciones de comunicación. En el eje «Reflexión sobre



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



la lengua» se sistematizan los contenidos referidos a la gramática y se sugieren los siguientes contenidos:

- Los constituyentes oracionales: sus funciones en términos de informatividad.
- Las construcciones sustantivas, adjetivas, adverbiales y verbales y sus posibles combinatorias para la construcción de oraciones.
- Reglas morfosintácticas de orden, concordancia y selección.
- El sujeto expreso y el desinencial, y su uso para lograr la cohesión del texto o como recurso de estilo.
- Verbos: formas conjugadas y no conjugadas; algunas formas de verbos regulares e irregulares en las que suele cometerse errores.
- Las clases de palabras: sustantivos, adjetivos, verbos, preposiciones, adverbios, artículos y pronombres (personales, posesivos, demostrativos, enfáticos).
- Disposición de saberes sobre funciones sintácticas básicas y tipos de oraciones (simple y compuesta) para la optimización de los procesos de revisión y corrección de textos (15)

Gramáticas y libros escolares: instrumentos glotopolíticos

Entre los años 2009 y 2013, la Real Academia Española (RAE) publica sus últimas obras académicas, con sus respectivas reformulaciones: la nueva gramática (manual y la gramática básica) y la ortografía (básica y escolar) de la lengua española. Casi en simultáneo, como mencionamos, la provincia de Córdoba llevaba adelante la reforma de su ley educativa, que implicó la adaptación de planes de estudio para todos los niveles de la escolarización obligatoria y de los institutos de formación docente en Lengua y Literatura, y la modificación de lineamientos curriculares; proceso que se desarrolló durante los años 2010-2012 y 2015.

La *NGLE* es la primera gramática académica desde 1931, surge como resultado de once años de trabajo de las veintidós academias de la lengua, y ofrece una descripción pormenorizada de la lengua y una valoración normativa de los usos en las diversas variedades lingüísticas, con especial atención a las americanas. Esta obra tiene un carácter **colectivo**, **panhispánico**, **descriptivo** (la estructura del idioma), **normativo** (recomienda unos usos y desaconseja otros), **sintética** (presenta una síntesis de los estudios clásicos y modernos sobre la gramática del español, conjugando así tradición y novedad) y **práctica** (punto de referencia para estudiantes y docentes).

El corpus de esta investigación se compone, como ya anunciamos, de tres manuales o libros de textos escolares, publicados por la editorial cordobesa



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



Comunicarte entre 2006 y 2015, es decir, antes y después de la circulación de las obras académicas de la RAE. Esta editorial, desde el año 2001, se dedica a la publicación de materiales para el nivel medio. Actualmente, publica, además de textos escolares en siete áreas (Lengua y Literatura, Matemática, Tecnología, Historia, Inglés y Computación), obras literarias infanto-juveniles y materiales del ámbito universitario.

Lo significativo de los libros destinados al área de Lengua y Literatura es que la editorial publicita en la portada de cada ejemplar que los manuales contienen «aportes de la nueva gramática y de la nueva ortografía» de la RAE. De esta manera, reconoce el «valor» que, en ciertos ámbitos formativos, se le otorga a la institución española.

En conjunto, las obras académicas y los manuales de texto, según la propuesta de Elvira Arnoux (2014 y 2015), pueden ser consideradas «intervenciones en el espacio público del lenguaje atendiendo a las ideologías lingüísticas que exponen y construyen y a los vínculos con sus condiciones de producción y de circulación» (2015: 143). Asimismo, este tipo de estudio, permite entender estos instrumentos lingüísticos desde su carácter descriptivo y prescriptivo, y los modos mediante los cuales regulan - disciplinan y jerarquizan- las prácticas socio-educativas. Estas obras, también,

surgen habitualmente de experiencias educativas o están destinadas a ellas en el marco de la expansión de la cultura escrita, al abordarlas debemos pensar que se inscriben en diferentes historias con sus tensiones propias: la del pensamiento gramatical, la de las disposiciones y prácticas pedagógicas y la de la cultura escrita en relación con el tipo de sociedades que tanto el desarrollo económico como la estructuración estatal o el tipo de participación vayan exigiendo (2015: 144).

La coordinación en los libros de texto: su tratamiento entre la RAE y la metarreflexión

Desde el marco descripto anteriormente, analizaremos los manuales de la editorial cordobesa: *Aprendamos lengua 8* (2006), de Isabel Ferrero y Myriam Delgado, que se compone de 8 módulos; *Aprendamos Lengua y Literatura 2* (2014) y *Aprendamos Lengua y Literatura 3* (2015), cuya coordinadora fue Myriam Delgado y que, también, constan de 8 módulos. En un primer momento, nos centraremos en el contraste entre los dos primeros textos. Luego, nos detendremos en algunas particularidades del último.

En *Aprendamos Lengua 8*, los módulos se dividen en cuatro secciones: Lengua (comunicación, competencias, máximas de la conversación, variedades lingüísticas, recursos cohesivos, texto expositivo, texto periodístico y texto descriptivo), Literatura (mitos, cuentos folclóricos, texto teatral, poesía y texto narrativo), Gramática (verbos, pronombres, oración simple, preposiciones, adverbios, verbos irregulares, adjetivos, concordancia y coordinación) y ortografía.

