

Alma Máter

REVISTA ESTUDIANTIL SOBRE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS

ESTUDIAR E INVESTIGAR EL LENGUAJE EN SOCIEDAD

Alma Máter

REVISTA ESTUDIANTIL SOBRE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS

••
Escuela de
Letras

ffyh Facultad de Filosofía
y Humanidades | UNC



Escuela de Letras
Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Nacional de Córdoba
Número 2 – Noviembre de 2021
ISSN: 2718-8477

Coordinación: María Teresa Borneo
Edición: Paula Actis, María Teresa Borneo, Nazira Günther, Malena Olmedo y
Santiago Suppo



Este obra está bajo una licencia de [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Índice

Presentación Beatriz Bixio	4
Aperturas del deber-decir: políticas lingüísticas de inclusión en la Universidad Nacional de Córdoba Camila Aguirre Vallés y Florencia Denise Pfeiffer	15
Argentinos multilingües: conflictos, actitudes e identidades. El caso de Misiones Camila Díaz, Magdalena Ducoin y Micaela Valentina García.....	30
Del dicho al hecho: reflexiones y tensiones entre políticas y planificaciones lingüísticas y estatales en el territorio argentino Lucia Peirone Torti y Tomás Siac.....	43
Escritura académica y análisis del discurso. Un abordaje desde el sistema de Adscripción a la Docencia Universitaria (FaHCE, UNLP) Lucas Octavio Armocida.....	54
Estado, agente de extinción Alfonsina Milán y Carla De Alessandro.....	65
Experiencias en el habitar del lenguaje inclusivo. Reflexiones sobre la identidad lingüística Tamara Ailen Acosta Quiñones y Sol Luna Bulacio Martínez.....	78
La dimensión simbólica de lenguaje en las lenguas minorizadas: el caso tapiete Eliana López D'Angelo	87
Política, identidad y conflicto en la ciudad de Rivera: variación lingüística en las fronteras territoriales Jazmín Analía Roldan y Paloma Valdez.....	98
Relaciones conceptuales entre las nociones variacionistas de argot y jerga mediante la terminología Alba Macías Couso.....	112
Un análisis de las comparativas de cantidad en latín Sabrina Molinero.....	125
Un problema en el aula: aportes a una discusión sobre el supremacismo y la variación lingüística, el derecho a la educación y la inclusión social Virginia Kurganoff.....	139

Presentación

Por Beatriz Bixio

Agradezco a los estudiantes del equipo editorial de la Revista Alma Máter por la invitación que me hicieron a hacer la presentación de este segundo número, dedicado a la reflexión sobre el lenguaje en sociedad (o sociolingüística) campo complejo de conocimientos, con bordes poco perfilados, que incluye perspectivas y teorías disímiles, en continuo crecimiento. En efecto, la producción actual en el área es tan prominente que me animaría a afirmar que los grandes componentes teóricos que hace algunos años podíamos delinear (variacionismo, etnografía de la comunicación, sociología del lenguaje) hoy se desdibujan y se entrecruzan hasta el punto que resultaría casi imposible realizar un paneo, así sea esquemático, que recupere todos los problemas que podrían incluirse en este campo disciplinar.

El eje de esta presentación “Estudiar e investigar el lenguaje en sociedad”, significa todo un desafío pues, según percibo, ésta es hoy una de las áreas más potentes e innovadoras de la lingüística actual. Me gustaría desplegar esta idea, aunque sea superficialmente, a partir de tres reconocimientos que dan las claves, a mi entender, de la relevancia de esta disciplina que llamamos, un poco imprecisamente, sociolingüística.

El primero de ellos se relaciona con el modo en el que, desde sus primeras producciones, en el marco del modelo variacionista, allá por la década del 60, la sociolingüística ha ido proponiendo nuevas articulaciones posibles, nuevos puentes, nuevas formas de interrogarse sobre la problemática de la lengua en el contexto social, articulando de modo innovador la teoría social con la teoría del lenguaje. En efecto, los estudios iniciales en el área de la sociolingüística postulaban explícitamente que las relaciones entre las variedades de una lengua y la estratificación social eran simplemente de espejo, tal como las planteaba Labov en sus investigaciones, sea sobre la distribución social de ciertos fonemas o grupos de fonemas, que espejan las divisiones de una sociedad, sea sobre el cambio lingüístico, espejo de los cambios sociales y económicos, tal como se percibe, incluso, en los títulos de sus investigaciones. El propio Labov entendía que la sociología no puede enriquecerse con las investigaciones lingüísticas y que “la variación en el comportamiento lingüístico no ejerce por sí misma un influjo poderoso en el desarrollo social, ni afecta drásticamente a las condiciones de vida de un individuo, por el contrario, la forma del comportamiento lingüístico cambia con rapidez cuando cambia la posición social del

hablante” (1983, p. 165). En este marco, los factores sociales motivan la variación lingüística, influyen directamente en el curso de la variación lingüística, pero la lengua no afecta a estos factores.

Ya a mediados de los 70, el Grup Català de Sociolingüística (Aracil, Ninyoles, Badia i Margarit y F. Vallverdú), las investigaciones de Bourdieu (1985) y la primera lingüística crítica, con base en la lingüística funcional de Halliday, de Fowler, Kress, Hodge y Trew (1983), postularon la hipótesis contraria, según la cual órdenes, divisiones, representaciones sociales, son afectadas de manera activa por la variación social y regional de una lengua, en un contexto en que las variedades lingüísticas o estilísticas (en el caso de los discursos) se entienden como cristalizaciones o modeladores del mundo social. Estas investigaciones surgen como una crítica casi despiadada a la lingüística y la sociolingüística clásica que habían escamoteado el conflicto social y las relaciones de poder asociados a la variación de las lenguas históricas y de los intercambios lingüísticos. Bourdieu denunció hasta qué punto el paradigma comunicativo obturó el reconocimiento de las relaciones de poder que se inscriben en los intercambios lingüísticos: “Si el modelo lingüístico se ha transportado tan fácilmente al terreno de la etnología y la sociología, ello se ha debido a una concepción esencialista de la lingüística, es decir, a la filosofía intelectualista que hace del lenguaje más que un instrumento de acción y de poder, un instrumento de intelección. Aceptar el modelo saussureano y sus presupuestos ...” (1985, p. 11). Fowler y Kress, por su parte, califica a los lingüistas de “ingenuos, al aceptar las estructuras sociales que describen como neutrales, mientras en el peor de los casos son cómplices de una visión que considera las estructuras sociales existentes como intercambiables” (Fowler y Kress, 1983, p. 9) y la lingüística catalana consideró el conocimiento académico como un medio para la defensa de una nación amenazada, reniega de la “neutralidad científica” y denuncia la posición de los sociolingüistas norteamericanos por no interesarse por la situación de las minorías étnicas y lingüísticas de su país (Vallverdú, 1980). Para esta misma época, la posición según la cual los sistemas simbólicos (incluido el lenguaje) se configuran con mediación del sistema social y de esta manera, configuran la conciencia, la experiencia y la conducta, era postulada por B. Bernstein en *Class, Codes and Control I* (1989): “la forma de la relación social o, más generalmente, la estructura social, genera distintas formas lingüísticas o códigos y estos códigos transmiten esencialmente la cultura y de ese modo constriñen el comportamiento” (1989, 30). La orientación de los significados que circulan socialmente están determinados por la división social del trabajo simbólico (se trata de los códigos, en tanto órdenes de relevancia y significación), posición que recuperó ampliamente Halliday en sus primeras investigaciones (1979). Hablar no consiste sólo

en activar una gramática y un léxico internalizados en los sujetos sino también poner en acto habitus sociales y culturales que difieren en diferentes culturas y grupos sociales (en toda su complejidad de etnias, ocupaciones, identificaciones y roles).

Las investigaciones posteriores (y actuales) en el área de la reflexión de la variación intra, interlingüística o a nivel de las interacciones, han complicado estas articulaciones que se presentan cada día más sutiles e innovadoras, llegando a poner en relación términos que no imaginábamos hace algunos años y que pueden ser calificadas a partir de la noción de “matiz” barthesiana. Se han complejizado y enmarañado las relaciones unidireccionales que tradicionalmente la sociolingüística admitía entre la lengua y el mundo social, lo cual fue posible cuando la disciplina reconoció que la capacidad de la lengua para construir identidades, relaciones sociales, para transformar tanto como para reproducir el mundo social, son funciones tan relevantes como su función referencial o comunicativa, lo cual fue posible por el acercamiento metodológico y teórico a otras disciplinas sociales como la etnografía, la sociología y la historia. Ya no asistimos a la producción de macroteorías que intentan explicar amplios aspectos de las articulaciones entre el mundo de la lengua y la cultura. Creo, más bien, que se trata de teorías de rango medio e incluso locales, o conjuntos de categorías analíticas, con cuyo apoyo se echa luz sobre algunos aspectos específicos del universo social de la lengua. Las relaciones se han afinado desde la formulación decimonónica de lengua como cosmovisión o de las relaciones unidireccionales mencionadas en las que la lengua es determinante o determinada por la estructura social: hoy estas relaciones son dialécticas y multidireccionadas.

Así, el cambio lingüístico ya no es reflejo del cambio social sino que los usuarios pueden tensionar la lengua para que codifique otra realidad y finalmente, cambie las relaciones sociales, las interacciones y, con ello, la distribución del poder en el mundo social, como lo hacen los militantes del lenguaje no sexista, o como lo hicieron los catalanes, que lograron revertir la situación de diglosia de su comunidad y ampliar el marco funcional de su lengua interviniendo tanto en su corpus como en sus representaciones (Aracil, 1965 y 1982; Ninyoles, 1969). Por otra parte, la sociolingüística ha destacado la importancia de atender, tanto como a los acontecimientos políticos y económicos, a las ideologías sobre el lenguaje para el entendimiento de la evolución de la estructura lingüística, dada su injerencia en el cambio analógico, en una relación que no es de determinación (Woolard, 2012). El cambio de código en una conversación espontánea puede ser concebido como un cambio de marco en el que se desenvuelven las interacciones, un indicio de contextualización que implica redireccionar las relaciones y las construcciones de los participantes, organizar la interacción, cambiar las actividades discursivas o facilitar la

comprensión, entre otros (Unamuno y Maldonado 2013). La lengua llega a ser índice de ciertas características morales, económicas o educativas de ciertos grupos sociales e individuos. Las ideologías lingüísticas como vínculos que median entre las formas de habla y las formas sociales ponen en juegos anudamientos de la lengua con la moralidad, la estética, la identidad y la epistemología (Woolard, 2012, p. 19)

En síntesis, la lengua y el orden social, las construcciones de los participantes y la naturaleza de las interacciones lingüísticas, las prácticas y los roles sociales como mutuamente constitutivos.

Un segundo aspecto que merece ser destacado de este campo de reflexiones que llamamos “sociolingüística” es que, en sus formulaciones más potentes, la sociolingüística ha desplazado, convulsionado, diría mejor, como no lo han hecho otras áreas del estudio del lenguaje, las concepciones clave que había formulado la lingüística desde sus orígenes (sea que se tomen éstos en la Grecia antigua, en el comparatismo, el historicismo o el estructuralismo). Por un lado, el reconocimiento de que la noción de “lengua” es más bien preteórica y que, para postular su unidad, no puede sino recurrirse a la categoría sociopolítica de “lengua oficial”, lengua estándar, lengua legítima, lengua que se escribe, o como quiera que se la llame, reconocimiento que deviene de la reflexión sobre las condiciones sociales y políticas de la construcción de la categoría de lengua. En efecto, toda lengua es múltiple, sus variedades exceden con mucho la tripartición reconocida en los comienzos de la disciplina (variedades diastráticas, diatópicas y diafásicas) y cualquier homogeneidad que quiera encontrarse en ella será el producto de un proceso de selección intencional e intervención en alguna de sus variedades. También la noción de habla fue redefinida por la sociolingüística, incluyendo la polifonía y la alteridad en ese uso, por lo que el habla no puede ser un acto individual, y en tanto está regida por reglas sociales, nunca es libre ni voluntaria, así como no es tampoco “uso de un sistema” en tanto la noción de repertorios plurilingües advierte que el hablante tiene a su disposición un conjunto complejo de recursos semióticos entre los cuales pueden reconocerse una, dos o más lenguas (Unamuno y Maldonado, 2012). En este marco de pensamiento, la sociolingüística nos ha invitado a revisar la noción de comunidad lingüística y afinarla en términos sociales, como comunidad de habla, incluso ésta, a su vez pudo ser reformulada como comunidad discursiva. Hemos también podido redefinir la noción clásica de diglosia e introducir el conflicto, revisar la noción de muerte de una lengua e incorporar la de revitalización (Flores Farfán, 2011) y reexistencia (Alban Achinte 2008, 2009, 2014); revisar la noción de hablante e incorporar la de semihablante (Dorian, 1977), revisar la noción de informante e incorporar la de colaborador (Lassiter, 2005), reconocer que el plurilingüismo es el paisaje natural en el que se desarrollan las lenguas humanas, con lo

cual se redimensiona la tradicional ecuación romántica lengua/nación y se pone nuevamente en crisis la idea de lenguas homogéneas. Podríamos seguir con esta breve caracterización de la potencia teórica y metodológica de la sociolingüística en el marco del pensamiento sobre el lenguaje. Recordemos que (aunque con muchas negaciones) los gramáticos hoy se inclinan a admitir que sus propias ideologías lingüísticas han incidido hasta tal punto en sus reflexiones, que las descripciones de la estructura del español que se han propuesto a lo largo de siglos responden a modelos ideológicos que distorsionan algunas de las propiedades esenciales del español, obturando, así, su conocimiento científico. Hoy algunos gramáticos admiten que, en realidad, “han formulado las reglas de una variedad, no del español, desatendiendo la realidad multiforme y compleja de las lenguas, en las que coexisten diferentes versiones de una misma regla gramatical” (Moreno Cabrera, 2008, p. 523). O lo que es lo mismo, han formulado las reglas de la lengua oficial. Un conjunto copioso, heterogéneo y variopinto de instrumentos lingüísticos se afilian en esta misma ideología estandarizadora que desestima las variedades de lengua y, en no pocos casos, se mofa de las variaciones y de sus hablantes. Estas fuertes transformaciones teóricas han permitido visualizar de qué manera el paradigma ilocutorio ha obturado la comprensión de los fenómenos de uso del lenguaje transversalizados por el poder y el conflicto, presentando intercambios lingüísticos armónicos, visualizados como encuentros cooperativos entre dos interlocutores sin historia, sin inconsciente, sin deseos ni intereses, más allá que el de llegar a un acuerdo comunicativo; sujetos con intenciones claras y transparentes, que no ocultan en el intercambio pues del reconocimiento de esta intención (o sea, del acto ilocutivo que se lleva a cabo) depende el éxito de la comunicación. El énfasis se pone en la intención, y no en la acción social.

