

VIVIR BABEL
BABÉLICAMENTE

VIVIR BABEL
BABÉLICAMENTE



Decano Facultad de Filosofía y Humanidades
Dr. Juan Pablo Abratte

Vicedecana Facultad de Filosofía y Humanidades
Lic. Flavia Dezzutto

Secretaría Académica
Secretaria: Lic. Vanesa Viviana López
Subsecretaria: Lic. María Luisa González

Este material se llevó a cabo en el contexto de la convocatoria para la Producción de Materiales de Enseñanza a cargo de la Secretaría Académica en el marco del Programa de Fortalecimiento Institucional de la Facultad de Filosofía y Humanidades.

Iniciativa que la Facultad destaca de gran relevancia, ya que posibilita atender los procesos de aprendizaje de los alumnos y su permanencia en el ámbito de la universidad

Producción integral
Secretaría Académica. Área de Tecnología Educativa. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC

Autoras
Beatriz Bixio
Daniela Contursi
Sofía De Mauro
Ana Julia González
Alfredo Menoyo
Maria Elida Morales Miy

Corrección y estilo
Belén Uanini

Diseño Gráfico
Bea Barbosa



Este material se encuentra bajo licencia
Atribución-NoComercial
CC BY-NC

Esta licencia permite a otras distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir de su obra de forma no comercial y, a pesar de que sus nuevas obras deben siempre mencionarle y ser no comerciales, no están obligadas a licenciar sus obras derivadas bajo los mismos términos.

Vivir Babel babélicamente. Material didáctico para el Seminario de Variación lingüística

Este material pertenece a la cátedra Seminario de Variación Lingüística
Escuela de Letras

Vivir Babel babélicamente : material didáctico para el seminario de variación lingüística /

Beatriz Bixio ... [et al.]. - 1a ed. - Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba, 2018.

98 p. ; 21 x 15 cm.

ISBN 978-950-33-1511-8

1. Lingüística. 2. Carreras Universitarias. 3. Lengua. I. Beatriz Bixio,
CDD 410.1

IMPRESO EN LA CIUDAD DE CORDOBA, ARGENTINA. 2019

ISBN 978-950-33-1511-8



9 789503 315118



VIVIR BABEL BABÉLICAMENTE

6



PRESENTACIÓN

Ofrecemos a las y los estudiantes del Seminario de Variación Lingüística este material de estudio preparado por el equipo de cátedra. El interés que nos mueve con esta presentación no es sólo proponer un abordaje didáctico para una mejor apropiación del material de estudio. La experiencia docente en tercer año de la carrera de Letras Modernas nos ha persuadido de que nuestras estudiantes tienen ya una formación e interés más que suficiente como para enfrentarse con lecturas teóricas complejas y proponer apropiaciones personales, que no pretendemos esclerosar mediante recorridos canónicos de los textos teóricos. Muy por el contrario, lo que pretendemos con esta publicación es incitar a la búsqueda personal de contenidos, promover articulaciones entre los textos y motivar lecturas significativas, en coherencia con el método de trabajo propio del espacio curricular "seminario", en el que se espera que construyan su propio conocimiento con el equipo de cátedra, especificando los objetivos perseguidos en su respectiva fundamentación.

En la primera parte, y bajo el título **Perspectivas para el estudio de la variación lingüística**, se realiza un recorrido rápido por algunos contenidos considerados eje del Seminario de Variación Lingüística, intentando marcar la orientación, las premisas y las ideas de la cátedra sobre el problema de la variación en el lenguaje.

Este material se completa con algunos **Artículos originales**, realizados por quienes integran el equipo de cátedra, que abordan contenidos personales y que responden a las hipótesis y problemáticas propias de la línea propuesta por el seminario, que no se encuentran en la bibliografía con las orientaciones que este Seminario promueve. En este punto nos interesa ir construyendo



una visión propia de los problemas, tal como los entendemos en este espacio curricular.

Buscamos también promover la integración de los contenidos y por ello, a modo de conclusión y cierre de la propuesta de lectura desarrollada en el cuatrimestre, se presentan algunas líneas que resultan significativas para la reflexión conjunta a partir del texto de Derrida *El monolingüismo del otro*.

Finalmente, el **Glosario** se orienta a este mismo objetivo. En él las/os estudiantes encontrarán conceptualizaciones complejas, con perspectiva crítica, de los términos más importantes de la asignatura, que si bien se encuentran en la bibliografía a consultar, se presentan con el objeto, no sólo de organizar el material de lectura, sino fundamentalmente con el de delimitar y justificar las orientaciones de sentido que se le otorga en este espacio curricular a los conceptos, muchas veces definidos de manera no totalmente coincidente en la bibliografía propuesta por la cátedra. Se trata de centrar los núdulos conceptuales de cada uno de los términos, así como de hacer el recorrido de la construcción de cada uno de ellos.

El eje que proponemos como seminario está puesto en el estudio científico de la variación, con énfasis en Argentina. Nos interesa presentar diferentes modelos mediante los cuales ésta ha sido pensada desde una perspectiva teórica, revisar en qué medida estas teorías permiten una mejor comprensión para el conocimiento de la variación lingüística en nuestro país y promover un reconocimiento real de las leyes del mercado lingüístico en el que las variedades de lengua tienen lugar. En otras palabras, nos interesa el estudio de la lengua y los usos en relación con formaciones sociales, políticas, históricas y contextuales. Tres son los grandes campos de reflexión para esta indagación: en primer lugar, se trata de presentar los fundamentos que permiten pensar la variación lingüística como un proceso general, histórico y social, común a todas las lenguas naturales humanas por su carácter mimético de la estructura y de los procesos sociales. En segundo lugar, se trata de comprender la variación a partir de la descripción y explicación de las variables que la constituyen y, en tercer lugar, se trata de reconocer los efectos de la variación lingüística sobre la vida de las/os sujetas/os que hablan una lengua (o una variedad de lengua) no legitimada.

Hemos participado en la elaboración de este material:

Beatriz Bixio

Soy Dra. en Letras y profesora titular por concurso de Lingüística I, profesora adjunta a cargo del dictado del Seminario de Variación Lingüística, también por concurso, e investigadora del Conicet. Mis intereses de investigación y docencia se relacionan con las articulaciones complejas que pueden establecerse entre lengua, historia, sociedad y discurso.

Daniela Contursi

Soy Licenciada en Letras Modernas y me especialicé en la rama de Estudios



Lingüísticos. Soy adscripta en la cátedra Seminario de Variación Lingüística y en el Seminario de Políticas Lingüísticas de la Escuela de Letras de la FFyH. Participo en un equipo de investigación de la Facultad de Artes donde trabajamos Alfabetizados Visual en la escuelas interculturales de nuestro país. Siempre me sentí interesada y cuestionada por los problemas de nuestra educación y la influencia de las políticas lingüísticas en las aulas.

Sofía De Mauro

Me egresé como Lic. en Letras Modernas (FFyH, UNC) y soy profesora Asistente del Seminario de Variación Lingüística. Actualmente estoy realizando mi tesis de doctorado, cuyo tema central es las representaciones de lo indígena en los comienzos de la lingüística indígena americana, a fines de siglo XIX en Argentina. Me interesan, particularmente, los modos en que la ciencia (lingüística) y las reflexiones acerca de la lengua a lo largo de la historia han ido configurando distintas formas de percibirnos como sociedad.

Ana Julia González

Soy Licenciada en Letras Modernas especializada en la rama de Estudios Lingüísticos. Soy profesora adscripta del Seminario de Variación Lingüística, seminario en el cual también fui ayudante alumna. En la actualidad, me encuentro cursando el profesorado en Letras Modernas y me desempeño como docente de nivel medio en la asignatura Lengua y Literatura. Mis intereses en investigación están relacionados con actitudes lingüísticas, migraciones y la construcción de representaciones y estereotipos lingüísticos en torno a las migraciones regionales.

Alfredo Menoyo

Me gradué de la Tecnicatura y Licenciatura en Letras Modernas. Me especialicé en la rama de Estudios Lingüísticos, luego de incursionar por la Histórico Literaria. Fui ayudante alumno de Historia de Lengua Española, materia de 4to año, que tenía a su cargo la profesora Teresa Toniolo. Actualmente soy adscripto en la cátedra de 3er año, Seminario de Variación Lingüística, y en el seminario optativo de Políticas Lingüísticas que tiene a su cargo la Dra. Beatriz Bixio, en la Escuela de Letras de la FFyH (UNC).

Maria Elida Morales Miy

Soy estudiante avanzada de la rama de Estudios Lingüísticos de Letras Modernas, ayudante de alumnas/os del Seminario de Políticas Lingüísticas, del Seminario de Variación y del Programa Universitario en la Cárcel. Mis intereses en investigación versan sobre el lenguaje en el espacio carcelario y las subjetividades vulneradas en estos contextos de marginalización.





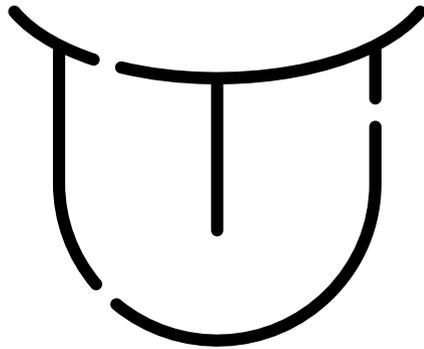
VIVIR BABEL BABÉLICAMENTE

10



PERSPECTIVAS PARA EL ESTUDIO DE LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA

Beatriz Bixio





VIVIR BABEL BABÉLICAMENTE

12



La división de las lenguas

Como sucede con todos los mitos, el de Babel aún hoy nos interroga desde estratos perdidos en la historia y nos vuelve a las preguntas en las que se funda todo el conocimiento social: las relaciones de las personas entre sí (la comunidad y la alteridad), de las personas con el espacio (el territorio y la dispersión), de las personas con las lenguas (el universo de lo simbólico). Espacio, seres humanos, lenguas y todas estas relaciones encuadradas en la más abarcadora conexión de las personas con las fuerzas divinas. Babel, mito de origen que, como otros, ofrece una explicación a la dispersión de los seres humanos sobre la tierra y, fundamentalmente, de la dispersión de las lenguas. Babel, la imagen misma de la ira divina y, a la vez, del mayor castigo: la separación de las lenguas y con ello, la separación de la comunidad, la incompreensión, el conflicto y la guerra.

Las múltiples interpretaciones actuales de Babel tienen un rasgo en común: reconocen que la narración mítica da cuenta de la aversión occidental hacia la alteridad, hacia la diferencia, la que se considera el obstáculo por excelencia para la construcción de comunidad. Los Estados modernos se han fundado en la concepción de que a una nación le corresponde una lengua única, cimiento de la comunidad y de la producción. La variación de lenguas, la variación de una lengua es para la tradición judeo-cristiana una catástrofe, un castigo divino que es necesario reparar; es el segundo castigo, luego de la expulsión del paraíso.

Babel representa la naturaleza traumática de la dispersión de las lenguas y, con ello, de sus semánticas. Representa la nostalgia por una aparentemente originaria unidad que se ha perdido. Es algo así como la imagen de la ininteligibilidad de la alteridad, de la incompreensión y el desentendimiento. Y esto no es poco. Así ha sido entendida la diversidad lingüística y con esta metáfora experimentamos la diferencia, escondiendo o simplemente ignorando la variabilidad lingüística (y junto con ella la variación en el campo general de lo simbólico). Hasta hace unos pocos años no eran muchos los habitantes que podían citar más de una o dos lenguas originarias habladas en nuestro país y pocos podían citar más de dos o tres lenguas de inmigración habladas por amplias comunidades con identidad claramente argentina. Pero Babel no representa sólo el rechazo a la diversidad de lenguas. También interpela a la diversidad en las lenguas de cada lengua y clama por una lengua sin variación, una lengua homogénea, una lengua única, estándar, común a toda/os. Babel actúa rechazando y expulsando al nivel de lo "vulgar", de lo "incorrecto", todo uso no canonizado por academias o gramáticas.

Este mito, como todos ellos, es performativo: produce órdenes y prácticas (simbólicas y materiales) y penetra con fuerza en nuestras subjetividades y sensibilidades. Una lectura sociolingüístico-política de la experiencia de Babel advierte sobre la suspensión de derechos elementales en perspectiva histórica y en el presente, a nivel macro y micro, en el ámbito del Estado y en el campo reducido de la ciudad, del barrio, de las interacciones cotidianas: todas geografías babélicas por las que transitamos. Nuestras comunicaciones cotidianas están surcadas por el dispositivo metafórico de Babel que reacciona ante la heteroglosia, que teme





a la traducción, a los sentidos múltiples, a los sentidos otros y, en consecuencia, que busca algo así como la "pureza" de una única lengua, sin contaminaciones, sin confusiones, sin otras voces que la habiten. Lengua perfecta, lengua originaria, en la cual se diga la unidad, ceñida por policías lingüísticas y discursivas que la custodian, que establece relaciones jerárquicas y desiguales para su acceso, lengua "monológica, totalitaria, objetivante, orientada a la dominación" (Larrosa 2003). En este dispositivo se juegan los derechos más elementales y no pueden ser suspendidos en beneficio de lógicas unificantes de la comprensión o la comunicación.

Vivimos en la pluralidad (de lenguajes, de géneros, de pedagogías, de discursos) y no es posible (nunca) acallar las voces del mestizaje y de los desplazamientos de la población. Proponemos pensar la lengua asumiendo responsablemente la pluralidad de las lenguas y la pluralidad de una lengua, promoviendo la construcción de comunidades que se desarrollen en esta dispersión: "El envite es pensar en una comunidad realmente plural, babélica, es aprender a habitar babel babélicamente, afirmando y no negando la condición babélica de todo lo humano" (Ibídem:109).

Esta comunidad babélica constituiría, sin lugar a dudas, un espacio más habitable para todas y todos, despojado de no pocos *prejuicios lingüísticos* (que no sólo son lingüísticos, pero que se asientan en el uso de una lengua o variedad) y más respetuoso de los derechos de las personas.

Perspectivas para investigar la variación lingüística

Investigar la variación lingüística implica, en primer término, diferenciar entre **variación interlingüística** y **variación intralingüística**. Esto supone tomar en cuenta dos tipos básicos de análisis según los cuales, por una parte, las lenguas difieren entre sí y, por otro lado, al interior de una lengua se pueden reconocer diferenciaciones más o menos profundas que dependen del nivel sociocultural de las/os hablantes de una lengua, su ubicación geográfica, el componente temporal, parámetros contextuales y otros muchos factores que no han sido correctamente aislados por la investigación en el área. Estos son dos modos de abordar la variación lingüística, no sólo porque requieren diferentes cuerpos conceptuales, sino también porque ponen en escena diferentes problemas y diferentes operaciones para su investigación.

En lo relativo a la **variación interlingüística**, la demolingüística, con su análisis de número de lenguas en relación a número de hablantes; la demopolítica lingüística, que estudia ese mismo fenómeno pero lo explica en función de parámetros históricos y políticos; la clasificación tipológica y genética (e incluso funcional) de las lenguas; los problemas relativos al *contacto lingüístico*; a la *diglosia*; a las *lenguas minoritarias* al interior de un Estado (las relaciones entre lengua, nación y nacionalismo), son centrales y son los que nos interesa abordar en este Seminario.



En relación con la **variación intralingüística**, los problemas cambian: interesa primero reconocer la arquitectura de la lengua que espeja sus múltiples y siempre cambiantes heterogeneidades. Se trata de reconocer cómo al interior de una lengua no sólo pueden variar aspectos correspondientes a los niveles clásicos de análisis (sonidos, palabras, categorías y formas de la gramática), sino que también esta variación afecta a las funciones que diferentes comunidades de habla asignan a cada lengua, los eventos que son pasibles de llevar a cabo, lo que es considerado correcto o incorrecto, irónico o no, humorístico o no, etc.

Podemos reconocer, no obstante, un bloque de problemas y de categorías teóricas que son comunes y centrales para la comprensión cabal de uno y otro tipo de variación y que establecen el eje articulador de nuestra perspectiva: siempre la variación lingüística es una función de otras variaciones que ya no pertenecen a la lengua sino que afectan al campo social e histórico. De esta manera, cualquier tipo de variación lingüística establece articulaciones complejas, que no son de determinación lineal, con otros fenómenos que se encuentran fuera de la lengua: con la política, con la sociedad, con la historia, con el campo de las representaciones sociales y de las prácticas sociales y éste es el eje a partir del cual proponemos nuestra reflexión. De allí que categorías tales como *derechos lingüísticos*, *políticas lingüísticas*, *jerarquías lingüísticas* y *relaciones de dominación lingüísticas*, *mercado lingüístico* y *regímenes de normatividad* constituyen bisagras entre ambos tipos de variación y es a partir de ellos que proponemos hacer visible el fenómeno de la variación en el lenguaje.

La hipótesis que guía la propuesta del Seminario establece, por un lado, que la variación es propia de toda lengua natural humana; por otra parte, que no sólo es reflejo del orden social sino también, y fundamentalmente, su cristalización y refracción. De este modo, en su explicación intervienen consideraciones relativas a la semiosis y las tensiones instaladas en todo campo histórico y social en el que la variación tiene lugar. A partir de este principio, y reconociendo la relevancia de lo lingüístico en el campo social, en tanto productor de identidades, diferenciaciones, discriminaciones y evaluaciones, se enfatiza en el reconocimiento de los *derechos lingüísticos* de "minorías" *sociodialectales* y lingüísticas. Las observaciones que estamos haciendo y las que se sucederán, ponen en crisis los principios básicos y las categorías tradicionales de la lingüística. Es más, aportan a redefiniciones de las ramas más canónicas de nuestra ciencia como la historia de la lengua y la gramática.

La variación interlingüística

El número exacto de lenguas del mundo es imposible de determinar, al menos con los métodos con los que contamos hoy. Entre los más relevantes motivos de esta imposibilidad se encuentran las dificultades de diferenciar con cierta exactitud entre lenguas y dialectos, términos que no designan unidades discretas sino un continuum que suele enfrentar las conclusiones de los lingüistas con las representaciones de las comunidades de hablantes (ejemplos: danés y noruego, quechua) y el reconocimiento de la existencia de *lenguas y variedades*



mixtas (como el caso del portuñol), lenguas *pidgin* y *creoles*. La existencia de muchas lenguas desconocidas, aún en el siglo XXI, obtura igualmente la cuantificación, y no nos referimos exclusivamente a nuevas lenguas que se “descubren” en regiones más o menos desconocidas (como la Amazonía brasileña). También en los países europeos, generalmente reconocidos como monolingües, se ha identificado un número significativo de lenguas, no necesariamente de inmigración, pertenecientes a diferentes familias lingüísticas.

Incluso en los últimos años, se han agregado a la lista de lenguas vivas originarias de nuestro país varias de ellas, de cuya existencia no se tenía conocimiento. Censos mal realizados, lenguas secretas, vergüenza étnica, entre otros, son las causas por las que estas lenguas permanecieron durante siglos ocultas. En el último decenio se revelaron hablantes de otras lenguas, como huarpe, ona, vilela, ranquel y kakán, habladas por bilingües recordantes o semihablantes.

En síntesis, no es fácil dar un número definitivo de las lenguas del mundo, las diferentes estimaciones no son coincidentes y las cifras oscilan entre las 7000 y 3000. Tomemos una media en 5000 para nuestros fines. Lo cierto es que, más allá del número que tengamos como referencia, sólo el 4% de estas lenguas son habladas por el 96% de la población mundial como lengua de cultura, como primera lengua o como lengua vehicular (Lewis 2009). Es más, las y los hablantes de este 4% en su mayoría son bilingües y muchas/os se supone que están en proceso de cambio de lengua. Decimos “se supone” porque los cambios de lengua son complejos y no resultan fáciles de predecir pues no son mecánicos, sino que se juegan en la dialéctica de la conciencia étnica, el orgullo étnico y el *autoodio*.

Un alto porcentaje de las lenguas del mundo está hoy amenazado, con la consiguiente pérdida para la historia de la humanidad de una cultura, una visión del mundo, una filosofía inscripta en su léxico y su gramática. Las lenguas, reconocidas como guías simbólicas de la cultura, cumplen la función de interpretantes del mundo socialmente compartido y, en esta función, objetivan el mundo social y natural de sus hablantes, de modo que el conocimiento de una lengua habilita el ingreso a amplios segmentos de su experiencia social.

Esta amenaza a la diversidad se evidencia no sólo en el hecho mencionado de que el 96% de la población del mundo habla el 4% de las lenguas, sino también en que el 25% de las lenguas tienen menos de 1000 hablantes y que desaparecen, por año, aproximadamente 25 lenguas por fenómenos complejos tales como la tendencia unificadora de los Estados naciones que por su babelismo intentan por diferentes medios promover una sola lengua y relegar las otras de su territorio a lenguas marginalizadas; al proceso de globalización, y en especial, la mundialización de la economía con sus consecuencias sobre el mercado de la información, la comunicación, la cultura; conquistas, desigualdades culturales, económicas y sociales de los hablantes de diversas lenguas y otros fenómenos llevan a lo que podría denominarse *lingüicidio* y *glotofagia*. Volveremos a este problema.

Decimos que el número de lenguas del mundo puede estimarse en una media aproximada de 5000. Pero sólo hay 194 naciones reconocidas por la ONU, de donde se infiere que la mayor parte –sino todas, con muy pocas excepciones–

de las naciones del mundo son multilingües, y sólo territorios nacionales muy pequeños que han sufrido expoliaciones, como Cuba o la Isla de La Reunión, pueden considerarse unilingües. De aquí se infiere, también, que el *contacto lingüístico* es un hecho cotidiano y universal. Si se admite, como lo hacemos nosotros, que el contacto lingüístico es siempre fricción lingüística, *conflicto lingüístico*, entenderemos por qué, en nuestra concepción, la investigación de la variación lingüística no es sino un capítulo de una sociología del conflicto. Más concretamente, las lenguas no son las que están en contacto, son las y los hablantes de las lenguas quienes entran en relación y como una consecuencia de ello, sus lenguas acompañan este proceso. Ahora bien, las lenguas son una semiosis de procesos más abarcativos, de modo que ellas expresan y codifican información social relevante y, así como las y los agentes sociales están jerarquizados en el mundo social, las lenguas también lo están y las jerarquías de lenguas posicionan de diferente manera en el mercado político, artístico, económico, social, laboral, educativo, etc. a sus hablantes. En las lenguas que se hablan al interior de una nación se juega, en gran medida, la posición de las y los sujetos en los diferentes campos de lo social.

Esta jerarquización no se reduce al terreno acotado de un Estado, sino que se extiende al ámbito internacional. Los países industrializados y con predominio económico a nivel mundial imponen, mediante mecanismos tales como agencias internacionales de noticias, agencias de tecnología, editoriales, traducciones, etc. su lengua, cultura, noticias, etc. al resto del mundo. Las lenguas llamadas "centrales", como el inglés, el francés y el alemán, pasan así a ser lenguas de la comunicación cultural, científica y tecnológica, fenómeno que se relaciona con las nuevas conceptualizaciones de la *diglosia*, especialmente, aquellas surgidas en regiones con conflicto de lenguas (Quebec, Cataluña, Jamaica, la Provenza francesa, etc.) y con las *políticas lingüísticas* diseñadas en estas geografías.

Hay otro conjunto de problemas que conlleva la variación interlingüística y la existencia de países plurilingües que no se puede evitar considerar: la administración del Estado y la selección de una lengua oficial para la educación, la administración de justicia y la atención de la salud de amplias poblaciones que hablan lenguas que no son las oficiales del Estado, todo lo cual puede afectar fuertemente sus derechos más elementales. Se trata de decisiones políticas, de difícil resolución, que encadenan el problema del plurilingüismo con fenómenos que exceden con mucho lo propiamente lingüístico y que se transversalizan con las economías estatales. Para contextualizar este fenómeno es dable recordar que más del 50% de las lenguas del mundo (esto es, aproximadamente 2500 lenguas, según la media que hemos tomado como referencia de 5000 lenguas) se concentran en 8 países (Papúa Nueva Guinea; México; Indonesia; Nigeria; India; Camerún; Australia y Brasil).

En América, 120 millones de personas hablan aproximadamente 1500 lenguas originarias y, si bien un pequeño porcentaje de estas y estos hablantes son monolingües, la mayoría tiene una lengua indígena como primera lengua. Este número es relevante porque pone en crisis la tan mentada afirmación de la RAE y el Instituto Cervantes de que el español es la lengua por excelencia de México, América Central y de Sudamérica y que la castellanización es el destino





inexorable e incluso deseado y deseable por las comunidades indígenas de América (López Morales 2010). Afirmaciones como la anterior forman parte de *políticas lingüísticas* de las cuales participan las academias y lingüistas, con el mismo énfasis que los espacios no académicos, que intentan imponer la representación o *ideología lingüística* de que es conveniente y natural la extensión del español a todas las pobladoras y todos los pobladores de América. Es más, esta ideología promueve no sólo la extensión y el reconocimiento de que el español se encuentra en la cima de la pirámide de las lenguas, también se promueve, en este mismo acto, el reconocimiento de una lengua homogénea, común, a España y América, que difumina la especificidad del español americano. Se construye así una comunidad de lengua iberoamericana, en oposición a la unidad hispanoamericana.