Aprendamos Lengua y Literatura 2 (2014), también estructura cada módulo en las mismas cuatro secciones: Lengua (comunicación, máximas conversacionales, entrevista, coherencia y cohesión, variedades lingüísticas y texto expositivo), Literatura (mito, cuento policial, cuentos fantásticos y textos poéticos), Gramática (titulada «En el mar de las palabras, la gramática es nuestra guía: ¡A navegar con la sintaxis!»), presenta los temas: clasificación de palabras: artículos, demostrativos, posesivos, numerales e indefinidos, determinantes; pronombres, interjección, adjetivos calificativos y relacionales, preposiciones, adverbios, verbos y sintaxis de la oración simple y compuesta por coordinación) y ortografía.

Ambos libros plantean el tema de la coordinación, en el último módulo. El primero, en las páginas 140 a 143; el segundo, entre las páginas 140 a 144.

| | <i>Aprendamos lengua 8</i> | <i>Aprendamos Lengua y Literatura 2</i> |
|--|--|---|
| Presentación: ejemplo paradigmático | Dos oraciones simples, a modo de ejemplo, y las mismas oraciones unidas por la conjunción coordinante «y», en reemplazo del punto seguido. (El clima se modificó profundamente. Los dinosaurios sucumbieron al frío y a la sequía). | Oraciones simples versus oraciones coordinadas. En ambos casos, se trata de un fragmento de un texto de Horacio Quiroga. |

| Contexto | Texto descriptivo | Literatura fantástica |
|---|--|--|
| Del ejemplo se extraen las características básicas del contenido gramatical. | ----- | Preguntas: ¿Qué diferencia hay entre ambos textos? ¿Qué ocurrió en el texto 2 con las oraciones simples que forman el texto 1? ¿Cuáles son los elementos nuevos que aparecieron en el segundo fragmento? |
| Parte de la forma para acudir al significado. | Sin mediar explicación, se presenta un cuadro clasificador de las conjunciones, su función (nexos) y la relación (semántica) que establecen. | ----- |
| A partir de los ejemplos y de los cuadros, se establece una definición desde un paradigma teórico (el alumno no lleva adelante ningún proceso ni deductivo ni inductivo). | Definición de proposición : «...sentido completo, pero no tienen independencia sintáctica pues dependen de la oración a la que pertenecen» (141) | Definición de oración compuesta : «Las oraciones compuestas por coordinación se caracterizan por unir en su interior otras oraciones que poseen sentido completo e independencia sintáctica». |
| La definición y las clasificaciones propuestas serán el punto de partida para los ejercicios posteriores. | La clasificación de las proposiciones coordinadas «toman el nombre de la conjunción que los uno» (141): copulativas, disyuntivas, adversativas y consecutivas. Aparte, la yuxtaposición. | Después de la definición, se presenta el cuadro clasificador: copulativas, adversativas y disyuntivas. Los autores aclaran que, actualmente, las ilativas son consideradas subordinadas. Aparte, la yuxtaposición. |
| Actividades: Se pretende una simple aplicación formal de lo explicado antes, un refuerzo. | - Lectura de un breve texto. Marcar y clasificar oraciones coordinadas. Señalar verbos. «Unan con una conjunción | - Clasificación de oraciones. - Señalar verbos y nexos. - Completar esquemas. - Reescritura de un texto. Reemplazar puntos |

| | | |
|--|--|--|
| <p>Se explicitan los usos de los signos de puntuación para abordar la yuxtaposición.</p> | <p>adecuada la última oración e indiquen la relación establecida».</p> <p>- Ejercicio de aplicación. Colocar correctamente los signos de puntuación.</p> | <p>seguidos por: <i>pero, punto y coma, ni, y</i>.</p> <p>- Colocar signos de puntuación.</p> |
| <p>Reconocimiento de categorías sintácticas con características similares: diferencia entre coordinación y predicado verbal compuesto.</p> | <p>- Completar, después de un ejemplo paradigmático: «Las proposiciones coordinadas se diferencian de las oraciones con predicado verbal compuesto porque cada verbo tiene su propio _____ y sus propios _____» (142).</p> | <p>- Completar, después de un ejemplo paradigmático: «Las oraciones coordinadas están formadas por oraciones simples que tienen sus propios _____ con predicados que poseen verbos que llevan _____ propios y diferentes» (143).</p> |
| <p>Refuerzo del aprendizaje: ejercitación.</p> | <p>- Dos textos</p> <p>- Subrayen los verbos y reconozcan proposiciones coordinadas, conjunciones y su relación.</p> <p>- Otras actividades (integrales): reconocer elipsis verbales, imágenes sensoriales, funciones del lenguaje, tramas textuales y tiempos verbales.</p> <p>- Reescritura de un texto. Agregar conjunciones [¿?]: <i>así que, sin embargo, por eso y no obstante</i>.</p> <p>- Completar espacios con proposiciones coordinadas.</p> | <p>- Un solo texto. Transcribir oraciones coordinadas.</p> <p>- Otras actividades (integrales): responder preguntas inferenciales sobre el texto.</p> |

La coordinación es definida por la RAE a partir de las conjunciones coordinantes que «relacionan entre sí vocablos y grupos sintácticos [...] sin establecer prelación entre ellos» (NGLE, 2395) y especifica que «es una operación que consiste en



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

unir dos o más elementos mediante una o más conjunciones sin establecer entre ellos una relación jerárquica» (2396). Esta definición caracteriza los rasgos estructurales de la coordinación, es decir, un grupo sintáctico que puede realizar las mismas funciones sintácticas que realizaría cada uno de los elementos coordinados y que se delimita por su compatibilidad y coherencia semántica. En lo que refiere al punto de vista semántico la coordinación para la RAE puede ser interpretada como adición, oposición o alternancia de diversas formas.