En tercer lugar, quisiera referirme a un último aspecto que hace de esta área de conocimientos un trabajo especialmente potente y prometedor: la sociolingüística es, según percibo, una de las pocas vertientes en las que se puede articular de manera fluida problemas del lenguaje con otros, que tienen repercusión más o menos directa en la vida material, política, social, simbólica o subjetiva de los sujetos. Puede hoy reconocerse un cúmulo importante de reflexión académica que desmonta ideologías y políticas coloniales y hegemónicas que tomando como eje la variación lingüística, fundan procesos de marginación y minorización de ciertos grupos sociales y étnicos. De esta manera, el conocimiento académico deja de ser neutral para apoyar los procesos de reconocimiento de derechos obturados por los prejuicios asociados a ciertas lenguas o variedades lingüísticas. Es a esta población que históricamente ha quedado al margen de las posibilidades de acceso a la justicia, la salud, la educación o a los bienes simbólicos, a la que se orienta la atención de la sociolingüística; es ésta la población en

la que uno piensa cuando propone abordajes con eje en lo social y lo cultural. Si bien no toda sociolingüística trabaja en este sentido y las propias comunidades han tensionado y militado para que se produzcan cambios en nuestros modos de entender las relaciones entre las lenguas y la distribución del poder, puede afirmarse que ha habido y hay actualmente una relevante producción académica orientada al reconocimiento del modo en el que cuestiones relativas al lenguaje pueden estar en la base del escamoteo de derechos, en las discriminaciones y la afectación de identidades de sujetos y comunidades. La sociolingüística, al desplegar las falacias existentes sobre la noción de lengua, de habla, de variación, etc. tuvo una activa responsabilidad en la denuncia y la superación de la forma de sociocentrismo que evalúa de manera prejuiciosa y desestimante las hablas locales, sociales, étnicas (y, consecuentemente, a sus hablantes), que asigna valor de verdad sólo a los enunciados codificados en la lengua legítima, y que sólo considera autorizada la variante estándar que se acerca a la de los grupos medios, diseñadores de las políticas. Estas consideraciones tuvieron un fuerte impacto en diferentes campos, en particular, el educativo, transformando los cimientos en los que se asentaban los principios de la enseñanza en relación a la lengua y reconociendo que cualquier escuela argentina es hoy heteroglósica y polifónica y que los docentes hoy con más intensidad se enfrentan a una geografía social compleja y cambiante (reivindicaciones culturales, migraciones internas y externas, comunidades nativas en el seno de los núcleos urbanos, nuevas formas de expresión del género, nuevas formas de trabajo, nuevas tecnologías, etc.) que pone en evidencia nuevas modalidades de la división social del trabajo y del quehacer textual y lingüístico. Estas consideraciones, llámeseles sociolingüística, sociología del lenguaje o miradas sociales sobre el lenguaje, son especialmente significativas para investigar y enseñar en un país signado por la pobreza, la dependencia y el acriticismo.

Estas ideas, que he expuesto de manera apretada, tienen el propósito de motivar, promover, una reflexión sobre el lenguaje que esté atenta a las innovaciones en el área, que, agudice la mirada crítica y los matices en sus consideraciones y no renuncie a lo que Gastón Bachelard llamaba la “filosofía del no” (1985, 2003), esto es, poner en cuestión, no naturalizar, no dar por cerrado ningún conocimiento adquirido.

Creo que el volumen de la revista Alma Mater que presentamos ejemplifica con creces estos principios a los que he aludido y pone en circulación trabajos de estudiantes que problematizan (desde diferentes estrategias teóricas y metodológicas) aspectos centrales en torno al lenguaje pensado en su contexto social, o mejor, en torno al lenguaje como un componente del mundo social. En principio, domina la consideración del conflicto como un principio rector en la comprensión de los hechos del lenguaje, lo cual implica inscribirlo en un mundo de tensiones y luchas en las que

los hablantes y las instituciones se posicionan de diferente manera en relación al lenguaje. Categorías como las de censura, ideologías lingüísticas, actitudes lingüísticas, contacto lingüístico, muerte de lengua, purismo lingüístico, glotofagia, estandarización, enseñanza, diglosia, se repiten y dan lugar a interesantes consideraciones sobre diversas situaciones en las que el conflicto (que es tanto lingüístico como social) se despliega.

En cuanto al abordaje, la mayoría de los trabajos que se presentan reflexionan sobre datos de estudios empíricos ya publicados que habilitan relaciones inteligentes entre planteos y categorías teóricas y estudios de campo. Solo en dos oportunidades se generan datos específicos a partir de los cuales se reflexiona y, en ambos casos, las preocupaciones afectan a la enseñanza de lenguas extranjeras, sea el inglés, sea el latín. El primero de ellos, autoría de Lucas Octavio Armocida, denominado “Escritura académica y análisis del discurso. Un abordaje desde el sistema de Adscripción a la Docencia Universitaria”, presenta datos tomados de registros etnográficos realizados en clases teóricas y prácticas de la lengua inglesa oral y escrita de estudiantes de las carreras Profesorado y Licenciatura en Inglés (FaHCE, UNLP) durante el proceso de adquisición de competencias para el manejo del discurso académico. El problema que se plantea compete a las dificultades que tienen los estudiantes universitarios en la producción de textos académicos escritos u orales, e intenta develar los problemas léxico-sintácticos más recurrentes con el propósito de contribuir a futuros trabajos que puedan desarrollar intervenciones didácticas que faciliten este proceso. En segundo término, el artículo de Sabrina Molinero (“Un análisis de las comparativas de cantidad en latín”) estudia las estructuras comparativas de la lengua latina tomando como corpus dos comedias de Plauto, con el objeto de proponer un abordaje válido para su enseñanza. El análisis le permite revisar las funciones que cumplen estas estructuras (preferentemente adjetivas), sus relaciones preferenciales con la coordinación (más que con la subordinación), la función de la coda y los modos de manifestarse de la elipsis. El modelo estructural guía las consideraciones en la convicción de que puede explicar de manera sistemática el caso de que trata.

Un tercer artículo destinado a la educación tiene una orientación claramente sociolingüística. Se trata de “Un problema en el aula: aportes a una discusión sobre el supremacismo y la variación lingüística, el derecho a la educación y la inclusión social”, de Virginia Kurganoff. Tomando como base las investigaciones de Courtius (2011) la autora reflexiona sobre las políticas educativas que desde fines del siglo XIX se implementaron en nuestro país, destacando la importancia del respeto a la diferencia y de políticas lingüísticas que hagan frente a la situación de supremacismo lingüístico y a los efectos de la homogeneización cultural, aún vigente en las aulas, a fin de garantizar

el derecho a la educación y la inclusión de todos los ciudadanos. Confirma la vigencia de estas ideologías discriminantes las observaciones que la autora realiza sobre una entrevista realizada a Alicia María Zorrilla (2021), actualmente presidenta de la Academia Argentina de Letras.

El resto de los artículos que se presentan en este número de Alma Mater se encuentran en la misma línea, no sólo en su abordaje crítico a partir de estudios empíricos publicados, sino también en cuanto a categorías que se toman como referencia, problemas que se despliegan e interés por poner en escena el conflicto de lenguas y variedades en nuestro país, con referencias, en la mayoría de ellos, al papel de la educación en relación a este conflicto.

Las discusiones sobre el lenguaje no sexista se desarrollan en dos artículos que, sin embargo, presentan perspectivas bien diferenciadas. El primero de ellos, “Aperturas del deber-decir: políticas lingüísticas de inclusión en la Universidad Nacional de Córdoba”, de Camila Aguirre Vallés y Florencia Denise Pfeiffer, analiza la política lingüística en relación al lenguaje no sexista aprobada en la UNC y el manual de estilo que la habilita, que rechaza toda injerencia en las reglas del sistema de la lengua. La lógica de la censura es la categoría a partir de la cual las autoras despliegan interesantes consideraciones que interpretan la decisión de la Facultad de Lenguas de rechazar toda injerencia en las reglas del sistema como un gesto político, que se opone al de ciertas facultades de la misma universidad que, por el contrario, dieron lugar a expresiones experimentales para la marcación de otras experiencias sociales de los hablantes en relación al género y a la lengua. El artículo “Experiencias en el habitar del lenguaje inclusivo: Reflexiones sobre la identidad lingüística” de Tamara Ailen Acosta Quiñones y Sol Luna Bulacio Martínez propone una reflexión compleja sobre el lenguaje no sexista que articula espacios, instituciones e ideologías lingüísticas, destacando la política que subyace a sus consideraciones. Interesante es la observación de las autoras según la cual estas discusiones resultan relevantes para la comprensión del lenguaje pues permiten vincular “las representaciones lingüísticas que operan a la hora de adoptar estas estrategias, la necesidad de recurrir a la lengua como espacio de poder simbólico donde se disputan las relaciones entre los grupos, el recurso a elementos normativos y prescriptivos como forma de instrumentar una política lingüística específica y las implicancias que conlleva el hecho de que estas iniciativas sean promovidas en y desde ámbitos institucionales”.

El conflicto lingüístico en geografías fronterizas es abordado por dos artículos. En uno de ellos, denominado “Argentinos multilingües: conflictos, actitudes e identidades. El caso de Misiones”, de Camila Díaz Magdalena Ducoin y Micaela Valentina García se ingresa al caso del portugués misionero y el español a partir de la

descripción que realiza Cerno (2019). Las políticas lingüísticas, así como las actitudes y evaluaciones de los hablantes hacia estas lenguas, les permiten a las autoras demostrar su distribución desigual en la comunidad, lo que genera conflictos de diferente nivel, derivados, según las autoras, de la imposibilidad de un bilingüismo coordinado pues el contacto de la población luso hablante con el español se limita a la institución escolar. Actitudes hacia las lenguas, lealtad nacional y hacia la lengua que se habla e identificaciones, son aspectos considerados como variables explicativas de los conflictos asociados a este espacio. El escenario fronterizo de la ciudad de Rivera es objeto de reflexión en el artículo que presentan Jazmín Analía Roldan y Paloma Valdez, denominado “Política, identidad y conflicto en la ciudad de Rivera: variación lingüística en las fronteras territoriales”, que parte de las investigaciones sobre el paisaje lingüístico en la ciudad de referencia de Pinto Gonçalves y Benitez Almeida (2019), para dar cuenta de la estrecha relación que puede establecerse entre lengua y sociedad. El análisis se centra en el portugués y el portuñol de la ciudad, a las que considera lenguas dominadas, en situación de diglosia conflictiva, de donde se extraen consideraciones relativas a su posible desplazamiento, auto-odi, ideologías sobre las lenguas, muchas de las cuales pueden ser ejemplificadas con la investigación de Gutiérrez Bottaro (2017). Sin embargo, las autoras reconocen que tanto la educación bilingüe como la construcción de una identidad de frontera, actúan en sentido inverso a esta tendencia.

Las lenguas nativas de nuestro país son también objeto de reflexión crítica en tres artículos. En “Del dicho al hecho: reflexiones y tensiones entre políticas y planificaciones lingüísticas y estatales en el territorio argentino” de Lucia Peirone Torti y Tomás Siac, los autores realizan un recorrido teórico sobre la noción de las políticas lingüísticas y la necesidad de reflexionar sobre la participación del conocimiento académico colonialista sobre las lenguas y su jerarquización. El artículo de Hecht (2019) y el capítulo “Chaná” de la miniserie Guardianes de la Lengua de Canal Encuentro habilita la reflexión sobre las políticas estatales de estandarización en tanto dispositivo político de dominación de ciertas lenguas y la noción de muerte de lengua en realidades cotidianas de nuestro país, análisis crítico que alcanza a los programas de Educación Intercultural Bilingüe.

La política y planificación lingüística históricamente llevados a cabo en Argentina también se aborda en “Estado, agente de extinción” de Alfonsina Milán y Carla De Alessandro, tomando como eje de consideración la situación de desplazamiento de las lenguas tapiete y guaraní a partir de las investigaciones de Hirsh (2004) y Hirsch, S. González, H. Ciccone, F. (2007), referenciados en conceptos tales como derechos lingüísticos, diglosia, política, planificación e ideologías lingüísticas, con

énfasis en las políticas educativas, exponiendo en detalle las actuales acciones de lingüistas e instituciones por revertir este desplazamiento. En “La dimensión simbólica de lenguaje en las lenguas minorizadas: el caso tapiete” de Eliana López D’Angelo, se abordan problemas relativos al contacto de lenguas, ideologías de la comunidad tapiete, tomando como insumo documental la investigación de Hirsch, González y Ciccone (2006). El artículo destaca, por un lado, la incidencia del Estado en el proceso de construcción y difusión de ideología desestimante de la lengua tapiete y, por otro, la relevancia de la investigación sociolingüística en el cambio de estas ideologías y, en consecuencia, en el proceso de sustitución o muerte de lengua.

Finalmente, Alba Macías Couso ingresa al problema teórico de las nociones de argot y jerga en el artículo denominado “Relaciones conceptuales entre las nociones variacionistas de argot y jerga mediante la terminología”, intentando deslindar las acepciones dadas a estos términos en la bibliografía académica especializada de origen español. Para ello recurre a la técnica terminológica y luego de una cuidada explicitación de la metodología de trabajo terminológico, la autora expone los datos más relevantes que le permiten establecer las relaciones conceptuales entre estos dos vocablos, de sinonimia, hiperonimia e hiponimia. Aunque no es el objeto de su trabajo exponer su propia construcción de estos términos, la autora acuerda con la caracterización según la cual el argot se relaciona con actividades delictivas y marginales (de allí su carácter críptico), mientras la jerga remite al habla de personas que comparten un mismo oficio.

Más allá de la diversidad de temas y enfoques de este volumen, puede reconocerse una preocupación coincidente: la mirada, en la mayoría de ellos, se orienta al reconocimiento de los derechos de poblaciones minorizadas, en el marco de una lingüística crítica que entiende la naturaleza del lenguaje de manera que excede con creces el nivel fonético y gramatical. En todos los casos se destacan más los procesos de dominación que la agencia de los sujetos frente a ellos.

Celebro la edición de esta revista por parte de los estudiantes de la carrera de Letras, y más celebro aún que este segundo número se haya dedicado a la reflexión sobre el lenguaje en sociedad, o sociolingüística. En este volumen los estudiantes no sólo presentan sus reflexiones e investigaciones sobre temas diversos, también este volumen es muestra de la valentía que significa no sólo exponer, sino también exponerse, en estas primeras publicaciones, a la mirada y la lectura de todos, más allá del círculo de allegados. Toda una actitud que amerita nuestro reconocimiento.

Bibliografía citada

Alban Achinte, A. (2006). *Prácticas creativas de re-existencia*. Ediciones Del Signo.

- Aracil, L. V. (1982). *Papers de sociolingüística*. Edicions de la Magrana.
- Aracil, L. V. (1965). *Conflicte lingüístic i normalització lingüística a l'Europa nova*. *Papers de sociolingüística*. Edicions de la Magrana.
- Bachelard, G. (2003). *La filosofía del 'no': ensayo de una filosofía del nuevo espíritu científico*. Amorrortu.
- Bachelard, G (1985). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Edit. Planeta.
- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control 1. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Akal.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar?* Akal.
- Boyer, H. (2020). Hoja de servicios y futuro de la sociolingüística catalana: una exploración epistemológica (y glotopolítica). *Archivum. LXX (II)*. Pp. 59-81
- Cenoz, J. y Gorter, D. (2006). Linguistic landscape and minority languages. *International Journal of Multilingualism*. 3:1. pp. 67-80.
- Dorian, N. (1977). The problem of the semi-speaker in language death. *Linguistics*. 191, pp. 23-32.
- Flores Farfan, J. (2011). *Antología de texto para la revitalización lingüística*. INALI.
- Fowlwer, R. B.; Hodge, G.; Kress y T. Trew (1979). *Lenguaje y control*. FCE.
- Halliday, M. A. K. (1979). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. F.C.E.
- Labov, W. (1983). *Modelos sociolingüísticos*. Cátedra.
- Lassiter, L. (2005). *The Chicago guide to collaborative ethnography*. The University of Chicago Press.
- Moreno Cabrera, J. (2008). Gramáticos y academias. Para una sociología del conocimiento de las lenguas. *ARBOR. CLXXXIV 731*. Pp. 519-528
- Ninyoles, R. (1969). *Conflicte Lingüístic Valencià*. Eliseu Climent Editor.
- Unamuno, V. y Maldonado, A. (2013). *Prácticas y repertorios plurilingües en argentina*. GREIP. Grup de Recerca en Ensenyament i Interacció Plurilingües.
- Vallverdu, F. (1980) Algunas aportaciones teóricas dels investigadors catalans a la sociolingüística. *Actes del Cinquè Col·loqui Internacional de Llengua i Literatura Catalanes, Andorra*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Woolard, K. Scheffelin, B. y Kroskrity, P. (2012). *Ideologías lingüísticas. Teoría y práctica*. Catarata.