En Argentina se hablan actualmente entre 14 y 18 lenguas originarias, 16 menos que en 1540, fecha de la primera entrada a este territorio por parte quienes impusieron la conquista española. La conquista, con el genocidio consecuente, la colonización, con sus procesos aculturadores, provocaron esta glotofagia, muchas veces bajo la forma de lingüicidio. Entre 700.000 y 800.000 hablantes tienen como lengua materna una lengua originaria en nuestro país, franja de ciudadanos que coincide con los de mayor pauperización y depresión social, carentes de los derechos que para la mayoría hablante de español es una experiencia cotidiana. El nacimiento del Estado Nacional independiente con sus campañas al desierto del Sur (1876-1879), desarticuló a Pampas y Araucanos, y del Norte, a la región chaqueña (1884), desarticuló los modos de subsistencia de las comunidades asentadas en estas regiones.

Muy esquemáticamente, estas lenguas pertenecen a cinco familias lingüísticas (Censabella 1999):

1. Quechua: 3 grupos: Santiago del Estero (160.000 hablantes?); Colla (70.000 hablantes) y Peruano o Boliviano por inmigración (número variable de hablantes).

2. Tupí-Guaraní: Misiones, Corrientes y Salta

Guaraní Goyano o correntino (350.000 hablantes, Corrientes)

Chiriguano Chané (15.000 hablantes, en el norte de Salta)

Mbya (3.000 hablantes en Misiones)

Yopará (Paraguayo. Número variable de hablantes)

3. Mataguaya: Salta, Formosa, Chaco

Wichí (15.000 hablantes en Salta, Formosa y Chaco)

Chorote o Ashuslay (1.500 hablantes en el Norte de Salta)

Chulupí o Nivaclé (200 hablantes en Salta, cerca de Tartagal)

4. **Guaycurú:** Formosa, Chaco y Santa Fe

Toba (60.000 hablantes)

Mocoví (5.000 hablantes en el sur del Chaco y Santa Fe)

Pilagá (4.000 hablantes en el centro de Formosa)

5. **Chon:** Tehuelche o aonek-enk (Santa Cruz)

Shelknam (3 hablantes)

El **Mapudungun** (o lengua mapuche) es una lengua independiente que en Argentina tiene entre 40.000 y 100.000 hablantes.

La variación intralingüística

Como hemos adelantado, ninguna lengua es homogénea y lo que destaca en todas ellas es su variabilidad interna. Tradicionalmente, la lingüística ha reconocido tres tipos de variación: diatópicas, diastráticas y diafásicas, dependiendo del espacio geográfico, el estrato sociocultural, étnico o etario y el contexto (o el grado de atención al habla, lo que es lo mismo). Sin embargo, las cosas son, sin duda, más complejas; no sólo porque estos tres tipos de variaciones de lengua se superponen, sino también porque existen otras variaciones que establecen cortes abruptos en la lengua como la diferencia entre oralidad y escritura, la variación en el uso y la estructura que implican ciertos géneros discursivos, la variación de la semántica léxica, la variación de los argots o el habla de adolescentes, todas divisiones de la lengua que no encuentran su lugar en esta triple distinción, así como las múltiples diseminaciones de los sentidos y de las estructuras que se producen en diferentes dominios. Más aún, no hay una lengua. Podríamos decir, junto a Derrida, Larrosa y otros, que la noción de lengua y la existencias de "lenguas" no es sino un invento de las y los lingüistas, llevados por su vocación de construir unidad (tal como se construyó la unidad del "hombre"). Muchas y muchos lingüistas aceptarían sin dudar esta afirmación ya que se reconoce que la noción de "lengua" que dio lugar a las teorías más interesantes y complejas de la lingüística, no es sino una noción preteórica pues las lenguas no existen sino a través de sus variaciones. En este sentido, podemos decir que la lingüística estructural, así como el generativismo, no son propiamente teorías que expliquen o describan una lengua, sino las frases u oraciones de esa lengua en su sentido lato: como construcciones metalingüísticas que no han sido nunca reconocidas en discursos concretos. El interesante trabajo de Narbona (2000) que advierte sobre las dificultades de la gramática clásica para dar cuenta de enunciados concretos de la lengua oral es la mejor confirmación de lo que estamos diciendo. Se trata de modelos ideales, verdaderos constructos.





Para complejizar más esta idea podemos recordar que lo que la lingüística, las academias y la gramática llaman "lengua" no es sino una variedad de todas las posibles: la **variedad estándar**, que se halla muy cerca del uso y recepción de la lengua de los grupos medios, que han dado el estatuto de "la lengua" a su propio modo de habla. Y, si bien la variedad estándar de lengua no la habla nadie, hay mucho acuerdo respecto de que es el modo de habla correcto, apropiado y, por tanto, modelo al que todas y todos aspiran. Esta variedad produce distinción, es un reaseguro para la reproducción de la división social en clases y, a la vez, garantiza el cumplimiento de los objetivos del Estado; por ello, su elaboración es paralela a la formación de los Estados modernos. Sin embargo, de ninguna manera los procesos de estandarización constituyen hechos "naturales" o "necesarios" sino que forman parte del principio de convencionalidad lingüística y muchas comunidades sin Estado no han creído necesario definir un estándar.

En coherencia con la línea que hemos asumido en este seminario, esta variabilidad interna de una lengua no afrontaría los derechos más elementales de las personas si no fuera por la existencia de una variedad estándar que, desde su misma elaboración, establece un sistema de jerarquías lingüísticas del todo paralela a las jerarquías de grupos sociales. De esta manera, se posicionan, nuevamente, como hemos advertido que lo hace la jerarquización de lenguas, en diferentes niveles según la variedad lingüística que se hable, situación visible en relación a innumerables prácticas e instituciones del Estado, pero que se hace más visible en el campo educativo. Los intentos de revertir estas situaciones de desigualdad de posibilidades de éxito educativo de los diferentes grupos sociales debido a la lengua que se habla no han dado resultados positivos a pesar de que hace más de 50 años que se trabaja en este sentido. Parece ser que la única posibilidad es que la escuela (y la sociedad) abandonen su excesivo reconocimiento (y subordinación) hacia la variedad estándar de lengua y se reconozca y se valoren las posibilidades expresivas de las variedades sociorregionales, permitiendo su ingreso a la escuela.

Bibliografía citada

Narbona Jiménez, Antonio (2000). Sintaxis coloquial. En Manuel Alvar (editor). Introducción a la lingüística española. España. Ariel.

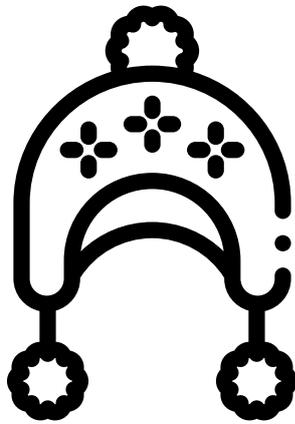
Larrosa, Jorge (2003). Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel. Barcelona. Laertes.

Lewis, M. P. (2009). Ethnologue: languages of the world, Dallas (Texas): SIL International, (16 edición). (Disponible en <http://www.ethnologue.com/web;asp>)

Censabella, Marisa (1999). Las lenguas indígenas de la Argentina. Buenos Aires. Eudeba.

INTRODUCCIÓN AL QUICHUA SANTIAGUENO

Alfredo Menoyo







La República Argentina es un país pluricultural no sólo por sus habitantes y culturas originarias –que fueron relegados y/o invisibilizados en tiempos en que era colonia de España y en los de la emancipación nacional– sino también por sus emigrantes de naciones vecinas y no tan vecinas: indígenas provenientes de etnias y hábitats no locales, afrodescendientes, descendientes de italianos, españoles, alemanes, turcos, sirios, griegos, galeses, coreanos, entre otros. Un todo que conforma los más de 40 millones de habitantes censados en el año 2010. Cada comunidad –cada pueblo– trajo sus costumbres, sus lenguas, su cosmovisión; es decir, su forma particular de identificar y nombrar las cosas, el mundo.

La importancia de estudiar las lenguas de las culturas originarias, dentro del extenso territorio argentino, se centra en dilucidar cómo estas comunidades son recibidas por hablantes de la/s lengua/s dominante/s. Entender qué relevancia se le da en nuestra sociedad nos permite acercarnos al lugar que ocupan las personas que hablan estas lenguas originarias.

Quienes componen socialmente las comunidades de habla juegan un papel preponderante ante la lengua, y viceversa. El espacio de interrelación entre la lengua y la sociedad que la contiene es muy vasto y presenta un universo amplio de posibilidades para la investigación sociolingüística. De este universo, para este artículo, nos centramos en diferentes trabajos documentales que se hicieron sobre la lengua quichua y su localización dentro del territorio argentino, más precisamente en Santiago del Estero.

Breve historia documental sobre el quichua santiaguense

El idioma oficial del imperio prehispánico incaico, llamado *Tahuantinsuyu*[1], fue el *runasimi*[2]. El noveno Inca de la dinastía de gobernantes del Tawantinsuyu, Pachacutec, consideró que el idioma era un elemento cultural de integración y de identidad; por lo que dispuso el uso obligatorio del quechua en todo el imperio; respetando, para un segundo uso, los idiomas o dialectos de cada lugar (Academia Mayor de la lengua quechua 2013 [3]).

Respecto de cómo el quechua se fue irradiando y asentando en diferentes lugares –incluido el actual territorio argentino–, Alderetes (1997) considera, al menos, tres etapas: preincaica, incaica y colonial. El reconocimiento de estas tres etapas conduce a plantear la existencia de otros tantos centros de propagación de la lengua; es decir, el foco originario de difusión a partir del cual la lengua se expandió por todo el mundo andino. De este modo, se explica que son cuatro las hipótesis acerca de la ubicación de este foco.

En cuanto al ingreso del quechua a través del Noroeste argentino, Alderetes (1997) nos cuenta que hay suficientes indicios que permiten establecer que la región del Tucumán ya era conocida en tiempos preincaicos por los pueblos que habitaban el norte del actual territorio argentino porque, aunque los informes suministrados por los primeros cronistas son confusos, todos ellos coinciden en que el legendario reino de Tucumán ya era conocido varios siglos antes de la llegada de los españoles[4]. De hecho, algunos de los asentamientos del Valle Calchaquí provenían del norte; tal es el caso de la cultura agroalfarera Tafi, en



el valle homónimo de Tucumán, que es la más antigua del actual territorio de la Argentina, perteneciente al Período Temprano; es decir, por lo menos 200 años antes de nuestra era.

Por otro lado, también existe una teoría generalizada de que las huestes cuzqueñas del Inca Túpac Yupanqui, en su paso por el noroeste argentino, tuvieron a los diaguitas como aliados y que habrían mantenido con ellos una suerte de pacto de no agresión.

Alderetes (1997) apoya la posibilidad de que una variedad del quechua chinchay (o alguna otra variedad arcaica) haya ingresado como consecuencia del intercambio comercial con el altiplano en tiempos anteriores a la invasión de Tupac Yupanqui. Esta lengua *pidgin* habría cubierto las necesidades de comunicación coloquial de las diferentes comunidades aborígenes del NOA, la región de mayor concentración demográfica prehispánica.

En el quichua de Santiago del Estero, resulta llamativa la presencia de rasgos que caracterizan a los dialectos del grupo QII-B[5][A_1], lo cual es un indicio de la probable radicación de *mitimaes* [6] en territorio santiaguense, durante el siglo XV, antes de la invasión española.

Podríamos decir que en el noroeste argentino probablemente se habló más de una variedad dialectal del quechua: una preincaica proveniente del reino de Chíncha; quizás otra en tiempos de los incas, pero anterior al reinado de Tupac Yupanqui; más tarde, las variedades que entraron con Túpac Yupanqui y los *mitimaes*; y, finalmente, la variedad (o variedades) que trajeron los *yanacunas* [7] (o *yanas*), que acompañaban las diferentes campañas militares del español Diego de Rojas, que justamente falleció en Santiago del Estero en 1544. En este segundo momento clave por la colonización, los españoles aprovecharon los caminos y la lengua del Imperio Inca, acompañados por *yanacunas*, que se ocupaban de la catequización de los nuevos pueblos conquistados. De este modo, el quechua [8], al igual que toda lengua de imperio colonizador, se habló en una inmensa extensión. Su coexistencia con las lenguas autóctonas, en los territorios conquistados, provocó un alto grado de variación o diferenciación dialectal. Además, si bien el pueblo andino era ágrafo, poseía técnicas extraverbales a base de tejidos para auxiliar la memoria: la textura, la trama, los colores y los motivos estaban cargados de signos [9].

Cuando nos refiramos a la variedad lingüística sureña del quechua en Santiago del Estero, la denominaremos *quichua* y la distinguiremos del *quechua* [10]; es decir, de las variantes de Salta y Jujuy (Vidal de Battini 1967).

La aseveración de la presencia incaica en las provincias de Santiago del Estero y Córdoba en tiempos prehispánicos es más problemática y ha dado origen a investigaciones y especulaciones de reconocidos especialistas. Pero, como hemos visto, el quechua fue instrumento de penetración cultural y de dominio político, mucho antes de la llegada de los españoles. La progresiva expansión del Imperio Inca había encontrado, en el actual territorio del NOA, indígenas de costumbres y lenguas diferentes –diaguitas, lules, tonocotés, calchaquíes, sanavirones–, a los que sometió a su tributo.



Con el Imperio, los incas extendieron también su lengua, de modo que los pueblos sometidos necesitaron aprenderla para el tráfico periódico con sus dominadores. Cuando llegaron los españoles, una parte de la población del NOA ya era bilingüe (en lengua regional y quechua). Incluso en sus estudios, Lorandi (1983, 1984, 1991) menciona la existencia de *mitmaqkuna*, que son los *mitimaes* ya mencionados, que eran enviados a convivir con las tribus rebeldes con el fin de tranquilizarlas y organizarlas (Lorandi, 1984: 303-327 y 1983: 3-50; Cremonte y Lorandi 1991: 212-243).

La etapa de la conquista española y su fundación de nuevas ciudades marcaría más tarde una mayor difusión del quechua en la región del NOA, especialmente a través de la evangelización y de los *yanaconas* que acompañaron a los conquistadores.

En este proceso de expansión del quechua sobre el NOA, consideramos que hubo una etapa de estandarización [11] que empieza a gestarse a finales del siglo XVI y se termina de establecer durante los siglos XVII y XVIII, básicamente por dos hechos fundamentales:

1. En 1560, Fray Domingo de Santo Tomás publica, en Valladolid, la primera *Gramática o arte de la lengua general de los indios de los reinos del Perú* y el primer *Lexicón o Vocabulario de la lengua general del PERV* (Togo, 2012). El propósito de sus obras pudo haber tenido una doble finalidad: ayudar a otros religiosos a aprender el quechua para transmitir el mensaje del Evangelio y demostrar la capacidad que tenían estos pueblos para manejar una lengua de civilización; es decir, reafirmar la humanidad y la capacidad racional de las culturas nativas.
2. En 1580, por disposición del Concilio Limense, la lengua incaica se prescribe como única *lengua general* para la catequización de los aborígenes. En consecuencia, los sacerdotes doctrineros debían aprenderla para predicar. Es probable que, para estos fines de evangelización, la variedad quechua utilizada por los misioneros haya sido una modalidad ejemplar de esa lengua, destinada a la enseñanza. La forma escrita, necesaria para la difusión de doctrinas, catecismos y oraciones, facilitó la mayor fijación de ese sistema lingüístico.

A pesar de esto, para los pueblos originarios, el quechua siguió siendo una lengua ágrafa, porque nunca tuvieron acceso a la escritura. De ahí, la argumentación generalizada de que *el quechua se habla, pero no se escribe* (Togo 2012). Sin embargo, se puede afirmar que, hacia fines del siglo XVII, el quechua ya había sido adoptado como lengua vehicular y de uso cotidiano por la población española, criolla y mestiza.

La disposición política que fijó el quechua como *lengua general* también recayó sobre la identidad de la población indígena, que ahora es "india" y que, durante estos siglos de estandarización, se vuelve monolingüe de habla quechua. Por ello, la lengua quechua se constituye como marca de identidad de lo "indio" y permanecerá en estas condiciones durante todo el período colonial (Ibídem).



Como veremos, esta situación se mantendrá hasta la intervención de Carlos III, cuando prohíbe el uso de la lengua quechua por la gran difusión alcanzada incluso entre los mismos españoles.

Toda esta situación se pudo haber desatado en 1685 cuando el Obispo Melchor Maldonado Saavedra solicitó, a través de una carta dirigida al entonces rey de España, Felipe II, que se reintrodujera el uso del castellano en el culto, quejándose de que “en esta tierra poco hablan los indios y españoles en castellano porque está más connaturalizada la lengua general de los indios” (Censabella 1999: 40).

Un siglo después, Alonso Carrió de la Vandra (Concolorcorvo), que visitaba el Tucumán, recoge sus impresiones sobre la situación lingüística de la región y dice que las mujeres de linaje eran bilingües y utilizaban con soltura el quechua para hablar con sus criados, “sin resabio alguno en su español” (Morínigo 1959: 93).

Al considerar que los avances del idioma peninsular en la comunidad nativa eran escasos, el rey español Carlos III, a través de la Real Cédula (1770), prohíbe el uso del quechua y ordena enseñar a los indios la lengua de España:

que en cada parroquia –manda el rey– se ponga una escuela pública donde los niños aprendan a leer castellano y que en el último idioma sean instruidos en la doctrina, sin permitir que el maestro les hable en otro ni que los niños se traten entre sí usando el nativo (...) Que bajo de alguna pena se mande en la ciudad que los padres de familia y madres, así de los verdaderos españoles y de distinción como los plebeyos y mestizos (...) no les permitan responder en ningún caso en quichua ni que ellos entre sí se traten en él... (Bravo 1993).

Afortunadamente, la lengua subsistió a pesar de los decretos del rey de España gracias a ser considerada “lengua criolla” (Stark 1985), traída por los españoles en su entrada al territorio argentino, con el mencionado militar y explorador Diego de Rojas. Según Stark, esta idea sirvió para disociar la lengua de su pasado indígena: tema que volveremos a retomar en el seminario.

Cabe mencionar que, incluso a finales del siglo XIX, el entonces Gobernador de Santiago del Estero, Absalón Rojas, financió y divulgó la *Primera Gramática Quichua*; es decir, aquella que el Padre Miguel Ángel Mossi había publicado en Sucre, en 1854. Esta gramática fue enviada a la Exposición Internacional de París en 1890 y constituye el primer intento por normativizar esta lengua en la provincia, según Togo (2012).

A pesar de ello, el quechua transita gran parte del siglo XX como una lengua condenada por las políticas de exclusión, que restringieron el campo de comunicación de sus hablantes al ámbito de la oralidad familiar. Fue, como todas las lenguas indígenas, marginada de los procesos educativos que consagraban al castellano como lengua nacional y, por lo tanto, excluyente también para sus hablantes.



Ya avanzados en el siglo XX, Kirtchuk (1987) y Bravo (1993) estiman que, durante las décadas de los '80 y los '90 del siglo pasado, podíamos contar entre 80 y 100 mil hablantes bilingües quichua-español y no "quichuahablantes" en sentido estricto; ya que no existen hablantes monolingües de quichua ni siquiera entre las personas de edad avanzada (Censabella 1999: 41). Por su parte, el Dr. Togo (2012) en los últimos años estira la cantidad de hablantes hasta 160 mil, sin contar quienes están radicados fuera de la provincia, especialmente en Capital Federal y Gran Buenos Aires.

Sin embargo, la presencia de hablantes bilingües en la zona central de Argentina, según el análisis documental de Bixio (1987), puede registrarse desde finales del siglo XVI. La investigadora aclara que, a pesar de que los cronistas se expresan negativamente respecto a la existencia de la lengua quechua en Córdoba, en las fuentes de archivo se ha detectado la presencia de varios hablantes de esta lengua, los cuales, por su bilingüismo, servían de intérpretes en los juicios entre encomenderos. Bixio finaliza el artículo asegurando que tanto el análisis lingüístico como documental nos permite demostrar que los españoles que llegaron a Córdoba no conocían la lengua de la región sino la de Castilla; o, si se asentaron previamente en el Cuzco, también el quechua. Además, venían acompañados de *yanacoas* quichuahablantes que les indicaban el camino y apoyaban la conquista (Ibídem). Esta misma concepción encontramos en Levillier, citado por Bravo:

...la supervivencia del quichua en las provincias de Santiago del Estero y Córdoba no es efecto de la dominación incaica, sino fruto de las disposiciones de los reyes de España, en cuya virtud hubieron de llevarlo los misioneros a toda la extensión del Virreinato del Perú como vehículo del evangelio... (1956:93).

La presencia insoslayable del quechua se advierte también en el proceso histórico de la Independencia y la Organización Nacional argentina, donde opera como vehículo de cohesión y control político sobre los pueblos del Tucumán y el Alto Perú. De este modo, su utilización queda testimoniada en varios hechos y momentos trascendentes: en el Acta de la Independencia Nacional (texto trilingüe en español, quechua y aimara); la proclama de uno de los vocales de la Junta de Mayo, Juan José Castelli, dirigida en 1811 a los pueblos del Alto Perú; y el decreto de la Asamblea Constituyente de 1813, documentos todos escritos también en quechua.

A partir de este punto, es necesario destacar los condicionamientos socioeconómicos y geopolíticos a los que fue sometida la región del NOA y que, indudablemente, influyeron en la conformación cultural y lingüística que podemos ver en este momento. De este modo, destacamos que, en 1816, el NOA debió adaptarse a una nueva coyuntura económica, al dejar de depender del Virreinato del Perú; y, además, durante la organización de la República, debió adecuarse a una cosmovisión más europeizada, proveniente del puerto de Buenos Aires, adoptando una fisonomía híbrida en el contexto nacional.

Panorama de la situación actual de hablantes y de la lengua quechua en Argentina

Cuando en la lingüística se habla del *quechua* en general, en realidad, están hablando de una *familia de lenguas*, porque hablantes provenientes de regiones muy alejadas entre sí tienen dificultades para comprenderse o, sencillamente, no se comprenden en absoluto (Censabella 1999: 30).

No es de extrañar que lo afirmado por Censabella ocurra, dado el radio de extensión territorial de esta lengua general. Suele pasar entre hablantes de variedades dialectales de una lengua, que habitan en los extremos o periferias del ámbito de localización de ésta. Es la situación de los "continua" geolectales: "los dialectos de los extremos del área geográfica de una lengua, cuando la distancia implicada es lo suficientemente grande, pueden no ser mutuamente inteligibles, pero estarán conectados por una cadena de inteligibilidad mutua" (Chambers y Trudgill 1994:23)

La familia quechua posee, estimativamente, casi 13 millones de hablantes en América del Sur [12]. En Argentina, encontramos tres grupos diferenciados de hablantes de alguna variedad del quechua: emigrantes de nacionalidad boliviana y peruana, hablantes indígenas que se autodenominan collas y hablantes criollos de quichua santiagueño.

En lo que respecta al quichua santiagueño, entendemos que no se dispone de información del número de aborígenes que habitaban el territorio de Santiago del Estero antes de la invasión española ni se conoce con precisión el número de *yanaconas*, que acompañaron a Diego de Rojas en su expedición de 1543. Sin embargo, siguiendo a Alderetes (1997) podemos estimar que, en 1586, los aborígenes eran aproximadamente 18 mil. Luego, dos siglos más tarde, el censo de 1778 ordenado por Carlos III con la creación del Virreinato del Río de la Plata (INDEC 1980), arrojará los siguientes resultados: Blancos 2247, Naturales 4897, Negros y Mulatos 8312, dando un total de 15.456 habitantes. Acá podemos apreciar que el 54% de la población era negra y mulata. Pero estos datos son llamativos en lo que se refiere a la población indígena, puesto que en un período de 192 años (1586-1778) la población aborigen se redujo en 13.203 almas, mientras la población española permaneció constante. Al respecto, Alderetes opina que es probable que en las cifras de negros y mulatos se haya incluido erróneamente también a los indios. Cabe rescatar que no hay duda alguna de que los pueblos originarios, una vez reducidos a la esclavitud, fueron exterminados; porque eso fue lo que ocurrió en todo el Tucumán colonial (Rosenzvaig 1986: 103-107).

Sea como fuere, estos datos nos sirven para dar un panorama diacrónico general de la lengua quechua y sus hablantes. Actualmente, podemos afirmar que el quechua se encuentra en una situación de *diglosia*, sobre todo, con respecto al español. No sólo en Santiago del Estero, sino también en la zona de la Puna, como hemos visto.

Entendemos *diglosia*, a partir de lo sintetizado por Fasold (1996) sobre los



estudios previos de Ferguson y Fischman, como el contacto lingüístico entre dos variantes de diferentes lenguas que son diferenciadas claramente por sus hablantes bilingües según las funciones que cumple cada una dentro de una sociedad. Es necesario destacar que este encuentro de culturas, que conlleva el contacto lingüístico, les brinda la posibilidad a sus hablantes de ser bilingües. A su vez, calificamos como *bilingüe* al individuo capaz de utilizar habitualmente dos lenguas, cada una en un ámbito social determinado. Por ejemplo, una lengua en el lugar de trabajo y en la escuela; otra, en ámbitos familiar como el hogar y/o el barrio; lo que nos llevaría nuevamente al concepto de *diglosia* entre estas lenguas.

En este caso, tenemos la variante sureña del quechua y la variante santiagueña del español. Por ello, es necesario recordar la inmensa extensión geográfica en la que se habló el quechua y su coexistencia con las lenguas autóctonas en los territorios conquistados para entender el alto grado de variación o diferenciación dialectal que dio como resultado la variante santiagueña.