Con respecto a la coordinación adversativa establece que las conjunciones oponen o contraponen significados con valor tanto negativo como afirmativo (*pero*, *mas*) o únicamente negativo (*sino*). Se considera que se puede recurrir a la inferencia de al menos una de las ideas que no está explícita.

Los marcadores discursivos son descritos en el apartado de los adverbios. Se los define como conectores «que ordenan la información que se va introduciendo» (*Manual NGLE*, 279) u orientan la forma de interpretar la frase o párrafo que sigue según la relación con el contexto. Son un grupo establecido con criterios textuales, por lo tanto, no constituyen una gramatical. Esto quiere decir que se excluyen las formas *sino que* y *sin embargo* del grupo de las conjunciones, por no ser coordinadores (conjunciones) posibles de desempeñar una función incidental. Elementos que el libro de la editorial Comunicarte sí considera como conjunciones adversativas. Contradice, de esta manera, lo planteado en la portada del libro. Esto permite entender, claramente, las operaciones editoriales al ponderar el valor de la RAE; aunque no todos lo establecido por ella se adapte o se incluya en los libros.

La gramática puede definirse como el estudio de las combinaciones que se establecen entre las unidades significativas y su integración en paradigmas. Estas combinaciones y relaciones de un elemento con otros del sintagma y de la oración son analizadas por la sintaxis. La gramática se puede concebir de dos maneras diferentes: a) como el conocimiento que el hablante tiene de su lengua y b) como descripción de una lengua, de sus reglas y principios. De cualquier modo, dicha descripción tiene que dar cuenta del conocimiento que el hablante ya posee. Con respecto a estos aspectos, lo que se desprende del simple análisis de los manuales es la dificultad de abordar el estudio de



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

la sintaxis a partir de la textualidad. Los ejercicios no trabajan aspectos o matices semánticos de las conjunciones («y» como «pero», por ejemplo), discursivos o pragmáticos, ni mencionan la coordinación mixta; usos habituales y cotidianos. Tampoco permiten la abstracción y la sistematización de esos contenidos (pareciera que no puede haber proposiciones u oraciones coordinadas unimembres o con elipsis verbal, ya que todos los ejemplos poseen verbos conjugados y un solo tipo de coordinación). Se presentan los contenidos dispersos, dosificados, desconectados del resto de los contenidos del módulo y desvinculados de las propuestas de escritura. En el caso de *Aprendamos lengua 8* (2006), por ejemplo, tanto las oraciones de ejemplo como las de las actividades versan sobre los dinosaurios. En el módulo, hay textos de Tolkien, Leopoldo Lugones, Juan Ramón Jiménez para las descripciones de animales; pero ninguno referido a los grandes saurios.

Aprender sintaxis de la oración compuesta implica aprender un conocimiento razonado (metalingüístico) sobre el funcionamiento y el significado de esas unidades. Los manuales solo se centran en el aspecto formal de las conjunciones y no, en el significado. No permiten que el alumno establezca la relación entre su conocimiento intuitivo, entre los usos que conoce y lo ya sistematizado por los autores. No hay posibilidades para las hipótesis y las pruebas, para confirmar o contrastar, todas operaciones cognitivas que permitirían a los alumnos la auténtica reflexión que plantean los contenidos curriculares para la enseñanza de la lengua. Los conocimientos se presentan desde una teorización monodeductiva.

En *Aprendamos lengua y literatura 3* (2015), se completa lo ya establecido en el libro correspondiente al segundo año del ciclo básico. En este libro, el tema de sintaxis se presenta en la primera unidad (páginas 24 a 27) dentro de la temática «autobiografía, biografía y diario íntimo». Se presenta un cuadro para diferenciar oración simple de compuesta (coordinada y subordinada). Luego, dos textos sirven de ejemplo para reconocer el uso de conjunciones en las coordinadas. Define coordinación de la misma manera que el *Aprendamos lengua y literatura 2*, pues son los mismos autores. Luego, en un mismo cuadro que establece la clase, los tipos de combinaciones, las conjunciones, sitúa a la coordinación con nexos y a la yuxtaposición (aclaran que estas



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



últimas se entienden por el contexto y que son sin nexos), y brinda un ejemplo de cada una. Los ejercicios son idénticos a los ya descriptos: A partir de un esquema, escribir oraciones coordinadas, un texto para transcribir y sustituir signos de puntuación por conjunciones. Finalmente, se presentan varios textos para trabajar a partir de los diversos elementos sintácticos, entre ellos la coordinación.

Tampoco, en este caso, se puede apreciar tendencia hacia actividades metarreflexivas, es decir, actividades que propicien un aprendizaje de la lengua desde la reflexión ligada al uso, al contexto y desde el significado que implican estos elementos coordinados en la competencia discursiva y de comprensión textual del alumnado. Una presentación como la descripta en los tres manuales involucra un «análisis [que] deja de ser un instrumento que permite aprender sobre la lengua y se convierte en un mero ejercicio» (Zayas, 161).

Conclusiones

El análisis de los manuales nos permite establecer que los contenidos o las nociones sintácticas sobre coordinación se presentan como informaciones indiscutibles en cuanto a la forma, sin prestar atención a las variaciones de significado posibles, lo que imposibilita la reflexión sobre la lengua y sus usos. Es evidente, la atomización del conocimiento gramatical y la desunión del conocimiento declarativo del procedimental, porque las nociones se ejemplifican de modo general, que conduce a una rutinización de los procedimientos (subrayar, reconocer, completar). La industria editorial en la provincia ha intentado introducir las reformas en los libros de texto del área, pero sin transferir la esencia de estas; por lo cual, en la adaptación/adopción pareciera que se sustituyeron nomenclaturas y denominaciones.