Aperturas del deber-decir: políticas lingüísticas de inclusión en la Universidad Nacional de Córdoba

Camila Aguirre Vallés

Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba
camila.aguirre.valles@mi.unc.edu.ar

Florencia Denise Pfeiffer

Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba
florescia.pfeiffer@mi.unc.edu.ar

Resumen

La creciente proliferación de usos no sexistas del lenguaje ha sido objeto de numerosos debates a lo largo de los últimos años. Diversas instituciones se han posicionado al respecto desde entonces, contribuyendo a definir la validez socialmente otorgada a usos experimentales y novedosos de la lengua y fomentando –o no– su difusión. En este marco, la Universidad Nacional de Córdoba hizo historia al ser la primera universidad argentina en aprobar y promover el uso de lenguaje inclusivo en el año 2019.

El presente artículo consiste en un análisis de documentos recopilados durante el debate en torno al lenguaje no sexista dado en la UNC, en los que se registran disputas, luchas sociales y diferentes formas de concebir la lengua. A partir de los aportes de lingüistas como Elvira Narvaja de Arnoux, Enrique Hamel y José del Valle, nos interesa dar cuenta de las relaciones entre lenguaje y sociedad que se ponen de manifiesto en la promulgación de políticas lingüísticas. Asimismo, nos detendremos en las relaciones de poder que condicionan nuestras prácticas de habla y escritura en el marco del campo académico, poniendo el foco en las implicancias de la prohibición o permisión del uso de lenguaje inclusivo en espacios universitarios.

Palabras clave:

Lenguaje inclusivo, lenguaje no sexista, políticas lingüísticas, glotopolítica.

Aperturas del deber-decir: políticas lingüísticas de inclusión en la Universidad Nacional de Córdoba

“Pero la lengua, como ejecución de todo lenguaje, no es ni reaccionaria ni progresista, es simplemente fascista, ya que el fascismo no consiste en impedir decir, sino en obligar a decir”.

Roland Barthes, *Lección inaugural*.

Introducción

En el presente artículo, nos proponemos un análisis del debate en torno al lenguaje no sexista dado durante el año 2019 en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Nos interesa abordar la manera en que usos inclusivos de la lengua acceden al campo educativo y cómo son recibidos, así como los frenos y permisos que las instituciones imponen a su desarrollo y difusión.

Según la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (1996), el nombramiento de un sujeto o realidad se encuentra íntimamente ligado a su existencia, razón por la que es indispensable proteger las lenguas y culturas de este mundo. Es aquí donde la relevancia del lenguaje no sexista se hace notar, particularmente en lenguas como la española, cuyo género no marcado es el masculino, proclamado universal en un mundo patriarcal. Los vínculos entre lenguaje y sociedad se manifiestan, entonces, en la paralela opresión e invisibilización de sectores feminizados y no binarios, que encuentran resistencia por medio de formas lingüísticas novedosas en el marco de revoluciones feministas y diversas.

Nos centraremos en los procesos de habilitación del lenguaje inclusivo que diferentes sectores de la UNC promovieron durante el 2019, aceptando y fomentando su uso en documentos institucionales, instancias evaluativas y trabajos finales de grado y posgrado. Definimos un corpus constituido por la Separata del Manual de estilo de la UNC aprobada en el Honorable Consejo Superior el 5 de septiembre de 2019, los proyectos sobre lenguaje no sexista aprobados por los Consejos Directivos de la Facultad de Filosofía y Humanidades, la Facultad de Artes y la Facultad de Ciencias de la Comunicación, además de una serie de artículos periodísticos y entrevistas realizadas en torno al tema que nos compete. Detallaremos las diferentes posturas que participan en la disputa por el lugar otorgado al lenguaje inclusivo en la Academia y los valores

otorgados a este, intentando responder de qué manera ingresa el lenguaje inclusivo al campo universitario.

El lenguaje como práctica social

Consideramos, siguiendo los aportes realizados por E. R. Hamel en su texto “Políticas y planificación del lenguaje: una introducción” (1993), que el lenguaje constituye un “hecho social” en permanente transformación histórica, en cuyos lexemas, estructuras morfosintácticas y —sobre todo— formaciones discursivas, se sedimentan y reproducen tanto la experiencia como la visión del mundo de un pueblo. De esta forma, el lenguaje no es solo soporte del pensamiento o instrumento para la transmisión del conocimiento, sino una acción social que produce efectos de sentido entre los locutores. El discurso constituye un acto de cultura que produce, transforma y hace circular las significaciones de las estructuras sociales.

Les hablantes poseemos la capacidad de intervenir el lenguaje y hacer política con él, rompiendo con el objetivismo abstracto de la lengua concebida como sistema coherente en sí mismo, idealizado e independiente de los sujetos que lo utilizan, como un tesoro “intocable”. No obstante, es necesario considerar que dicha posibilidad de intervención está condicionada por las relaciones de poder vigentes entre los actores y grupos sociales. Siguiendo a Pierre Bourdieu (1976), la institución de estas relaciones puede ser pensada en términos de “campos”. Las imposiciones que las “reglas del juego” de un campo ejercen sobre los agentes sociales dan lugar a una forma de “censura”, un deber-hacer que, en el uso de la lengua, aparece como un deber-decir, y que se encuentra siempre en tensión con aquello que le agente desea verdaderamente expresar. Las posibilidades de su accionar se hallan limitadas, no solo por lo que resulta estratégico decir en el marco de un campo determinado, sino también por lo “indecible” y lo “innombrable”:

el campo funciona como censura, y ello se debe a que el que entra en él queda inmediatamente colocado en una estructura determinada, la estructura de la distribución del capital ... El campo ejerce una censura sobre lo que él quisiera decir, sobre el discurso loco, idios logos, que él quisiera dejar escapar, y lo obliga a no dejar pasar más de lo que es aceptable, lo que es decible. Excluye dos cosas: lo que no puede decirse, dada la estructura de la distribución de los medios de expresión, lo indecible, y lo que podría decirse, quizá con demasiada facilidad, pero que está censurado, lo innombrable. (Bourdieu, 1984, p. 116)

En este sentido, podemos afirmar que toda expresión lingüística constituye una forma de violencia simbólica que reproduce relaciones de dominación en un determinado espacio social. Las figuras de autoridad son capaces de producir e imponer las formas legítimas de ver el mundo, así como de construirlo por medio del lenguaje: definen las variaciones lingüísticas oficiales, consideradas como las únicas “válidas”. La posesión de capital simbólico es lo que brinda a las personas una posición de autoridad que les permite censurar enunciados, lograda por medio de la delegación de poder.

El lenguaje inclusivo

Es un hecho que las lenguas varían. A lo largo del tiempo y del espacio, el lenguaje experimenta modificaciones que lo atraviesan y lo definen en una infinidad de planos: múltiples períodos históricos y naciones, diferentes generaciones. Cada una de estas variaciones posee juicios de valor realizados por una comunidad lingüística determinada, que generalmente remiten a nociones de prestigio, nivel de formación, ubicación geográfica o marco situacional. No obstante, algunas variables nacen de la reflexión misma acerca del uso de la lengua, de una decisión consciente que brinda sus frutos en una suerte de metalenguaje que reconoce el poder de la palabra y se posiciona ante él, manifestando, en el juego con y contra la norma, significaciones políticas que cuestionan el funcionamiento mismo de este “hecho social”, de esta —a la vez— lente y barrera, a través de la que concebimos la realidad: la lengua. Es aquí donde se encuentra la clave para comprender la polémica que genera el lenguaje inclusivo.

La morfología flexiva del español se ha caracterizado históricamente por resolver problemáticas de concordancia que surgen ante la presencia de sustantivos colectivos o construcciones que abarcan diferentes géneros utilizando las desinencias correspondientes al masculino, sin importar la distribución de individuos en el conjunto: según las normas vigentes, ante un grupo de mujeres, basta la presencia de un único varón para que referirse al grupo requiera del uso de flexiones masculinas. Considerar el masculino como “genérico” o variación “no marcada”, y utilizarlo para referirse tanto a hombres y mujeres como a colectivos de géneros no binarios, da lugar a expresiones como “Los alumnos de la UNC...” o “María y Juan son buenos alumnos”, que invisibilizan la heterogeneidad de sujetos que pueden constituir un grupo, reduciéndolo a una sola categoría representativa: el género masculino. El varón se torna estándar, y aquello que no lo es, se ve relegado como inferior, como invisible. Si bien la RAE declara “innecesaria” la reflexión acerca de este asunto, debido a que, según ella, “la lengua no discrimina”, esto ha sido motivo de múltiples debates.

Quienes se oponen a lo defendido por la Academia, opinan al respecto dos cosas: o que el lenguaje es efectivamente sexista (apoyándose para ello en cuestiones gramaticales —como el masculino genérico—, léxicas e incluso en cómo describe el diccionario las palabras); o que, si bien la lengua no es sexista en sí misma, es imposible usarla fuera de un contexto que definitivamente lo es. Los diferentes grupos sociales que han buscado alzarse contra la norma, presentando alternativas a tal universalización, sostienen la necesidad de establecer un desdoblamiento o sustitución del morfema que indica género, ya que consideran que esta generalización, pese a no ser tan evidente, resulta excluyente. En este sentido, algunas de las propuestas para evitar el uso del masculino como género no marcado son: duplicación de construcciones (“los niños y las niñas”) y reemplazo de los términos (“la persona”, “el alumnado”, etc.) o de las marcas de género por otras anteriormente no incluidas en el sistema lingüístico español: la “e”, la “x”, la “@”, guiones, asteriscos o espacios en blanco, etc. La multiplicidad de manifestaciones de este último tipo no deja de vincularse con un estado de disconformidad para con la norma, concebida como una traba inorgánica y poco eficaz a la experiencia auténtica del devenir de la lengua.

El cuestionamiento del uso del masculino genérico y sus propuestas alternativas han sido objeto de numerosas disputas. Por este motivo, dado el contexto actual de nuestro país, atravesado por fuertes impulsos del movimiento feminista y de la lucha LGBTIQ+, nos resulta esencial dar lugar a la discusión sobre el lenguaje inclusivo, concebido como la disputa por un lenguaje más “justo” que no excluya a colectivos sociales históricamente vulnerados. De esta forma, preguntarse por la posibilidad de utilizar un lenguaje menos patriarcal, cuestionando la supuesta generalidad de la “o”, constituye —para les usuaries de lenguaje no sexista— un gesto de democratización y de lucha por la obtención de derechos.

Ahora bien, ¿cómo se da esta lucha en las instituciones educativas, particularmente en la Universidad Nacional de Córdoba?

Entre norma y uso: alternativas regladas

El 5 septiembre de 2019, el Honorable Consejo Superior de la UNC aprobó un proyecto sobre el uso de lenguaje inclusivo en la institución. De modo paralelo, la Facultad de Lenguas presentó, en una Separata de su Manual de Estilo, recomendaciones para el empleo de aquel en discursos académicos y administrativos, recomendando el reemplazo de formas sexistas de universalización del masculino a las quince facultades que componen nuestra universidad. En relación con lo mencionado en el apartado anterior, este proyecto pudo aprobarse gracias a una lucha feminista y disidente que previamente inauguró el debate y lo colocó en la agenda política. Los reclamos por

igualdad de derechos en términos de género y diversidad sexual dieron cuenta de los modos en que la lengua constituye un espacio donde se reproducen las relaciones de dominación que rigen las interacciones sociales, y la lucha adquirió entonces una dimensión lingüística. La rápida difusión del denominado lenguaje inclusivo o incluyente dio lugar a la pregunta por los espacios que debían habilitar, o no, el uso de estas expresiones lingüísticas no reconocidas por la RAE. Es en este marco que dicha Separata surge, redactada por Elisa Verónica Seguí, Luciana Robledo y Julia del Barco, planteando superar, “sin abandonar las reglas del sistema de la lengua” (2019, p. 3), los usos sexistas de la misma, con la premisa de la “legibilidad” como principio fundamental garante de la comunicación. El texto explicita su oposición al uso del masculino genérico, considerándolo una toma de posición política regida por la desigualdad de géneros:

Llamaremos lenguaje sexista o no incluyente a aquel que utiliza el masculino para referirse al universal excluyendo o invisibilizando a otros géneros. El sexismo es "la discriminación de personas de un sexo por considerarlo inferior a otro" (DRAE: 2014). La utilización del lenguaje no sexista o incluyente es una postura política, una elección de los hablantes que puede ser ejercida pero no puede ser impuesta. (p. 5)

Las alternativas propuestas se rigen por la sustitución del morfema “o” como universal por el uso de términos que no habiliten la distinción de género. Algunos de los citados en el documento son: reemplazar “el hombre” por “la humanidad”, “los sirios” por “la comunidad siria”, entre otros.

Sin embargo, es fundamental destacar que el manual posee un apartado donde señala una serie de usos no aconsejables: no recomiendan el uso de “@”, “e” ni “x” como alternativas. Los motivos para este rechazo son la “ilegibilidad” y los “equivocos” de significado (p. 12). La intención de no “abandonar las reglas del sistema de la lengua” se ve manifestada en un rechazo hacia formas experimentales como aquellas, lo que demuestra una concepción de la lengua que hallaría su soporte en normas que regirían su desarrollo. De aquí también podemos deducir una definición de lenguaje inclusivo que habilita la reflexión y la toma de posición política en la medida en la que esta se encuentre habilitada por la norma que censura, que “hace-decir” y, con ella, una concepción de la lengua en tanto “instrumento”.

Retomando a Benveniste (1971), sin embargo, tal noción “debe hacernos desconfiar” ya que es en y por el lenguaje que le individue se constituye como sujeto. El lenguaje mismo se configura como posibilidad de la subjetividad. Además, siguiendo

los planteos de Haugen (citado en Hamel, 1993), las lenguas no solo sirven para comunicar información, sino también para decir cosas sobre el grupo o hablante. Mientras la función de comunicación lleva a la uniformidad del código, la función de expresión lleva a su diversificación. De esta forma, vemos una vez más la eterna tensión entre norma y uso. No obstante, resulta interesante aclarar que la Dra. Elena del Carmen Pérez, en una conferencia de TEDx Córdoba, afirma que es “difícil hablar del lenguaje sin hablar de las cosas que están alrededor del lenguaje, sin hablar de las cosas que nos pasan como personas, como grupo, como sociedad”, y que “la lengua no es ese conjunto de palabras muertas en un diccionario, está viva, le corresponde a sus hablantes, nos corre por las venas” (15 de noviembre de 2019). De esta forma, cuando algo se “mueve” en el lenguaje es porque sucede lo mismo en el universo de la cultura: la decana afirma, por ejemplo, que la “e” constituye un síntoma o un indicio de otra sacudida social. Ella explica que existen muchas formas de prestar atención a lo que está sucediendo, de manifestar en nuestras expresiones los reclamos de los colectivos. En este sentido, se plantea que es fundamental aprovechar la “riqueza” del idioma como mecanismo incluyente, en detrimento de formas más experimentales como la “e” o la “x”.