Biografía

Albarracín, Lelia y Alderetes, Jorge (2011). *La ideología del silenciamiento. Cómo acallar una lengua asimilando la exclusión a lo poético*, en *The 2011 Symposium for Teaching and Learning Indigenous Languages of Latin America (ST L ILLA)*. The Kellogg Institute for International Studies at the University of Notre Dame. Indiana, USA.

Alderetes, Jorge R. (1997). El quichua de Santiago del Estero. Versión digital en Internet: <http://www.adilq.com.ar/Cap1-2.htm>.

Alderetes, Jorge R. (2011). *Políticas de la lengua y usos políticos de la lengua*. Conferencia pronunciada en: Jornadas "Camino de la Identidad". Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud, Universidad Nacional de Santiago del Estero, 12 de mayo de 2011.

Bixio, Beatriz (2001). *Lenguas indígenas del centro y norte de la República Argentina (siglos XVI - XVIII)*, en *Historia Argentina Prehispánica* de Berberían, E. y Nielsen, A (directores). Córdoba. Editorial Brujas.

Bravo, Domingo A. (1956). *El quichua santiagueño, reducto idiomático argentino*. Ministerio de Educación de la Nación. Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Filosofía y Letras. Tucumán.

Bravo, Domingo A. (1981). *El quichua en la historia y la geografía lingüística argentina* en Centro de Investigaciones de Lingüística Regional. Universidad Nacional de Santiago del Estero: pp. 33 - 72.

Bravo, Domingo A. (1993). *El quichua santiagueño es el quichua argentino*. Actas I JLA. Buenos Aires. Instituto de Lingüística. UBA: pp. 35 – 46.

Censabella, M. (1999) *Las lenguas indígenas de la Argentina*. Buenos Aires. Eudeba.

Chambers, J.K. y Peter Trudgill (1994). *La Dialectología*. Visor Libros. Madrid: pp. 23.

Cremonte, Beatriz y Lorandi, Ana M. (1991) *Evidencias en torno a los mitmaquna incaicos en el N. O. argentino*. *Antropológica*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, n° 9: pp. 212-243.

Fasold, Ralph (1996). *La sociolingüística de la sociedad*. Visor Libros. España.

Lorandi, Ana Maria (1983). *Mitayos y mitmaquna en el Tawantinsuyu meridional*. *Historica*: VII, pp. 3-50.

Lorandi, Ana Maria (1984). *Soñocamayoc. Los olleros del inka en los centros manufactureros del Tucumán*. *Revista del Museo de La Plata*: VIII, 62, pp. 303-327.

Rosenzvaig, Eduardo (1986). *Historia social de Tucumán y del azúcar*. Tomo I: *Del Ayllu a la Encomienda*. Tucumán, Argentina: Universidad Nacional de Tucumán: pp. 103 – 107.



Stark, Louisa R. (1985). History of the Quichua of Santiago del Estero, en: Klein/ Stark (eds) South American Indian Languages. Retrospect and Prospect. Austin, Texas UP. Versión on line: <http://www.adilq.com.ar/Starksp.html#t1>

Togo, José (2012). *Conferencia de apertura del coordinador de la carrera de Técnico Superior en Educación Intercultural Bilingüe con Mención en Lengua Quichua*. Universidad Nacional de Santiago del Estero. Versión on line disponible en: <http://www.santiagodiversidad.com/blog/tag/quichua>

Vidal de Battini, B. (1964). *El español de la Argentina*. Buenos Aires. Ministerio de Educación.



Notas

[1] Tahua (ó Táwa): cuatro; n: su, de él o de ella; tin: junto, con, en compañía; suyu: región, comarca, estado, provincia. Tahuantinsuyu sería "los cuatro estados juntos del imperio" (Bravo 1981: 35).

[2] Runa: hombre, persona, gente; simi: palabra, voz, idioma, lenguaje; es decir, runasimi sería "la palabra o el lenguaje del hombre" (Bravo 1981:35).

[3] Conclusiones del VII Congreso mundial del idioma quechua. Versión on line disponible en: <http://amlq.org.pe/wp-content/uploads/2017/01/conclusiones.pdf>

[4] Bravo (1956: 34-37) hace una detallada revisión de estas crónicas. Los Comentarios reales del Inca Garcilaso de la Vega, una de las obras más destacadas, menciona la visita al Cuzco de embajadores del Tucma a principios del siglo XIV; es decir, doscientos años antes de la llegada de los españoles. Precisamente, Garcilaso de la Vega menciona que dichos embajadores habían ofrecido al Inca Viracocha, en señal de sometimiento "muchas ropas de algodón, mucha miel muy buena, cera y otras mieses y legumbres de aquella tierra". Lo que se rescata de los Comentarios Reales es que el Inca relate el primer contacto "oficial" entre el Reino de Tucma y el Inca Viracocha.

[5] De acuerdo con Torero, habría tres fases de expansión del quechua a partir de la costa y sierra centrales del Perú. La primera dispersión de la lengua se habría producido a principios de la era cristiana. La segunda expansión, coincidente con el encumbramiento de Pachacamac (siglo VIII) como centro de poder económico y teocrático, se habría efectuado en dos direcciones opuestas, una hacia la sierra norte (QII-A), y otra hacia la costa y sierra sur (QII B-C). Tras la caída de Pachacamac, surge Chíncha como poderoso centro mercantil que habría vehiculizado la tercera expansión del quechua, bajo sus configuraciones de QII-B, por la costa norte hasta el Ecuador, y QII-C en dirección del este y del sur (Alderetes 1997).

[6] Se trataba de colonos enviados por los señores de Cuzco a diversas regiones del Imperio para imponer sus condiciones. Controlaban las poblaciones



originarias y cumplían obligaciones laborales agrícolas, pastoriles o artesanales. La función política de los mitimaes era cumplir con la necesidad del imperio incaico de dividir a las poblaciones, que suponían una amenaza a las elites incaicas; por lo que el Inca mandaba a desestructurar los sistemas de liderazgo de cada grupo autóctono, para sustituir sus jefes por mitimaes (Censabella, 1999: 29).

[7] Eran indígenas ladinos, que sabían hablar español; o mestizos, hablantes de quechua. Estaban al servicio de los españoles, especialmente para el cultivo de la tierra.

[8] Recién hacia fines del siglo XVI se emplea por primera vez el nombre quichua para designar a la lengua. Lo hace su primer gramático fray Domingo de Santo Tomás, en una de las primeras páginas de su *Gramática o arte de la lengua general de los Indios de Reynos del Peru* (1560), con estas palabras: "Comiença el arte de la lengua del Perú, llamada Quichua...". Cabe aclarar que la variedad que describió el sacerdote fue la "lengua general" o *koiné* de las variedades sureñas y no el quechua "cuzqueño" (Censabella, 1999: 34).

[9] Por ejemplo, el khipus es un conjunto de cuerdas y de nudos que los incas usaban para recordar historias, mensajes y contabilizar sus pertenencias.

[10] Cabe aclarar que, en el análisis histórico, también llamaremos *quechua* a la variante que se fue asentando en nuestro país, antes de que fuese reconocida como *quichua* en el territorio de Santiago del Estero por sus hablantes.

[11] Recordemos que, para que una lengua se estandarice, debe atravesar algunos procesos: selección, codificación, elaboración de función y aceptación (Hudson: 1980, 32-34).

[12] El primer punto de las conclusiones aprobadas por el VII Congreso mundial de quechua (2013) considera que: "En el Idioma Quechua existen variantes dialectales en diversas regiones geográficas de los países andinos, y la Academia Mayor de la Lengua Quechua (AMLQ) respeta estas variantes.

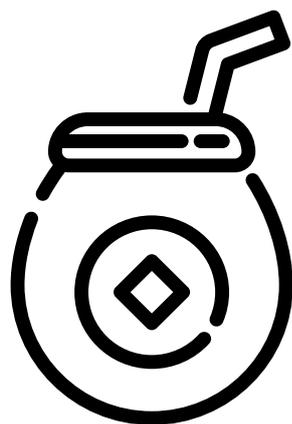
LENGUA Y DERECHOS: LA ESCUELA DE EIB N°938, MISIONES

Daniela Contursi

33



VIVIR BABEL BABÉLICAMENTE







La Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe surge en una situación en que el Estado se preocupó del fortalecimiento y el desarrollo de las comunidades aborígenes. Como lo precisa la Resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación N°105/10 estos nuevos vínculos que se intentaron establecer entre Estado y pueblos originarios permitieron avanzar sobre los derechos reconocidos constitucionalmente como “la revitalización de las lenguas y culturas desde un contexto de interculturalidad y, ligado a ello, el desarrollo de proyectos educativos que den cuenta de los intereses y expectativas que sus mismas comunidades expresan y demandan” (Res. CFCyE N°105/10 Anexo: Por ello, pensamos la interculturalidad no sólo como una propuesta política que resemantizó la cuestión étnica, reivindicó culturas e incorporó la lengua al programa escolar, sino también como una política pluralista que reconoció derechos diferenciales para los grupos indígenas.)

En el sistema educativo actual, la diversidad presente nos lleva a cuestionar las relaciones actuales entre lenguas y culturas ya que muchas veces éstas reflejan relaciones asimétricas y de poder al interior de las sociedades, entre lenguas o al interior de la propia lengua, sobre las que, desde la perspectiva de la Educación Intercultural Bilingüe, es necesario intervenir. En los casos en los que las lenguas ocupan un lugar de prestigio social y/o cultural, su uso y desarrollo implica un factor de fortalecimiento de la autoafirmación y la autoestima individual y social, esto no siempre es lo que ocurre con las lenguas indígenas. La lengua no es un componente más de la Interculturalidad, en muchos casos las lenguas y sus usos en las escuelas generaron las discusiones que iniciaron el camino de la Interculturalidad al interior de las aulas. Es más, el contexto sociolingüístico de nuestro país da cuenta de que la situación bilingüe e incluso plurilingüe es la situación natural de adquisición de lenguas de muchas personas en nuestro país. En Argentina, se hablan, además del castellano, entre catorce y dieciocho lenguas indígenas y al menos ocho de inmigración. Así, el bilingüismo o multilingüismo puede observarse tanto en zonas rurales como en zonas urbanas (Res. CFCyE N°119/10 Anexo: 9).

En las leyes se habla de lenguas y también de culturas en plural, así que en cierta forma también es correcto hablar de múltiples EIB. La Ley de Educación Nacional propone que la educación debe sustentarse en la sociedad civil de la cual se nutre, pero también a la que se intenta devolver algo. Los proyectos de EIB apuntaron a la continua intervención del espacio escolar en la realidad en la que éste está inmerso. El nuevo modelo de educación presenta una escuela abierta a la participación comunal y en cuyos proyectos nos podemos involucrar, esto evidencia la cuestión integradora de la escuela. Hablamos de múltiples EIB porque las realidades de cada una de estas escuelas son disímiles, como lo son las diferentes comunidades involucradas. Numerosos son nuestros pueblos indígenas y la misma amplitud debería tener el sistema educativo. Las escuelas deberían elaborar, de acuerdo con las leyes que regulan la educación nacional, proyectos educativos conformes a la diversidad social y lingüística de las comunidades “marcadas a su vez por las fuertes discontinuidades en las que les toca ejercer sus prácticas educativas” (Res. CFCyE 105/10 Anexo: 8).

Los objetivos principales de la Modalidad de Educación Intercultural



Bilingüe están centrados en el fortalecimiento de la identidad, representatividad y organización de estos pueblos, a nivel territorial y nacional. En este sentido, advertimos el interés por la integración como una herramienta fundamental de desarrollo en la región. Ya especificamos el estrecho vínculo existente entre las lenguas, las identidades y la conservación y reivindicación de las diferentes culturas. La lengua es uno de los principales elementos para tener en cuenta en la interacción y relación con las otras y los otros, no es inocente que se vinculen interculturalidad y bilingüismo justamente en el ámbito educativo. Al mismo tiempo la lengua no sólo cumple una función meramente "lingüística", es decir, que solamente remita al diálogo, porque entendemos, como lo declaramos más arriba, que lo lingüístico implica otros factores no lingüísticos, además está ligada a situaciones fácticas como los derechos de estos pueblos y el lugar que ocupan en lo social. Según lo reconoce la Resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación N°105/10 la mayoría de los pueblos originarios de nuestro país se encuentran en situaciones de pobreza extrema, estos grupos están rezagados y marginalizados, con las necesidades primarias no cubiertas y esto afecta también a la posibilidad de gozar de una educación de calidad. De esta manera, puede percibirse una correlatividad entre pobreza y analfabetismo.

La construcción de una ciudadanía moderna está atravesada por las tensiones entre el fortalecimiento de las identidades étnicas y la homogeneidad cultural que proponen los paradigmas de globalización. Sin embargo, teniendo en cuenta la situación de los Pueblos Indígenas, no resulta equitativo ofrecer un tratamiento igualitario a aquellos que registran necesidades diferentes. Por el contrario, la resistencia ante este tipo de inequidades pasa por asumir el reto de establecer puentes entre las particularidades histórico-culturales de cada pueblo con la vocación universalista del desarrollo y la modernidad (Dirección Nacional de Gestión Educativa Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe 2014: 31).

Parecieran existir claras dificultades para la instalación en el imaginario social colectivo de nuestra sociedad del aporte de los pueblos indígenas al desarrollo del país y al forjamiento de una identidad nacional que halle sustento en la multiculturalidad y la diversidad representada por sus culturas y lenguas ancestrales. De hecho, al interior mismo de las comunidades originarias hay una fuerte resistencia a asumir plenamente la condición indígena precisamente por la exclusión y discriminación generadas por la pobreza y la desigualdad. Como ha señalado Tedesco (2012) estas condiciones generan "la ruptura de redes tradicionales de solidaridad y de protección y la pérdida de buena parte del capital social existente"; por lo que el logro de una educación exitosa debe partir de una mayor equidad en las relaciones sociales y culturales. (Res. CFCyE N°105/10: 14).

Interesarse por la lengua, valores y cosmovisiones de estos grupos, es aceptar su derecho a expresarse en un país mayoritariamente monolingüe, es dar el primer paso al reconocimiento de una otredad que no nos sea indiferente ni tan extraña. La alfabetización en una segunda lengua, siendo ésta el castellano en su variedad argentina es posibilitarles expresarse, generar contradiscursos, "visibilizarse", cuestionar en la lengua dominante. Esta clasificación de las lenguas actúa como "trueque" del sentido común: llamar lengua primera, lengua de alfabetización, la lengua materna. El interés en las lenguas como

política se acentuó en las últimas décadas pero ya tenía una base anterior como lo demuestra la Constitución del 1994 y la Resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación N°107/99, va de la mano de la ampliación de derechos para las comunidades entre estos no sólo la educación y alfabetización, más allá de lo educativo, la preservación del territorio y reconocimiento de las tierras en las que estos pueblos están asentados, la atención a las demandas comunitarias in situ para que las mismas no tengan que trasladarse a los grandes centros urbanos, además del reconocimiento de sus lenguas en diversos ámbitos como los medios de comunicación y la administración de la justicia. Una propuesta de educación intercultural bilingüe ofrece la oportunidad de revertir estas situaciones de inequidad de las cuales estos grupos son víctimas. Lo intercultural y bilingüe facilita el diálogo e intercomprensión en el seno de la comunidad y con el resto de la sociedad, se trata de crear una conciencia colectiva a partir de cosmovisiones diferentes y, fundamentalmente, se trata de que mediante la enseñanza de lenguas diferentes se fortalezcan la autoafirmación y autoestima social e individual.

En el año 2006, el Decreto N°410/06 da cuenta de algunas acciones gubernamentales en los planes educativos para lograr la preservación de las pautas culturales de estos pueblos, entre ellos podemos destacar: la difusión del patrimonio cultural indígena a través del desarrollo de proyectos varios a partir de una participación conjunta entre Estado y comunidades; el desarrollo e implementación de una educación intercultural bilingüe que prioriza la alfabetización como metodología fundamental sin afectar la identidad cultural de los pueblos y la formación de docentes bilingües que son esenciales en esta modalidad. La educación se constituye de esta manera como un "derecho legítimo y un proyecto político" (Res. CFCyE N°119/10) de los pueblos originarios. La implementación de una modalidad específica como la EIB contribuye a la transformación del sistema educativo en un marco de la revisión y reparación histórica con los fines de superar una educación homogeneizante.

Desde el año 2003, el proyecto político nacional considera que los derechos humanos son el fundamento del Estado de derecho, por entender que dan contenido ético a las acciones de gobierno y están indisolublemente unidos a la consolidación de la democracia. En este sentido, la construcción y ampliación de ciudadanía se desarrolla en forma conjunta con la reconstrucción del Estado. En este marco, los derechos humanos constituyen la matriz filosófica y política del Estado de derecho democrático, nacional y popular con fundamento en el derecho a la igualdad y en políticas de redistribución e inclusión. La igualdad implica el respeto por la diferencia y la visibilización de los sectores históricamente invisibilizados como actores políticos, sociales, culturales y económicos, como son, entre otros, los pueblos originarios (Fresneda & Fernández 2015: 10).

Lengua como contenido

Los aspectos lingüísticos en general y las lenguas (castellano-guaraní) en particular son encarados interdisciplinariamente en la escuela N°938 de Alecrín. Es importante, al preguntarnos por la incidencia de lo lingüístico y el





rol de la lengua en una EIB, rescatar el abordaje de otras áreas: es el todo de la planificación lo que hace al verdadero resultado y desarrollo de estas escuelas. La planificación explica que las actividades, aunque las consignas estén en la lengua segunda (castellano), se realizan en la lengua materna de la comunidad, luego se contrasta lo observado y lo realizado con lo que se hace en la comunidad; de esta manera la enseñanza teórica bilingüe cobra mayor significancia al entramarse con la puesta en práctica en las actividades culturales, propias y cotidianas de la comunidad. La mayoría de las actividades contempladas en la planificación se realizan en espacios pertenecientes a la comunidad, como la chacra, por ejemplo. El uso de la lengua guaraní en estos espacios favorece el arraigo en lo propio y una representación positiva del espacio comunal, así la lengua guaraní funciona "equivalentemente" a la lengua segunda, para realizar idénticas actividades.

A través de la enseñanza bilingüe se pretende lograr el "respeto por la diversidad lingüística de su comunidad y rechazo de toda forma de marginación social, étnica, cultural y de género" según se extrae de la planificación anual. Vinculado con una actitud positiva hacia lo indígena, esta enseñanza pretende que las niñas y los niños tengan "confianza en sus posibilidades para resolver problemas comunicativos y lingüísticos" para esto fomenta la "perseverancia en la búsqueda de estrategias personales". La valoración de la identidad cultural es la base de apreciación de la lengua estándar compartida por la comunidad en relación con la lengua segunda. La enseñanza bilingüe estipula la valoración de recursos normativos del castellano aplicados a la lengua guaraní como forma de asegurar la comunicación lingüística, lo que nos lleva a preguntarnos ¿a qué normas debemos adscribirnos? En el marco de un paradigma intercultural y bilingüe es posible pensar en una "amalgama" entre la normativa escrita española y una normativa guaraní oral trasladada a lo escrito. Según esto, el proceso alfabetizador nacional propone el aprendizaje y difusión de la lengua oficial, el castellano, que es también lengua dominante en la región y que posee un alfabeto propio; sobre estas bases se desarrolla la alfabetización en lengua guaraní que toma el alfabeto y algunas normas del castellano, pero sujetas a la sintaxis propia del guaraní, incluso se han construido caracteres propios de esta lengua y que son inexistentes en el castellano. Por esto no queremos dejar pasar otro punto manifiesto en esta planificación, como la "revisión crítica, responsable y constructiva de los proyectos escolares". La lengua es abordada en la EIB desde el proceso alfabetizador. Para el primer y segundo grado, este apartado focaliza la educación bilingüe sobre el eje de las variedades lingüísticas y la comunicación verbal y no verbal y los juegos del lenguaje en el intercambio comunicativo cotidiano. A partir del tercer grado ya aparece la distinción entre lo "coloquial" y lo "regional", lo "coloquial" y lo "estándar" en el quinto, y "lengua estándar" y "lengua general" en el sexto grado. Estas distinciones se tornan relevantes, si tenemos en cuenta que el guaraní misionero es considerado una lengua en sí misma con variedades según cada comunidad, el guaraní hablado en Misiones es diferente del guaraní paraguayo. A estos ejes el proyecto curricular añade "Contenidos agregados propios de nuestra escuela con orientación intercultural y bilingüe" donde considera el mbyá guaraní como lengua oral y escrita, además de lengua de alfabetización (la primera alfabetización es en guaraní). Se destaca en este eje la función social de la lecto-escritura y la significación social y

personal de la lengua escrita al mismo tiempo que se valora y forma la identidad, la memoria y la pertenencia individual y colectiva. El intercambio comunicativo implica, previamente, la adquisición y uso de la lengua y focaliza el uso de las reglas sociales y culturales propias de las vivencias y realidad de los hablantes.

Desde esta perspectiva, la EIB consolida los vínculos de las personas con su cultura y lengua materna, a la vez que aporta al fortalecimiento de las diversas identidades en una sociedad pluricultural y en condiciones de generar nuevas dinámicas de relación social, basadas en la dignidad de poder reconocerse y ser reconocido y valorado en lo que cada uno es (Res. CFCyE N°105/10 Anexo: 20).

Las actividades escolares son desarrolladas en ambas lenguas hasta tercer grado. Se despliega en forma oral el "idioma Mbyá" ya que no se cuenta con más docentes indígenas. La Planificación Anual contempla "[l]a incorporación de conocimientos científicos se realiza en lengua segunda, luego, para que entiendan mejor y positivamente, se hace la interpretación en lengua materna". El castellano es la lengua mediante la cual se transmiten los conocimientos científicos y, por años, hemos entendido lo científico opuesto a los saberes tradicionales de las culturas originarias, si bien esto ha sido resignificado en varias disciplinas y contextos es cierto que añade una representación diferente a ambas lenguas, en términos que lo científico (lo válido, lo más adecuado en otros casos) está ligado a la lengua de dominio. Ahora sí, para la aceptación de este conocimiento científico ligado a valores occidentales, es necesaria la lengua materna para "resignificarlo" positivamente y aprehenderlo en el seno de una cultura aborígen. Se focaliza el castellano porque no hay docentes aborígenes (y éste es un problema que atañe netamente a los gobiernos nacionales y provinciales y no a las escuelas), aunque la escuela se preocupa por integrar en el currículum los temas centrales en mbyá guaraní para no descontextualizar y guardar el sentido de un proyecto intercultural y bilingüe.

Lengua y comunidad

En la carpeta que guarda los proyectos escolares se encuentra una ficha, posiblemente autoría de la directora, que expresa:

Los ancianos conservan muchísimas prácticas antiguas. Algunas familias tratan de mantener, en su núcleo familiar, muchas prácticas, pero los jóvenes van a trabajar afuera y traen otras costumbres, los pequeñitos sí van de la mano de sus padres y ancianos todavía. En ellos nosotros observamos las prácticas y costumbres aún vigentes.

Es una manifestación más de la importancia que adquiere para el proyecto escolar el saber acumulado en la comunidad y el temor a su pérdida. Entre los objetivos específicos de la unidad "Recordando el ayer" por ejemplo, se considera fortalecer los conocimientos empíricos y científicos y ponerlos en diálogo a través de la educación intercultural. La experiencia está dirigida y, al mismo tiempo, es



producto de la iniciativa comunal como puede comprobarse en las actividades propuestas, lo cual está en consonancia con la propuesta de la Resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación N°105/10 que expresa que

La Educación Intercultural Bilingüe se plantea el fortalecimiento de los vínculos de los alumnos/as con sus referentes y el entorno cultural inmediato y sostiene, sobre la base de la autoestima y la autovaloración de lo aprendido en la familia y en la comunidad, la apropiación selectiva y crítica de conocimientos, saberes y prácticas de diversos contextos culturales, que contribuyan a mejorar sus condiciones de vida. (Res. CFCyE N°105/10 Anexo: 20).

Una de las actividades más interesantes, y que pone en ejemplo esta apropiación de los conocimientos comunales, implica salidas a diferentes puntos de la comunidad, especialmente a las chacras. Estas chacras son importantes porque la idea consiste en arraigar en el espacio comunal como la huerta cuyas plantas son, sobre todo, productos autóctonos (maní, batata, sandía, banana, porotos y maíz), sino también con los mayores de la comunidad: los ancianos enseñan a las niñas y los niños y de esta manera se transmite el saber cultural ancestral. El diálogo entre los ancianos y la comunidad educativa es constante, y es a través de ese diálogo que se percibe lo intercultural y lo bilingüe. Sobre esta actividad luego se realizan otras de lecto-escritura donde las niñas y los niños a partir de imágenes colocan los nombres de los frutos en ambas lenguas. Además del carácter interdisciplinario de la actividad debemos rescatar la interdependencia de lo práctico y lo teórico. "Trataremos de escribir en los textos los conocimientos de nuestros abuelos", a través de la lengua escrita se rescata la memoria de la comunidad y las niñas y los niños se apropian del territorio habitado.