Comprobamos, también, que los manuales se alejan de los diseños curriculares establecidos para el nivel, debido a que no permiten la interrelación de lo que se está aprendiendo, la reflexión gramatical y la mejora en los usos. Los ejercicios propuestos en todos los casos se agotan en sí mismos y no conllevan a la formación lingüística competente de los alumnos.



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



La enseñanza de la lengua no necesariamente debe coincidir con la enseñanza de la gramática y la gramática no debe identificarse únicamente con el análisis sintáctico, sino que deben ser un medio para que el alumno hable y escriba correctamente, que comprenda adecuadamente los textos que circulan socialmente, que pueda reconocer y corregir sus errores y que maneje un vocabulario variado. En los manuales que hemos analizado, no se aprecia el vínculo entre los contenidos gramaticales y la reflexión sobre los usos lingüísticos (observación, contraste, análisis, manipulación) con las prácticas discursivas.

La gramática se concibe, desde la propuesta curricular analizada, como un ejercicio de reflexión sobre el sistema de la lengua, sobre lo que el alumno sabe acerca de la lengua, sobre lo que puede llegar a hacer con esos conocimientos para decir lo que piensa e interpretar las ideas de los otros. Concepción que no está presente en los apartados descriptos y, en consecuencia, no conducen a la mejora de la comprensión y producción textual.

Bibliografía

- Arnoux, E. N. de y J. Del Valle (2010). «Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo». *Spanish in Context*, número especial sobre «Ideologías lingüísticas». Pp. 1-24.
- Arnoux, E. N. de (2014). «En torno a la *Nueva gramática de la lengua española* (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española)». En Elvira Arnoux y Susana Nothstein (eds.). *Temas de Glotopolítica: áreas idiomáticas e integración regional*. Buenos Aires: Biblos. Pp.
- Arnoux, E. N. de (2015). «La reformulación interdiscursiva en los textos gramaticales: en torno a la gramática académica de 1854». *Revista argentina de historiografía lingüística*, VII, 2, pp. 141-161.
- ASALE y RAE (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- _____. (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa.
- Ávila Paz, M. C. (2010). «Reflexión sobre el proyecto de Ley Provincial de Educación elaborado por el Consejo de Políticas Educativas». *Diálogos pedagógicos*. Año VIII, N.º 16, octubre. Córdoba: Edit. de la UCCOR.
- Cervera Rodríguez, Á. (2012). *La oración: estructuras y funciones*. Madrid: Arco/ Libros.
- Coronas, R. (L). «Las oraciones coordinadas en los libros de texto de lengua castellana». En Rivas Seix, T. (Coord.). *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona: Graó. pp. 117-134.
- Di Tullio, Á. (2010).
Ley Provincial de Educación. *Ley N.º 9870/2010*.



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



- Ministerio de Educación de la Pcia. de Córdoba (2010). *Diseño Curricular de Educación Secundaria 2011-2015*.
- Tapia Kwiecien, M. (2013). «La planificación lingüístico-gramatical en el primer ciclo de la enseñanza secundaria en la provincia de Córdoba». En Farenzena, Nalú (Org.). *VI Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*. Porto Alegre (Br.): UFRGS. Pp. 127-132.
- Zayas, Felipe (2006). «La actividad metalingüística: más allá del análisis gramatical». En Camps, Anna y Zayas, F. (coords.) (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó. Pp. 161-171.

Corpus

- Ferrero, I. y M. Delgado (2006). *Aprendamos lengua 8*. Córdoba: Comunicarte.
- Delgado, M. (Coord.) (2014). *Aprendamos Lengua y Literatura 2*. Córdoba: Comunicarte.
- _____ (Coord.) (2015). *Aprendamos Lengua y Literatura 3*. Córdoba: Comunicarte.



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CORDOBA

INTERCULTURALIDAD, PERMEABILIDAD LINGÜÍSTICA Y PLURILINGÜISMO EN ENTORNOS EDUCATIVOS: SU REPRESENTACIÓN EN DISTINTOS FORMATOS TEXTUALES

Martín Tapia Kwiecien - M. Federico Fernández Astrada
Sebastián Carignano - Lourdes M. Tourn
Facultad de Lenguas - Universidad Nacional de Córdoba
makwiecien@gmail.com - fernandezastrada@gmail.com
seba.carignano@gmail.com - lurdestourn@gmail.com

Introducción

El plurilingüismo y la interculturalidad son aspectos considerablemente relevantes en el ámbito del estudio de las lenguas en general y de las lenguas extranjeras, en particular. En cuanto seres sociales por naturaleza, los humanos entramos continuamente en contacto y diálogo con culturas y lenguas o variedades de lengua diferentes. Así, fenómenos como la globalización y la internacionalización de los conocimientos, contribuyen a la configuración de un nuevo entramado social, caracterizado por la permeabilidad y la apertura a la diversidad lingüístico-cultural. Sin embargo, dinámicas similares se viven históricamente y con extraordinaria peculiaridad en zonas cuyas fronteras territoriales, culturales y lingüísticas constituyen la matriz en torno a la cual las sociedades se articulan y viven con extraordinaria tensión entre la aceptación, el rechazo y la hibridación.