Los sectores estudiantiles involucrados en la formulación del proyecto aprobado intentaron, en un principio, habilitar el uso del lenguaje inclusivo en todas sus modalidades, incluyendo a la “x” y la “e” como marcas de género universal. Sin embargo, como podemos leer en una nota de Cba24n, durante el debate “hubo que consensuar algo a mitad de camino: dar ideas para los que no quieren usar el masculino universal sin salirnos del sistema” (2 de diciembre de 2019), indicó Pérez. Frente a lo expresado, cabe preguntarnos, retomando a José del Valle en “La política de la incomodidad” si no

es la vida social la que ha construido las regularidades del lenguaje, la que las ha elevado a la condición de norma cuando, por medio de distintos mecanismos — libros de gramática, diccionarios, manuales de uso, cánones literarios—, ha generado modelos lingüísticos impregnados de moralidad, asociados a identidades sociales deseables o indeseables. (Del Valle, 2018)

Concebir el devenir de la lengua únicamente en torno a su sistematización en la norma implica regirse por la lógica de la censura que constituye la forma elemental de violencia simbólica en el campo de la academia. A continuación, abordaremos la manera en que otros espacios dentro de la UNC llevaron a cabo una reflexión crítica

que, en ocasiones, generó un distanciamiento de la norma-censura y dio cuenta con ello de otra forma de concebir el lenguaje.

Aperturas del deber-decir: más allá de la norma

Les alumnos que impulsaron este proyecto, miembros de Estudiantes por la Universidad Pública, expresaron que “el lenguaje tiene la capacidad de crear y refractar realidades” (Cba24n, 2019). Cuando lo usamos se evidencia lo que decimos, pero también lo que dejamos fuera. Si bien no pudo aprobarse el uso de “e” y “x” que inicialmente propusieron, plantearon la necesidad de que se debata la posibilidad de habilitarlo en cada facultad, por medio de sus respectivos Consejos Directivos, para quienes deseen utilizarlo en trabajos académicos. La Resolución 1095/2019 del HCS de la UNC recomienda a los Consejos Directivos de las quince Facultades de la Universidad Nacional de Córdoba, y a los Colegios Preuniversitarios Manuel Belgrano y Monserrat, “habilitar el uso de lenguaje inclusivo en comunicaciones oficiales y administrativas, dispositivos legales, trabajos y producciones académicas, y proyectos de tesis” (p. 4). Si bien, a partir de este momento, se sugirió el uso de las expresiones no sexistas incluidas en la Separata del Manual de Estilo anteriormente mencionado, el debate continuó desarrollándose en las facultades de Ciencias de la Comunicación (FCC), Filosofía y Humanidades (FFyH) y Artes (FA), abarcando ahora las formas que escapan a la norma (La Voz, 2019), es decir, el uso de la “e”, la “x” y demás sustituciones a la concepción masculino-genérica del morfema “o”. En octubre de 2019, el Consejo Directivo de la FCC aprobó un proyecto que habilita el uso del lenguaje inclusivo en todas sus manifestaciones:

Toda expresión no nominativa o no designativa de género como así también el uso de perífrasis y relativos en reemplazo del uso de pronombres; expresiones no reguladas por la academia como “e” y “x” en lugar de vocales que designen pertenencias de identidad de género. (fcc.unc.edu.ar, 29/10/2019)

La FFyH siguió sus pasos, aprobando el lunes 2 de diciembre del mismo año un proyecto similar. Es fundamental resaltar que la “Comisión de uso inclusivo de la lengua” perteneciente a esta dependencia redactó además un documento titulado “Consideraciones sobre el uso inclusivo de la lengua”. Como podemos leer en él, se plantea que:

Pensar en el uso inclusivo de la lengua desde el espacio universitario, de sus prácticas significantes es, entonces, pensar en formas abiertas y flexibles de expresar nuestras relaciones de género. Consiste, en otras palabras, en formas

de legitimizar una representación de esas relaciones como nunca clausuradas, como inestables y cambiantes. Entendemos también, volviendo a nuestras primeras reflexiones, que es necesario rescatar el gesto de intervención política de estos usos y acompañar y defender el desborde de sentido que genera en la lengua castellana; aunque (o justamente) cuando esto implique el corrimiento de la norma, lo universalizable y lo normal. (Aniceto et al, 2019, p. 9)

En el documento se reconoce que, más que un problema gramatical, el uso inclusivo del lenguaje constituye un gesto político. Reconocer que nuestros enunciados condicionan nuestras relaciones es vital como punto de partida para centrarse en el debate por el lenguaje inclusivo: no solo ver a quién está invisibilizando o no, sino preguntarnos, por ejemplo, quién tiene la legitimidad de la palabra en ámbitos laborales y académicos. En nuestras relaciones cotidianas, incluso en redes sociales, es común encontrarnos con discursos que censuran a otros. En este sentido, las universidades públicas

son espacios desde donde hacer visibles y describir los efectos que la gramática sexista produce en los modos de vivir la rutina laboral, los hábitos domésticos, las actividades religiosas, las relaciones de pareja, la división de las tareas de cuidado de lxs hijxs, las actividades culturales, el consumo, etc. (p. 9)

Se tensionan, de esta manera, distintas concepciones del lenguaje: una “permisión” del lenguaje inclusivo que se halla delimitada por una norma preestablecida y a la que deben adecuarse los deseos de las personas hablantes, por un lado; y la idea de que la normativización sucede a la experiencia social de las expresiones lingüísticas, por otro. “Lo estamos incorporando porque es el uso que están teniendo los estudiantes”, expresó la decana de la FCC en una entrevista con Canal U (30 de octubre de 2019).

La primacía de le hablante por sobre una norma que censura sus prácticas lingüísticas implica un reconocimiento de la validez de las experiencias sociales y culturales que, al modificarse, generan nuevos modos de desenvolverse en la sociedad y, por lo tanto, de relacionarse con la lengua. Esta no solo “refleja” cambios en el campo cultural, sino que también reproduce las relaciones por medio de las que configuramos el mundo. Medidas como las de la FCC y la FFyH responden a una concepción del lenguaje que se caracteriza por su dinamismo y por el reconocimiento de la dimensión social de su devenir. Según esta postura, cualquier documentación de usos lingüísticos

debe partir de esta premisa, funcionando como una descripción y no como una prescripción de modos de habla. La “norma” no tiene lugar a la manera de un deber-decir sino como aquello considerado *normal* por les hablantes de una comunidad lingüística. En este sentido, retomamos a Hamel (1988):

Toda política del lenguaje, en su sentido amplio, se caracteriza en primer lugar por una transformación de la base interpretativa de una etnia o grupo social (cf. Lang 1980), es decir, por un cambio de sus patrones culturales de interacción e interpretación del mundo. Esta es la base para que se puedan producir los procesos de desplazamiento, sustitución o cambio propiamente lingüísticos. (p. 44)

Una de las maneras en que esta “base interpretativa” se ha transformado estos últimos tiempos se vincula con el reconocimiento de la diversidad sexual y la revisión de la categoría de género: se dio cuenta de la historicidad de las nociones de “varón” y “mujer” y se difundió el uso de “e” y “x” como formas desinenciales que escapan o exceden a la identificación de los sujetos con la “a” y la “o”. Les individuos de géneros no binarios apelan, para referirse a su propia persona, a expresiones “prohibidas” por la norma, en lo que representa una violación a su identidad. La Ley de Identidad de Género proclama que toda persona tiene derecho:

a) Al reconocimiento de su identidad de género; b) al libre desarrollo de su persona conforme a su identidad de género; c) y a ser tratada de acuerdo con su identidad de género y, en particular, a ser identificada de ese modo en los instrumentos que acreditan su identidad. Ninguna norma, reglamentación o procedimiento podrá limitar, restringir, excluir o suprimir el ejercicio del derecho a la identidad de género de las personas. (Ley 26.743, 2012)

En este punto, nos parece fundamental repensar desde esta postura el uso de la “e” y la “x”, teniendo en cuenta que, como la norma se constituye socialmente, esta misma es susceptible a ser alterada, repensada o no ser cumplida. Es en esta lucha entre normas donde se encuentra la condición política del lenguaje, en donde hablar y escribir implica posicionarse en y con relación a un universo social (Del Valle, 2018). Podemos sumar esto al Artículo 7 de la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos, en donde se explica que todas las lenguas son la expresión de una identidad colectiva y de una manera distinta de percibir y de describir la realidad, y por ello tienen que poder gozar de las condiciones necesarias para su desarrollo en todas las

funciones. Además, cada lengua es una realidad constituida colectivamente, y es en el seno de una comunidad donde se hace disponible para el uso individual, como instrumento de cohesión, identificación, comunicación y expresividad creadora. Es importante considerar que no solo “la lengua” es expresión de una identidad colectiva sino que también lo son las variedades y variaciones dentro de la misma. Son expresiones de una realidad que lucha por ser visibilizada y respetada como tal. Lo que decimos, lo que nombramos —y no nombramos— condiciona nuestra forma de pensar y ver el mundo.

En este sentido, las valoraciones y actitudes de los hablantes con respecto al uso del lenguaje inclusivo en ámbitos universitarios se encuentran profundamente condicionadas por la circulación de discursos hegemónicos que emiten imágenes particulares de este objeto y formulan opiniones acerca de él. Tal como expresamos anteriormente, no es la RAE el único agente social que enuncia su rechazo hacia el lenguaje inclusivo. Seguimos aquí a Elvira Narvaja de Arnoux y a José del Valle (2010) al afirmar que las lógicas de prescripción y prohibición de usos lingüísticos exceden a los organismos estatales o jurídicos que los regulan normativamente:

El valor de la lengua oficial se deriva del poder del Estado para recompensar a quienes la conocen y sancionar a quienes la ignoran. Pero su valor simbólico —la naturalización de su superioridad y, por tanto, el establecimiento de su condición hegemónica (Gramsci, 1991; Williams, 1977)— se establece en múltiples discursos —muchos de ellos lingüísticamente banales— que generan el universo de asociaciones que legitiman la autoridad de la lengua oficial al margen del poder coercitivo del Estado. No solo en la imposición jurídica de la lengua y en las gramáticas prescriptivas se halla la clave del juego de poderes inscripto en un determinado régimen de normatividad. (p. 3)

Conclusión

En la lección inaugural de su cátedra en el Collège de France, Roland Barthes afirmó que la lengua es “simplemente fascista” (1977, p. 64), no tanto por sus impedimentos como por las obligaciones que impone: al hablar, tomamos decisiones que implican posicionamientos particulares, escogemos “decir” algo y, en ese proceso, dejamos otras cosas detrás. Toda elección implica una renuncia, realizada en el marco de relaciones de poder y dominación. En este sentido, afirmamos que todo enunciado es político.

Según el mismo autor, las prácticas del habla se rigen por la tensión entre la afirmación y la confirmación, la aserción y la reproducción:

Desde que es proferida, así fuere en la más profunda intimidad del sujeto, la lengua ingresa al servicio de un poder ... Por una parte, la lengua es inmediatamente asertiva: la negación, la duda, la posibilidad, la suspensión del juicio, requieren unos operadores particulares que son a su vez retomados en un juego de máscaras de lenguaje ... Por otra parte, los signos de que está hecha la lengua sólo existen en la medida en que son reconocidos, es decir, en la medida en que se repiten; el signo es seguidista, gregario. En cada signo duerme este monstruo: un estereotipo; nunca puedo hablar más que recogiendo lo que se arrastra en la lengua. A partir del momento en que enuncio algo, esas dos rúbricas se reúnen en mí, soy simultáneamente amo y esclavo: no me conformo con repetir lo que se ha dicho, con alojarme confortablemente en la servidumbre de los signos: yo digo, afirmo, confirmo lo que repito. (1977, p. 64)

La lengua no solo nos obliga a decir, sino que nos fuerza a expresar solo aquello cuyo significado pueda ser reconocido por un otro. Ella solo puede ser percibida en su dimensión social: no hay lengua que emitir si no hay alguien que la escuche. Estas dos dimensiones de la lengua responden al modo en que ella se encuentra atravesada por el poder. Y si “el lenguaje humano no tiene exterior”, tampoco el poder lo posee. Es por este motivo que sostenemos que todo acto político que busque alzarse contra un orden dominante debe hacerlo por medio del lenguaje.

Al principio del artículo, afirmamos que la lógica de la “censura” (Bourdieu, 1984) limita los dichos de los agentes sociales por la imposición de lo “indecible”, esto es, lo que no puede decirse dado el conocimiento de cada agente sobre el modo en que funciona la lengua, según su posición en un campo —“la estructura de la distribución de los medios de expresión” (p. 116)—; y de lo “innombrable”, es decir, lo tabú, lo que puede pero no debe decirse. Deseamos recuperar esta distinción para elaborar nuestra propia concepción del lenguaje inclusivo: sostenemos que este constituye un fenómeno que, en términos bourdieuanos, ha pasado de ser “indecible” a “innombrable”, en un proceso de intervención activa —y consciente— sobre la lengua.

Pasamos por un proceso de socialización y educación que nos enseña que el español resuelve casos de concordancia que surgen ante la presencia de sustantivos colectivos o construcciones que abarcan diferentes géneros utilizando las desinencias

correspondientes al masculino: es decir, nos “obliga” a elegir la “o” como terminación, más allá de la composición del grupo. La noción de generar expresiones inclusivas resultaba impensable, ya que el mecanismo de la lengua no las “permitía”.

La creación del lenguaje inclusivo nació como una alternativa pensada para decir lo indecible, para afectar la lengua y así introducir otros sentidos en el espacio social. Afirmamos que se ha vuelto “innombrable” por el rechazo que se ha alzado contra él en ciertos sectores sociales y medios masivos de comunicación: la excusa de un no-poder se está viendo trabada ante un uso que no deja de crecer, y ante el que las opiniones negativas parecen corresponderse más con un rechazo a la decisión política que yace detrás de la “infracción”. *Podemos* hablar con lenguaje inclusivo, y quizá es precisamente ese el meollo de la cuestión. Algunas iniciativas propuestas en la UNC reconocen un creciente potencial gregario en estas expresiones. Su uso se está encarnando en la lengua, está siendo reconocido por otros, otras y otros. Actuar sobre esto, habilitar el ejercicio de poder-decir es importante porque desmonta las lógicas de censura que hacen del lenguaje inclusivo un objeto de burla y ridiculización.

Como ya dijimos, si no existe un espacio fuera del lenguaje, las disputas por el poder deben darse necesariamente dentro del mismo:

Pero a nosotros...sólo nos resta, si puedo así decirlo, hacer trampas con la lengua, hacerle trampas a la lengua. A esta fullería saludable, a esta esquivada y magnífica engañifa que permite escuchar a la lengua fuera del poder, en el esplendor de una revolución permanente del lenguaje, por mi parte yo la llamo: literatura. (Barthes, 1977, p. 64)

Ante las censuras de la norma, la única lucha se encuentra en un proceso de apropiación de la lengua, e implica dar cuenta del poder político de nuestras decisiones, del modo en que nuestras expresiones constituyen formas de violencia simbólica y participan en disputas por la imposición de sentidos. ¿Es el lenguaje inclusivo una forma de literatura? Porque pareciera ser que la respuesta se encuentra en estas “trampas”, estos engaños y juegos con los límites del deber-decir, que no dejan nunca de ser las fronteras de un deber-ser.