Se trata de que la escuela se inserte en el contexto y que no se produzca una aculturación en términos de que la escuela absorba e intervenga el espacio cultural indígena. Justamente entre las fortalezas se destacan la presencia y actuación de los auxiliares docentes y los ancianos, así como la cooperación de toda la comunidad en conjunto con las docentes. Este proyecto valora positivamente el trabajo cooperativo y la sabiduría del grupo comunal en la construcción del conocimiento. Destacamos la estrecha relación entre lengua, cultura y territorio como elementos indisociables e interdependientes en la identidad de la etnia mbyá guaraní, advertimos cómo el conocimiento empírico y el anclaje en la realidad cotidiana de la comunidad son la base para la (re)formulación del conocimiento científico que por mucho tiempo garantizó la escuela sobre la base de los esquemas occidentales. El modelo educativo de la escuela originado en un contexto de diversidad cultural reafirma la condición identitaria de los implicados y la diversidad cultural y lingüística como valores en sí mismos. Tal como lo sostiene la Resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación N°105/10:



Desde esta perspectiva, la EIB consolida los vínculos de las personas con su cultura y lengua materna, a la vez que aporta al fortalecimiento de las diversas identidades en una sociedad pluricultural y en condiciones de generar nuevas dinámicas de relación social, basadas en la dignidad de poder reconocerse y ser reconocido y valorado en lo que cada uno es.

El proceso de alfabetización lingüística a través del cual se favorece el uso de la lengua materna en diferentes espacios y actividades adquiriendo valoraciones positivas en cuanto a su función va acompañado de contenidos que focalizan lo netamente intercultural. Resaltamos el valor simbólico de la representación de la lengua y cultura guaraní como lengua y cultura maternas que permite valorar la cultura originaria como espacio de pertenencia, la identidad de los individuos siempre estará permeada por la cultura y la lengua ancestrales. La planificación estima y considera la trascendencia de la vida de los antiguos dentro de la historia nacional a lo largo de los diferentes ejes temáticos. Se hace hincapié en los valores que hacen a la identidad cultural de los pueblos indígenas y la consideración y debate sobre la otredad, se refuerza el sentimiento a una identidad nacional y, sobre la cuestión de los derechos, esta planificación focaliza la distinción entre los "reconocidos" y "no reconocidos". Destacamos la consideración del eje "Misiones indígena", juzgamos acertada la representación de la provincia en estos términos, en tanto se liga simbólicamente a la cuestión de la diversidad cultural y propone un anclaje unificando presente y pasado incluyendo la presencia de estos pueblos y la vitalidad de la memoria aborígen. "Misiones indígena" como eje permite reconstruir la identidad provincial, resignificarla y visibiliza lo que de alguna manera todos sabíamos, pero nunca habíamos "aceptado". La pertenencia a la Nación argentina siempre implica rescatar el rol del Pueblos indígenas en la historia nacional. La autoadscripción como "Pueblo" soslaya una crítica al concepto de "naciones indígenas". Los mbyá de Misiones deciden llamarse "Pueblos" al considerar que su "Nación Guaraní" quedó fragmentada entre Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. Los programas escolares rescatan la constitución étnica de la provincia, su dinámica y diversidad y la importancia del "espacio guaraní".

La Educación Intercultural Bilingüe requiere, por un lado, la valoración y validación institucional de las formas de aprender y los modos de participar en los procesos de la educación de los estudiantes en sus comunidades de pertenencia, diversos en cada cultura; por otro, una práctica pedagógica dialógica y la construcción de itinerarios esenciales para el desarrollo de la identidad social, cultural y lingüística de las y los estudiantes, eximiendo de todo estereotipo folklórico o inspirado en representaciones sociales conducentes al apartamiento de colectivos culturales diversos. Siguiendo a P. Freire "no somos sólo lo que heredamos ni únicamente lo que adquirimos, sino la relación dinámica y procesal de lo que heredamos y lo que adquirimos" (Res. CFCyE N°105/10 Anexo: 20).

Subrayamos la carencia de material de lecto-escritura en lengua materna, a excepción de pequeños textos o algún que otro material elaborado por la misma escuela. Todas y todos sabemos que, por milenios, los Mbyá transmitieron la riqueza de su cultura por medio de la palabra, la organización de la escritura es muy reciente en la historia de estos pueblos. Una educación impartida en esta lengua es un continuo construirse a medida que se avanza, ya que no se trata de una



lengua "asentada" y valorada como el castellano. El guaraní de Misiones no es una lengua estandarizada, sino que se encuentra en pleno proceso de estandarización, el guaraní de Misiones no es el oficial de Paraguay por eso no se toma aquel para impartir la enseñanza, sino que se recurre a la variedad lingüística zonal. Estos pueblos todavía no contemplan ni reconocen su escritura como oficial para todos, porque dentro de la misma lengua se dan pequeñas diferencias.

Conclusiones

La educación intercultural y bilingüe representa un cambio en los paradigmas educativos que regulan el uso y enseñanza de las lenguas en las escuelas. Si bien, desde la llegada de occidente a América se tomaron diferentes posturas que afectaron a las lenguas originarias y a las lenguas de inmigración, ya en el siglo XIX, la EIB se desarrolló principalmente a fines del siglo XX. La reforma constitucional de 1994 en Argentina considera las comunidades originarias y establece el respeto de sus derechos culturales, lingüísticos y territoriales y reconoce la preexistencia de estos pueblos. La EIB pone de manifiesto el vínculo entre el Estado Nacional y el lugar asignado al otro en la construcción de la identidad nacional. De esta manera, a medida que transcurrió el tiempo y se sucedieron los gobiernos, la EIB se instala en la sociedad civil como una educación específica para pueblos aborígenes, como podemos comprobar en la Resolución del Consejo Federal de Educación N°107/99. No fue sino con los gobiernos progresistas de 2003, que respondieron a una postura latinoamericana de integración y construcción de una identidad común, y a partir de la sanción de la nueva Ley de Educación Nacional N°26.206 de 2006 que se reglamenta la modalidad de EIB que aún sigue identificándose a nivel nacional con los pueblos originarios.

La escuela EIB, a través del diálogo intercultural, responde a demandas y necesidades de la comunidad o el territorio al que pertenece. Los problemas sociales y culturales son retomados en las aulas y se les intenta dar respuesta o tomar una posición ante el conflicto; esto también permite repensar y resignificar la historia y la lengua propia, qué lugar ocupa en la realidad comunal y por qué ocupa otro en el contexto nacional, cómo actuar frente a estas dicotomías y cómo apropiarse e impulsar un modo de pensar y sentir el mundo de otra manera y desde otra lengua. Por todo esto, nos es posible hablar de múltiples EIB, no sólo por las diferentes culturas sino por las diferentes realidades vigentes. Puede inferirse, por ejemplo, en la EIB aborígen, una relación en los vínculos entre conocimientos empíricos y lengua guaraní (en tanto implica territorio, experiencia cotidiana con la comunidad, el uso de la lengua materna) y en oposición un conocimiento escolarizado vinculado a la lengua segunda (en términos simbólicos e históricos). Esta es una oposición presente y tensa en la EIB, sin embargo, la posibilidad de abordar esta cuestión y las posibles soluciones tienen que ver con cada escuela y la comunidad, su grado de autoidentificación. Una EIB es una educación en la que estas tensiones se evidencian y no implican que una u otra se erija como mejor sino la posibilidad de su coexistencia. En el fondo, una EIB es eso: reconocer estas tensiones es dar cuenta de nuestra diversidad, reconocernos multiculturales, pluriétnicos, multilingües.



Las políticas lingüísticas correspondientes a la EIB aplicadas en la provincia de Misiones durante los años 2006-2015 apuntaron a un cambio de paradigma, a la asimilación de un discurso específico desde la perspectiva intercultural en la educación para los países del Mercosur. El reconocimiento de la diversidad lingüística y la multiculturalidad existente en nuestro país, y la valoración de esta diversidad en términos de riqueza y aporte a la identidad y no ya como problema a erradicar, resultó en el cuestionamiento de la relación lenguas-culturas que refleja relaciones asimétricas y de poder hacia el interior de la sociedad. Las políticas lingüísticas de la EIB intervienen en contextos donde las lenguas ocupan lugares de desprestigio social y cultural, entonces la implementación de estos programas posibilita el uso y desarrollo de las lenguas como factores de fortalecimiento de la identidad colectiva e individual de hablantes de estas lenguas minoritarias. Estas políticas y su implementación estuvieron acompañadas de importantes movimientos sociales, del empoderamiento de las minorías a partir del reconocimiento de los gobiernos nacionales y la sanción de leyes que favorecieron a estos grupos y legitimaron políticas inclusivas que les reconocieron derechos específicos reclamados históricamente.



Referencias bibliográficas

Dirección Nacional de Gestión Educativa Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe. (2014). Cuaderno para la educación popular de jóvenes y adultos indígenas: Proyecto de alfabetización en lenguas indígenas y castellano con comunidades de pueblos originarios. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Decreto N°410/2006.

Fresneda, M., & Fernández, D. (2015). Presentación. En S. Demicheli Calcagno, Argentina indígena, participación y diversidad, construyendo igualdad: compilación legislativa. Buenos Aires: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación; Secretaría de Derechos Humanos.

Ley N°26.206.

Planificación Anual y Proyecto escolar Escuela N°938.

Resolución del Consejo Federal de Educación N°107/99.

Resolución del Consejo Federal de Educación N°105/10.

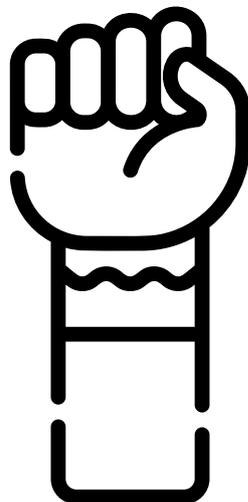
Resolución del Ministerio de Educación N°119/10.

Tedesco, J. C. (2012). Educación y justicia social en América Latina. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica; Universidad Nacional de San Martín.





NOTAS SOBRE EL
"LENGUAJE INCLUSIVO"
EL LENGUAJE
NO SEXISTA Y LA
REIVINDICACIÓN DE
LOS ACTIVISMOS
¿POR QUÉ EN EL
LENGUAJE?



Sofía De Mauro





Hace un tiempo que vemos artículos de diarios y revistas que ponen el foco en el asunto del lenguaje inclusivo o no sexista. Notas de diarios, fotos de buzos de “egresades”, integrantes de la RAE indignados. Todo apuntala al lenguaje, y esto no es nada nuevo. Lo dijo muy claro V. Voloshinov en 1929, “el signo es la arena de la lucha de clases”. En la lengua se dirimen posiciones políticas, su uso, las decisiones sobre qué decimos, cuándo y cómo, no están exentas de ideología. El poder está en todos lados y, en ese sentido, si no somos del todo conscientes al momento de hablar, sí nuestra posición simbólica (que tiene que ver con nuestra posición social, de dónde venimos, cómo nos hemos formado, etc.) se expresa en el lenguaje, por él y desde él.

En este sentido, desde el Seminario proponemos pensar el problema del lenguaje inclusivo o no sexista (más adelante discutiremos acerca de estos términos) desde las políticas lingüísticas, por un lado, y desde una perspectiva glotopolítica. Las políticas lingüísticas, entendidas como intervenciones sobre la lengua han existido desde siempre.

El campo de la Glotopolítica, en particular, emerge luego de la Segunda Guerra mundial, luego de los procesos de descolonización, cuando se empieza a reflexionar sobre las siguientes preguntas: ¿Qué lengua se elige? ¿la lengua colonial? ¿la lengua preexistente a la colonia? Así, se llama a la lingüística, a especialistas en lingüística, para solucionar problemas de orden político y social. Hay distintos períodos en la Glotopolítica, luego de que comienza a orientarse hacia el respeto de los derechos lingüísticos por su foco en las lenguas minoritarias. Lo que nos interesa destacar aquí es la idea de **conflicto**, de pensar el conflicto en las relaciones entre las lenguas y las variedades de lenguas.

Así, la Glotopolítica, a diferencia de las Políticas Lingüísticas, consiste en todas aquellas intervenciones sobre el lenguaje (y no sobre las lenguas en particular) que se dirigen a los **usos** (habla) y los **discursos** (qué géneros son posibles y cuáles no, por ejemplo). Hay una fuerte insistencia, entonces, en que estas intervenciones sobre el lenguaje se orientan a reproducir o transformar estas **relaciones de poder**. Pero ¿de cuáles relaciones de poder específicamente estamos hablando?

Algunas definiciones

Nos referimos en este caso a las relaciones de poder que sostiene o desde la que se sostiene una sociedad **heteropatriarcal**. La sociedad heteropatriarcal de género se basa en el presupuesto naturalizado y arraigado que sostiene la debilidad intrínseca de las mujeres y el correspondiente papel de superioridad de quienes poseen como atributos ‘naturales’ el poder, la fuerza y la agresividad. Los hombres se atribuyen el derecho a ejercer la violencia y las mujeres deben padecerla.

Por otro lado, actualmente hablamos de **heteronormatividad** para dar cuenta de cómo la heterosexualidad ha sido impuesta en las sociedades y el pensamiento occidental. La sociedad se normaliza y reglamenta en nuestra cultura y las relaciones heterosexuales idealizadas se institucionalizan y se equiparan con lo que significa ‘ser humano’. Lo normal, entonces, es la heterosexualidad y lo

que se escapa de la norma no es aceptado, hasta a veces entra en el plano de lo 'no humano', la animalidad, lo monstruoso.

En este sentido, hay un complejo sistema que asume e impone (directa o indirectamente) la heteronormatividad de todos los miembros de la sociedad. Se trata entonces de una moral y una ética superior a cualquier otra forma de sexualidad. Es la que ha sido establecida, el modelo de actuar en sociedad. En relación con esto, el **androcentrismo** implica pensar el lugar que históricamente se le ha otorgado al falo, representado, 'naturalmente', por el hombre, por el sexo masculino. Es la práctica consciente o no de otorgar al varón heterocissexual y a su punto de vista una posición central en el mundo. Y, en consecuencia, una posición subsidiaria a la mujer, a quien se estigmatiza, refuerza y reproduce los roles que le han sido históricamente otorgados.

Por otra parte, la **cisnormatividad** implica una única relación entre corporalidad e identidad; es decir aquellas personas que se identifican con el sexo asignado al nacer. Cuando hablamos de **binarismo** nos referimos a la idea de que solo existen dos cuerpos, el del hombre y el de la mujer, y que cada uno está atado a una única identidad de género. La mujer es la que tiene (y debe tener) vagina y pecho, como el hombre pene y barba. Pero ¿qué sucede con las otras identidades que se salen de este modelo? Por lo general, se trata de minorías que se escapan a la norma impuesta (norma como lo regulado y, también, establecido como lo normal) que sufren de violencia y discriminación arraigada.

Estas cuestiones, vamos a verlas en relación a las intervenciones que se proponen en el habla y en los discursos que, en un primer momento, apuntaron hacia la discriminación y/o estigmatización de la mujer y, luego, en los últimos años, comenzaron a replantearse en relación a la 'inclusión' en el lenguaje de otras identidades de género. Cuestionamientos que tratan de traer a escena variaciones que escapan a la heteronormatividad.

Un día la profesora dice: "los niños que hayan acabado el ejercicio, que salgan", ella no se mueve.

- ¿Por qué no salís?

-No, como dijo 'los niños'...

- ¡Niña! Cuando digo 'los niños' es todo el mundo, vos también.

Ella sale y piensa: cuando dice 'los niños' también soy yo. Cuando vuelve del recreo, dice la profesora: "los niños que se quieran apuntar a fútbol que levanten la mano", ella la levanta. "Dije 'los niños'". Y claro, ella piensa: "Pero, ¿'niños' no es todo el mundo?"

Desde ese momento estás preparada para contestar a lo que te digan, ya sabés que a veces sos 'los niños' porque es genérico, pero, a veces, no, porque es específico, son solo los niños varones. Ellos siempre están incluidos, nosotras, a veces.

Y yo digo que de ahí viene la famosa 'intuición femenina' de pasarse toda la vida adivinando por el contexto: "¿Me estarán nombrando? ¿Estaré yo?"





¿Por qué en castellano el masculino es la norma? ¿Qué relación se puede establecer entre la norma gramatical y lo establecido por la sociedad como lo normal, como el comportamiento social normal? ¿Por qué decimos “todos” en un grupo compuesto por diez personas, de las cuales nueve son mujeres y solo hay un varón cissexual? ¿Por qué hubo (hay) tanto rechazo por la utilización del término “presidenta” pero no así frente a “sirvienta”? ¿Por qué nos parece normal decir “tengo turno con el médico” aun cuando sabemos que es mujer?

El **sexismo lingüístico** es cuando la forma o el contenido del mensaje resulta discriminatorio, estereotipado o prejuicioso por razones de género, roles de género o sexo, o cuando se invisibiliza a grupos sociales. El **sexismo léxico** puede verse en el uso preferencial de, por ejemplo, ciertas profesiones, cargos y definiciones de palabras y frases. Por su parte, el **sexismo gramatical** es el uso del masculino genérico en castellano.

Hablamos de **masculino genérico** en el sentido de que es el género no marcado. Esto es, se trata del género “predeterminado”: se utiliza para generalizar y referirse a una o un sujeto predeterminado o a un conjunto mixto sin distinción de géneros. A su vez, es planteado como neutro y se incluye por omisión. En algunos casos, la palabra femenina se forma a partir del masculino. Este sistema, parte de (y reproduce) una visión androcéntrica que, como decíamos arriba, refuerza la universalidad del hombre o de ‘lo masculino’ como el centro de la humanidad, lo que genera, a su vez, imágenes mentales masculinas.

En la entrada sobre este tema en Wikipedia (consultado el día 31 de octubre de 2018) dice lo siguiente:

En español, el masculino es el género no marcado (sirve para designar a los individuos del sexo masculino y a toda la especie sin distinción de sexos) y el género marcado es el femenino (solo sirve para asignar al género femenino tanto en singular como en plural). Y ha sido objeto de controversia durante la última década debido a **ideologías feministas totalitarias que tratan de suscitar polémica en base al predominio del varón en el mundo.**

Antecedentes

En la década de 1970, impulsado por los activismos feministas, se reconsideran los usos en femenino de ciertas profesiones como médica, jueza, concejala, presidenta, ministra abogada, jefa, etc. Ya hacia 1980 comienzan a escribirse recomendaciones y guías de uso de lenguaje no sexista. En 1987, en la Conferencia General de la UNESCO, como parte del Gran Programa XIV “La condición de la mujer” se planteó “adoptar, en la redacción de todos los documentos de trabajo de la Organización, una política encaminada a evitar, en la medida de lo posible, el empleo de términos que se refieren explícita o implícitamente a un solo sexo, salvo si se trata de medidas positivas en favor



de la mujer" (Resolución 24 C/14.1). Luego, siguiendo con el caso de la UNESCO, en 1989 se instó a seguir elaborando directrices en este sentido y la promoción en los estados miembros. Ese mismo año, el Servicio de Lenguas y Documentos publicó un folleto denominado "Pour un langage non sexiste/Guidelines on non-sexist language". En los años subsiguientes se realizaron varias propuestas para la incorporación de lenguaje neutro o no sexista en gran parte de los documentos.

B. Objeto de las modificaciones, según la lengua

14. A fin de que la terminología de los textos fundamentales refleje la norma de la Organización de **evitar la discriminación entre hombres y mujeres**, cabe intervenir en dos niveles:

a) En primer lugar, para eliminar, en su caso, todos los términos o fórmulas cuyo campo semántico excluya absolutamente a la mujer y cuyo empleo resulte de la persistencia de una concepción estereotipada de los papeles masculinos y femeninos. En la práctica, esto parece referirse, en los textos considerados, sólo a determinantes como "he" o "his" (en inglés). La solución puede consistir en sustituirlos sea por un término neutro como lo pide el Consejo Ejecutivo (recurriendo, en su caso, al plural: "they", "their"), sea, si esto no es posible, por un término doble, masculino/femenino: "he or she", "his or her"; fue esta segunda solución la que se adoptó (véase el párrafo 15 a) infra);

b) Luego, para eliminar los términos masculinos genéricos, que de hecho no excluyen a la mujer, pero que debido a su connotación masculina pueden *relegarla a segundo plano* en la mente del lector: se trata sobre todo de las palabras "man" o "men", "homme(s)", "hombre(s)", etc. y sus derivados ("mankind", "chairman", etc.), empleadas para designar a personas de la especie humana en general o a personas que pueden ser indiferentemente de uno u otro sexo. Si existe tal riesgo, es posible reemplazar esos términos por otras expresiones adecuadas "neutras": "human being", "people", "humanity", "personne humaine", "être humain", "ser humano", "chairperson", "chair", etc. Sin embargo, el problema de la palabra "homme", en el sentido de individuo de la especie humana, no se plantea en ruso, en árabe ni en chino, idiomas en los que el término correspondiente no tiene connotación masculina alguna. Por otra parte, ha parecido preferible no modificar en ninguna lengua el primer párrafo del Preámbulo de la Constitución ("Que, puesto que las guerras nacen en la mente de los *hombres*, es en la mente de los hombres...") debido a la notoriedad de que goza esa frase, citada con frecuencia (pero podría pensarse en decir "... en la mente de los hombres y las mujeres...").

15. Caso específico de los títulos y los nombres de funciones o cargos (y de los determinantes relativos a sus titulares). En la práctica el trabajo de revisión se centró principalmente en este aspecto. En efecto, por su naturaleza los textos fundamentales mencionan numerosos puestos, cargos o funciones vinculados al funcionamiento de los órganos de la UNESCO u otros organismos (Director General, presidente, vicepresidente, relator, delegado,

representante, suplente, consejero, experto, observador, etc.) y el empleo exclusivo del masculino para designar a los titulares de dichos puestos o a los candidatos a ellos puede velar la participación de la mujer (véase el párrafo 14 b) supra). Cabe observar, sin embargo, que el problema se plantea de modo diferente según el idioma y, por consiguiente, se han buscado soluciones adaptadas a las características de cada uno de ellos.

[...]

16. Para dejar bien claro que las funciones y los puestos mencionados están abiertos tanto a mujeres como a hombres y que la forma de designarlos no entraña ningún tipo de discriminación, se propone incluir una nota en este sentido al pie de la última página del índice, en todas las versiones lingüísticas.

Fuente: UNESCO, 1994. "Informe sobre la revisión de los textos fundamentales de la unesco con miras a la utilización de fórmulas y términos neutros" (el subrayado es nuestro, no la cursiva).

En 1999 se publica la versión en español de las "Recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje", ya que la de 1989 se aplica solo al inglés y al francés.

"El número de hispanohablantes asciende hoy en el mundo a cerca de 300 millones. Conviene señalar que, pese a la extraordinaria diversidad del idioma hablado según los países o las áreas geoculturales, el idioma escrito es uno. Por la unidad y pureza del idioma escrito velan las academias de la lengua: la Real Academia Española (designada de ahora en adelante R.A.) y las correspondientes academias de los países hispanohablantes. La labor que éstas realizan es fundamental y necesaria para evitar la desagregación del idioma, pero también tiene sus **aspectos retardatarios**: el purismo a ultranza, y la consiguiente cautela con que actúan, las lleva a rechazar o a tardar en aprobar términos o expresiones sancionados ya desde hace tiempo por el uso hablado, o incluso escrito, de la lengua. Muestra de ello es la lentitud con que la R.A. acuerda aprobar e incluir en el Diccionario de la Real Academia Española (designado de ahora en adelante D.R.A.E.) los nombres femeninos que: indican profesión, oficio o cargo."

Fuente: UNESCO "Recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje", 1999.

Esta Guía, además, comienza aclarando que el lenguaje es un producto social e histórico y, en este sentido, los prejuicios sexistas que el lenguaje transmite sobre las mujeres son el reflejo del papel social atribuido a éstas: los mensajes que el lenguaje sigue transmitiendo sobre ellas refuerzan su papel tradicional. Por





otra parte, entiende también que el lenguaje, que refleja los prejuicios sexistas acumulados durante generaciones, no cambiará hasta que la igualdad de las mujeres con los hombres no se sancione realmente en la práctica. A su vez, el lenguaje, por su estrecha relación dialéctica con el pensamiento, puede cambiar.

A lo largo del 2000, surgen decenas de Guías de uso en diferentes países. En América Latina, por ejemplo, tenemos la "Guía de lenguaje inclusivo" de la Comisión Interdepartamental de Género del Congreso de Intendentes del Uruguay, 2010; la "Guía para el uso de un lenguaje no sexista e igualitario en el HCDN", Honorable Cámara de Diputados de la Nación Argentina de 2015. En Chile, 2016, la "Guía de lenguaje inclusivo de género", del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes; en México, en 2017, la "Guía para el uso del lenguaje inclusivo desde un enfoque de derechos humanos y perspectiva de género", etc.

Alternativas de uso

- Nombres colectivos: "profesorado", en vez de "los profesores", y "alumnado", en vez de "alumnos".
- Perífrasis: la persona interesada, en vez de "el interesado".
- Construcciones metonímicas: "la juventud", en vez de "los jóvenes".
- Desdoblamientos: "Señores y señoras", "niños y niñas".
- Uso de barras: "Sr/a", "todos/as".
- Omisión de determinantes o empleo de determinantes sin marca de género: "cada contribuyente" en lugar de "los contribuyentes".
- Uso de formas personales genéricas o formas no personales de los verbos: "es preciso atender más" por "es preciso que el alumno atienda más".
- Recursos morfosintácticos por fuera del sistema normativo: -@, -x, -*, -e, -i

La RAE, por su parte, tiene en su sitio web una respuesta de Ignacio Bosque (Catedrático de Lengua Española de la Universidad Complutense de Madrid y Ponente de la Nueva gramática de la lengua española), que fue firmada de manera conjunta en el Plenario de la Real Academia Española celebrado en Madrid el jueves 1 de marzo de 2012, denominada "Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer". Se trata de un artículo con una posición muy crítica a las guías de uso que han sido publicadas, hasta ese momento, en España. Para Bosque, estas guías contravienen las normas y, en general, no recomiendan el uso del masculino genérico. Se basan en las siguientes premisas: la discriminación y/o violencia hacia la mujer, en la desigualdad de género y en el sexismo y, también, en la existencia de comportamientos verbales sexistas. En este sentido, según Bosque reconoce, hay muchas instituciones que abogan por el uso de un lenguaje no sexista, a partir de la necesidad de visibilización de la mujer.