En este contexto, *Mixtura de vida*, un documental dado a conocer en el año 2002, nos permite analizar la realidad interlingüística e intercultural vivenciada por los habitantes de la provincia de Misiones, en el noroeste argentino, en la zona de límite argentino-brasileño. La antropóloga Ana María Zanotti, directora y guionista, se propuso representar «la dinámica tumultuosa de sus migraciones y de la coexistencia inquieta de sus culturas en contacto» (0 min 9 seg). Desde el inicio del documental, se problematiza sobre la situación de la vida cotidiana en Misiones, marcada por el constante juego de cruces, entrelazamientos de «bordes», fronteras y contactos, de permeabilidad lingüística.



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

La enseñanza-aprendizaje de una lengua, en concordancia con lo planteado, está vinculada con un conjunto de elementos culturales inherentes a esta y es de esperarse que los manuales o libros de texto incluyan elementos interculturales que, generalmente, se asocian con la diversidad lingüística y cultural.

En este trabajo, y en el marco de un proyecto de investigación sobre interculturalidad⁶¹, nos proponemos, en primer lugar, definir qué se entiende por interculturalidad en la enseñanza de las lenguas (materna, segunda o extranjera) para, luego, analizar la producción documental mencionada y un corpus de libros de textos de español LM/LE usados en Córdoba para describir qué aspectos interculturales prevalecen y son transmitidos en el aula y en las distintas comunidades de habla.

Interculturalidad y competencia plurilingüe

Actualmente, en el ámbito de la educación lingüístico-cultural prevalece la necesidad de enmarcar la lengua sistema de comunicación contextualizado e integrado a una cultura determinada. Dada esta concepción, el concepto de interculturalidad aparece cada vez con mayor frecuencia en el discurso docente y en la bibliografía; porque se entiende que aprender una lengua supone acercarse, también, a una cultura que debe comprenderse. La cultura se distingue como el conjunto de códigos (artísticos, científicos, religiosos, entre otros) que definen a un grupo determinado de personas. La presencia de aspectos culturales dentro de las escuelas, entonces, debe permitir ampliar el conocimiento del mundo de los alumnos, quienes tendrán una mentalidad más abierta para interpretar la realidad.

La interculturalidad, como ya mencionamos, se entiende como el proceso intencionado y crítico que promueve el interés por entender al «otro» en su lengua y su cultura. Es «la habilidad para negociar los significados culturales y de actuar comunicativamente de forma eficaz de acuerdo con las múltiples identidades de los participantes» (Chen y Starosta, 358-359). Se refiere a la interacción de personas de

⁶¹ Proyecto Formar “Interculturalidad, migración y variación lingüística en escuelas de Córdoba: aprendizajes, competencias y desarrollo de materiales” (Avalado y subsidiado por SeCyT-UNC para el bienio 2018-2019), dirigido por Adriana del Valle Castro y co-dirigido por Martín Tapia Kwiecien.



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



diferentes culturas y constituye un enfoque pedagógico que atiende a la realidad multi y pluricultural multi y plurilingüe de las sociedades actuales y que «tiene como objetivos proporcionar al alumno las competencias sociales necesarias para sus relaciones con los demás, así como el enriquecimiento multicultural propiciado por intercambios en los que tiene oportunidades variadas de comunicación y cooperación» (Morales, 9).

Este enfoque implica, de manera integrada, los contenidos lingüísticos, los componentes culturales formales (historia, política, geografía, personajes ilustres, lo folclórico) y no formales (vida cotidiana, valores, creencias) de una cultura, un contexto multi/pluricultural (sujetos con diferentes culturas en el aula) y los aspectos socioculturales (relaciones entre las lenguas y culturas involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante lo establecido en instrumentos audiovisuales, diseños y propuestas curriculares y manuales de estudio).

El objetivo de este enfoque integral, desde nuestra óptica, es enseñar cultura para la formación de una competencia comunicativa intercultural que le permita comprender, comunicarse con los otros, manejarse en situaciones de «supervivencia» e interactuar en ellas: usar fases convencionales, dar información personal, comprender que las variables sociales afectan el uso lingüístico, evaluar generalizaciones, reconocer prácticas culturales diversas, demostrar curiosidad por la cultura meta y empatía por los miembros de dicha cultura, entre otras. Es decir, el agente educativo se posiciona como receptor de una cultura meta y, a la vez, en diálogo con su propia cultura lo que conduciría al desarrollo de la tolerancia, el respeto y la eliminación de estereotipos.

Análisis y articulación de la fuente documental

El plurilingüismo, propio de las «comunidades de habla en las que los diversos usos de las lenguas en presencia se entremezclan y se articulan entre sí» (Brunel, Marchiaro y Pérez 3), es un fenómeno característico de las sociedades actuales, debido a la globalización, la internacionalización de saberes, medios de comunicación, economías y culturas. Por ello, en los últimos años, se le ha conferido particular importancia al desarrollo de estrategias para la comprensión de la realidad plurilingüe de las sociedades, de la mano del fomento del respeto hacia la diversidad cultural. Sin



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

embargo, estos son fenómenos que poco tienen de novedosos, en cuanto presentes históricamente en determinadas zonas en las que el contacto y mixtura de culturas, lenguas y tradiciones son la esencia misma de sus habitantes. Es el caso de algunas zonas de la provincia de Misiones, al límite con Brasil, en las que el río Uruguay opera como medio de división para las leyes y como medio de unión y contacto para los locales.