Referencias

- Aniceto, P.; Agüero Solís, A.; Bixio, B.; de Mauro, S.; Erro, G.; Mattio, E.; Moreno, M. y Paccela, C. (2019). *Consideraciones sobre el uso inclusivo de la lengua*. Documento elaborado por la “Comisión de uso inclusivo de la lengua”. Facultad de Filosofía y Humanidades. <https://ffyh.unc.edu.ar/alfilo/consideraciones-sobre-el-uso-inclusivo-de-la-lengua/>.
- Barrionuevo, F. y Pasquali, M. E. (4 de septiembre de 2019). La UNC recomienda lenguaje inclusivo, pero sin ‘e’ ni ‘x’. *Cadena 3*. https://www.cadena3.com/noticia/turno-noche/la-unc-recomienda-lenguaje-inclusivo-pero-sin-e-ni-x_240517.
- Barthes, R. (1977). Lección inaugural. En *El placer del texto y lección inaugural de la cátedra de semiología literaria del Collège de France*. Titivillus Ed. digital. <http://ceiphistorica.com/wp-content/uploads/2016/01/rbplac.pdf>.
- Benveniste, É. (1971). *Problemas de lingüística general*. Siglo xxi.
- Bourdieu, P. (1976). “Algunas propiedades de los campos”. En *Campo de poder, campo intelectual*. Montessor Jungla Simbólica.
- Bourdieu, P. (1984). “La censura”. En *Sociología y Cultura*. Ed. Grijalbo.
- Calderón, M. (4 de septiembre de 2019). La UNC aprobó recomendaciones para el uso del lenguaje inclusivo. En *La Voz*. <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/unc-aprobo-recomendaciones-para-uso-del-lenguaje-inclusivo>.
- Calvet, L. J. (1997). “Los orígenes de la política lingüística”. En *Las políticas lingüísticas*. Edicial S. A.
- Canal 10 Córdoba (4 de septiembre de 2019). *La UNC elaboró recomendaciones para el uso del lenguaje inclusivo* [Archivo de video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=WujQLSZjL_Y.
- Canal U (17 de septiembre de 2019). *Lenguaje inclusivo en la UNC* [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=zYx11QZpreI>.
- Canal U (30 de octubre de 2019). *Lenguaje inclusivo en la Facultad de Comunicación de la UNC* [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=vIAvMIbMWUQ>.
- Facultad de Ciencias de la Comunicación, UNC (25 de noviembre de 2019). *Lenguaje inclusivoE. Debates, fundamentos y herramientas para entender los cambios de época*. <https://fcc.unc.edu.ar/novedades/noticias/cursoextension-lenguaje-inclusive-debates-fundamentos-y-herramientas-para>
- De Mauro, S. y Bixio, B. (2019). Políticas de la disidencia: I Encuentro Internacional Derechos Lingüísticos como Derechos Humanos en Latinoamérica. En *Revista Heterotopías* (Volumen 2, Número 3). Facultad de Filosofía y Humanidades.

- Declaración Universal de Derechos Lingüísticos. Artículo 7. Junio de 1996 (España).
- Del Valle, J. (21 de agosto de 2018). "La política de la incomodidad". En *Anuario de Glotopolítica*. <https://glotopolitica.com/2018/08/21/la-politica-de-la-incomodidad/>
- Hamel, E. R. (1988). La política del lenguaje y el conflicto interétnico. Problema de investigación sociolingüística. En Orlando, E. (org.), *Política lingüística na América Latina*. Editora Universitaria Joao Pessoa.
- Hamel, E. R. (1993). Política y planificación del lenguaje: una introducción. En *Revista Itztapalapa* (Nº 29). Consejo Editorial de Ciencias Sociales y Humanidades de Itztapalapa.
- ¡La FCC aprobó el uso del Lenguaje Inclusivo!* (25 de noviembre de 2019). <https://fcc.unc.edu.ar/novedades/noticias/la-fcc-aprobo-el-uso-del-lenguaje-inclusivo>.
- La UNC elaboró recomendaciones para el uso del lenguaje inclusivo* (25 de noviembre de 2019). En *Cba 24*. <https://www.cba24n.com.ar/la-unc-elaboro-recomendaciones-para-el-uso-del-lenguaje-inclusivo/>
- Lenguaje inclusivo: lo usan adolescentes y buscan que se imponga a 'todes'* (12 de junio de 2018). En *A24*. <https://www.youtube.com/watch?v=Wf1EomyWAF8>
- Ley de Identidad de Género (Ley nº 26.743). Mayo de 2012 (Argentina).
- Narvaja de Arnoux, E. y del Valle, J. (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje. En *Spanish in Context*. John Benjamins Publishing Company.
- Otra facultad de la UNC se suma al uso del lenguaje inclusivo* (2 de diciembre de 2019). En *Cba24*. <https://www.cba24n.com.ar/otra-facultad-de-la-unc-suma-el-uso-del-lenguaje-inclusivo>
- Seguí, E. V.; Robledo, L. y del Barco, J. (2019). Algunas recomendaciones para el uso de lenguaje incluyente en discursos académicos y administrativos de la UNC: Separata del Manual de Estilo. https://sociales.unc.edu.ar/sites/default/files/lenguaje_incluyente.
- TEDx Talks (15 de noviembre de 2019). Lenguaje inclusivo, entre el sistema y el síntoma | Elena Pérez | TEDx Córdoba [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=mfiGdz-zcw>

Argentinos multilingües: conflictos, actitudes e identidades. El caso de Misiones

Camila Díaz

Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba
cami_rdt@hotmail.com

Magdalena Ducoin

Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba
magdalena.ducoin@mi.unc.edu.ar

Micaela Valentina García

Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba
micaela.valentina.garcia@mi.unc.edu.ar

Resumen

El presente trabajo indaga sobre la coexistencia de diferentes escenarios del multilingüismo misionero a partir de los aportes de Cerno (2019), en “Portugués, español, alemán y brasilero. Lenguas y variedades en contacto en el Alto Uruguay (Misiones, Argentina)”, con el propósito de dar cuenta de las diversas representaciones de las lenguas que componen el multilingüismo misionero. Entonces, se atenderá a cómo se caracterizan las relaciones entre las lenguas y sus hablantes considerando especialmente las actitudes y evaluaciones de los mismos en función de la conformación de sus identidades lingüísticas y nacionales. Cerno (2019) presenta evidencias de la existencia de factores sociales que subyacen a la selección lingüística en los discursos de los hablantes. Desde el abordaje del caso de la comunidad multilingüe de Misiones se procurará dar cuenta de conceptos como *lengua estándar*, *variaciones lingüísticas*, *bilingüismo*, *normas de uso* y, sobre todo, de *actitudes sociolingüísticas*.

Palabras clave:

Multilingüismo, Misiones, lengua estándar, variaciones lingüísticas

Argentinos multilingües: conflictos, actitudes e identidades.

El caso de Misiones

Argentina, un país multilingüe

Nuestro país está constituido por una sociedad multilingüe debido a que se hablan, además del español, al menos unas veinte lenguas de inmigración europea y asiática y más de dieciséis lenguas indígenas. El “multilingüismo” es un fenómeno de las sociedades multiculturales y, si bien todas las sociedades son multiculturales, no todas son multilingües. El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre Argentina como un país multilingüe y multicultural centrándonos específicamente en el caso de la provincia de Misiones. El análisis sociolingüístico es más complejo cuando se tiene en cuenta los espacios de frontera ya que intervienen factores diversos como políticos, económicos, demográficos, educativos y tecnológicos donde también entran en juego las relaciones históricas de las naciones que lo conforman. Desde nuestras primeras lecturas advertimos sobre las dificultades para la instalación de los conceptos de “multiculturalismo” y “multilingüismo” en nuestro imaginario social. Consideramos vital la necesidad de forjar una identidad nacional diversa que tenga en cuenta nuestra riqueza lingüística.

La diversidad lingüística de la provincia argentina de Misiones, lindante con Brasil y Paraguay, deriva de su particular historia, su composición étnica y su posición geográfica. El territorio misionero, en un principio habitado por pueblos originarios, recibió inmigrantes de países limítrofes y migraciones internas. Desde fines del siglo XIX, el territorio acogió a grupos de inmigrantes de Europa central y del norte (principalmente hablantes de alemán) que enriquecieron la diversidad lingüística de la región relacionándose con hablantes del español, guaraní y portugués. Hacia el siglo XX, con la declinación de la inmigración europea, el portugués cobró relevancia y se constituyó en la lengua extranjera más hablada. Los hablantes de portugués centraron su influencia en la franja oriental del territorio de Misiones, en el límite con Brasil. Esta última cuestión es relevante si se tiene en consideración los aportes de Lope Blanch (1968) respecto a las “fronteras lingüísticas”, cuando se refiere a que estas están constituidas por sucesiones de puntos aislados que usualmente se corresponden con comunidades humanas asentadas a cada lado de la línea fronteriza. El alemán, conforme al estudio de Cerno (2019), es una de las pocas lenguas de migración que continúa conservando una gran comunidad de hablantes.

Desde el ejemplo de la provincia de Misiones creemos que es importante considerar que 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)

Esta observación nos permite dar cuenta que todos los contactos lingüísticos son variables en cada caso y que afectan de forma distinta a cada lengua y a la realidad de sus hablantes. Las realidades lingüísticas de las fronteras no están circunscritas a espacios determinados, sino que obedecen a la circulación de la lengua y a comportamientos específicos de sus hablantes.

Desde nuestro tema de investigación, centrado en las lenguas y variedades en contacto en la provincia de Misiones, es posible dar cuenta que gran parte de los hablantes adquieren el portugués en contextos domésticos y luego la transmiten a sus hijos. Según Cerno (2019), “este sector suele ser designado por los no nativos como ‘brasileros’, término que en castellano es un portuguesismo (‘brasileños’) y que al parecer denota identidad lingüística y no necesariamente identidad nacional (Clarissini da Maia y Méndez, 2018, en Cerno, 2019). No sabemos si puede ser también una autodenominación” (p. 139).

La familia, entonces, constituye un espacio de socialización lingüística. El contacto con el castellano se da desde la infancia de manera formal en la escuela, aunque también por el contacto con vecinos y con los medios de comunicación argentinos, motivo por el cual los hablantes adquieren competencias pasivas. Cabe aquí la reflexión sobre la enseñanza del español estándar como variedad de prestigio que se enseña en las instituciones educativas y de cómo esta variedad juega un papel importante en los procesos identitarios de los hablantes.

Otro grupo es la comunidad hispanohablante, a quienes se los suele designar como “castellanos” (Clarissini da Maia y Méndez, 2018, en Cerno, 2019). Internamente se diferencian por su origen, en algunos casos son criollos y en otros son descendientes de los alemanes (-brasileños) asentados originalmente sobre la franja oeste del territorio” (Cerno, 2019, p. 139). Este grupo es minoritario y considera al portugués como lengua externa al hogar. En este caso, los niños son los que se integran mejor a la comunidad hablante de portugués por el contacto con sus pares. Esta comunidad se

expresa en un español misionero y en esta variedad hablan los maestros, gendarmes, policías y otras entidades públicas.

Variaciones lingüísticas en Misiones

En cuanto a campo disciplinar, la sociolingüística se desarrolló a partir de la década de 1960. Esta disciplina se opone a los tres principios saussureanos: la distinción lengua/habla, la prioridad del sistema y su homogeneidad. Bixio (2012) define la sociolingüística como un “campo complejo cuyos objetivos, métodos, teorías y modalidades de articulación entre lenguaje y sociedad difieren profundamente” (p. 24). La sociolingüística aborda “la variación social de una lengua, las correlaciones entre capa social y estructura lingüística” (Bixio, 2012, p. 24). Es posible afirmar que la lengua es un sistema de sistemas que incluye distintas “variaciones” en su interior: “diatópicas” o “dialectales”, “diatráticas” o “sociolectales” y “diafásicas” o “estilísticas”.

Dicho esto, cabe reflexionar sobre el caso de Misiones que expone el artículo de Cerno (2019), donde se analiza la variedad misionera del portugués y se delimitan las características internas y sociolingüísticas de esa variedad. Por otra parte, se definen los problemas que hacen de la comunidad hablantes de portugués y español un caso donde el contacto entre variedades y, sobre todo, el fenómeno de la mezcla de lenguas a través del análisis de casos de “portuñol”, demuestra que la mezcla entre ambas lenguas no depende solo de factores extralingüísticos, sino de la cercanía estructural entre los códigos en situaciones de contacto constante.

Cabe mencionar que la variante de portugués que se habla en Misiones no debe asociarse al portugués estándar brasileño (también conocido como *português padrão*) que reproduce formas cultas. Por otra parte, es necesario aclarar que no debe confundirse la variante con el “portuñol”, que se emplea en los países hispanohablantes a lo largo de la frontera brasileña. Según Cerno (2019), “este ‘portuñol’ es un portugués con muchas interferencias del castellano y que se habla con fines de intercambios comerciales o para trámites en el país lusohablante. El portugués de Misiones es por el contrario una lengua nativa (...)” (p. 137). Entonces, la variante a la que se hace referencia cuenta con rasgos gramaticales, lexicales y fónicos particulares y también préstamos del español por lo que es definida por muchos investigadores como *português não (no) padrão*. Por otra parte, se debe tener en cuenta que el español de Misiones también es considerado una variante regional que se constituyó en una región guaraní hablante (paraguayos y correntinos). La incorporación de una variedad “estándar” de español se dio tardíamente con la escolarización de las clases más altas.

Por otro lado, la cuestión del alemán de Misiones no es objeto de investigación de Cerno (2019) aunque el autor menciona que hay investigaciones sobre los rasgos de la variante misionero-germana donde se aprecia la presencia de elementos que derivan del contacto con el español y el portugués.

En su investigación, Cerno (2019) realiza un trabajo de campo a partir de 24 entrevistas intencionalmente no estructuradas que se asimilan al género de la conversación con el propósito de reunir muestras de las hablas vernáculas y acceder a los sistemas de significados de los hablantes. En este sentido, según Bixio (2012) existen dos tipos de “dialectos”: el “vernáculo” y el “estándar”. La “variedad estándar” puede entenderse como la “variedad Alta”, planteada por Ferguson (1959), ya que es aquella lengua que se utiliza en “la educación, los medios de comunicación, la justicia, la política, la administración, etc.” (Bixio, 2012, p. 27); es decir, se utiliza en situaciones formales y cuidadas, tiene prestigio y se aprende mediante la enseñanza formal. La “variedad vernácula” o “variedad Baja”, en cambio, es el lenguaje común que se utiliza en situaciones informales, familiares y relajadas como una conversación con amigos. Esta variedad se aprende inconscientemente y no tiene reglas ortográficas. Siguiendo el planteo de Boyer (2020), las “variedades Bajas”, como el portugués de frontera, no llegan a ser *normativizadas*; es decir, la comunidad aceptó la elección de una lengua estándar pero no permite que otra lengua “se escriba, se enseñe y se use en todos los ámbitos de la vida pública” (Boyer, 2020, p. 64). En este sentido, Lipski (2017) agrega que el portugués hablado en la provincia de Misiones constituye un “dialecto vernáculo” no canónico del portugués de frontera entre los estados de Santa Catarina y Río Grande do Sul.

Cerno (2019) tuvo en cuenta las “variedades diatópicas”, “diatráticas” y “diafásicas” para su trabajo de campo. En primer lugar, “las *variaciones diatópicas* (o dialectales) son aquellas que se asocian a espacios geográficos” (Bixio, 2012, p. 25). En tal sentido, los entrevistados que fueron seleccionados para la investigación cuentan con más de 20 años de residencia en Piñalito Norte, una pequeña colonia situada a medio camino entre las ciudades de Bernardo de Irigoyen y Comandante Andresito, en el departamento General Belgrano, hacia el nordeste de Misiones.

En segundo lugar, las “variaciones diatráticas” (o sociolectos) son propias de cada grupo social o cultural y son el producto de la estratificación y división social del trabajo. En este caso, Cerno (2019) tiene en consideración que solo 4 de los 24 entrevistados tienen escolarización que va más allá de la escuela secundaria, el resto se dedica a tareas rurales.