Según Bosque (2012), de todas estas premisas que se sostienen en las guías se deduce una "conclusión injustificada que muchos hispanohablantes (...) **consideramos insostenible**. Consiste en suponer que el léxico, la morfología y la sintaxis de nuestra lengua han de hacer explícita sistemáticamente la relación entre género y sexo, de forma que serán automáticamente sexistas las manifestaciones verbales que no sigan tal directriz, ya que no garantizarán la visibilidad de la mujer". (p.4)

"Aun cuando dejamos de lado estas cuestiones lingüísticas sutiles, seguiría siendo pertinente la simple pregunta de dónde fijar los límites ante el "problema de la visibilidad de la mujer en el lenguaje". Si la mujer ha de sentirse discriminada al no verse visualizada en cada expresión lingüística relativa a ella, y al parecer falla su conciencia social si no reconoce tal discriminación, ¿cómo establecemos los límites entre lo que su conciencia debe demandarle y el sistema lingüístico que da forma a su propio pensamiento? **Si no estamos dispuestos a aceptar que es la historia de la lengua la que fija en gran medida la conformación léxica y sintáctica del idioma, ¿cómo sabremos dónde han de detenerse las medidas de política lingüística que modifiquen su estructura para que triunfe la visibilidad?"** (p.10)

"Un buen paso hacia la solución del "problema de la visibilidad" sería reconocer, simple y llanamente, que, si se aplicaran las directrices propuestas en esta guías en sus términos más estrictos, **no se podría hablar**. Mucho me temo, sin embargo, que las propuestas no estén hechas para ser adaptadas al lenguaje común. Unas veces se dice expresamente en las guías, pero otras quedan tan solo sobreentendidas: se supone que los cambios que se solicitan han de afectar únicamente al lenguaje oficial. Se aplicarían, pues, a los textos legales o administrativos (lengua escrita) y a los discursos públicos, las declaraciones (...) Una vez abandonada la tribuna o el estudio de grabación, dirá que "va a cenar con sus amigos", sin intención de excluir a las mujeres. (...) **Hablará, en una palabra, como todo el mundo.**" (p.12)

"No creemos que tenga sentido forzar las estructuras lingüísticas para que constituyan un espejo de la realidad, impulsar políticas normativas que separen el lenguaje oficial del real, ahondar en las etimologías para descartar el uso actual de expresiones ya fosilizadas o pensar que las convenciones gramaticales nos impiden expresar en libertad nuestro pensamiento o interpretar los de los demás. No deja de resultar inquietante que, desde dependencias oficiales (...) se sugiera la conveniencia de extender -y es de suponer que de enseñar- un conjunto de variedades lingüísticas que **anulan distinciones sintácticas y léxicas conocidas y que prescinden de los matices que encierran las palabras con la intención de que perviva la absoluta visibilidad de la distinción entre género y sexo.** (...) Se trata de lograr que aprendan a usar el idioma para expresarse con corrección y con rigor; de contribuir a que lo empleen para argumentar, desarrollar sus pensamientos, defender sus ideas, luchar por sus derechos y realizarse personal y profesionalmente. En plena igualdad, por supuesto." (p.17) (el resaltado es nuestro)

La "política de la incomodidad": el surgimiento de un lenguaje "incisivo" Qué decimos cuando usamos la "e"

54



VIVIR BABEL BABÉLICAMENTE

...Yo, pobre mortal,
equidistante de todo
yo D.N.I: 20.598.061
yo primer hijo de la madre que después fui
yo vieja alumna
de esta escuela de los suplicios

Amazona de mi deseo
Yo, perra en celo de mi sueño rojo

Yo, reivindico mi derecho a ser un monstruo
ni varón ni mujer
ni XXI ni H2o

yo monstruo de mi deseo
carne de cada una de mis pinceladas
lienzo azul de mi cuerpo
pintora de mi andar
no quiero más títulos que cargar
no quiero más cargos ni casilleros a donde encajar
ni el nombre justo que me reserve ninguna Ciencia (...)

Susy Shock. Poemario Trans pirado.

Ahora bien, luego de la puesta en acción de las Guías en distintas partes del mundo que, por lo general, emergen desde espacios institucionales o estatales, los movimientos feministas y lgbtq+¹ dan un paso más allá al replantearse la posibilidad de que las distintas identidades de género sean decibles en nuestra lengua. Esto es, ¿qué pasa cuando no nos alcanza con el masculino ni el femenino? ¿cómo decimos en nuestra lengua? ¿cómo podemos nombrarnos?

El ingreso de recursos que escapan al sistema normativo del castellano – como @, x ó * – dan cuenta de las posibilidades para reconocernos en un sistema no binario.

1. Iniciales que significan: lesbian, gay, bisexual, trans y queer; a las que se le suma el signo "+" para dar cuenta de otras identidades de género que escapan a esas categorías.

"Un primer capítulo de esta historia política lo encontramos en la crítica feminista que emerge en los años setenta para denunciar las marcas masculinas de la lengua castellana. La lengua se presenta como "neutral" mientras va reuniendo sucesivas referencias hacia los varones y negando a las mujeres. Cuando las feministas señalaron "todos" para interrogarse dónde estaban las mujeres avanzaron hacia una comprensión de la lengua como una tecnología de gobierno del género. **Esto permitió disputar tanto la exclusión como la subordinación moral, biológica y jurídica. Dejaron en evidencia jerarquizaciones que la lengua arrastra y actualiza al tomar como referente privilegiado a los varones.** Aunque este análisis crítico ha sido ampliamente difundido, menos conocido es que fue una argentina, Delia Suardíaz, la primera en diagramar sus tramas problemáticas en 1973: ella analizó la ausencia de las mujeres en diversos usos sexistas de la lengua castellana y apostó a la necesidad de un cambio lingüístico." (el resaltado es nuestro)

Emmanuel Theumer, "¿Lenguaje inclusivo o incisivo? Cómo empezó todo".

Para pensar el lenguaje no sexista, tenemos que tener en claro que se trata de una **alternativa**, no una propuesta para cambiar la normativa del castellano, por ejemplo. Pero, sobre todo, como dice Del Valle (2018) se trata de una política de la incomodidad: de hacer visible desde la oralidad y, también con la escritura, otros modos posibles de reconocernos y de tensionar las lógicas de lo establecido: la sociedad patriarcal como lo normal, la heterosexualidad y el androcentrismo como el modo de ser en sociedad y el binarismo como la corporalidad y sexualidad posible y aceptable. Siguiendo a Emmanuel Theumer en este punto, podemos decir que, antes que inclusivo, este es un lenguaje **incisivo** que desestabiliza la lengua a partir de su uso desviado y sus prácticas desplazadas.



Bibliografía utilizada

Bosque, Ignacio (2012). "Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer". Plenario de la Real Academia Española celebrado en Madrid el jueves, 1 de marzo de 2012. Disponible online: <https://goo.gl/TcYuSw>

Del Valle, José (2018) "La política de la incomodidad", en Anuario de Glotopolítica, 21 de agosto de 2018. Disponible online: <https://glotopolitica.com/2018/08/21/la-politica-de-la-incomodidad/>

Shock, Susy. (2008) "Yo monstruo mío" en Poemario Transpirado. Disponible online en: <http://susyshock.blogspot.com/2008/03/yo-monstruo-mio.html>

Theumer, Emmanuel (2018) "¿Lenguaje inclusivo o incisivo? Cómo empezó tode", en el Suplemento cultural SOY, Página 12, 10 de agosto de 2018.

Disponible online: <https://www.pagina12.com.ar/133908-como-empezo-tode>

UNESCO, 1994. "Informe sobre la revisión de los textos fundamentales de la unesco con miras a la utilización de fórmulas y términos neutros". Disponible online: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000989/098907So.pdf>

UNESCO, 1999. "Recomendaciones de uso para un lenguaje no sexista" Disponible online: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001149/114950so.pdf>

"Guía para el uso del lenguaje inclusivo desde un enfoque de derechos humanos y perspectiva de género", Ciudad de México, 2017.

"Guía de lenguaje inclusivo de género", Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, Chile, 2016.

"Guía para el uso de un lenguaje no sexista e igualitario en el HCDN", Honorable Cámara de Diputados de la Nación, Argentina, 2015.

"Guía de lenguaje inclusivo", Comisión Interdepartamental de Género del Congreso de Intendentes del Uruguay, 2010.

"Indicaciones para el uso de un lenguaje inclusivo y no discriminatorio en documentos del ayuntamiento de Zaragoza

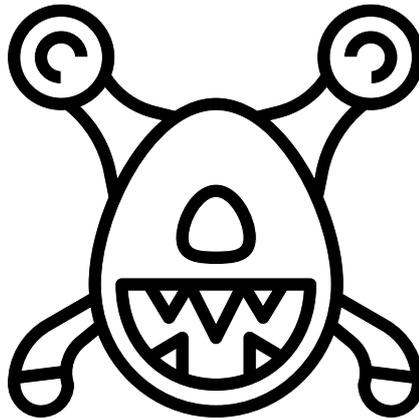
"Igualdad, lenguaje y administración: propuestas para un uso no sexista del lenguaje", Generalitat valenciana, Conselleria de Benestar Social, 2009.





ALGUNAS NOTAS
PARA LEER AL
**MONOLINGÜISMO DEL
OTRO**

Sofía De Mauro y Ana Julia González







Partimos de pensar estas preguntas que, de alguna manera, son interrogantes que intentan ser respondidos a lo largo del Seminario: ¿Qué es una lengua? ¿Qué es una lengua materna? ¿Qué es el monolingüismo? ¿Cómo han sido pensados estos conceptos a lo largo de la historia (lingüística)? ¿Qué relaciones hay entre historia, lingüística y política? ¿De qué manera intervienen las consideraciones sobre la lengua en el plano de lo 'real', en las representaciones que tienen los hablantes sobre su/s lenguas/s?

Hemos seleccionado este libro de Derrida que –a pesar de ser un texto bastante complejo y que, por supuesto, escapa o desborda los 'límites' de nuestra disciplina–, a nuestro entender, nos da la posibilidad de, al final de la materia, repensar las unidades del programa.

Jean-Jacques Derrida (1930-2004) nació en El Biar, Argelia. Durante su infancia y adolescencia, vivió en carne propia la discriminación y segregación por pertenecer a una familia judía, cuestión que atraviesa, a veces de manera muy marcada, sus escritos (como en el *Monolingüismo del otro*, por ejemplo). Esto se ve claramente, por ejemplo, cuando en 1941 ingresa al Liceo de Ben Aknoun en 1941 y es expulsado ya que, en ese momento, había un cupo para los niños judíos que podían ingresar (un 7%).

Sus ideas crearon mucho impacto en Estados Unidos cuando dio su conferencia en la Universidad John Hopkins (1966) denominada "La estructura, el signo y el juego en el discurso en las ciencias humanas", cuyo planteo invitó a releer muchos textos de filósofos anteriores, desde una mirada crítica, subversiva. Desde allí, se instala ese modo de leer, la *deconstrucción*, y se inaugura una "moda" en Francia, de manera más o menos repentina, al romper sus lazos con el existencialismo imperante.

En 1967, después de esa gran irrupción en la escena norteamericana, publica tres libros: *La escritura y la diferencia*, *De la gramatología* y *La voz y el fenómeno*. En esa época, ya era parte del grupo selecto de escritores que publicaban en la revista francesa de vanguardia *Tel Quel*.

Sus influencias podemos encontrarlas en Nietzsche, Freud, Heidegger y Saussure. Sus textos están dialogando constantemente con estos autores. El posestructuralismo, movimiento del que forma parte, ha sido adjudicado a él y pensadoras como Julia Kristeva, Roland Barthes, Gilles Deleuze, Félix Guattari y Michel Foucault.

Conceptos clave

- **Deconstrucción**

A la *deconstrucción* tenemos que pensarla como una toma de posición con respecto al estructuralismo: cuando las ciencias del lenguaje, la referencia a la lingüística y el "todo es lenguaje" eran el paradigma dominante. Se trata, entonces, de una reacción a la *referencia* lingüística, esto es, contra la autoridad del lenguaje.



En este sentido, Derrida habla de *logocentrismo*. El logocentrismo es la búsqueda constante de la verdad o de las grandes verdades (el Hombre, la Lengua, etc.), que tiene su arraigo en el pensamiento occidental desde Platón, pasando por Rousseau, Saussure, Levis-Strauss.

Hasta ahora, esa filosofía había presupuesto siempre un escenario de racionalidad sistemática, donde existen las grandes verdades: un mundo donde todo tiene sentido. Derrida y el postestructuralismo se rebelan contra esto y plantean la *imposibilidad de sentido*. Esto quiere decir que no existe un sentido, sino que vivimos en un mundo *polisémico*. Esta polisemia, entonces, nos lleva a postular el concepto de *diseminación*: no hay un sentido sino múltiples sentidos. Para Derrida, la lengua tiene todas las posibilidades, es en vano enclaustrarla en una sola.

De esta manera, la relación significante/significado, en la que, comúnmente, se había prestado más atención al segundo término que es la referencialidad, es pensada ahora desde el significante. Este aspecto, sobre la reflexión acerca del signo lingüístico, es importante para pensar sus ideas sobre la lengua: ya no interesa tanto el significado, ya que se niega la posibilidad de significados trascendentales, sino que lo que se pone en primer plano es el significante. A su vez, si bien ahora su atención estará enfocada en los textos, particularmente los textos literarios, la deconstrucción se rebela a la posibilidad de que estos tengan el menor sentido.

Esta polisemia de la que hablamos también quiere decir *más de una lengua* o, también, buscar las *otras lenguas dentro de una lengua*, las otras cosas que pueden decir. Y, como lo que interesa es el significante, Derrida trabaja en el nivel de los textos. Si, para el estructuralismo la oralidad, la lengua hablada (*parole*), era lo importante, el posestructuralismo se va a enfocar en la escritura, en los textos. Así, las diferencias estratégicas de un texto pueden ser descubiertas descomponiendo la estructura del lenguaje dentro del cual está redactado.

Finalmente, tenemos que pensar que deconstrucción no es destruir o disolver, sino que es prestar atención, reflexionar, analizar esas estructuras ya sedimentadas, naturalizadas en los discursos, en el pensamiento filosófico occidental para descentrarlas. Esto tiene que ver también con que, en nuestra cultura, siempre se ha postulado la preeminencia de un centro, lo que implica, consecuentemente, un margen, lo marginal. Pensemos, por ejemplo, en los grandes interrogantes filosóficos como el Origen, la Verdad, la Esencia, Dios.

- **Quiasmo**

El quiasmo es una figura retórica que consiste en intercambiar dos ideas paralelas y opuestas. En el caso del *Monolingüismo del otro* nos encontramos con el siguiente planteamiento:

Nunca se habla más de una lengua: relacionado con la imposición del monolingüismo, es decir, la imposición de una lengua "madre" a través de los procesos de colonización.

Nunca se habla una sola lengua: sin embargo, y a pesar de la imposición de la lengua de los colonizadores, las variedades lingüísticas existen.

Con estas dos ideas, Derrida intenta *deconstruir* la idea de **lengua materna** como algo natural, que aporta un sentido de pertenencia a un Estado-Nación, que otorga una ciudadanía, que permite creer en una identidad y en una lengua homogénea.

Este quiasmo debemos leerlo a partir de la deconstrucción, es decir, esta lectura de la realidad que apunta a la descentralización. Hablamos, en este sentido, de dar cuenta de los opuestos binarios presentes en los textos (centro/margen), para luego demostrar cómo están relacionados: uno es central, natural; otro ignorado, reprimido, etc. Entonces se revierte esta jerarquía en forma temporaria, así el texto pasa a significar otra cosa. El proceso finaliza cuando ambos componentes del conjunto binario *danzan un juego libre* en el cual ninguno de los significados tiene una jerarquía ni son estables.

Así, se habla de "habitar un borde", porque la deconstrucción se mueve entre la negación y la afirmación de ese símbolo, en esa puesta en escena del significante.

Estas proposiciones son la paradoja que resulta de la situación colonial que ha vivido en Argelia, de este modo Derrida va a refutar dos de los supuestos que existen sobre la lengua: a- la idea de **lengua materna** como una propiedad "natural" que además nos asegura la pertenencia a un espacio, a una comunidad y una identidad; b- la idea de una **lengua homogénea** que es común a toda/os sus hablantes.

El autor rompe con la idea de lengua como sistema que puede ser conocido en su totalidad. La **incalculabilidad** de la lengua parte justamente del reconocimiento de la variación lingüística que es producto de un conjunto de procesos históricos, en tanto la lengua que hablamos es consecuencia de un "implante", un proceso de colonización, de una imposición en el plano lingüístico. Pero, en el momento del implante hay una lengua anterior, la lengua que hablaban los que habitaban Argelia, el árabe; también hay una lengua que da cuenta de su origen judío, el hebreo, y otras anteriores: "Es imposible contar las lenguas (...) desde el momento en el que el Uno de la lengua nunca es determinado. El Uno de la monolingua de la que hablo no será (...) una identidad a secas. La monolingua sigue siendo incalculable" (1997:47).

Por otra parte, sostiene que no existen rasgos internos o estructurales para distinguir rigurosamente entre lengua, dialecto e idioma. Es una distinción que deja suspendida porque lo que le interesa son los fenómenos que desdibujan esas fronteras: el artificio histórico y su violencia, relaciones de fuerza que se concentran y hasta llegan a perderse de vista.

Así, plantea que los testimonios se realizan en una lengua que el individuo habla, pero que *se las arregla para hablar, de cierta manera y hasta cierto punto* (p.13), que es lo que dice que sucede en toda práctica del lenguaje. Y esto es así porque, según su perspectiva, la lengua nunca es propiedad de nadie, ni siquiera de colonizadores. La lengua no es propia de la ama o el amo, aquella o aquel no poseen





naturalmente lo que llama **su lengua** porque no tiene una relación de propiedad natural con ella sino que es un proceso de construcción *político-fantasmático*. La *primera jugada* es la de la imposición a través de la usurpación cultural donde finge que esa lengua es suya. La segunda jugada es la liberación, emancipación y revolución. Es así que, "mi lengua propia es una lengua inasimilable para mí", mi lengua es la lengua del otro: él como franco-magrebí que da testimonio de haber recibido una sola lengua cuya apropiación le fue prohibida.

Lo que Derrida quiere sugerir es que es imposible contar las lenguas, ya que el Uno de la lengua nunca es determinado, la monolingua es incalculable.

A su vez, discute con la idea de la lingüística según la cual la lengua es un sistema cuya unidad siempre se reconstituye. Pero es en esa unidad que es susceptible de transformaciones y desregulaciones. En este sentido, son múltiples los "gestos" que intentan afectar a la monolingua, gestos que quisieran dejar marcar para recordar el *grado cero menos uno de la lengua*.

"Nunca se tiene más que una sola lengua" refiere a esto: pueden hablarse varias lenguas, hay quienes hasta pueden escribir varias lenguas a la vez. Según Derrida, esto se hace en la *promesa* de una lengua inaudita (que no puede admitirse y es rechazada). Es decir, que no es posible hablar al margen de la promesa de **unicidad del idioma** que da una lengua. Es el sentido de la monolingua del otro, un "de" que no significa propiedad sino procedencia: la lengua viene del otro.

Pero además, nos encontramos con otros dos aspectos que tiene que ver con esta imposibilidad de contar una lengua, con la imposibilidad de un monolingüismo absoluto: **la polisemia y los acentos**. Al proponer este movimiento en la definición del símbolo, esta danza libre de binomios; lo que se pone en eje es el significante, es decir que hay múltiples sentidos, una diseminación de significados. Finalmente, los acentos, la lengua implantada tendrá un acento, una pronunciación en la nueva región que dista de aquella a la que le asigna el calificativo de "puro".

- **Diferencia**

En los escritos de Derrida *diferencia* está propuesto como un juego de palabras que en francés significa: *differánce* (de diferir o posponer) y *difference* (diferencia), que se pronuncian igual en francés, pero se escriben distinto (por eso también la prevalencia de la escritura sobre la oralidad o el discurso para él).

En relación a diferir (posponer), tiene que ver con la idea de que un símbolo es definido por su relación con otros y esta cadena nunca termina, es infinita o puede serlo: es una **red del lenguaje**. Así, la significación de un texto es el resultado de la diferencia entre las palabras empleadas. Esto es, su negatividad: una palabra es lo que no es en relación con otra del eje paradigmático. Por ejemplo, cuál es el significado o la diferencia entre 'cuaderno' y 'anotador', entre 'pibe' y 'joven', etc. Se trata de una **diferencia activa**, que trabaja en el cruce de sentido de cada uno de los vocablos que se oponen, de una manera análoga a la significación diferencial saussuriana en lingüística. *Differánce* es entonces una palabra que

sugiere Derrida para combinar 'diferencia' y el participio presente de 'diferir'.

También la idea de diferir o posponer se refiere al hecho de que algo no puede ser simbolizado porque *desborda la representación*. Esto tiene que ver con lo que decíamos más arriba de la imposibilidad de un único sentido o un sentido trascendental y también acerca de la importancia otorgada al significante, en detrimento del significado.

- **Interdicto**

Interdicto es un término jurídico. Derrida, a veces percibe que ni siquiera es preciso, ya que "la prohibición no es explícita". En relación a la lengua, cuenta que, en su caso, no había un límite natural o jurídico, en teoría había "opciones": no era ilegal o delito aprender otras lenguas; lo describe como "un camino silencioso y liberal en la manera de permitir".

La interdicción es percibida como una doble prohibición:

a- Prohibición de acceso a toda lengua que no sea el francés de Argelia

b- Interdicto el acceso al francés de otra manera *indirecta y perversa*; una interdicción que prohibía las identificaciones.

La primera interdicción se refiere a un dispositivo pedagógico que procede del sistema educativo y recae sobre las lenguas árabes o berebere. El árabe desaparece como lengua oficial, y aparece en las escuelas como último recurso, en las cuales es enseñado como una lengua extranjera, "la lengua del otro como prójimo más cercano". Se proponía su aprendizaje como lengua opcional a la par de lenguas como el inglés, el español o el alemán. Lo cual responde a una política colonial en la que se van debilitando todas las lenguas que no sean el francés.

En este sentido, el monolingüismo de la otra y el otro sería "la soberanía, ese poder político que se impone, la ley llegada de otra parte y la lengua de esa Ley. La ley como lengua. El monolingüismo opera fundándose en una soberanía colonial que tiende a reducir las lenguas al UNO, es decir a la hegemonía de lo homogéneo".

En segundo lugar, aparece prohibido el acceso al francés. Esta lengua es distribuida a través de clausuras sociolingüísticas, sobre todo a través de la escuela. Para las y los estudiantes de la escuela francesa en Argelia, el francés era una lengua supuestamente materna pero cuya fuente, normas, reglas y ley se situaban en otra parte, se remitían a la Metrópoli: ciudad-capital-madre-patria (un allá lejos mítico). Un hogar invisible del que llegaban los paradigmas de la distinción, la corrección, la elegancia. La lengua de la Metrópoli era la lengua materna, pero era sustituto de una lengua materna como lengua del otro y el otro, representaba la lengua de la ama y el amo que asumía, en primer lugar, la figura del maestro/a.

Volvemos entonces a esta idea según la cual la lengua procede de otra u otro. Derrida lo plantea de manera muy ejemplificada a través del *trastorno de*





identidad que produce esta ciudadanía adquirida que es, sin lugar a duda, artificial. Una ciudadanía que se inscribe en la memoria de una adquisición reciente, precaria y amenazada, obtenida y perdida; de manera tal que no puede pensarse como una ciudadanía que defina una participación cultural o lingüística en general. En este sentido aparecen dos aspectos importantes a considerar en el plano del interdicto: la *anamnesis* y la *amnesia*. Esta última producto de estas prohibiciones que no permitían acceder a otra lengua que no fuera el francés y por lo tanto vetaba el acceso a identificarse con otras "memorias" (judía-árabe). La amnesia como olvido de ese pasado anterior. La pregunta que se hace Derrida es si ese trastorno de identidad en alguna medida no favorece la anamnesis, es decir, la búsqueda y el deseo de conocer el origen, un origen que es planteado como un fantasma genealógico, la memoria.

Finalmente, también podría pensarse en una tercera restricción relacionada con la memoria judía, en tanto programa geopolítico. Esto tiene que ver con que la comunidad judía de Argelia obtiene la nacionalidad francesa en 1870 y el francés figura como única lengua hablada y en uso en oposición al árabe (lengua que había dejado de hablarse desde hacía dos generaciones), al bereber (lengua desconocida) y al hebreo (perdido totalmente en la comunidad judía de Argelia). Sin embargo, entre 1940 y 1943, esa nacionalidad es quitada y ahora la comunidad judía de Argelia habla una lengua que ni siquiera legalmente representa su pertenencia a una ciudadanía; mucho menos pueden reconocerse en una lengua nacional o comunitaria.