En este contexto de bore, de frontera, Ana María Zanotti logró representar, con extraordinaria fuerza expresiva, la realidad de sus habitantes en variados aspectos de la vida cotidiana: historias familiares, actividades económicas, educación, fútbol y deportes, música, medios de comunicación.

Los habitantes de estas zonas fronterizas poseen características culturales y lingüísticas que son el proceso y el resultado de un constante contacto, intercambio y entrelazamiento de las realidades argentina y brasilera. Así, los límites impuestos por la historia y la política de cada país, reflejados en mapas, leyes y diplomacia, se esfuman en la cotidianeidad de las comunidades que viven allí. Por ello, estos espacios de frontera incomodan dada la resistencia hacia la división propuesta desde los poderes hegemónicos y las políticas lingüísticas. Esta resistencia, aun en forma inconsciente, se hace evidente en el repertorio lingüístico de las distintas comunidades de habla. La mayoría de los habitantes se comunican en portugués entre amigos, familiares y conocidos, mientras que la lengua oficial de la República Argentina comienzan a aprenderla durante los años de escolarización primaria. Tal como expresado por una local, «casi siempre hablamos en brasilero, en portugués, con vecinos y compañeros también. Parientes... Solo si alguno viene de la ciudad es que siempre hablamos en castellano, si no, en portugués» (27 min 38 seg a 27 min 50 seg). Se genera, pues, una situación de contacto lingüístico en el que se fusionan dos lenguas para dar lugar a un espacio común, en el que las fronteras se disuelven y la comunicación, la cultura y la vida cotidiana no da espacio a la separación, sino a la aceptación y apreciación del otro y con el otro. Cobra, por ende, vital importancia una variedad lingüística, el «portuñol», mixtura fruto de las dos lenguas con las que crecen los habitantes de estas zonas: «Aquí en la frontera no se habla español ni portugués, se habla portuñol» (19 min 17 seg).



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



En este contexto, la escuela se presenta como un instrumento de homologación del poder territorial, lo que conlleva a posturas claras respecto de la realidad lingüística de la zona de frontera. En reiteradas oportunidades, los docentes (directivo y maestra) hablan del fenómeno y dificultad que implica enseñar el español en una zona en la que la lengua materna de los niños es el portugués o el portuñol, lo que representa para ellos una problemática desde una perspectiva didáctica que poco considera la diversidad cultural y la realidad territorial en la que viven los niños. Cabría pues preguntarse hasta qué punto los niños deben adaptarse a una lengua «oficial» que consideran inclusive más lejana del mismo portugués, que sienten extranjera y extraña. Los mismos docentes hacen referencia a la «impureza» de la lengua hablada por los locales, respecto de «lo que para nosotros es el idioma oficial» (23 min). Esta concepción, si consideramos los avances en los últimos años en políticas lingüísticas de Argentina, se contrapone a los postulados de las orientaciones curriculares para el nivel primario:

la diversidad cultural adquiere nuevas dimensiones, provocadas no sólo por los crecientes movimientos migratorios, sino también por el reconocimiento de grupos antes invisibilizados (tal el caso de los pueblos originarios) y por la necesidad de reconocimiento, valoración y respeto de las diferencias culturales (...). Esta realidad no puede quedar fuera del campo de reflexión de este campo de formación (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 29).

Por ello, no atender al hecho de que «los niños que ingresan a la Educación Primaria ya se han apropiado de diversos recursos verbales que dan cuenta de las particularidades de los usos lingüísticos de su contexto de procedencia» (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 29) implica un fuerte problema, fruto del choque cultural existente entre los hablantes locales y los docentes que llegan a estas zonas a ofrecer servicios educativos. En el documental, de hecho, un docente llega a hablar de este fenómeno en términos bélicos, planteando un neto choque inconciliable entre las lenguas oficiales y la realidad lingüística de los estudiantes: «Yo pienso que la batalla es continua, pero no pretender derrotar totalmente, sino que, bueno, ganar el lugar que corresponde» (Zanotti 46 min 50 seg a 47 min 2 seg). Rechazar el hecho de que los niños están más cercanos a la realidad brasileña que a la argentina supone una falta gravísima hacia el respeto de la diversidad lingüística y cultural, lo que conllevará a



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



considerar el error como un aspecto punitivo y no como espía de un proceso de adquisición lingüística de un sistema cognitivo abierto a la sociedad en la que las comunidades de habla tienen lugar.

Esta diversidad y mixtura lingüística está presente en todos los ámbitos de la vida de los locales, en la que el contacto entre lenguas es más que evidente: economía cotidiana, relaciones sociales, música, deportes, tiempo libre. Otro aspecto de interés en este sentido está relacionado con los medios que operan como instrumentos de contacto, ya sea para la unificación como para la división. Por un lado, la radio de frontera que colabora en la integración y fraternidad entre los pueblos de frontera argentinos y brasileños. Por otro, la prensa, que a veces tiende a estigmatizar y acrecentar diferencias (pensemos por ejemplo a un título de noticia presentado en el documental en el que se hace referencia a los locales con el término «los sin tierra»). La televisión también es un instrumento mediático que tiende a marcar diferencias entre las dos lenguas. Sin embargo, dada la realidad esbozada en el presente trabajo, es comprensible la preferencia de transmisiones en lengua portuguesa.

Diseño curricular e interculturalidad

Para llevar a cabo el análisis de las propuestas interculturales presentes en los libros de textos escogidos, hemos analizado los diseños curriculares para el Ciclo Orientado (CO) de la sección español LM. En el caso del ELE, al no haber legislación distintiva y vigente en la provincia, tomamos como parámetro el MCER para la enseñanza de lenguas y los NAP para lenguas extranjeras (Resolución CFE N.º 181/12).