En tercer y último lugar, “las *variaciones diafásicas* (o registros) se refieren a los diferentes estilos que exige cada situación, tema, interlocutor, etc.” (Bixio, 2012, p. 26).

En relación a esto se tienen en cuenta informantes de diversas generaciones (mayores de 60 años y adultos entre 30 y 40 años) y de cómo se establecen las comunicaciones en función de su generación. Se debe aclarar que todas estas variaciones conviven dentro de una lengua. No obstante, los límites de estas variaciones no son precisos debido a que “nunca hay un punto concreto en el que pueda decirse que acaba una variedad y comienza otra” (Bixio, 2012, p. 26). Por eso, esta autora se refiere a *continua geolectales* y *continua sociolectales*.

Conflictos

Desde nuestro punto de vista, consideramos que los conflictos entre los hablantes de la zona de Misiones se dan en mayor grado por la existencia de una distribución desigual del portugués y el español en la comunidad. Esto genera que no todos los hablantes logren un dominio autónomo de las dos lenguas, impidiendo lograr un “bilingüismo coordinado”. Calvet (2002) reflexiona sobre esta situación:

Cuando una persona se enfrenta a dos lenguas y las utiliza en un momento u otro, puede ocurrir que se mezclen en su discurso y que ésta produzca enunciados “bilingües”. No se trata aquí de interferencia, pero se podría decir que es un collage, al pasar en un punto del discurso de una lengua a otra, o de alternancia de código. Esta alternancia o mezcla de lenguas puede responder a estrategias conversacionales para que el usuario pueda hacerse entender. (pág. 52)

El grupo de portugués nativo es el que menos posibilidades de contacto con el español tiene fuera de las instituciones escolares. En consecuencia, los portugueses nativos son discriminados no solamente por los hablantes nativos de español sino también en tanto capital lingüístico, entendiendo que en el mundo luso parlante la variedad de portugués misionero tiene menor valor simbólico. Se debe considerar que en tanto “capital cultural”, estos hablantes se expresan en variantes que no “cotizan” alto en el mercado lingüístico global, dado que el estatus de su variedad tanto de español como de portugués constituyen dialectos periféricos y poco prestigiosos para los estados nacionales. Con respecto a esto último, Pierre Bourdieu (2001) reflexiona sobre los alcances de la noción de competencia comunicativa y su comportamiento en los procesos de producción e intercambio simbólico. Aquí se puede considerar si los derechos lingüísticos de esta comunidad son respetados, cuestión que sería importante desarrollar en otro momento.

Con el propósito de justificar nuestras argumentaciones acerca de los conflictos lingüísticos en los espacios de frontera nos interesa incluir el poema “Trinticuatro” de Fabián Severo (2010), donde de manera literaria se plasman las complejas relaciones entre los hablantes:

TRINTICUATRO

Fabi andá faser los deber, yo fasía.
Fabi traseme meio litro de leite, yo trasía.
Desí pra Doña Cora que amañá le pago, yo
disía.
Deya iso gurí y yo deiyava.
Mas mi maestra no entendía.
Mandava cartas en mi caderno
Todo con rojo (igualsito su cara) y asinava
imbaiyo.

La elección de este poema responde a que refleja, a través de la voz poética, la infancia del autor y sus relaciones familiares y escolares. Entre la madre y la maestra del “yo” poético hay un conflicto porque no se entienden. La madre habla portugués de frontera y la maestra, en español. El poema, según el propio Severo (2010) en su sitio web, reflejaba la situación educativa. Se observa que la madre de “Fabi” es monolingüe y que al no lograr entenderse con la maestra pone al niño en contradicción entre las dos figuras de autoridad. Así, el niño se transforma en una víctima de la confrontación entre estas dos figuras: la madre (que puede representar la lengua materna) y la maestra (que puede representar el control lingüístico o la lengua dominante). Hacia el final del poema, el hijo acaba abandonando la escuela y con esta renuncia cobra sentido la lealtad a la lengua de la madre y de su comunidad lingüística. Aunque en la actualidad se cuente con proyectos educativos colingüísticos y el paisaje escolar haya empezado a cambiar, consideramos que este poema constituye una expresión que nos permite reflexionar y problematizar las identidades de frontera.

Otra cuestión que nos resulta interesante es que el uso de las lenguas por parte de los hablantes se relaciona con el conocimiento o el hábito de su interlocutor. Esta norma de uso generalizado, según Cerno (2019), es la que produce dialécticas hostiles dado que el portugués es la lengua más extendida y es la opción que se elige en ámbitos familiares o entre vecinos. Por otra parte y como se observaba en el poema, el español produce mayores distancias sociales y se emplea en situaciones formales (institucionales) o en el caso en que no se conozca el interlocutor. El fenómeno de la

acomodación lingüística anteriormente mencionado se relaciona íntimamente con cuestiones identitarias y la idea de ser fiel a la propia lengua. En este sentido Cerno (2019) afirma:

Los informantes con esta actitud mostraron algún tipo de asociación entre hablar en español y “hacer patria”, involucrando con el comentario la situación de la frontera. Las personas que practican la lealtad hacia su lengua, tanto los “castellanos” como los brasileños, no ven en su actitud una conducta desafiante, sino algo perfectamente posible en una sociedad de frontera donde “todos entienden” español y portugués. (p. 143)

Con respecto a esta cuestión, tenemos en cuenta los aportes de López García (2013), donde hace referencia a que no se da la existencia de identidades lingüísticas por sí mismas, sino en relación a un otro, y que el conflicto es parte constitutivo de las representaciones sociales identitarias donde cada sector, en una suerte de contienda simbólica, tiene alguna forma de expresión. Se debe tener en claro que la lengua es un elemento vigoroso de la identidad social, pero las identidades se construyen discursivamente (Bein, 2002). De este modo, la asociación hablar en español y “hacer patria” que plantea Cerno (2019) en función de su estudio pone en evidencia la existencia de espacios de negociación y de tensiones entre los que se trasladan o implican otros factores no lingüísticos que pueden estar ligados al lugar que estos pueblos ocupan en el territorio nacional. Asimismo, observamos cómo estos conflictos y actitudes son percibidos desde el nacionalismo. Esto se evidencia cuando una mujer entrevistada por Cerno (2019) dice: *“Entiendo casi todo [el portugués] pero no me gusta hablar. No sé, cuando me hablan así yo digo estamos en Argentina, hay que hablar castellano (María Weiss, 81, Piñalito)”* (p. 143).

En la construcción de una identidad étnica y de una pertenencia a un grupo la lengua desempeña un papel importante. Por este motivo es relevante tener en cuenta las actitudes positivas o negativas sobre las variedades, ya que acabarán afectando a los hablantes. Según Donni de Mirande (1979) la actitud de los hablantes constituye una problemática importante de la sociolingüística y de la dialectología porque está fundada en evaluaciones sociales y valoraciones emocionales que repercuten más allá de los sujetos por individual, condicionando la psicología social: *“A través de la lengua llegamos a comportamientos culturales que están en la base de la misma”* (Donni de Mirande, 1979, p. 41). A través del estudio de campo realizado por Cerno (2019), el investigador indaga en ciertos elementos de indignación y revanchismo que dan cuenta sobre un conflicto lingüístico latente entre los “brasileros” y los “castellanos” de las

sociedades misioneras analizadas. Cuando Cerno (2019) cita a sus entrevistados en casos como:

“Es una guerra fría permanente aquí” (Nelly Ortiz, 74, Piñalito). *“Hay algunos que se las quieren dar de brasileños”* (Daniel Fedoruk, 32, Itacaruaré). *“Cuando hay partido de fútbol suenan más cohetes cuando hace gol Brasil que cuando hace gol Argentina”*.(Patricia da Luz, 62, Itacaruaré) (p. 144)

es posible dar cuenta de las actitudes de los hablantes y de cómo sus valoraciones emocionales en torno a la lengua inciden en otros comportamientos al punto de trasladar estas rivalidades a otros planos como el deporte, en este caso, el fútbol. Por otra parte, los hablantes también juzgan y evalúan sus propias variantes. La conciencia de hablar en una “variedad no estándar” puede afectar la autoimagen porque si esa variedad es percibida como inferior en comparación con otras, implica que estos hablantes pueden sentirse en desventaja con respecto a otros grupos sociales (Johansson, 2017, p. 12). En el estudio de Cerno (2019) los informantes no consideran que sus expresiones en el idioma nativo en el caso del portugués sean “incorrectas”. Asimismo, se debe señalar nuevamente que los hablantes no utilizan el término “portuñol” para referirse a su variante. Consideramos relevante que un subgrupo externo de los entrevistados por Cerno (2019) sean quienes se autodenominan “brasileros” y “castellanos” y que, a su vez, evalúen negativamente sus variantes mixtas y las consideren “fronterizas”.

Arnoux (2010) reconoce que las representaciones sociolingüísticas actúan en la estructuración de un contexto determinado. A su vez, estas representaciones inciden en las identidades sociales en la medida en que instauran clasificaciones que hacen visibles los grupos para sí y para otros. La lingüista considera que las actitudes constituyen “cristalizaciones de la representación en conductas: atracción o rechazo frente a determinadas formas que se pueden manifestar en la lealtad lingüística o en el auto-odio” (Arnoux, 2010, p. 3). Y agrega que los estereotipos constituyen simplificaciones y fijaciones de una representación sociolingüística como se aprecia en el trabajo de Cerno (2019) cuando un entrevistado dice: *“Hay algunos que se las quieren dar de brasileños”* (Daniel Fedoruk, 32, Itacaruaré) (Cerno, 2019, p. 144).

Planificación lingüística en Misiones

Consideramos que para la protección de la diversidad lingüística de Misiones, se necesita de una “planificación lingüística” clara y de políticas educativas que fortalezcan

la Educación Intercultural Bilingüe y que garanticen la práctica de distintas lenguas en todo el territorio nacional.

Calvet (1997) aclara que cualquier sociedad tiene posibilidades de elaborar una “política lingüística”, pero el Estado es quien tiene el poder de ejercer políticas lingüísticas, es decir, de realizar las “planificaciones lingüísticas”. Roberto Bein define a la “política lingüística” como “las opciones conscientes que, entre varias alternativas posibles, escoge generalmente un gobierno con relación al uso público de las lenguas” (Bein, 2002, en Martínez, *et al.*, 2017, p. 51). En este sentido, en Argentina, las “políticas lingüísticas” apuntan a un Estado nacional homogéneo.

El Estado es el actor principal y primer responsable en cuanto a la “planificación lingüística” se refiere y es responsable de la construcción de estrategias que lleven a la supervivencia de la diversidad cultural y lingüística del territorio argentino. Para introducir la enseñanza de las lenguas extranjeras en la escolaridad y para garantizar el derecho constitucional de los pueblos indígenas el gobierno argentino sancionó la *Ley de Educación Nacional N° 26.206*. Además, dicha ley “propone que la educación debe sustentarse en la sociedad civil de la cual se nutre, pero también a la que se intenta devolver algo” (Contursi, 2018, p. 35). Actualmente, en Argentina se implementó el programa de Educación Bilingüe e Intercultural en algunas escuelas con población aborigen que otorgó importancia a la escritura de las lenguas indígenas. No obstante, cabe aclarar que en dicho programa más allá de que se hace hincapié en la educación bilingüe para los jóvenes indígenas o descendientes de grupos indígenas, también es un programa destinado a los jóvenes migrantes y descendientes de migrantes.

Ahora bien, podemos dar otro ejemplo de “planificación lingüística” en la provincia de Misiones debido a la sanción de la *Ley de Enseñanza Obligatoria y Sistemática Intercultural Plurilingüe*. En el Artículo 3 de dicha ley se instauro:

Establécese la enseñanza obligatoria y sistemática de la educación intercultural plurilingüe en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada, dependientes del Ministerio de Cultura y Educación y del Consejo General de Educación de la Provincia, en todos los niveles de la educación obligatoria.

Además, en el Artículo 5 se ratifica que “(...) Se entiende por educación intercultural plurilingüe aquella destinada a ampliar las capacidades comunicativas de la vida social y a fortalecer los vínculos de intercomprensión”. A continuación se menciona que la educación intercultural plurilingüe se considera para la lengua “española, portuguesa, guaraní con sus variantes locales, inglesa, francesa, italiana,

alemana, rusa, japonesa, china, entre otras”. A partir de la *Ley de Enseñanza Obligatoria y Sistemática Intercultural Plurilingüe* es posible dar cuenta que el objetivo principal del gobierno misionero es que la escuela se convierta en un ámbito donde se amplíen y refuercen las capacidades comunicativas y el capital lingüístico de la población escolar, ya que se considera que los estudiantes adquieren culturas y lenguas diferentes al español que son desvalorizadas.

La educación intercultural y bilingüe es un gran cambio en los ámbitos educativos que regula el uso y la enseñanza de las lenguas en las escuelas. Por eso, las políticas lingüísticas correspondientes a la Educación Intercultural Bilingüe aplicadas en Misiones llevaron al reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural 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” (Contursi, 2018, p. 43). La implementación de este programa posibilitó “el uso y desarrollo de las lenguas como factores de fortalecimiento de la identidad colectiva e individual de hablantes de estas lenguas minoritarias” (Contursi, 2018, p. 43).

Conclusión

Nuestro trabajo procuró reflexionar sobre la coexistencia de diferentes escenarios del “multilingüismo” en la provincia de Misiones tomando como eje el texto de Cerno (2019). Consideramos que el caso constituye un paradigma de coexistencia lingüística donde se ponen en manifiesto conflictos (derivados de la imposibilidad de un bilingüismo coordinado), actitudes (relacionadas con valoraciones emocionales negativas de las otras lenguas y revanchismos por parte de los hablantes con respecto al uso de una variante u otra en determinadas situaciones) y los procesos identitarios de los hablantes. Si bien estimamos que nuestro trabajo constituye una aproximación al caso de Misiones, nuestro objetivo es considerar a los argentinos multilingües y continuar advirtiendo sobre las dificultades para la instalación de conceptos como “multiculturalismo” y “multilingüismo” en nuestro imaginario nacional.

Referencias

- Arnoux, E. (2010). Representaciones sociolingüísticas y construcción de identidades colectivas en el Mercosur. En Celada, M., Fanjul, A. & Nothstein, S. (Coord), *Lenguas en un espacio de integración*. Editorial Biblos.
- Bein, R. (2002). Los idiomas del Mercosur. *Revista Todavía*. (Vol. 1). Fundación OSDE.