"Como en otros escritos de la última década, Derrida se involucra en una cuestión teórica, a partir de una cuestión personal pendiente. Y la finalidad no deja de ser el "estilo" de poner en escena: el cruce entre vida y filosofía, a la manera platónica, que acá se insinúa apenas, como un diálogo con el otro, y luego se abandona. Esa cuestión queda formulada inicialmente como una paradoja, asociada a otras paradojas implícitas. Que el diálogo iniciado se esfume, manifiesta de otra manera cómo Derrida se desvía de cualquier atisbo dialéctico, para inscribir su discurso en la figura de la paradoja (en un segundo plano, otra figura: la hipérbole). Una apariencia de absurdo, de algo irreductible que, no obstante, en el movimiento de su *différence*, muestra su sentido. Característico de la paradoja es el absoluto extrañamiento. Por eso también la extraña forma de "polemizar", que no es tal vez, etimológicamente, polémica en el caso de Derrida. Ya que no hay enfrentamiento, sino ese consentir y diferir, permanentemente.

Paradoja inicial (ya puesta en práctica anteriormente), primer extrañamiento: el discurso filosófico y la escritura autobiográfica, de lo que no obstante hay tantos ejemplos con otros nombres propios. Como si uno cayera en la tentación otra vez, dicotómica, de pensar, lo frío y lo caliente, lo abstracto y lo concreto, la teoría y la vida. Un proceso aparta de las oposiciones para ponernos en el camino de la deconstrucción de la lengua materna, de aquello que se entiende por lengua materna, como indudable, como incuestionable. De eso se trata El monolingüismo del otro. Y a la paradoja apuntada se le

añade otra: si en definitiva todo discurso resulta autobiográfico, no obstante esos discursos jamás podrían suscribir una identidad, sino simplemente un ejercicio de identificación (para quien lo escribe y lo firma, para quien lo lee)."

PÁEZ, Roxana Haydée: (Reseña sobre) *El monolingüismo del otro* (o la prótesis de origen)



Guía de lectura

Se le asignará a cada grupo un fragmento del libro. La idea es que, a partir de las notas anteriores, sus propias lecturas y con estas citas como disparadores piensen en estas nociones en general:

- ¿Qué es la lengua?
- MONOLENGUA
- MONOLINGÜE
- VARIACIÓN LINGÜÍSTICA

«Nunca se habla más que una lengua (sí, pero) nunca se habla una sola lengua»

«No tengo más que una lengua y esta no es la mía»

- ¿De qué manera podemos relacionar el planteo de Derrida con lo desarrollado en el Seminario?
- A partir del material audiovisual que pasamos en clase, relacionar las nociones de monolingüismo, políticas y planificación lingüística y la idea de la mercantilización de la lengua (la lengua como recurso económico).

Fragmentos seleccionados:

1. «Toda cultura es originariamente colonial. No consideremos únicamente la etimología para recordarlo. Toda cultura se instituye por la imposición unilateral de alguna "política" de la lengua. La dominación, es sabido, comienza por el poder de nombrar, de imponer y de legitimar los apelativos. Se sabe qué ocurrió con el francés en la misma Francia, en la Francia revolucionaria tanto o más que en la Francia monárquica. Esta intimación soberana puede ser abierta, legal, armada o bien solapa, disimulada tras las coartadas del humanismo "universal", y a veces de la hospitalidad más generosa. Siempre sigue o precede a la cultura, como su sombra.

No se trata de borrar así la especificidad arrogante o la brutalidad traumatizante de lo que se denomina la guerra colonial moderna y "propriadamente dicha", en el momento mismo de la conquista militar o cuando la conquista simbólica prolonga la guerra por otros medios. al contrario. Algunos, entre los



que me cuento, hicieron la experiencia de la crueldad colonial desde los dos lados, por decirlo así. Pero también allí revela ejemplarmente la estructura colonial de toda cultura. Da testimonio de ello como mártir, y en "carne viva".

El monolingüismo del otro sería *en primer lugar* esa soberanía, esa ley llegada de otra parte, sin duda, pero también y en principio la lengua misma de la Ley. Y la Ley como Lengua. Su experiencia sería aparentemente *autónoma*, porque debo hablar esta ley y adueñarme de ella para entenderla *como si me la diera a mí mismo*; pero sigue siendo necesariamente -así lo quiere, en el fondo, la esencia de toda ley- *heterónoma*. La locura de la ley alberga su posibilidad permanentemente en el hogar de esta auto-heteronomía.

El monolingüismo impuesto por el otro opera fundándose en ese fondo, aquí por una soberanía de esencia siempre colonial y que tiende, reprimible e irreprimiblemente, a reducir las lenguas al Uno, es decir, a la hegemonía de lo homogéneo. Se lo comprueba por doquier, allí donde esta homo-hegemonía sigue en acción en la cultura, borrando pliegues y achatando el texto. Para ello, el mismo poderío colonial, en el fondo de su fondo, no necesita organizar iniciativas espectaculares: misiones religiosas, buenas obras filantrópicas o humanitarias, conquistas de mercados, expediciones militares o genocidas.» (58-59)

2. «El acento señala un cuerpo a cuerpo con la lengua en general, dice más que la acentuación. Su sintomatología invade la escritura. Es injusto, pero es así. A través de la historia que cuento y pese a todo lo que por otra parte a veces parezco profesar, contraigo, lo confieso, una inconfesable pero intratable intolerancia: no soporto o no admiro, al menos en francés, y solamente en cuanto a la lengua, más que el francés puro. Como en todos los dominios, en todas sus formas, nunca dejé de poner en cuestión el motivo de la "pureza" (el primer movimiento de lo que se denomina la "deconstrucción" la lleva hacia esta "crítica" del fantasma o el axioma de la pureza o hacia la descomposición analítica de una purificación que volvería a conducir a la simplicidad indivisible del origen); sólo me atrevo a confesar una vez más esta exigencia compulsiva de una pureza de la lengua en los límites de los que estoy seguro: esta exigencia no es ni ética, ni política, ni social. No me inspira ningún juicio. Sólo me expone al sufrimiento cuando alguien, y puedo ser yo, carece de ella. Sufro más, desde luego, cuando me sorprendo o cuando yo mismo me atrapo en "flagrante delito" (he aquí una vez más que hablo de delito, pese a lo que acabo de negar). Sobre todo, esta exigencia sigue siendo tan inflexible que a veces excede el punto de vista gramatical, incluso pasa por alto el "estilo" para plegarse a una regla más secreta, para "escuchar" el murmullo imperioso de un orden del que alguien en mí se jacta de comprender, aun en situaciones en que él sería el único en hacerlo, en un mano a mano con el idioma, el objetivo último: la última voluntad de la lengua, en suma, una ley de la lengua que no se confiara sino a mí. Como si yo fuera su último heredero, el último defensor e ilustrador de la lengua francesa. (Escucho aquí las protestas, de diversos orígenes: ¡claro que sí, claro que sí, vamos, ríanse!) Como si procurara desempeñar ese papel, identificarme con ese héroe-mártir-pionero-legislador-forajido que no vacilaría ante nada para señalar con claridad que esa última voluntad, en su pureza imperativa y categórica, no



se confunde con nada que esté dado (el léxico, la gramática, el decoro estilístico o poético), que no vacilaría, por lo tanto, en violar todas esas instrucciones, en quemarlo todo para entregarse a la lenguas, a esta lengua.

Puesto que, lo confieso, siempre me entrego a la lengua.

Pero a la mía como a la del otro, y me entrego a ella con la intención, casi siempre premeditada, de hacer que no se escape: aquí y no allá, allá y no aquí, no para agradecer a nada que sea dado, sino únicamente por venir, y es por eso que hablo de herencia o de última voluntad.

Confieso por lo tanto una pureza que no es muy pura. Cualquiera cosa menos un purismo. Al menos es la única impura "pureza" cuyo gusto me atrevo a confesar. Es un gusto pronunciado por cierta pronunciación.» (68-69)

3. En cuanto a la lengua, en sentido restringido, ni siquiera podíamos recurrir a algún sustituto familiar, a algún idioma interior a la comunidad judía, a una especie de lengua de retiro que hubiera asegurado, como el yiddish, un elemento de intimidad, la protección de una "casa propia" contra la lengua de la cultura oficial, una ayuda complementaria en situaciones sociosemióticas diferentes. El "ladino" no se practicaba en la Argelia que yo conocí, en particular en las grandes ciudades como Argel, donde estaba concentrada la población judía. [ix]

En una palabra, he aquí una "comunidad" desintegrada, cercenada o suprimida. Cabe imaginar el deseo de borrar un acontecimiento semejante, o al menos de atenuarlo, compensarlo, y también negarlo. Pero ya se cumpla o no ese deseo, el trauma se habrá de producir, con sus efectos indefinidos, desestructurantes y estructurantes a la vez. Esta "comunidad" habrá sido disociada tres veces por lo que con un poco de apresuramiento llamamos interdicciones. 1) Fue cercenada, en primer lugar, de la lengua y la cultura árabe o berebere (más propiamente maghrebí). 2) También fue cercenada de la lengua y la cultura francesa, e incluso europea, que no es para ella más que un polo o una metrópoli distante, heterogénea a su historia. 3) Se la cercenó, por último -o para comenzar-, de la memoria judía, y de la historia y la lengua que se deben suponer suyas, pero que en un momento dado ya no lo fueron. Al menos de manera típica, para la mayor parte de sus miembros y de un modo suficientemente "vivo" e interior.

Triple disociación de aquello que, sin embargo, hay que seguir designando, por una ficción cuyo simulacro y crueldad son aquí nuestro tema, como la misma "comunidad", en el mismo "país", la misma "república", tres departamentos de este "Estado-Nación".

¿Dónde nos encontramos entonces? ¿Dónde encontrarse? ¿Con quién es posible aún *identificarse* para afirmar la propia identidad y contarse la propia historia? ¿A quién contarla, ante todo? Habría que constituirse uno mismo, habría que poder *inventarse* sin modelo y sin destinatario seguro. Destinatario al que, es cierto, nunca puede sino presumirse en todas las situaciones del mundo. Pero en ese caso los esquemas de esta presunción eran tan raros, tan oscuros, tan



aleatorios, que apenas parece exagerada la palabra "invención".

Si describí con claridad esas premisas, ¿qué es entonces el monolingüismo, mi "propio" monolingüismo? (77-79)

4. «Una lengua no existe. En la actualidad. Ni la lengua. Ni el idioma ni el dialecto. Es por eso, además, que esas cosas nunca podrían contarse, y por eso -en un sentido que explicaré en un instante- si nunca se tiene más que una lengua, ese monolingüismo no constituye uno consigo mismo.

Por supuesto, para el lingüista clásico cada lengua es un sistema cuya unidad siempre se reconstituye. Pero esta unidad no se compara con ninguna otra. Es susceptible al injerto más radical, a las deformaciones, a las transformaciones, a la expropiación, a cierta a-nomia, a la anomalía, a la desregulación. De modo que siempre es múltiple el gesto -aquí lo llamo todavía *escritura*, aunque puede ser puramente oral, vocal, musical: rítmico o prosódico- que intenta afectar la monolengua, la que uno tiene sin saberlo. Ese gesto sueña con dejar en ella marcas que recuerden aquella muy otra lengua, ese grado cero menos uno de la memoria, en suma.

El gesto es plural en sí, dividido y sobredeterminado. Siempre puede dejarse interpretar como un movimiento de amor o agresión hacia el cuerpo así expuesto de toda lengua dada. En realidad, hace las dos cosas, se pliega y se aplica y se encadena ante la lengua dada, aquí el francés en francés, para darle lo que ésta no tiene y él mismo tampoco. Pero ese *saludo-salvación* [*salut*], pues se trata de un saludo dirigido a la mortalidad del otro y un deseo de salvación infinita, es también zarpazo e injerto. Acaricia con las garras, a veces garras de imitación.

Si, por ejemplo, sueño con escribir una anamnesis de lo que me permitió *identificarme o decirme yo* [je] a partir de un fondo de amnesia y afasia, sé al mismo tiempo que no podré hacerlo a menos que me abra un camino imposible, que abandone la ruta, me evada, me aleje repentinamente de mí mismo, invente una lengua lo bastante otra para no dejarse ya *reapropiar* en las normas, el cuerpo, la ley de la lengua dada, ni por la mediación de todos esos esquemas normativos que son los programas de una gramática, un léxico, una semántica, una retórica, géneros de discurso o de formas literarias, estereotipos o clichés culturales (los más autoritarios siguen siendo los mecanismos de reproductibilidad vanguardista, la regeneración infatigable del superyó literario). La improvisación de alguna inauguralidad es sin duda lo imposible mismo. La reapropiación siempre se produce. Como sigue siendo inevitable, la aporía induce entonces un lenguaje imposible, ilegible, inadmisibile. Una traducción intraducible. al mismo tiempo esta traducción intraducible, este nuevo idioma *hace llegar*, esta signatura hace su llegada, produce acontecimientos en la lengua dada a la cual todavía hay que dar, a veces, acontecimientos no *comprobables*: ilegibles. Acontecimientos siempre prometidos más que dados. Mesianicos. Pero la promesa no es una nada, no es un no acontecimiento.

¿Cómo tener en cuenta esta lógica? ¿Cómo sostener esa cuenta o ese logos? Aunque a menudo me haya valido de la expresión "la lengua dada" para hablar de



una monolingua disponible, el francés, por ejemplo, no hay una lengua dada, o más bien, hay una lengua, hay una donación de lengua (*es gibt die Sprache*), pero una lengua no es. No es dada. No existe. Llamada, llama como la hospitalidad del anfitrión aun antes de toda invitación. Prescribiente, queda por ser dada, sólo permanece con esta condición: quedar aún por ser dada.» (106-108)



Bibliografía utilizada

Derrida, Jacques. (1997) *El monolingüismo del otro o la prótesis del origen*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

-----, J. (2001) "La lengua no pertenece". Entrevista con Évelyne Grossman, publicada en la edición que el mensuario *Europe* (año 79, n° 861-862/enero-febrero 2001). Traducción de Ricardo Ibarlucía publicada en *Diario de Poesía* (n° 58, primavera 2001). Edición digital disponible: <https://www.jacquesderrida.com.ar/>

Jerade, Miriam. (2015) "El monolingüismo del huésped" En *ISEGORÍA*. Revista de Filosofía Moral y Política N.º 53, julio-diciembre, 2015, 661-677.

Páez, Roxana Haydée (2000). Reseña sobre *El monolingüismo del otro (o la prótesis de origen)*, de Jacques Derrida *Orbis Tertius*, 2000 4(7). ISSN 1851-7811. <http://www.orbistertius.unlp.edu.ar/>





GLOSARIO





ACTITUDES LINGÜÍSTICAS

Perspectiva conductista y mentalista

La noción de actitud ha sido definida y desarrollada sobre todo por las teorías de la Psicología Social. En el caso específico de las actitudes lingüísticas, la psicología social del lenguaje la plantea como una herramienta que permite observar la coherencia entre lo que la gente dice, piensa y hace con respecto a un conjunto de comportamientos (Henderson, Morris y Fitz-gibbon en Hernández Campoy 2005). Desde esta perspectiva, en general, las propuestas teóricas se desarrollan en el marco de dos aproximaciones: la mentalista y la conductista.

La aproximación conductista basa sus principios en las respuestas que las y los hablantes dan a ciertas situaciones y, por lo tanto, pueden estudiarse directamente: "las actitudes son lo que puede observarse abiertamente en el comportamiento dentro de unas situaciones sociales" (Schlieben-Lange 1977:144). El problema de esa concepción está en que no podría predecir la conducta verbal (López Morales 1989).

Por otro lado, la corriente mentalista define a la actitud como un estado mental que genera una disposición a actuar de cierto modo (Allport 1967 en López Morales 1989). En este sentido, Schlieben-Lange (1977) plantea que ésta sería una categoría sociopsicológica que marcaría una instancia mediadora entre el saber social y el comportamiento individual. El problema metodológico que presenta es que, definida de este modo y desde una perspectiva experimental, la actitud no es observable ni analizable directamente, sino sólo de manera transversal (Fasold 1996).

Esta corriente supone que las actitudes tienen una estructura múltiple, formada por tres componentes: afectivo, cognitivo y conativo. El primero estaría relacionado con las valoraciones, sentimientos y emociones hacia la lengua; el segundo, con el saber que se posee sobre la lengua teniendo en cuenta las creencias, percepciones y los estereotipos; finalmente, el conativo integra la conducta y el comportamiento lingüístico que las y los hablantes efectivamente llevan a cabo.

Investigadores como López Morales (1989), han propuesto realizar una separación de componentes entre creencias y actitudes argumentando que en las actitudes el rasgo que prevalece es el conativo. De esta forma, lo que se quiere decir es que las creencias pueden tener un rasgo cognitivo y uno afectivo, pero no siempre desencadenan una actitud, sino más bien una toma de posiciones. Por ello, advierte que las creencias pueden ser múltiples, pero las actitudes sólo pueden ser interpretadas como positivas o negativas.



Perspectiva sociológica

Al sugerir una orientación sociológica para el tratamiento de las actitudes lingüísticas lo que se está planteando es la necesidad de vincular teóricamente esta relación entre lenguaje y sociedad, entendiendo a la lengua en articulación con sus condiciones sociales de producción, reproducción, utilización y agentes sociales que la ponen en uso.

76



De este modo, se parte de la idea de que una actitud lingüística es una práctica y una toma de posición frente a la lengua, en este caso hacia una variedad lingüística, que debe ser explicada no sólo a través de la descripción de sus condiciones objetivas sino también teniendo en cuenta diferentes agentes sociales que producen esa actitud y sus procesos de producción.

Así, la construcción y producción de una valoración, creencia o representación sobre la lengua trasciende los límites de la percepción y la disposición a actuar planteados por la psicología social y se incorpora al espacio de las relaciones sociales en el que la lengua es un instrumento de acción, pero también de poder que juega un papel de primer orden en la lucha por la legitimación de los grupos sociales (Bourdieu 2014).

En esta consideración sociológica de las actitudes hacia una variedad lingüística y hacia las normas que rigen la comunicación es importante retomar la dimensión histórica que ha incorporado Bourdieu a su teoría (Gutiérrez 2006). Con esto nos referimos a que la relación lengua-sociedad, está basada en una construcción histórica de estereotipos y prejuicios asociados también a un pasado y a un conjunto de representaciones de un grupo en particular. Estos aspectos no pueden ser aislados en el momento de analizar las actitudes. Como plantea Gutiérrez (2006), la incorporación de la dimensión histórica en las relaciones sociales permite ver la historia del sistema de condiciones objetivas en el que se encuentran insertos los actores y de este modo ver la estructuración y reestructuración de las posiciones en él desarrolladas. Además, también permite observar la historia que las agentes sociales ha ido incorporando en forma de *habitus*.

Bourdieu ha definido al *habitus* como un "sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes" (Bourdieu 2007:87). Las estructuras estructuradas son el producto de la historia en tanto representan lo social incorporado, en este sentido, el *habitus* sería un estado que adoptan las condiciones objetivas incorporadas y convertidas en disposiciones duraderas. Según Gutiérrez (2006), estas disposiciones pueden entenderse como maneras duraderas de hablar, moverse, pensar y sentir que se presentan como si fueran "naturales". La interiorización de la exterioridad (Bourdieu, 2007) es el aspecto de estas disposiciones interiores que permiten a las fuerzas exteriores ejercerse de manera sistemática.

A su vez, en tanto estructura estructurante, el *habitus* es un "principio

generador y organizador de prácticas y representaciones" (Bourdieu 2007:92), es un esquema que permite apreciar tanto las propias prácticas como las prácticas de diferentes agentes. Como plantea Gutiérrez, esas prácticas sociales se deducen de la puesta en relación de las condiciones sociales en cuestión: aquellas en las que se ha constituido el *habitus* que las produce y aquellas de la puesta en marcha de dichas prácticas. Así "hablar de *habitus* es recordar la historia del agente, es plantear que lo individual, lo subjetivo, lo personal es social, es producto de la historia colectiva que se deposita en los cuerpos y en las cosas" (Gutiérrez 2005:70).

En particular, los *habitus lingüísticos* serían disposiciones que han sido elaboradas socialmente con respecto a varios aspectos del lenguaje: a) hablar y decir determinadas cosas, b) poseer la capacidad lingüística que permita producir discursos gramaticales y c) poseer la capacidad social que nos posibilita poner en práctica esa competencia lingüística de manera adecuada (Bourdieu 2014). Según este autor, los productos lingüísticos se ofertan en un mercado específico que es el que le da un plus de sentido a los discursos. Esto es así ya que la unificación del *mercado lingüístico* funciona como un imperativo de la dominación en tanto impone un mínimo de comunicación entre las clases que a su vez es el *mínimo vital lingüístico* al que, por ejemplo, las y los inmigrantes deben acceder.

Con respecto a los *habitus lingüísticos*, las disposiciones del *habitus* estarán relacionadas con las necesidades del mercado lingüístico en cuestión, es decir que las leyes del mercado no son impuestas como una norma o una censura en el plano del habla, sino que esta ley se pone en práctica a través de la forma incorporada que se establece en la relación con el mercado.

Si bien la corriente mentalista va a plantear a las actitudes lingüísticas en el marco de las disposiciones a actuar de cierto modo, lo hace partiendo de un estado mental: "Un estado mental y nervioso de preparación, organizado a través de la experiencia, que ejerce una influencia directiva o dinámica sobre la respuesta del individuo a todos los objetos y situaciones con los que está relacionada" (Allport en Hogg, M.; Vaughan, G. 2010:148).

Desde la perspectiva sociológica, en cambio, estas disposiciones van a ser pensadas en función del proceso de construcción social considerando a la/s lengua/s y sus variedades con respecto a sus condiciones sociales de producción y reproducción y a los sentidos que produce su puesta en práctica. Como plantea Bourdieu:

El reconocimiento de la legitimidad de la lengua oficial se inscribe en la práctica, en las disposiciones que se inculcan poco a poco, a través de un proceso de adquisición largo y lento, mediante las sanciones del mercado lingüístico y que se encuentran ajustadas a las posibilidades de beneficio material y simbólico que las leyes de formación de precios prometen objetivamente a los propietarios de determinado capital lingüístico (2014:30)

De acuerdo con esto, las actitudes pueden entenderse como una disposición a actuar de cierto modo, a valorar de alguna manera la lengua o variedad



lingüística en cuestión; una disposición que ha sido incorporada en forma de *habitus*, en tanto éste es el que hace posible la producción de los pensamientos, las expresiones, percepciones, acciones y prácticas sociales y, finalmente, las apreciaciones de las propias prácticas y de las ajenas. Pero, estas producciones se encuentran inscriptas en los límites que marcan las condiciones particulares de su producción.

Actitudes y creencias

Según Raiter (2010), las representaciones sociales se forman a través de un mecanismo (individual-cognitivo) y se transmiten a través de una actividad (la comunicación). Estos dos procesos son permanentes y están siempre presentes cuando hablamos de ellas. Sin embargo, para este autor hay una parte de las representaciones que no es permanente y es su contenido, es decir la visión de mundo que representan, las imágenes concretamente construidas. Este contenido no es neutro y es lo que se conoce con el nombre de *creencia*. En este sentido, las creencias pueden variar y cambiar total o parcialmente en el transcurso de una vida.

El contenido de una creencia puede entrar en el plano de lo falso o lo verdadero y/o ser evaluado como bueno o malo; no generan directamente una acción, sino que promueven una tendencia "en el sentido de orientación o norma para la acción" (Araya Umaña 2002:44)

Para Raiter (Ibídem), cuando hablamos transmitimos los contenidos de nuestros sistemas de creencias. Por lo tanto, para poder comunicarnos no sólo necesitamos compartir un código lingüístico o ser parte de una misma comunidad lingüística, sino que también es importante compartir las creencias y representaciones. Así, "analizar el contenido de las creencias nos permite no sólo investigar acerca de qué contenidos podemos transmitir sino también desde qué roles y a qué otros roles se les puede transmitir" (Ibídem: 9). Desde nuestra perspectiva, este "compartir creencias y representaciones" sólo puede entenderse si se retoma lo planteado más arriba en tanto existe una lucha por imponer lo que se considera "real", es decir, que en la idea *compartir creencias* estaría implicado el discurso performativo que construye un sentido y un consenso sobre él.

Por otro lado, cuando hablamos de actitudes desde esta perspectiva se está hablando del aspecto afectivo de las representaciones, es la reacción emocional acerca del objeto o del hecho (Araya Umaña 2002:40). Es la estructura que orienta la conducta de las personas, por esta razón se encuentra en el plano de la respuesta: "la actitud orienta la respuesta frente a cierto estímulo (...) es la disposición a responder de una forma". Esta definición no es contradictoria con la perspectiva planteada por la corriente mentalista, en tanto la reacción emocional involucra una valoración afectiva y una respuesta, plano conativo que según Humberto López Morales (1989) es el que prevalece en las actitudes.

En última instancia, las actitudes forman parte de las representaciones,



tienen un aspecto conativo y uno afectivo, al ser manifestaciones valorativas relacionadas directamente con la representación que se tiene del objeto que es sujeto de dicha actitud. Como ya se planteó, las actitudes se encuentran en el plano de las disposiciones a actuar, de lo que Bourdieu llamó *habitus* como esquema organizador de las prácticas sociales y de las percepciones:

(...) -el individuo desarrolla... un habitus-. Estará por tanto en disposición de usar una o varias lenguas, una u otra variedad de una lengua, dependiendo de su ubicación y capacidad de maniobra en el complejo entramado social. Y de esta misma posición dependerá su disposición a valorar de un modo u otro el espectro de prácticas lingüísticas que se encuentre. (Arnoux y Del Valle 2010:2)

Por su parte, Boyer (2003) define a las actitudes como la cristalización de las representaciones en conductas de atracción o rechazo frente a determinadas formas lingüísticas.