En el caso del español LM, la interculturalidad se presenta como un contenido transversal a la enseñanza de la lengua. Se espera que, por medio de lecturas, proyectos e interacciones conversacionales en clase, el alumno logre un acercamiento intercultural que amplíe sus horizontes culturales. Se plantea, a lo largo de la propuesta curricular para el Ciclo Básico (CB), desde el respeto por la diversidad lingüística, cultural y social. En el caso del CO, se pretende dar continuidad a lo iniciado en el CB al entender el lenguaje como «matriz constitutiva de la identidad individual y social» (37) y a la literatura, sobre todo, como la experiencia que demanda «recorridos y procedimientos



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

interpretativos específicos, como producción que comunica sentidos, como instancia a partir de la cual es posible entrar en diálogo con otros discursos y prácticas culturales» (42). Las prácticas de oralidad, lectura y escritura se orientarán hacia el diálogo y el compromiso sociocultural. Se recomienda, por ejemplo, la puesta en marcha de un programa radial sobre problemáticas de la comunidad y de los pueblos originarios. Esto permitirá incluir no solo la diversidad cultural, sino también el plurilingüismo, como aprendizaje reflexivo y como contenido integral.

En cuanto al ELE, el MCER establece que el alumno debe desarrollar habilidades interculturales que comprende «la sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas, la capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas» (102). En el nivel A1 (de acceso) se espera que el alumno pueda presentarse a sí mismo y a otros, y puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar (43). Para ello, necesita apropiarse de estrategias que le permitan interactuar con un otro diferente culturalmente. En consonancia con estas cuestiones, los NAP plantean que el conocimiento de una lengua extranjera posibilita:

el reconocimiento de valores y cosmovisiones propios de la cultura de la lengua que se aprende, en distintas manifestaciones y prácticas socioculturales en relación con el ámbito familiar, comunitario o laboral; con los medios de comunicación; con el arte, entre otros; el desarrollo del juicio crítico a partir de la identificación de relaciones entre diferentes universos culturales (64).

Hacia la competencia intercultural en la didáctica del español LM/LE

Las destrezas que implican la competencia intercultural, como se ha podido comprobar, abarcan desde mostrar una personalidad amistosa en cualquier tipo de comunicación hasta poder hacer frente a los sentimientos resultantes del choque cultural (frustración, sorpresa, ansiedad). De este modo, la cultura impregna la lengua y debe desarrollarse a lo largo de todas las unidades didácticas. Conlleva tres dimensiones: la pragmática, la sociocognitiva y la emotiva.



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

El libro *La aventura del lector 5* (2013) de la editorial cordobesa Comunicarte está dirigido a los alumnos de 5to. año del CO. Los ejes temáticos se organizan en torno de la periodización literaria americana (desde las literaturas precolombinas, el descubrimiento y colonización americana hasta la narrativa latinoamericana del siglo XX) y, a partir de ellos, se abordan temas de gramática, normativa y estrategias para la escritura de diferentes tipologías textuales. En este análisis, nos detendremos en los módulos: el 2, «En un principio era el mito. La literatura precolombina», y el 3, «¡Quiero tocar el oro! El mito en la literatura del descubrimiento y la conquista. La América de las crónicas». El módulo 2, comienza con la lectura de fragmentos del *Popol Vuh*, para dar paso, luego, a un texto sobre la Pachamama y la mitología guaraní. La intención es que el alumno conozca y reconozca costumbres y creencias más próximas, y reflexiones sobre ellas mediante preguntas como «¿En qué zonas de nuestro país continúa el culto a la Pachamama? ¿Para qué se realiza? (25)/ ¿Qué concepción tiene el hombre actual sobre la tierra? ¿Es una fuente sagrada que contribuye a la vida o un medio de explotación económica? (27)», que apuntan a entender la cosmovisión de los diferentes pueblos. Se les recomienda analizar videos disponibles en Youtube (*Pachamama, batalla de los dioses vol-1, Latinoamérica* de Calle 13) o en el Canal Encuentro sobre estos temas para comprender cabalmente los fenómenos descriptos y entender a los pueblos nativos de Argentina como un otro próximo.

En lo que respecta al módulo 3, la noción de crónica se presenta a partir de un fragmento del texto de Álvaro Núñez Cabeza de Vaca que se relaciona con mitos latinoamericanos referidos al oro. Hacia el final del capítulo, se les sugiere a los alumnos que vean la película «También la lluvia» que narra la denuncia que aún hoy llevan adelante algunos pueblos originarios contra la civilización y la lucha por el agua. Esto persigue la intención de que los alumnos debatan sobre la actualidad de los pueblos originarios, consecuentemente con lo descripto en el diseño curricular.