- Bixio, B. (2012). Consideraciones sociolingüísticas. Lenguaje y discurso en las instituciones escolares. En Bombini, G. (coord.), *Lengua y literatura: teorías, formación docente y enseñanza*. Editorial Biblos.
- Bourdieu, P. (2001 [1985]). *¿Qué significa hablar?* Editorial Akal.
- Boyer, H. (2009). Contactos y conflictos de lenguas: aproximación sociolingüística a las configuraciones de tipo diglósico con atención particular a los casos de Cataluña, de Galicia y del Paraguay. En Revista *Signos lingüísticos*. (Vol. V., 10).
- Calvet, L-J. (1997). Los orígenes de la política lingüística. En *Las políticas lingüísticas*. Editorial: Buenos Aires.
- (2002). *Sociolingüística uma introdução crítica*. Editorial Parábola.
- Cerno, L. (2019) Portugués, español, alemán y brasilero. Lenguas y variedades en contacto en el Alto Uruguay (Misiones, Argentina). En *Revista de Antropología Avá*. (Vol. 34). Universidad Nacional de Misiones.
- Clarissini da Maia, Ivone y Silvina Cecilia Méndez (2018). Historia, entramados y cruces de la cultura fronteriza: efectos en los discursos. *La Rivada* (Vol. 6, 10). [http://www.larivada.com.ar/index.php/ediciones-anteriores/ numero-10-julio-2018](http://www.larivada.com.ar/index.php/ediciones-anteriores/numero-10-julio-2018)
- Contursi, D. (2018). Lengua y derechos: la escuela de EIB N° 938, Misiones. En AAVV *Vivir Babel babélicamente. Material didáctico para el Seminario de Variación Lingüística*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Donni de Mirande, N. E. (1979). Actitud, valoración y normas lingüísticas regionales y suprarregionales. En Revista *Universidad*. (Vol. 93). Universidad Nacional del Litoral.
- Fasold, R. (1996). La Diglosia. En *La sociolingüística de la sociedad. Introducción a la sociolingüística*. Editorial Visor Libros.
- García López, M. (2013). El otro yo: la identidad lingüística argentina como conflicto. En Revista *Amerika*. <https://journals.openedition.org/amerika/4387>
- Guespian, L y Marcellesi, J.B. (1986). Pour la glottopolitique. En *Languages* 83.
- Johansson, E. (2018). “ANTES, EU QUIRÍA SER URUGUAIO, AGORA, QUIERO SER DAQUÍ” - Un análisis sobre actitudes lingüísticas en poemas y canciones escritas en portugués. Disponible en: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/55326/1/gupea_2077_55326_1.pdf
- Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional. Recuperada en <https://lenguawichi.com.ar/educacion-bilingue/que-es-la-eib/>
- Ley VI - N° 141 de 2009. Ley de enseñanza obligatoria y sistemática intercultural plurilingüe. 09 de octubre de 2009. Recuperada en

<http://digestomisiones.gob.ar/uploads/documentos/leyes/LEY%20VI%20-%20N%20141.pdf>

- Lipski, J. (2017). La evolución de la interfaz portugués-español en el noreste argentino. En: Corbella, D. y Fajardo, A. (2017) *Español y portugués en contacto. Préstamos léxicos e interferencias*.
- Lope Blanch, J. M. (1968). El concepto de frontera en la lingüística. En F. L. Carreter, *Diccionario de términos filológicos*. Gredos.
- Martínez, A., Gonzalo, Y., Busalino, N. (2017). La ruta de las políticas lingüísticas de Bein Roberto. En *Rutas de la lingüística en la Argentina II*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Discutir el lenguaje; 2). Recuperado de <http://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/86>
- Severo, F. (2010). Trinticuatro. En *Noite un Norte*. Disponible en <https://escaramuza.com.uy/nota/tres-poemas-de-fabian-severo/110>
- (2010). *Noite nu Norte*. Poesía de la Frontera. Montevideo. Disponible en <http://fabiansevero.blogspot.com.ar/>
- Symeonidis, H. (2008). La actitud de los hablantes bilingües guaraní-castellano en la zona guaraníca del territorio argentino hacia la política lingüística de la Argentina. En: Süselbeck, K., Masson, P. y Mühlshlegel U. (2008). *Lengua, nación e identidad. La regulación del plurilingüismo en España y América Latina*.

Del dicho al hecho: reflexiones y tensiones entre políticas y planificaciones lingüísticas y estatales en el territorio argentino

Lucia Peirone Torti

Escuela de Letras, Facultad de Filosofía y Humanidades – Universidad Nacional de Córdoba
lupeirone@hotmail.com

Tomás Siac

Escuela de Letras, Facultad de Filosofía y Humanidades – Universidad Nacional de Córdoba
siactomas@gmail.com

Resumen

En el imbricado recorrido que involucra pensar las nociones de lengua estándar, muerte de lengua, política y planificación lingüística -entre otras centrales para entender los estudios sobre variación lingüística y la sociolingüística en general-, el teórico Louis-Jean Calvet nos permitirá, a partir de dos textos puntuales (1974; 1996), renovar la visión de temas recurrentes en los estudios científicos actuales. De esta manera, los aportes de Calvet será el móvil para poner en discusión las políticas lingüísticas y su articulación respecto a otros grupos de habla: indagaremos diferentes grietas, donde se generan resistencias o adhesiones. Debemos, entonces, adentrarnos en las implicancias de las políticas lingüísticas llevadas a cabo, primeramente, por el Estado (Calvet, 1996) y, por lo tanto, comprender en qué instituciones o posiciones políticas se basa para llevar a cabo sus objetivos. Recurrimos a estudios de Leonor Acuña (2013) en pos de entender el rol del Estado en la planificación lingüística argentina y su implicancia sobre los hablantes de diversas comunidades de habla. Por último, el texto de Carolina Hecht (2019) sumado a recursos audiovisuales, nos ayudará a cristalizar efectos y consecuencias fehacientes de las políticas lingüísticas.

Palabras clave: políticas lingüísticas, colonización, lengua estándar, planificación lingüística.

Del dicho al hecho: reflexiones y tensiones entre políticas y planificaciones lingüísticas y estatales en el territorio argentino

Introducción

Para iniciar el recorrido propuesto, presentaremos como coordenadas fundamentales los aportes de Louis-Jean Calvet (1974; 1996). Serán utilizados los capítulos 1 y 2 de *Lingüística y Colonialismo* (1974) y el capítulo 1 de *Las políticas lingüísticas* (1996). En ambos textos se realiza una profunda teorización sobre las políticas lingüísticas: el primero, explica la moderna simbiosis entre colonialismo y lingüística, que conducen al Estado a planificar dichas políticas desde la matriz colonialista; y el segundo, va al meollo de la cuestión sobre, justamente, qué son.

Surge, de esta manera, nuestra hipótesis central para este análisis: *Los Estados – modernos- generan políticas lingüísticas en pos de la sedimentación de una lengua estándar, que pone en funcionamiento un procedimiento glotofágico*. Adentrarnos en el texto de Leonor Acuña (2013) nos permitirá comprender, cabalmente, las propuestas políticas que conllevan a la sedimentación de una lengua estándar y, en el caso de la Argentina, un monolingüismo obligado. Cabe recalcar que los Estados occidentales modernos, mediante siglos de colonialismo comenzado en el siglo XVI –y subsiguientes procesos de colonización–, han impuesto a lenguas europeas como lenguas dominantes o estándares. A partir de estos planteos se vuelve esencial re-pensar qué lugar ocupan tanto las lenguas originarias americanas como las lenguas/variedades dominadas¹. Para poder delimitar dicha preocupación traeremos a colación el trabajo de campo realizado por Carolina Hecht (2019), y el capítulo “Chaná” de *Guardianes de la Lengua* (2017) emitido por Canal Encuentro, que contribuirán a la problematización. Lo planteado nos llevará a analizar, por tanto, nociones como muerte de lengua y purismo lingüístico reflejados en las realidades cotidianas de comunidades lingüísticas particulares.

1.1. ¿Por qué una política y un planeamiento lingüístico?

Calvet (1996) presenta, al hablar de políticas y planeamientos lingüísticos, la articulación de un espacio difuso, ya que los teóricos (haciendo hincapié en norteamericanos y europeos) no

¹ En nuestro país las lenguas originarias coinciden con la categoría de lengua dominada.

poseen recorridos semejantes en sus estudios. Así, los norteamericanos plantean que dichas políticas son propuestas de cuidado y mejoramiento del lenguaje, mientras que los europeos (y agregamos latinoamericanos, por el lazo colonial existente y los constantes trabajos científicos que se realizan en común) no comparten esta visión, debido a la insistencia de que las políticas lingüísticas tienen una carga ideológica y, valga la redundancia, política. No cabe duda alguna que los ecos de la violencia hacen mella en la segunda definición. De esta manera, afirmamos que las políticas lingüísticas y la manera en las que las analizaremos, tienen relación con la violencia colonialista e institucional.

Creada la sociolingüística –y ya afianzada en los espacios científicos–, ciertos teóricos comenzaron a estudiar cómo los Estados dotaban de significación a las lenguas presentes en sus territorios. De este modo, se entabló una historización de los problemas de las lenguas y cómo estos han sido sorteados. Lo que interesaba a los teóricos era entender a “la política lingüística como un marco jurídico y el ordenamiento lingüístico como el conjunto de acciones que tienen ‘por objetivo precisar y garantizar cierto estatuto a una o varias lenguas’” (Calvet, 1997, p. 3). En este sentido, hay un enfoque claramente jurídico que nos permite visibilizar cuáles son las instituciones –gubernamentales y no gubernamentales– que apoyan dichos procesos, además de cómo se articulan de manera asociativa.

Por lo tanto, vemos que las políticas lingüísticas son articulaciones de las lenguas en espacios sociales –que las dotan, o no, de validez– y que, justamente, pueden ser realizadas por diferentes grupos sociales. Sin embargo, es el Estado moderno el único que puede llevar a cabo el planeamiento lingüístico según Calvet (1997):

El aspecto ‘nacional’ o ‘estatal’ de la política lingüística que aparece aquí es un rasgo importante de su definición. En efecto, cualquier grupo puede elaborar una política (...) Pero sólo el Estado tiene el poder y los medios para pasar al estadio de la planificación, poner en práctica sus opciones políticas. (p. 5)

Es imprescindible admitir la existencia de una relación estrecha entre Nación-Estado-Lengua, y que la lengua conforma un eje importante a la hora de pensar tanto la identidad nacional como la consolidación de dicho Estado-nación. Este último da lugar a, entonces, una planificación en la cual subyacen fuerzas sociales disímiles que tienen a la lengua como eslabón evidente. El Estado moderno funciona a partir de su vector lengua para producir identidades y subjetividades, volviendo inevitable que se realice una evaluación de la misma para comprender su utilidad: sin lugar a duda, realizar dicha evaluación no solo coteja a las lenguas, sino también a la identidad que se enviste detrás de ellas. Por lo tanto se vuelve

factible que Calvet (1997) opine que "una lengua no es por sí misma racional o eficaz; responde o no a necesidades sociales, sigue o no la progresión de la demanda social" (p. 8).

A pesar de la explicación del autor, esta preponderancia y/o mercantilización de la lengua deriva en la construcción de un prestigio particular que, sobre todo, busca posicionar a unas pocas como lenguas dominantes o estándar. Esta clasificación hace referencia a lenguas ampliamente usadas que por procesos políticos, es decir, por políticas y planeamientos lingüísticos, se revistieron de importancia y relegaron otras a la marginalidad.

1.2. La Lingüística y su superioridad

Iluminar las lenguas fue el propósito de la lingüística en el siglo XIX y, la recién gestada disciplina –según Calvet (1974)– comienza a teorizarlas con una intención científico-positivista, enmarcada en la racionalidad tendiente de la época: el planteo de una episteme lógico-racional. Es así que a través de esta nueva ciencia los estudiosos intentan reflexionar sobre la génesis y el desarrollo de las lenguas. Un aporte importante para la época fue el descubrimiento del sánscrito –base de las lenguas indoeuropeas– y a partir de este, las nuevas postulaciones para poder comprender los estatutos de las diferentes lenguas del momento. Así como Calvet piensa en la actualidad al Estado con su propósito de evaluar la lengua, esta intención también proviene de dicho periodo histórico y, por cierto, se revela la extrema importancia de poder medir las lenguas a efectos de cotejar sus poblaciones: los países más fuertes comienzan a teorizar sobre cómo la fortaleza y el prestigio de una nación –que estaba en vías de desarrollo– coinciden con su identidad más profunda, la lengua. A partir de esas postulaciones es que, por ejemplo, se desarrolla el término *ario*, "nombre dado al conjunto de pueblos que hablan sánscrito, persa, griego, latín, alemán, eslavo y celta" (Calvet, 1974, p. 47). Sumado a este término, se desarrolla una clasificación de lenguas en *flexivas* –las más desarrolladas–, *aglutinantes y aislantes* –las menos desarrolladas. Se constituyen grupos de lenguas que son civilizadas o salvajes y, justamente, las lenguas más desarrolladas, las flexivas, son las arias. Por lo tanto, en esta etapa se une lengua e identidad, es decir, la identidad es civilizada o desarrollada si su lengua lo es. Dicha clasificación inaugura, entonces, la convergencia racial y lingüística asimilando a los arios como personas con una lengua desarrollada y civilizada: se articula la superioridad racial como signo de una unidad lingüística desarrollada.

El progreso científico logra develarse, entonces, como progreso racista, elitista, sentando las bases para la colonialidad (aspecto fundamental para la dominación racial). En palabras de Maurice Houis, se desarrolló un "compromiso entre ciencia y política" (Calvet, 1974) que es justamente la antítesis de la racionalidad positivista. Así, el discurso científico se desdice, o más bien, disfrazado de neutral constituye una ciencia ampliamente racial y

colonialista. El desarrollo científico parecería ser, a su vez, otra forma de superioridad y se presentan cruciales las reflexiones de Calvet, quien contradice la famosa frase de “cada siglo tiene la gramática de su filosofía” mediante “cada sociedad tiene la lingüística de sus relaciones de producción” (Calvet, 1974, p. 52).

1.3. La creación de la lengua estándar

Tras el desarrollo de una lingüística básica pero a disposición de la colonialidad, comienzan a desarrollarse más conceptos que indagan progresivamente en la naturaleza del lenguaje. Es así que las investigaciones llegaron a preguntarse por el estatuto de lengua, es decir, cuándo existe una lengua o no. Esta distinción, por inocente que parezca, llevó a la división entre lengua y dialecto: el dialecto era comprendido como un habla provincial y de extensión reducida, mientras que la lengua era un habla centralizada y extendida. Lo invisibilizador de esta conceptualización radica en comprender que la lengua logra su extensión por causas político-estratégicas, alcanzando su estatuto de superioridad gracias a, por ejemplo, invasiones y conquistas territoriales. Esta superioridad de la lengua sobre el dialecto logró la denigración y la marginalización de otros dialectos, y constituyó un *campo de exclusión*²(como por ejemplo, el bretón en Francia).

Los dialectos son tan marginados como sus hablantes. La superioridad continúa siendo de la lingüística impuesta por Estados crecientes, mientras instituyen superioridades ahora elitistas y clasistas a la hora de clasificar a hablantes de otras lenguas/dialectos. Así, la lingüística en su función social se entabla como un ente de valoración social –en cuanto a clase y raza–, y encasilla a las personas en dominadores o dominados. Los segundos son concebidos como personas salvajes que hablan dialectos, en tanto que los primeros serían considerados personas civilizadas que hablan lenguas.

Dicha clasificación esconde, sin lugar a duda, la constitución de un proceso político que lleva a diferenciar los términos lengua y dialecto. Calvet (1974) plantea que, por tanto, “lengua y dialecto no es de índole lingüística sino política: la lengua nunca sería más que un dialecto adoptado por el conjunto de la nación” (p. 57). De esta manera, una vez más, se nos hace evidente la matriz social, política e ideológica que atraviesa a esta disciplina.

A partir de la cita de Calvet resulta palpable la posición de lingüistas europeos y latinoamericanos, ya que dar cuenta de las políticas lingüísticas junto a dicho planeamiento es visibilizar procesos de dominación perpetrados bajo consignas científicas. Así, procesos glotofágicos, de diglosia o muerte de lengua –que serán tratados más adelante– son explicables a través de la noción de lengua estándar. En conclusión, la lengua estándar o

² El término hace referencia a ciertas lenguas o dialectos que se hallaron segregados frente a un Estado negligente por el no reconocimiento cabal.

lengua nacional³ se constituye, finalmente, en un eje central para entender la colonialidad y la dominación de sectores marginados, que hablan en *dialectos*.