En conclusión, teniendo en cuenta la teoría de las representaciones, las actitudes estarían consideradas en el plano afectivo y del comportamiento de los sujetos, son representantes del plano de lo individual y las representaciones sociales estarían en el plano de lo social.

Desde nuestra perspectiva, consideramos que distinguir estas categorías en los discursos es complejo en tanto los límites entre ellas son difusos, ya que la *sedimentación* de las representaciones supone un proceso de instauración de la creencia que las sustenta. Además, la conducta no necesariamente es una acción, sino que también puede ser una toma de posición, la cual también puede estar sustentada por una valoración afectiva. Esa valoración es la que consideramos como actitud que puede ser individual, pero en un trasfondo de condiciones sociales de producción en la cual una actitud sería producto de un *habitus* y una estructura social concreta.

BILINGÜISMO

Una persona bilingüe es aquella que puede hablar dos lenguas, específicamente, es quien puede alternar entre dos lenguas en situaciones de uso diferentes o incluso en una misma situación. Según el documento *Marco Referencial de Desarrollo Curricular del Mercosur para las escuelas de frontera* (2010), el bilingüismo tiene que ver con la alternancia de dos lenguas con fines comunicativos e identitarios. La característica de "bilingüe" puede ser ampliada al marco de una comunidad. Una comunidad bilingüe es aquella que está inmersa en un contexto de contacto de lenguas. Que una comunidad sea bilingüe, o el grado de bilingüismo de ésta, depende de factores económicos, sociales y políticos,



por ejemplo, en el caso de las fronteras, el portugués es una presencia constante del lado argentino y esto no es igual en Brasil, donde no hay una presencia generalizada del castellano.

El bilingüismo es un fenómeno de las sociedades multiculturales, si bien todas las sociedades son multiculturales no todas son bilingües. La categoría de bilingüe incluso puede ser ampliada a plurilingüe o multilingüe.

DERECHOS LINGÜÍSTICOS

Son derechos humanos y civiles "sin distinciones no pertinentes entre lenguas oficiales / no oficiales, nacionales / regionales / locales, mayoritarias / minoritarias, o modernas / arcaicas" (Declaración Universal de Derechos Lingüísticos). Los derechos lingüísticos son principios de orden universal que permiten asegurar la promoción, el respeto y el uso social, público y privado de todas las lenguas. Tienen el mismo valor que el derecho a la vida, a la salud, al trabajo, a la educación, son inalienables y exigen un "compromiso internacional de solidaridad" que compense los déficits y llame la atención sobre las comunidades más desfavorecidas (a menudo, las minorías lingüísticas están sometidas también a niveles de extrema pobreza o condiciones deficitarias y de marginalización, como nuestros pueblos originarios o los pueblos gitanos, entre otros). Los *Preliminares* de la Declaración argumentan "corregir los desequilibrios lingüísticos de manera que asegure el respeto y el pleno despegamiento de todas las lenguas y que establezca los principios de una paz lingüística planetaria justa y equitativa, como factor principal de la convivencia social".

Estos derechos se entienden en el marco de sociedades diversas lingüística, cultural y socialmente. De esta manera, todas las lenguas son patrimonio de la humanidad, un legado y, por lo tanto, no pueden dilapidarse: "Con cada lengua que desaparece se altera el equilibrio ecolingüístico del mundo, y la rapidez y proliferación de los procesos de sustitución puede traer consecuencias imprevisibles que ya se empiezan a detectar en diversas patologías colectivas".

En el momento de establecer un equilibrio sociolingüístico satisfactorio, es decir, la adecuada articulación entre los respectivos derechos de estas comunidades y grupos lingüísticos y de las personas que forman parte de ellos, se debe tener en cuenta, además de su historicidad relativa y de su voluntad expresada democráticamente, factores que pueden aconsejar un trato reequilibrador de objetivo compensatorio: el carácter forzado de las migraciones que han conducido a la convivencia de las diferentes comunidades y grupos, o su grado de precariedad política, socioeconómica y cultural.

Entre los derechos *personales* se considera: derecho a ser reconocido/a dentro de una comunidad lingüística, a usar la lengua propia en cualquier ámbito, a usar el propio nombre, relacionarse con diferentes miembros de la propia comunidad, a mantener y desarrollar la propia cultura... Entre los derechos *colectivos* se reconocen: derecho a la enseñanza de la propia lengua y cultura,



derecho a disponer servicios culturales, derecho a la presencia equitativa de la lengua y la cultura propias en los medios de comunicación, el derecho a ser atendido en su propia lengua en las instituciones administrativas, organismos oficiales y en las relaciones socioeconómicas.

En su Artículo 1, la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos de 1996 (en línea) distingue las comunidades lingüísticas («asentadas históricamente en un espacio territorial determinado») de los grupos lingüísticos (constituidos por «inmigrantes, refugiados, deportados o miembros de diásporas»). Los segundos tienen menos posibilidades de que se reconozcan sus derechos, porque suelen verse como amenazas para las sociedades receptoras (Barrios 2016: 125).



DIALECTO Y SOCIOLECTO

La noción de dialecto es compleja e incluso ambigua. El siglo XIX entendió a los dialectos como desprendimientos históricos de una lengua y, en este sentido, podía decirse que el español fue un dialecto del latín, por ejemplo. Actualmente, se usa más bien este término para referirse a una variación diatópica (regional) de una lengua, acepción más o menos reconocida y aceptada. No obstante, esta concepción ofrece no pocos problemas, en particular, porque supone la noción de “lengua”, noción sumamente controvertida (como la de dialecto), hasta el punto de que autores como Chalmers y Trudgill (1994:21-22), entienden que se trata de una noción preteórica, un término poco técnico, o que no es del todo una noción particularmente lingüística. En realidad, una lengua no “tiene” dialectos sino que es un conjunto de dialectos, uno de los cuales, el estándar, se confunde por “la” lengua por razones de prestigio acumulado históricamente y confirmado institucionalmente (por las academias, la educación, la política, etc.). De allí las actitudes generalizadas en el sentido común de que un dialecto es una “forma inferior” de la lengua o de que ciertas lenguas sin escritura (como las originarias, por ejemplo), son dialectos y no lenguas, lo cual confirma, desde otra postura, los profundos prejuicios y discriminaciones que se encuentran en la base de muchas creencias y representaciones sobre el lenguaje y, concomitante, la necesidad de una continua crítica a sus más “científicas” categorías.

De allí que en la dialectología hoy se prefiera usar los términos “variedad autónoma” y “variedad heterónoma” para referirse a lengua y dialecto respectivamente. Se reconoce que los dialectos no constituyen unidades cerradas, sino que hay un continuum geolectal, como también sociolectal de modo que no hay fronteras entre los dialectos.

Halliday, por su parte, prefiere no distinguir entre dialecto y sociolecto, a ambos los llama dialectos (social o geográfico) y a ambos les asigna los mismos caracteres, en oposición a los registros: el dialecto es la variación de una lengua (como institución) en relación al usuario y el registro es la variación según el uso. Los dialectos difieren entre sí desde un punto de vista gramatical y, a veces, lexical. La variación dialectal es funcional respecto de la estructura social, es decir, que la diversidad es funcional en el aspecto social: expresa la estructura



social. Y, en tanto la estructura social es jerárquica, esa es su estructura esencial y es esta jerarquía lo que se expresa a través de la variación lingüística. En tanto la variación dialectal refleja el orden social en el sentido especial de la jerarquía de la estructura social, la variación de registro también refleja el orden social, pero en el sentido especial de la "diversidad de procesos sociales". En la estructura social típica el dialecto es el medio por el que se le concede o se le niega a las personas el acceso a determinados registros.

Entre los distintos dialectos de una lengua encontramos una "variedad estándar", o sea, aquella cercana al modo de habla de los grupos medios, de prestigio, considerada como "la lengua" por las y los hablantes, que es el producto de un proceso de selección y elaboración realizado desde las instituciones del Estado.

DIGLOSIA

Entendemos por diglosia la relación entre una lengua dominante y otra lengua dominada. Se trata de una relación asimétrica en la que influyen diferentes factores y ámbitos de uso de las lenguas involucradas:

[L]a diglosia como parte integrante de un conflicto intercultural cuyos aspectos sociolingüísticos se manifiestan en una relación asimétrica entre prácticas discursivas dominantes [...] y prácticas discursivas dominadas [...] Esta relación forma parte de un proceso histórico de cambio que tiende a disolver la diglosia misma hacia uno de sus dos polos: el desplazamiento y, en última consecuencia, la sustitución de la lengua indígena, o la resistencia, consolidación y, como objetivo último, la normalización de la lengua dominada (Hamel 1988:51).

Ferguson sitúa la diglosia en contextos de bilingüismo social en los que la variedad dominante (a la que llama "variedad alta") es usada en las funciones públicas (esto es lo que le da prestigio) mientras que la variedad dominada (o "variedad baja") es relegada a un espacio de intimidad, como la conversación familiar. Fishman (1996) amplía la definición de diglosia propuesta por Ferguson: ya no se trata de sólo dos variedades de una misma lengua, sino que puede afectar a la relación entre dos lenguas, no necesariamente emparentadas entre sí. Por su parte, Fasold extiende más esta noción y advierte que puede afectar a más de dos lenguas. Además, añade la importancia de la distribución funcional de lenguas distintas y la convivencia de la lengua estándar con las variedades regionales.

La DIGLOSIA AMPLIA consiste en reservar los segmentos más estimados del repertorio lingüístico de una comunidad (que no son los primeros que se aprenden, sino que se aprenden más tarde y más conscientemente, normalmente en la educación formal) para las situaciones que se sienten más formales y

distantes y reservar los segmentos menos valorados (que son los primeros que se aprenden con poco o ningún esfuerzo consciente), los cuales pueden tener cualquier grado de relación lingüística con los segmentos más valorados (desde diferencias estilísticas hasta ser diferentes lenguas), para las situaciones percibidas como más informales e íntimas (Fasold 1996:99).

Ferguson, Fishman y Fasold destacan que las situaciones de diglosia son algo así como “naturales”, no conflictivas, pues están claramente diferenciadas las funciones de una y otra, y que son procesos estables, en el sentido de que las dos lenguas o variedades pueden convivir multiseccularmente sin que ello afecte la vitalidad de la una o la otra.

Frente a esta conceptualización de diglosia, aceptamos, junto a la lingüística catalana, Calvet, Boyer, etc. que la diglosia no es un fenómeno no conflictivo ni estable, sino que termina siempre con la desaparición de la lengua inferior. De allí la necesidad de que se delinee políticas lingüísticas tendientes a lo que llaman la “normalización”, para evitar la sustitución (glotofagia) de la lengua baja por la alta. En este marco, la diglosia está vinculada con el concepto de *conflicto lingüístico* que refiere a una lucha o relación de poder entre grupos diferenciados cultural, económica, social y étnicamente: la lengua es el instrumento, el “punto de cristalización más evidente del conflicto” (Hamel 1988:52). Para este autor (1993), las diferencias lingüísticas reflejan desigualdades sociales. Estos dos polos, que también podemos enunciar en términos de tendencias, pueden revertirse. En ocasiones, la lengua subordinada reconquista espacios y se afianza en el territorio, esto, al mismo tiempo, resulta del movimiento de los grupos afectados e invisibilizados y el acompañamiento de una gran mayoría de la sociedad civil y sectores políticos (u otros).

IDEOLOGÍA LINGÜÍSTICA

Las ideologías lingüísticas pueden ser pensadas como sistemas de ideas que articulan nociones de la lengua y del habla con lo cultural, lo político o lo social. Se inscriben en *regímenes de normatividad* y, cuando actúan desde las instituciones, son generadores de discursividades legitimadas. Las clases dominantes, en la imposición de un orden simbólico, realizan una tarea codificadora que implica también la imposición de esquemas de percepción y evaluación de las formas lingüísticas y de dispositivos normativos tendientes a orientar prácticas y creencias.

Las ideologías lingüísticas están asociadas con ideologías más amplias que dependen de posiciones políticas y cuyo peso relativo depende del carácter subordinante o dominante de las fuerzas en pugna. Las ideologías lingüísticas tienen un carácter contextual.

Entendemos detrás de estas definiciones una concepción contextual del lenguaje, como hecho social. El lenguaje es pensado como un fenómeno ideológico discursivo, una entidad dinámica en relación dialógica con el contexto. Aunque



pertenecen al ámbito de las ideas (marcos cognitivos que ligan al lenguaje con un orden extralingüístico, naturalizándolo y normalizándolo) es necesario señalar que se producen y reproducen en el ámbito material de las prácticas lingüísticas y metalingüísticas.

LEGISLACIÓN DE LA LENGUA

Bein (2004; 2011) y Arnoux (1995) entienden por *legislación lingüística* aquella normativa que refiere directa o indirectamente al uso, enseñanza, mantenimiento, prohibición y defensa de las lenguas, así como también a lo que respecta a los derechos individuales y sociales de las lenguas, o sea, los derechos lingüísticos. La legislación lingüística es una herramienta de la política lingüística, un instrumento del que se valen los Estados para ejercer el control social de acuerdo con determinados intereses y posicionamientos con respecto al uso de las lenguas.

Una ley es, desde luego, un discurso que emana del poder en determinadas condiciones de producción y cuya fuerza perlocutiva es mudable según la situación política del país, su composición social y étnica, sus creencias, costumbres y tradiciones. Los Estados tienden a ejercer lo que los sociólogos llaman el control social; en el dominio de las lenguas, el control del orden sociolingüístico. ¿En qué consiste ese control? En general, en el aprendizaje de lo que una sociedad considera la normalidad, es decir, en el proceso de socialización dentro del orden establecido, con todas sus creencias colectivas, sus estereotipos sociales, sus actitudes y sus prejuicios (Bein 2004:42).

La ley es un imperativo impuesto desde el exterior (Calvet 1997), al igual que la planificación del estatus, de la cual forman parte, conciernen y regulan el uso de las lenguas en la sociedad: "las políticas lingüísticas son casi siempre constrictivas y por eso necesitan la ley para imponerse: no existe planificación lingüística sin un aspecto jurídico" (Ibídem:47). Las leyes resultantes de las políticas lingüísticas legitiman un discurso hegemónico que, tarde o temprano, será adoptado por la sociedad en general. Estas leyes concuerdan con los diferentes discursos circulantes sobre el prestigio y utilidad de las lenguas y, por extensión, de los diversos grupos que las hablan (Bein 2002).

LENGUAS DE FRONTERA

Como su nombre lo indica, estas lenguas se encuentran en espacios límites entre dos o más naciones. Siguiendo a autores como Lope Blanch (1968), entendemos la frontera lingüística como "zona de contacto –y de división– de dos idiomas [...] diferentes" (17). A diferencia de la frontera político-geográfica (un espacio de límite y separación), una línea divisoria y arbitraria (en palabras de Lope Blanch, *lineal* y al mismo tiempo *continuum*), la frontera lingüística está





constituida por una sucesión de puntos aislados que se corresponden con las comunidades humanas asentadas de cada lado de la línea fronteriza. Vinculado al concepto de frontera lingüística, Lope Blanch acuña el de *franja lingüística*, una zona de contacto inmediato y primario entre los idiomas de los países vecinos. Ese "contacto lingüístico que se establece en las zonas fronterizas es sumamente variable, con notorias diferencias entre unos casos y otros [...] puede también suceder que la línea divisoria *divida*, en efecto, no sólo los territorios nacionales, sino también la actividad lingüística de cada uno de ellos" (Lope Blanch 1968: 17).

La situación sociolingüística es compleja en estos espacios internacionales, ya que intervienen factores de diverso tipo, en especial políticos y económicos que influyen sobre los movimientos demográficos, el acceso a los medios de comunicación y el sistema educativo, así como en las relaciones históricas entre las naciones. Esto redundando en que el contacto lingüístico resulte variable en cada caso y que afecte de forma distinta a cada lengua y realidad lingüística.

Estas lenguas son denominadas de frontera, pero lo cierto es que, como toda lengua, en realidad, no están circunscritas a un espacio determinado: esto es, los límites nacionales, provinciales, etc., rara vez coinciden (por no decir nunca) con el espacio de desenvolvimiento de una lengua.

LENGUAS DOMINADAS Y DOMINANTES

El término "dominio" se refiere a diversos ámbitos tales como la familia, el trabajo, la escuela, la religión, entre otros. Todos estos espacios son constituidos por variedades situacionales de diferentes lenguas. En situaciones de bilingüismo social asimétrico (como contextos de diglosia), suele producirse una distribución relativamente fija de las lenguas en cada uno de estos dominios (lenguas de escuela, lengua del hogar, lengua de administración). Hamel (1988) sugiere que la relación entre lengua dominada y lengua dominante se da en contextos interculturales donde puede percibirse una fuerte relación asimétrica de las prácticas discursivas entre una y otra lengua. Esta relación diglósica puede resolverse de dos formas: una, a favor de la lengua dominante, lo que implica la sustitución y desplazamiento de la lengua dominada. La otra apunta a la resistencia, consolidación y normalización de la lengua dominada, es una opción favorable a esta última. Un claro ejemplo de la primera tendencia es la implantación del monolingüismo y la hegemonización de un discurso único en favor del castellano como única lengua de uso. Sobre la segunda tendencia, podemos mencionar la alfabetización en lengua indígena, la elaboración de un corpus y un alfabeto para estas lenguas originalmente ágrafas; en palabras de Calvet (1997) "puede no ser leída por la mayoría de la gente [...] pero es percibida como lo que es, como una lengua escrita, y su presencia simboliza, por tanto, una opción política" (47).

LENGUA ESTÁNDAR

Partimos de la idea de Gumperz (1971) para plantear la relación entre el concepto de "código", como variedad dialectal, variedad de una lengua que coexiste con otras lenguas, y el concepto de código como dialecto social, como variedad de una lengua que está ligada a la estructura social, a la jerarquía social. La lengua, entonces, puede ser pensada como código, como dialecto social, como variedad dialectal de la lengua que está ligada a la estructura social y, más específicamente, a la jerarquía social. Por lo tanto, aun admitiendo que la situación puede determinar el código que se selecciona, la estructura social determina el código que se domina. Es importante tener presente que dentro de una lengua coexisten distintos dialectos y que la configuración de una "lengua oficial", de una lengua estándar y legitimada, tiene que ver también con la posterior distinción entre lenguas de prestigio y lenguas minoritarias (no en cantidad de hablantes sino en cantidad de derechos sociales adquiridos y asimetría social).

Como plantean Chambers y Trudgill (1994), la mayoría de las y los hablantes tienen dominio de un espectro bastante amplio del "continuum dialectal" y se desplazan hacia "arriba" o "abajo" dependiendo del contexto estilístico. Los "usos del lenguaje" y de una variedad determinada –más prestigiosa– puede ser pensada entonces como una elección política y social: la heteronomía que existe entre estas variedades respecto a la variedad estándar está condicionada por factores políticos y culturales; detrás de toda autonomía lingüística siempre hay factores políticos.

En función de seguir abordando al lenguaje como territorio en disputa y sujeto a diversas relaciones de poder, resulta necesario recuperar algunos aportes teóricos de Bourdieu en relación con la producción y reproducción de la lengua legítima para poder pensar en las textualidades que desafían este orden. Tal como afirma el autor, todas y todos colaboran en la conservación de la lengua y detrás de cada proceso de unificación, hay procesos políticos, muchas veces ligados a intereses estatales y respondiendo a una determinada idea de sujeto estandarizado y construido a imagen y semejanza de ciertos grupos de poder. De este modo, los distintos usos dialogan en tensión y en relación de subalternidad, subvalorando los usos y registros familiares, populares, coloquiales, etc.: "los usos populares y puramente orales de los dialectos regionales así reemplazados, quedan reducidos (...) esos usos se definen negativa y peyorativamente en oposición a los usos distinguidos o letrados" (Bourdieu 2008: 24). En este proceso, las instituciones escolares van a tener un rol protagónico en tanto serán quienes imponen la lengua legítima, reduciendo peyorativamente los usos populares a "jergas" o "jerigonzas". Tal como señala el autor:

Así, cuando no se percibe el valor especial objetivamente reconocido al uso legítimo de la lengua y los fundamentos sociales de este privilegio, inevitablemente se cae en uno u otro de estos dos errores opuestos: absolutizar inconscientemente lo que es objetivamente relativo y, en este sentido, arbitrario,



es decir, el uso dominante, o evitar esta forma de *fetichismo*, solo para caer en la esencial ingenuidad del *relativismo culto* [...] (Bourdieu 2008: 32).

La relación entre lenguaje y estructura social es de una dialéctica de naturaleza compleja: el lenguaje simboliza activamente al sistema social, creándolo y siendo creado por él (Halliday 1982). La problematización se da a partir del acto de dar cuenta de que las diferencias en el acceso a la variedad estándar (lengua estándar) y el uso de una variedad dialectal no estándar (con todas sus consecuencias) implica una desventaja que no es lingüística sino social. Es decir que se refleja, en última instancia, esa estructura social y sus desventajas en el sistema lingüístico: no todas las personas tienen igual acceso a todas las "variedades" y "códigos" de la lengua. Podemos pensar el lenguaje más allá de sus formas, poniendo el foco en el significado y en su función social.



LENGUAS EN CONTACTO

Siguiendo a Medina López (1997), entendemos el contacto de lenguas como una situación en que dos o más lenguas conviven en un espacio territorial determinado. Este contacto resulta de una relación histórica entre ambas lenguas, relación histórica que está moldeada a su vez, por diferentes factores de orden político, social, económico, entre otros. El contacto lingüístico es definido como un hecho natural y cotidiano, en los tiempos actuales, esta cotidianeidad y naturalización se han profundizado y complejizado al mismo tiempo. Para Hamel (1983), el contacto entre lenguas se produce como relación, conflicto y superposición de culturas. De esta manera, el contacto lingüístico obedece a la situación de contacto cultural y está influenciado por procesos económico-políticos de los cuales la lengua suele ser herramienta y medio al mismo tiempo: "el fenómeno de la existencia de dos lenguas en el mismo espacio afecta la producción discursiva en todos sus ámbitos" (Hamel & Sierra 1983:91)

Weinreich (citado por Medina López 1997), uno de los primeros en ocuparse del tema del contacto de lenguas, vincula este contacto lingüístico a la noción de uso de una lengua y la influencia del espacio social y la comunidad. Hablamos de una situación de contacto lingüístico, cuando individuos de una misma comunidad (o comunidades vecinas) usan alternativamente dos o más lenguas. Medina López cita a Silva-Corvalán en la misma línea de Weinreich: "Decimos que dos o más lenguas están en contacto cuando son usadas por los mismos individuos [...] cuando existe una situación de *bilingüismo* (o *multilingüismo*) en la que los hablantes constituyen el locus del contacto" (Ibídem: 13).

LENGUAS NACIONALES Y REGIONALES

Las lenguas nacionales y regionales están vinculadas a procesos histórico-políticos y territoriales, así como implica también la relación de los Estados con



los diferentes grupos sociales. Arnoux y Bein (1999) definen lo nacional, siguiendo a Anderson (1893), como “comunidades imaginarias construidas sobre mitos fraternos”; ésta es también la comunidad de la lengua. De esta manera, la lengua nacional es lo que define y permite afirmarse a una Nación y hace posible el entramado social ya que facilita la comunicación y constituye un índice más de una identidad común y colectiva:

En la actualidad, esas representaciones sobre la lengua nacional se han refundido con las políticas panhispánicas conservando, no obstante, sus modos centrales: la relación conflictiva con las lenguas de pueblos originarios, la dependencia respecto de la normativa española y el vínculo entre la educación formal, la corrección lingüística y el comportamiento moral (López García, 2011: 71).

Una lengua nacional es un ideal de “lengua común”, permite también la rápida integración de todos los habitantes y ciudadanos de una Nación o Estado. De esta manera podemos aludir a la lengua nacional como un “referente de *identificación* de todo un pueblo” (Hamel 1993:16) con una fuerte función homogeneizadora en la construcción del Estado-Nación y, por esto mismo, generalmente, se constituye en lengua dominante.

Sin embargo, una lengua (por más carácter de nacional que tenga) no se circunscribe a las fronteras de un país y ni siquiera a la localización geográfica de una comunidad concreta. No podemos delimitar en términos absolutos cuál es el espacio geográfico al que se circunscribe una lengua exclusivamente y, al mismo tiempo, diferentes lenguas pueden transmitir tradiciones culturales similares. La Unesco (1954) sostiene que: “Una lengua nacional está vinculada a una entidad política, social y cultural específica. La lengua regional es aquella empleada como medio de comunicación entre pueblos que viven dentro de una región determinada y poseen lenguas maternas diferentes (47).

En la *Declaración Universal de Derechos Lingüísticos* (1998) de la Unesco se plantea otra referencia con respecto a las lenguas regionales relacionadas con el concepto de lenguas minoritarias. En el artículo 5 refiere:

El uso de designaciones tales como lengua regional o minoritaria, no es adoptado en este texto porque, si bien en algún caso el reconocimiento como lengua minoritaria o regional puede facilitar el ejercicio de ciertos derechos, es frecuente el uso de los determinativos para restringir los derechos de una comunidad lingüística (25).