El caso del manual *Horizonte ELE* (2014) es diferente con respecto a lo analizado en párrafos anteriores. Varían las particularidades de la situación de aprendizaje: el alumno que utilice este manual será un extranjero, inmerso en nuestra cotidianidad lo que le será favorable para desarrollar las habilidades interculturales



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

mencionadas, que tiene la intencionalidad de aprender la lengua española como L2 o L3 y, por extensión, nuestra cultura como cultura meta. Al ser un manual destinado al nivel inicial (A1), los contenidos interculturales responden básicamente a los ritos del hablar: distintas formas de saludo y de presentación personal (pp. 7 a 12) y diferentes actividades, rutinas, ocio, composición familiar y vacaciones (pp. 38 a 47). Además de incluir información geográfica (pp. 9 y 20 a 22), gastronómica (23) y personalidades reconocidas del ámbito latinoamericano (poetas, escritores, artistas). Si bien el manual no presenta reflexiones sobre el otro o sobre la cultura (por el nivel al que va dirigido), abundan los ejemplos para el reconocimiento y valoración de esa cultura otra como positiva. Un ejemplo de ello es la presentación de un texto que se refiere a la celebración del carnaval boliviano de Oruro (25) y su contraste con la murga en el uruguayo.

Reflexiones finales

Como hemos podido observar en un primer momento, el panorama lingüístico y cultural de las zonas fronterizas de Misiones, al límite con Brasil, es complejo y riquísimo, marcado por la aceptación y la fusión de la otredad en vistas de una convivencia pacífica entre los habitantes. En este sentido, el plurilingüismo y la interculturalidad son aspectos fundamentales en la vida de los locales, quienes reconocen en las fronteras un espacio de interacción: «aquí, la gente cruzando, compartiendo, negociando, enamorándose, estaba practicando justamente lo que dicen que es bueno: la integración» (Zanotti, 55 min 01 seg a 55 min 35 seg). La diversidad lingüística es solo uno de los aspectos que contribuyen a la unión y a la integración, lo que permite que haya «momentos que no existiera diferencia de un país a otro, como si todo... si todo fuera lo mismo» (Zanotti, 35 min 55 seg a 35 min).

En un segundo momento, pudimos percibir que el objetivo principal de la competencia intercultural es que el alumno que aprende una L2 o una LE se pueda comunicar en la nueva lengua-cultura porque ha aprendido sonidos, palabras, frases, significados, el papel y el estatus de los posibles interlocutores, a controlar las



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

interacciones, los componentes emocionales y no verbales, los valores y prejuicios, las costumbres, y cuándo y dónde puede o debe expresarse.

En el caso del libro de LM, el objetivo es lograr que el alumno reflexione sobre sí mismo, su propia cultura para poder valorar al otro y, también, a su cultura. En el caso analizado, como se puede apreciar, se hace hincapié en el (re)conocimiento de las culturas precolombinas y todo su bagaje cultural aún vigentes. Más allá de las estimaciones positivas de los manuales analizados, los contenidos y referencias interculturales aparecen de manera aproximativa y limitada o respondiendo a los temas culturales cotidianos (ELE), como era de esperarse.

En su artículo «Interculturalidad crítica y educación intercultural», C. Walsh (2010) desarrolla y ejemplifica las tres perspectivas que se ocupan de la interculturalidad, a saber: relacional, funcional y crítica. La primera refiere al contacto básico que se da entre culturas sin dimensionar los conflictos de poder que tienen lugar entre ellas; la segunda da un paso más adelante, al reconocer la diversidad cultural y promover el diálogo entre agentes de diferentes culturas para lograr la inclusión de los excluidos, pero no cuestiona el *status quo* ni el origen de las desigualdades; por último, la tercera toma como punto de partida la estructura colonial y racial en la que se apoya la sociedad, y se define como un proceso y un proyecto político que nace y se construye desde los miembros de la sociedad subalterna, es decir, de abajo hacia arriba, y tiene como objetivo relacionar y negociar las condiciones de legitimidad e igualdad, entre otros conceptos cristalizados por los grupos dominantes. Sostiene la autora que este último modo de interpretar la interculturalidad –el crítico– aún no existe y, por lo tanto, debe superar su estado de propuesta para pasar a ser un accionar concreto.

Creemos que el desarrollo de la competencia intercultural es fundamental para desenvolverse en el mundo actual, respondiendo a las demandas del siglo XXI; por ello, la cinta documental y los manuales analizados nos permiten, aun en forma aproximada, acercarnos a la realidad del plurilingüismo y de la integración lingüístico-cultural desde una perspectiva social y antropológica. Esto nos ayuda como profesionales de la lengua a comprender la importancia que reviste el respeto hacia las diversas comunidades de



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CORDOBA

habla y al desarrollo de estrategias educativas para su conservación, comprensión y respeto.

Referencias Bibliográficas

- Brunel, R; Marchiaro, S, Pérez, A (2017). *Clase 1: El plurilingüismo en el contexto social y escolar*. Módulo Didáctica del Plurilingüismo. Especialización en Didáctica de las Lenguas Extranjeras. Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba.
- Chen, G.M. y Starosta, W. (1996). «Intercultural communication competence: A synthesis». *Communication Yearbook*, 19, pp. 353-383.
- Consejo Federal de Educación (2012). *Resolución N.º 181*.
- Delgado, M. y Ferrero, I. (2013). *La aventura del lector 5*. Córdoba: Comunicarte.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid.
- Ministerio de Educación de la Nación (2013). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*.
- Ministerio de Educación de la Pcia. de Córdoba (2012). *Diseño Curricular de Educación Secundaria 2011-2015*.
- Seguí, V. (2014). *Horizonte ELE 1*. Córdoba: Facultad de Lenguas.
- Walsh, C. (2008). «Interculturalidad crítica, pedagogía decolonial». En: Villa W. y Grueso A. (comp.). *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional/Alcaldía Mayor.
- Zanotti, A. M. (2002). *Mixtura de vida*. [cinta documental]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ENRrptvbyzM>



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



ISBN 978-987-3638-35-0



9 789873 638350