LENGUAS OFICIALES

Una lengua oficial se diferencia de otras lenguas cooficiales o no oficiales, en su estatus legal y político. Una lengua oficial es aquella en la cual se redactan los documentos oficiales, valga la redundancia, legales y administrativos de una

Nación. Es la lengua de los actos oficiales, de la administración pública, de los medios de comunicación y la lengua de comunicación entre los habitantes del país en la vida cotidiana; no necesita ser "reglamentada" por una ley porque, esencialmente, se la reconoce por su uso. Por lo general, en las sociedades multilingües, la lengua oficial es también la *lengua mayoritaria*:

A nivel político, los grupos mayoritarios con más poder tienden a imponer su lengua a los grupos culturales con menos poder. Una misma lengua -como el español- puede tener un estatus diferente dependiendo del territorio donde se habla y del contexto sociopolítico (Gutiérrez-Rexach 2016: 280)

La diferencia entre mayoritaria y minoritaria depende del número de hablantes, pero también de los usos y funciones de esa lengua (es en este sentido que vinculamos el concepto de *lengua mayoritaria* con el de *lengua oficial* y *lengua dominante*). Una lengua minoritaria está reservada (la "obligaron" a reservarse, o se tuvo que "adaptar") para un ámbito más íntimo como el familiar y la vida de la comunidad. Las lenguas minoritarias son en su gran mayoría originalmente orales y, hasta hace unos años, ágrafas. Las nuevas políticas educativas han dotado de un alfabeto a estas lenguas (sobre la base de la lengua mayoritaria) buscando su *normalización* para la escritura.

En un sentido solamente territorial es posible distinguir las nociones anteriores. Mientras que la oficialidad de una lengua, o su dominio, abarcan todo el espacio nacional (el castellano es oficial en toda Argentina, por ejemplo). Generalmente, la lengua mayoritaria es más usada en el espacio urbano y, una lengua minoritaria, en las zonas rurales donde se concentran, las denominadas "minorías lingüísticas". Esta situación da lugar a ciertas asimetrías que repercuten en el plano lingüístico, pero que también corresponden a lo político, lo económico y lo social. Un ejemplo de esto es el bilingüismo asimétrico y la diglosia, que evidencian la subordinación de un grupo a otro, de una lengua silenciada a favor de otra. Esto reproduce la idea de que estas lenguas no poseen los mismos derechos políticos, aunque, en realidad, son las políticas acuñadas y los discursos dominantes de una época en contextos histórico-políticos definidos, los que invisibilizan y, en el peor de los casos, exterminan los derechos de una lengua y con ello una forma de ver el mundo, y por extensión la identidad de sus hablantes.

PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA

Al conjunto de decisiones sobre el comportamiento lingüístico se le denomina *planificación lingüística*. Estas decisiones se concretan en intervenciones que constituyen la política y están dirigidas a la comunidad nacional en general, pero, en ocasiones, también repercuten en los colectivos más pequeños como grupos étnicos y poblaciones de fronteras. Según Cooper (1997),





La planificación lingüística generalmente responde a objetivos no lingüísticos, como la protección del consumidor, el intercambio científico, la integración nacional, el control político, el desarrollo económico, la creación de nuevas élites o el mantenimiento de las existentes, la pacificación o asimilación de grupos minoritarios y la movilización masiva de movimientos nacionales o políticos (47).

Hamel (1993) refiere al lenguaje como hecho social en permanente transformación histórica "en cuyos lexemas, estructuras morfosintácticas y, sobre todo, formaciones discursivas se sedimenta y se reproduce la experiencia de un pueblo y su visión del mundo" (Hamel 1993: 5). El lenguaje se configura, de esta manera, como acción social que configura sentidos entre los hablantes y el discurso es un acto de cultura que produce, transforma y hace circular las estructuras sociales.

Para los enfoques anglosajones, la *planificación del lenguaje* queda circunscripta a las intervenciones institucionales sobre una o varias lenguas. Para autores como Haugen, este proceso de planificación tiene dos partes. La primera es la planificación del *estatus*, a nivel de la sociedad y las formas: primero se identifica el problema (necesidad) y las opciones, luego deviene la decisión política gubernamental de seleccionar una lengua (una norma o legislación) para un propósito específico. La segunda es la planificación del *corpus* que tiene que ver con procedimientos de estandarización de esa lengua seleccionada (su codificación).

Copper (1997) incluye en la perspectiva de la planificación lingüística a actores y grupos sociales, un elemento que los teóricos anteriores no habían tenido en cuenta. Hamel (1993) incluirá, además de la intervención política deliberada del Estado, los cambios sociolingüísticos en sí como el conflicto lingüístico, procesos de desplazamiento, resistencias y apropiación de una lengua, la selección de alfabetos y gramáticas, la defensa de las lenguas nacionales y la amenaza de las lenguas extranjeras en el contexto de globalización.

En primer lugar, considero adecuado entender las políticas del lenguaje en un sentido amplio, procesos históricos de cambio lingüístico en los cuales intervienen tanto instituciones como otras instancias y fuerzas de relevancia social (cf. Glück 1981). Lo anterior no sólo implica una transformación de estructuras y usos lingüísticos (estandarización, difusión, desplazamiento, etc.), sino también y fundamentalmente un cambio en la relación que los hablantes establecen con su propia lengua y con las demás que se encuentran en su entorno (Hamel, 1993: 19).

La planificación lingüística es, en sí misma, un ejemplo de cambio social. Si bien es impulsada por las elites, la planificación no funciona si no es adoptada por la mayoría hablante. Es una forma de ejercer presión sobre la sociedad, tanto si se trata de influenciar e imponer una lengua, como la misma resistencia o intentos de subvertir el *statu quo*. También se ejerce presión como resultado

de los cambios ideológicos y tecnológicos que están vinculados con los cambios sociales, culturales, políticos y económicos.

Pero la *planificación lingüística* es también un factor de estabilidad en tanto está limitada por las necesidades estructurales de una lengua y por los valores que esa variedad lingüística representa para sus hablantes. Para Cooper la planificación lingüística tiene tres aspectos fundamentales: la *planificación funcional* refiere a las funciones de una lengua en la sociedad; la *planificación formal* tiene que ver con la codificación, las estructuras y formas de la lengua, la normalización y la renovación; y la *planificación de la adquisición* que tiene que ver con la estandarización e implementación de la lengua elegida en el ámbito institucional, especialmente el educativo, son todas las actividades organizadas para el aprendizaje de una lengua.

POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS

La noción de *políticas lingüísticas* nos remite al surgimiento de los Estados-Nación y al complejo proceso en el cual estos se fueron constituyendo; además de ser un proceso que se actualiza constantemente. Son, básicamente, intervenciones humanas sobre la lengua. Cooper (1997) refiere a las políticas lingüísticas como el esfuerzo deliberado de influir en el comportamiento de las personas, la experiencia colectiva en relación con la adquisición, estructura o asignación funcional de los códigos lingüísticos que son motivados por intereses de un grupo social. La decisión más importante de las políticas lingüísticas versa sobre la selección de una lengua determinada (o una variedad de lengua) para cumplir funciones específicas dentro del ámbito de un territorio. Otro de los temas históricos de las políticas lingüísticas tiene que ver con la relación *lengua de conquista-lengua conquistada* en las naciones de base colonial, esta cuestión es uno de los ejes de las políticas lingüísticas en Latinoamérica. Desde la postura de Hamel (1993), implica un curso de acción deliberado que se adopta en relación a diferentes alternativas públicas sobre el uso de la lengua en un contexto multicultural. Aunque, el autor explica que estas políticas son impulsadas y organizadas por instancias gubernamentales: “no se establecen bajo un sistema de autoridad con capacidad para imponer una única solución lingüística” (Terborg & Alarcón 2015:13). Así, son los Estados, los poderes regionales, las grandes empresas nacionales y transnacionales, los movimientos sociales, la sociedad civil en su conjunto, entre diferentes agentes, que impulsan los diferentes usos y representaciones socialmente reconocidos en el ámbito público. Lo público y el territorio son dos factores que no pueden disociarse de las políticas lingüísticas.

Las políticas lingüísticas impactan en la configuración de las identidades regionales y nacionales en general y de las personas en particular, en tanto las políticas lingüísticas afectan a una cuestión identitaria, al estatus de cada lengua (o variedad de lengua) y al sentimiento de ser parte de una comunidad específica sustentada en una construcción particular de nacionalidad. Las políticas lingüísticas se implementan en conjunto con políticas de orden social, económico, cultural y educativo de alcance nacional e internacional y se sustentan sobre la base de otros proyectos y legislaciones no lingüísticos. Este tipo de políticas rara



vez tiene que ver con la lengua exclusivamente; de forma indirecta, a menudo, sus objetivos coinciden con intereses no lingüísticos. Muchas veces, estas políticas son explícitas, pensadas específicamente para una aplicación sobre la lengua; otras veces, son decisiones que afectan a otros ámbitos del orden social y que concluyen afectando a la cuestión lingüística, lo que puede llevar a una revisión y replanteamiento de otros aspectos.

REPRESENTACIONES SOCIALES

El concepto de Representaciones sociales (RS) surge a mediados del siglo pasado de la mano de Moscovici, quien lo propone con el objetivo de diferenciarla de la idea de representaciones colectivas planteada por Durkheim a fines del siglo XIX.

Según Moscovici, las representaciones sociales tienen una naturaleza mixta, "en la encrucijada de una serie de conceptos sociológicos y una serie de conceptos psicológicos" (1979:27). Por esta razón, es que definir el concepto de una representación es un poco más complejo que captarlas.

Este autor define a las representaciones sociales como una "modalidad particular de conocimiento cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos... la representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas del hombre" (Moscovici en Araya Umaña 2002:27). De esta definición, tomamos la idea de que las representaciones son una forma de conocer a través de la cual podemos elaborar comportamientos y comunicarnos con las otras y los otros. Sin embargo, la noción de *corpus organizado de conocimientos* entra en contraste con las creencias que se evidenciaron en las entrevistas, en tanto no responden a un corpus organizado, sino que más bien son creencias sueltas que aún no han sido sedimentadas por un conjunto de ideas que circulan como discursos de lo políticamente correcto.

Siguiendo en esta línea, Raiter (2010) va a definir a las RS teniendo en cuenta esta doble naturaleza, como a) proceso cognitivo y b) como proceso social. Como proceso cognitivo, las representaciones son imágenes mentales del mundo o de un segmento del mundo, son imágenes inmediatas que nos permiten conocer el contexto. En tanto proceso cognitivo, el sujeto necesita realizar una operación mental a través de la cual el mundo externo es clasificado: la mente, a través de los estímulos construye imágenes prototípicas con las que luego califica a los elementos observables.

La incorporación del plano social hace referencia al proceso de la comunicación, a través de la cual las y los sujetos no solo transmiten sus representaciones, sino que también se forman y complejizan, permitiendo de este modo la modificación del mundo (Raiter 2010:3). En esta formación, complejización y modificación del mundo se encuentran las relaciones de poder y de dominación que proponen las teorías sociológicas. Está relacionado con las luchas por imponer una forma de representar "la realidad" y de entender lo "real" (Bourdieu 2014:112).





Hasta el momento, el concepto de representación puede ser entendido como una imagen mental que posibilita el conocimiento del medio circundante. Se ha sumado a este concepto la adjetivación de social, entendiendo este tipo de representaciones como un proceso complejo que involucra la comunicación entre las y los actores de un grupo determinado y un conjunto de relaciones de poder que posibilitan instaurar una imagen o una "representación" sobre un grupo social por sobre otros. Entonces una representación es un modo de aprehender la realidad.

Para Berger y Luckmann (2001), la realidad se construye socialmente, cada persona elabora una visión de la realidad, pero esa visión no es un proceso individual, sino que responde a una visión compartida de ella que se genera entre las personas que forman parte de un mismo grupo:

Las inserciones de las personas en diferentes categorías sociales y su adscripción a distintos grupos constituyen fuentes de determinación que inciden con fuerza en la elaboración individual de la realidad social, y esto es, precisamente lo que genera visiones compartidas de la realidad (Araya Umaña 2002: 14)

Estas visiones compartidas suponen los procesos anteriormente nombrados de comunicación e interacción, a través de los cuales se comparte y experimenta. Por esta razón, la construcción de la realidad depende de la posición social de las personas y de la conversación cotidiana.

Por lo tanto, si una representación es una forma de percibir y entender el mundo, que se construye como social a través del proceso de comunicación, en el cual se actualiza las relaciones de poder; las representaciones son formadoras de conductas y orientadoras de comportamientos y comunicaciones sociales. Según Jodelet (1984), las representaciones sociales son un *conocimiento "espontáneo" que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común* que es un conocimiento socialmente elaborado y compartido.

Esta autora y este autor plantean en general una misma orientación en la investigación de las representaciones sociales que, según Araya Umaña (2002), tienen como objeto de estudio el conocimiento de sentido común y puede ser abordado desde dos enfoques:

- a) El sentido común como producción en el plano social e institucional.
- b) El sentido común como una forma de construcción social de la realidad

Además, se plantea al sentido común como una forma de construcción social de la realidad, lo cual está íntimamente relacionado con lo anterior. Como plantea Bourdieu (2014), el discurso performativo que marca la categorización de grupos en diversas "etnias" o "regiones" tiene como objetivo imponerse como lo legítimo y de este modo instituir una realidad, es decir de constituir un sentido y lograr un consenso sobre ese sentido:



La representación del mundo social [...] es producto de innumerables acciones de construcción (...) palabras comunes, términos performativos que constituyen el sentido del mundo social tanto como lo registran, consignas que contribuyen a producir el orden social, informando el pensamiento de este mundo y produciendo así los grupos por ellas designados y movilizados. (Bourdieu 2011:187)

Desde esta perspectiva, la realidad se construye socialmente a través de las relaciones ya planteadas que se establecen con la interacción y la comunicación, pero también a través de un conjunto de creencias y un *fondo cultural* compartido que posibilita la transmisión y construcción de las representaciones.

REPRESENTACIONES DEL LENGUAJE

Siguiendo en esta línea, se puede proponer que una representación lingüística es una imagen prototípica sobre algún aspecto del lenguaje: una lengua, una variedad, un registro, una norma de habla, etc. Sobre la base de esta representación, las y los agentes pueden realizar evaluaciones sobre esos aspectos del lenguaje, las que llegarían a constituir actitudes. Sin embargo, como plantea Boyer (1991), una representación lingüística estaría ubicada en el marco de las representaciones sociales. Por esta razón, al definir las representaciones lingüísticas lo que estamos haciendo es estudiar un tipo de representación social que tiene como objeto el lenguaje.

Según Arnoux y Bein (1999), las representaciones del lenguaje son esquemas orientadores, compartidos socialmente, de la percepción y evaluación de los fenómenos lingüísticos. Pero, además, por el carácter social de las representaciones y por ser construcciones de la realidad, las representaciones del lenguaje son "diseños más o menos complejos del universo social que los discursos sobre el lenguaje construyen, aunque hablan del lenguaje" (Arnoux y Bein 1999:9).

Arnoux y Del Valle (2010) proponen la categoría de representaciones sociolingüísticas, para dar cuenta del componente social en el estudio del lenguaje. En este sentido, una representación sociolingüística es aquella que:

- a) Se refiere a objetos lingüísticos (lenguas, variedades, hablas, registros, etc), e
- b) Implica evaluaciones sociales de esos objetos y de los sujetos con los que son asociados.

Según las autoras y los autores citados, para realizar un análisis del perfil lingüístico de un grupo social es necesario considerar el *repertorio de lectos* que se realizan en las distintas situaciones comunicativas. Por otro lado, también hay

que considerar los regímenes de normatividad que en una comunidad específica articulan la relación entre formas lingüísticas y su valor social. Estos regímenes de normatividad dan las leyes de funcionamiento del mercado lingüístico, el sistema que asigna valores diferentes a los usos del lenguaje. A su vez, las representaciones sociolingüísticas permiten darle una estructura al contexto ya que van a instaurar clasificaciones sobre las lenguas o variedades lingüísticas que visibilizan a los grupos que las actualizan. Esta visibilización se hace tanto para el grupo en sí mismo como las otras y los otros, marcando una distinción y por lo tanto incidiendo en las identidades sociales.



VARIACIÓN LINGÜÍSTICA

Halliday (1982) propone a la variación del lenguaje como una expresión en el plano simbólico de la estructura social. En este sentido, las variedades de la lengua con las variantes que las definen tienen un significado y un valor social. Éste último no es siempre el mismo, "lo que para un grupo constituye una forma de prestigio (...) para otro grupo puede ser causa de ridículo y de aversión social" (Ibidem: 203). Además, la variación tiene un significado que va más allá de la definición de regionalismos y tiene que ver con el contexto social, desde este lugar la elección de una forma específica en un caso particular depende del entorno y *definen el intercambio de significados como una realización del sistema social*. Desde esta perspectiva, la diferencia entre un dialecto y un registro radica en que el primero es referencia de hablantes, es lo que los y las hablantes hablan, y el segundo es referencia del contexto social, es lo que está hablando: "el dialecto que usted habla es función de lo que usted es [...] el registro es función de lo que usted hace en el momento" (Ibidem: 205)

VARIABLE Y VARIANTE

Para definir los conceptos de *variable* y *variante* es necesario remitirnos a autores como Labov, Weinreich y Herzog (1968) quienes, en uno de los primeros artículos de la sociolingüística, plantean que la actuación de los individuos sugiere la existencia de un único sistema en el que conviven diversas variantes de una misma unidad lingüística y no de sistemas heterogéneos. (Blas Arroyo 2005: 28)

Hasta los años 60', con la aparición de la sociolingüística, las unidades de análisis (fonemas, morfemas, sonidos, sintagmas, oraciones) habían sido interpretadas como invariantes, es decir, como elementos discretos. Labov (1966) es quien la define como unidad estructural *variante*, *continua* y de naturaleza *cuantitativa*. Es *variante* en tanto se realiza de manera diferente en distintos contextos estilísticos, idiolectales o sociolectales distintos. Es *continua* porque ciertas variantes adquieren con frecuencia una significación social a partir de una menor o mayor proximidad con la variante estándar. Es *cuantitativa* en tanto el significado social no viene determinado solo por la ausencia o presencia de sus variantes, sino por la frecuencia relativa de éstas.



Como ejemplo sobre un estudio variacionista podemos remitirnos el realizado por Cameron (1992) sobre la variación de (-s) *implosiva* (una de las variables fonológicas más estudiadas en Iberoamérica) en el castellano hablado en Puerto Rico. El hecho de que sea variante se demuestra en la existencia de tres formas diferentes (*sibilante, aspirada y elidida*) que dan cuenta de las realizaciones de una misma *variable*: (-s) *implosiva*.

Los estudios variacionistas van a analizar la relación probabilística-estadística entre una serie de *variables dependientes* (los fenómenos lingüísticos que son objeto de estudio en cada caso) y otras *variables* o factores –*independientes*– entre los que podemos distinguir tres clases principales, según su naturaleza: lingüística, estilística y social.

En la práctica sociolingüística la variable fonológica se considera habitualmente como el “segmento fonológico subyacente” y las realizaciones de superficie –sus variantes– constituyen el “conjunto de equivalencias”. La significación social de las variantes va a ser producto de su correlación con determinados factores relevantes. Es importante señalar que las variantes se hallan asociadas probabilísticamente con factores lingüísticos y extralingüísticos que contribuyen a explicar su aparición en el discurso.

Bibliografía

- ARAYA UMAÑA, S. 2002. *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su ejecución*. Cuadernos de Ciencias Sociales 127. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Costa Rica.
- ARNOUX, E. (1995). Presentación. Las políticas lingüísticas en los procesos de integración regional. *Signo&Seña*(4), 11- 27.
- ARNOUX, E.; BEIN, R. (1999). Introducción: Las representaciones del lenguaje. En E. Narvaja de Arnoux, & R. Bein, *Prácticas y representaciones del lenguaje* (págs. 9-15). Buenos Aires: Eudeba.
- ARNOUX, E.; DEL VALLE, J. 2010. "Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispánico", en *Spanish in Context* 7:1. John Benjamins Publishing Company. pp. 1-24. Recuperado en: https://www.gc.cuny.edu/CUNY_GC/media/365-Images/Arnoux-Del-Valle-SiC-2010-intro.pdf
- ARROYO, BLAS 2005. *Sociolingüística del español*. Madrid. Catedra.
- BARRIOS, G. 2016. La regulación de la diversidad en el marco de los Estados nacionales y la globalización: a propósito de la Ley General de Educación de 2008 (Ley N° 18437) en Uruguay. En Arnoux, E. & Lauria, D. (comps), *Lenguas y discursos en la construcción de la ciudadanía sudamericana*. Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.
- BEIN, R. (2002). Los idiomas del Mercosur. *Todavía*.
- BEIN, R. (2004). "La legislación político-lingüística en la Argentina". En G. Kremnitz, & J. B. (eds), *Lenguas, literaturas y sociedad en la Argentina. Actas del Congreso Internacional*. (págs. 41-50). Viena: Praesens.
- BEIN, R. (2011). La enseñanza de las lenguas en la legislación y su puesta en práctica. En L. Varela (Ed.), *Para una política del lenguaje en Argentina. Actas del Seminario de Lenguas y políticas en Argentina y el Mercosur* (págs. 57- 69). Caseros: Universidad Nacional de Caseros.
- BERGER.P. y LUCKMAN. T. 2001. *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores. Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. 2000. "Lo que significa hablar" en *Cuestiones de sociología*. Istmo. Madrid
- 2011. *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI. Buenos Aires
- 2014. *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. AKAL. Buenos Aires.
- BOYER, H. 2003. "Las representaciones lingüísticas: elementos de definición", *Langues en conflit*. Paris: L`Harmattan, pp. 39-44. (Traducción de Roberto





Bein). Recuperado en <https://es.scribd.com/doc/219245409/Boyer-Henri-Las-representaciones-linguisticas>

CALVET, L.-J. (1997). *Las políticas lingüísticas*. Avellaneda: Edicial.

CHAMBERS, J.K.; TRUDGILL P.J. 1994. *La dialectología*. Madrid: Visor Libros.

COOPER, R. L. (1997). *La planificación lingüística y el cambio social*. España: Cambridge University Press.

DICCIONARIO CRÍTICO DE LAS CIENCIAS SOCIALES. 2009. Universidad Complutense de Madrid. Madrid. Recuperado en: http://pendientedemigracion.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/index_b.html

FASOLD, R. 1996. *La sociolingüística de la sociedad*. Introducción a la sociolingüística. Visor libros. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/6586161/Fasold-La-Sociolingüística-de-La-Sociedad>

GUMPERZ, J.J. 1971. *Language in Social Groups*. Stanford: Stanford U.P

GUTIERREZ, A. 2006. *Las prácticas sociales: Una introducción a Pierre Bourdieu*. Ferreyra Editor. Córdoba.

GUTIÉRREZ-REXACH, J. 2016. *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*. Londres: Routledge.

HALLIDAY, M.K. 1982. *El lenguaje como semiótica social*. Interpretación social del lenguaje y del significado. Fondo de Cultura Económica. México.

HAMEL, R. E., & Sierra, M. (1983). Diglosia y conflicto intercultural. La lucha por un concepto o la danza de los significantes. *Boletín de antropología americana*(8), 89- 110.

HAMEL, R. E. (1988). La política del lenguaje y el conflicto interétnico. Problemas de investigación sociolingüística. En E. Pulcinelli Orlandi (Ed.), *En Política Lingüística na América Latina* (págs. 41- 73). Campinas: Pontes.

HAMEL, R. E. (1993). Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. *Iztapalapa* (29), 5-39.

HOGG, M.; VAUGHAN, G. 2010. *Psicología Social*. Editorial Médica Panamericana S.A. Madrid. Recuperado en: <https://books.google.com.ar/books?id=7crhnqbQIR4C&hl=es>

LOPE BLANCH, J. M. (1968). El concepto de frontera en la lingüística. En F. L. Carreter, *Diccionario de términos filológicos* (págs. 16- 21). Madrid: Gredos.

LÓPEZ MORALES, H. 1989. *Sociolingüística*. Gredos. Madrid.

MEDINA LÓPEZ, J. (1997). Lenguas en contacto. En *Lenguas en contacto*. (págs. 11- 38). Madrid: Arco/Libros.

MERCOSUR (2010) *Escuelas de Frontera: Documento Marco Referencial de Desarrollo Curricular*. Recuperado de: <http://www.edu.mercosur.int/es-ES/tratados/finish/54-escolas-de-fronteira-escuelas-de-frontera/9-marco->

multilateral-referencial-de-desenvolvimento-curricular.html

MOSCOVICI, S. 1979. *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Editorial Huemul. Buenos Aires.

RAITER, A. 2010. Representaciones Sociales. Versión corregida del Capítulo 1. Representaciones sociales (2001). Eudeba. Buenos Aires. Recuperado en <http://www.filo.uba.ar/contenidos/carreras/letras/catedras/sociolingüística/sitio/docs/sitio/represen.pdf>

SCHLIEBEN- LANGE, B. 1977. *Iniciación a la sociolingüística*. Ed. Gredos. Madrid.

TERBORG, R.; ALARCÓN, A. (2015). Introducción. En R. Terborg, A. Alarcón, & L. Neri, *Lengua española: contacto lingüístico y globalización* (págs. 11- 28). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.

UNESCO. 1998. *Declaración Universal de Derechos Lingüísticos*