2. Indicios del planeamiento lingüístico y escolar en Argentina

“El español de la Argentina” de Vidal de Battini sobre los estándares regionales y la influencia de las lenguas indígenas de Leonor Acuña (2013) realiza un análisis sobre el trabajo de campo llevado a cabo por Elena Vidal de Battini en 1964, que consistía en una descripción dialectológica destinada a la enseñanza escolar de la lengua. En dicho trabajo la autora realizó una descripción de cinco regiones de la Argentina a partir de rasgos fonológicos, morfológicos y sintácticos. Acuña retoma esta investigación para actualizar y reformular la realidad lingüística argentina, plasmada en el mapa realizado por Vidal de Battini, y por lo tanto, con nuevas propuestas educativas en torno a la enseñanza de la lengua. Sin embargo, a pesar de reconocer que los tiempos y la situación no son los mismos, Acuña finaliza su trabajo sin alejarse demasiado de la propuesta original de Vidal de Battini. Buscaremos problematizar estos planteos a partir de la noción de lengua estándar y, además, pondremos el foco de atención del análisis correspondiente en las políticas lingüísticas a nivel estatal y la incidencia de estas a nivel escolar.

Siguiendo el trabajo de Acuña (2013), reconocemos la región rioplatense (compartida con Uruguay), Cuyo (con rasgos comunes con Chile), el NOA (parte del español andino, junto con Bolivia, Perú, Ecuador y Chile), la guaraníca (confluente con Paraguay) y la central (la única, por su ubicación geográfica, que no compartimos con ningún país limítrofe). La variedad rioplatense (y en particular la variante porteña) funcionó históricamente como dialecto de prestigio; hasta hace pocos años era una de las más difundidas por los medios de comunicación y continúa en posición dominante ya que es utilizada, por ejemplo, para la formación de locutores profesionales en instituciones privadas y públicas. Ese predominio genera representaciones equívocas sobre los fenómenos lingüísticos, que interfieren en el conocimiento cabal de las variedades habladas en nuestro país. Por lo planteado anteriormente, se evidencia que las políticas lingüísticas sostienen la oposición entre lengua general y variantes regionales, representadas exclusivamente en la prosodia y el léxico. En ese sentido, la oposición entre lengua general y variedades resulta funcional a las políticas unificadoras que alientan la *protección* de la unidad a través de una supuesta generalidad.

Para comprender la unidad lingüística presentada, es necesario demarcar al grupo afectado por dichas políticas. Entendemos la definición de la comunidad de habla como “el producto de las actividades comunicativas en las que participa un grupo de personas”

³ Ambos términos son asimilables, en Occidente, ya que la lengua estándar coincide con la lengua que promueve el Estado y sobre la cual planifica.

(Duranti, 2000, p. 122) y rescatar este concepto supone cristalizar una producción jamás homogénea, pero dependiente de los actores sociales implicados en ella y sus capacidades de comunicarse fluidamente. Por su lado, Calvet (1974) reflexiona sobre esta teorización, que muchas veces ha resultado problemática en los estudios sociolingüísticos. Así, delinea el concepto de *organización lingüística social* que explicita los efectos que el poder político produce sobre la sociedad y, por ende, en la lengua. De este modo, Calvet diseña un modelo que prepondera lo social sobre lo lingüístico en el análisis de la comunidad lingüística. Los conceptos –ya referidos– de *campo de exclusión* y *organización social lingüística* son los ejes de este modelo que explica, con gran plasticidad, el proceso de glotofagia.

Lo planteado anteriormente nos permite, entonces, encarnar una disputa con teorizaciones que pueden involucrar una interpretación derivada de la homogeneidad lingüística en una comunidad de habla. Dice Duranti que “la homogeneidad es una idealización habitual (aunque de ninguna forma universal) en la ciencia” (Duranti, 2000, p. 110). Así, los sociolingüistas y los antropólogos lingüísticos contemporáneos aceptan la variación como norma, y parten de la heterogeneidad como única forma para comprender lo que realmente ocurre en el acto comunicativo. Siguiendo este razonamiento, nos interesa incorporar la mirada que propone Bixio (2012) en relación al lugar de la escuela como reproductora de intereses políticos determinados, que tienen como objetivo la unificación de una nación y utilizan la enseñanza de la lengua como método principal para lograrlo.

Podemos afirmar, siguiendo a Calvet (1974), que política y lengua están íntimamente unidas en las estructuras modernas. Esto se debe a que el primer estadio del colonialismo instaura un ámbito de exclusión lingüística a dos tiempos: primero, la exclusión de una lengua –la dominada– de las instituciones administrativas de poder (como la escuela) y, consecuentemente, de sus hablantes. En el texto retomado por Acuña puede observarse que la escuela continúa perpetuando las lógicas coloniales planteadas por Calvet, mediante una “corrección” a los estudiantes que nada tiene que ver con un aspecto de funcionamiento o de entendimiento, sino con una función política: la enseñanza del “buen lenguaje” no es más que denigrar lo que escapa de la norma. La lengua dominante se convierte en un instrumento de opresión, y la diferenciación entre lo nativo y lo hispano opera en la división escolar de saberes lingüísticos. La escuela sería la encargada entonces de consolidar este modelo funcionando como canal de difusión de la tradición hispánica. Durante el primer estadio, la diferenciación lingüística se manifiesta en términos de clases sociales, porque el retroceso de la lengua dominada comienza por los que detentan el poder o trabajan para él, y dice Acuña “La enseñanza escolar debe garantizar el mantenimiento de las normas de nuestra lengua culta” (Acuña, 2013, p. 150). Estudios como los de Vidal de Battini en los años sesenta cristalizan, desde una perspectiva actual, la culminación de procesos que tienen por destino

al monolingüismo y ayudan a la concreción del supremacismo lingüístico. El desplazamiento y dominación de la lengua de los hablantes que no se acercan a la variedad dominante, planteada como lengua estándar de esa nación particular, entonces

(...) representa un ordenamiento de la lengua nacional, una sistematización de sus particularidades regionales y generales en función de definir la identidad propia, todo esto con el propósito de garantizar la pertenencia a una comunidad lingüística hispánica e incluir en una sociedad nueva y amplia, por medio de un proyecto de escolarización, a hablantes de vieja ascendencia criolla y a inmigrantes. (Acuña, 2013, p. 152)

3.1. Casos fehacientes: cuidar nuestras lenguas, cooperación para mantenerlas con vida

A partir del texto de Leonor Acuña (2013), pueden entrecruzarse realidades subyugadas por el supremacismo lingüístico, amalgamadas en las raíces de las políticas estatales de nuestro país. Comenzamos a comprender qué lugar ocupa el español estándar en Argentina, no solo como herramienta de comunicación sino como un dispositivo político de dominación. En consonancia con estas políticas, seleccionamos casos particulares actuales, que demuestran la situación en la que están inmersas lenguas y/o dialectos no estándares.

El trabajo de campo “Resistencia lingüística en contextos cambiantes: un enfoque desde las directivas en lengua toba/qom” de Carolina Hecht (2019) indaga sobre la socialización de un grupo de niños indígenas, cuyas familias se han asentado en las periferias de Buenos Aires y han construido comunidad. Este barrio permite a los migrantes indígenas reproducir sus relaciones de sociabilidad “a la vez que fortalece el autoreconocimiento étnico y los vínculos intragrupal, en tanto es un espacio para y donde materializar, actualizar y fortalecer nuevos modos de presentarse del ‘ser toba’ en la ciudad” (Hecht, 2019, p. 64). No obstante, las nuevas condiciones de vida urbana implicaron una serie de impactos por el contacto lingüístico-cultural que repercutieron en distintas dimensiones de su vida cotidiana. Específicamente, en cuanto a las experiencias lingüísticas de estas familias, se evidencia un proceso de desplazamiento de la lengua toba hacia el español dado que las prácticas de habla española están sustituyendo al monolingüismo toba/qom en las infancias. A raíz de esto, diferentes organizaciones, e incluso el Estado, proponen para “salvar la lengua” un bilingüismo español-toba/qom.

Por su parte, el capítulo “Chaná” de la miniserie *Guardianes de la Lengua* indaga esta misma problemática. En cuanto a la lengua como instrumento de dominación, se han

impuesto determinados idiomas en detrimento de otros, como un elemento fundamental en la sumisión de un pueblo. Por ello, muchas lenguas permanecieron ocultas, invalidadas por años, décadas y siglos. En el territorio que hoy pertenece a nuestro país, por ejemplo, se hablaban al menos 36 lenguas antes de la llegada de los españoles, y muchas de ellas no lograron ser registradas para la posteridad. Refiriéndonos al caso particular de la lengua Chaná, Blas Jaime es un miembro de la comunidad homónima, oriundo del litoral argentino. Este miembro reveló su estatuto como heredero de la lengua Chaná, etnia nativa de Sudamérica que se consideraba extinguida hace más de 200 años y de la cual se conocían pocos datos. Pedro Viegas Barros, investigador y lingüista del CONICET, distinguió su lengua y fue reconocido por la UNESCO como el último Chaná parlante en el mundo, por lo que juntos emprendieron la odisea de reconstruir la lengua y la cultura, para evitar su desaparición.

En nuestro país, la inserción de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) –modalidad del sistema educativo que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas– parecería ser un gran avance en materia de derechos lingüísticos. Plasmada desde el 2006 en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (capítulo XI), la EIB “promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnicas, lingüísticas y culturalmente diferentes, propiciando el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias” (LEN, artículo 52).

En estos términos, la inclusión de los pueblos indígenas quedaría resuelta con la introducción de un modelo de convivencia multicultural que fomentaría un diálogo mutuamente enriquecedor entre las culturas. Esta particular ley se definiría, entonces, como un proyecto político más acorde a una retórica que postula la diversidad como valor; dejando de lado los relatos de desigualdad, silencio y olvido.

3.2. Entender políticas lingüísticas desde una visión disidente

Estos ejemplos⁴, si bien constituyen –de modo aparente– un avance en cuanto al reconocimiento de los derechos lingüísticos de comunidades originarias históricamente silenciadas, deben ser puestos bajo signos de interrogación. En un análisis apresurado, podríamos argüir que estas políticas lingüísticas permiten a estas comunidades marginadas su pleno reconocimiento, y demostrarían un planeamiento lingüístico acorde a sus necesidades: lamentablemente, lejos estamos de apoyar –plenamente– estas propuestas.

Cuando Hecht (2013) comienza a estudiar en la comunidad toba/qom lo hace pensando en el ideal lingüístico de reconstrucción de lenguas, es decir, está dispuesta a

⁴ Aquí referimos a los casos presentados con anterioridad: la lengua Toba/qom (planteado por Hecht, 2013), la lengua Chaná y la LEY 26206 (EIB).

recuperar una lengua y a devolverles a estas personas su identidad pasada. Sin embargo, mediante su estudio de campo, en el que se permitió la constante interacción con quienes estudiaba, logró percatarse de un punto esencial: su lengua, por ser desplazada por el español de las generaciones más jóvenes, no estaba muriendo. Los lingüistas, como nos explica Hecht (2013), buscan salvar a lenguas en “peligro de extinción”, es decir, lenguas que están muriendo. Pero esta visión no es correcta, ya que habla de una postulación colonialista del siglo pasado que se remonta a la antropología lingüística. Esta noción de muerte de lengua es purista y ahistórica, ya que desatiende que las lenguas son mutables. Plantear que una lengua está muriendo es decir que una lengua se está pervirtiendo por el paso del tiempo, y que cierto recorte sincrónico debe ser el uso adecuado de la lengua. Así, mediante el caso de la comunidad toba/qom, Hecht arguye que su primera intención era colonialista, en tanto quería salvar una lengua que no está muriendo, sino que se está reformulando a causa del paso del tiempo: cambio que entablan todas las lenguas como característica general. De esta manera, entendiendo la idiosincrasia de esa población, logró aprehender la idea de que estaba mutando a una lengua que se restringía al ámbito afectivo: la lengua toba/qom se usaba para los retos y para dar afecto. En esta nueva visión es que podemos percatarnos de la postura salvacionista lingüística que se une con el planteo de Calvet. En este sentido, el Estado busca recuperar estas lenguas de una manera maniqueísta, que poco tiene que ver con la realidad de la comunidad originaria.

En la situación del chaná ocurre lo mismo, pues el Estado busca la reconstrucción de la lengua desde una postura colonialista que, si bien ayuda a su reconstrucción, lo hace desde una postura maniqueísta, utilitarista y continuadora de la marginalización de la lengua originaria. La constante exclusión se presenta en el intento de fosilizarla y retenerla para un ámbito de comunidad específico pero no haciendo extensivo su uso: la lengua se reconstruye a modo de museo, y no con las necesidades de la comunidad como recuperación de identidad. Así, la lengua chaná no se reconstruye para volver a crear los lazos afectivos y sociales que en su momento generó.

La modalidad de EIB también delimita una postura colonialista y marginalizante de la lengua. Si bien posibilita el estudio de lenguas originarias, siempre se la postula como una segunda lengua. El español, en este sentido, ocupa el lugar de principal. Crear una educación intercultural y bilingüe significa que el español toma un lugar de privilegio, y que la otra lengua tiene un lugar importante, pero nunca principal. Así planteada, esta modalidad de educación postula que el saber una lengua originaria es de carácter accesorio. La educación propuesta, a su vez, no contempla epistemes y conocimientos de las sociedades originarias, sino los modos de conocimiento occidentalistas.

Estos tres ejemplos, entonces, hacen foco en dos cuestiones particulares. Si bien demuestran interés por el cuidado de la heterogeneidad lingüística, estableciendo políticas estatales que cuestionan el estatuto de ciertas lenguas no estándares, se continúan reconociendo reminiscencias del planteo de Calvet: la lingüística tiene, aún, una fuerte matriz colonialista.

Conclusión

La perspectiva tenida en cuenta a lo largo del análisis nos ha permitido percibir las realidades de lenguas y de grupos sociales inmersos en contextos hostiles, tanto para sus producciones lingüísticas como para sus representaciones políticas. Articular categorías decimonónicas y vigesimonónicas direcciona una reflexión que coteja y jerarquiza lenguas deviniendo en colonialismo (Calvet, 1997). Por lo tanto, para poder entender las políticas lingüísticas llevadas a cabo en Argentina, resulta de vital importancia recurrir a las nociones de lengua estándar, monolingüismo y supremacismo lingüístico, entre otras. Así, mediante esta crítica a la lingüística científica a través del tiempo, se evidencia el mito de la homogeneidad que deriva en el conjuro de la muerte de la lengua: resulta funcional a la instalación de una lengua global y unificada, capaz de neutralizar las diferencias al excluir a los poseedores de lenguas/dialectos otros. A través de textos como los de Hecht (2019), llegamos a la conclusión de que una protección de la diversidad lingüística es indispensable. Involucra, consecuentemente, planificaciones y políticas lingüísticas que permitan un replanteo de las maneras de abordar a comunidades excluidas. Por eso, se vuelve esencial crear espacios en los que se reflexione y debata sobre estas cuestiones en pos de desarticular ideas instauradas en el sentido común, es decir, la colonialidad. De manera circular, regresamos a Calvet (1974): el único modo de terminar con el colonialismo lingüístico es asumirlo como un hecho político-económico, con consecuencias explícitas y concretas en los modos del planeamiento lingüístico. En este sentido, hay una consecuencia palpable en el ordenamiento de las identidades: jerarquizar lenguas, dice el autor, es jerarquizar identidades. Desjerarquizar las lenguas y las identidades construye, a nuestro entender, una lingüística representativa y diversa, sin el peso de un poder político que oblitere nuestros diferentes modos de habitar tanto las lenguas como la vida.

Referencias

Acuña, L. (2013). "El español de la Argentina de Vidal de Battini: sobre los estándares regionales y la influencia de las lenguas indígenas". En Volúmenes temáticos de la Sociedad Argentina de Lingüística Serie 2012. Editores de la serie, 147.

- Calvet, L. J. (1997). "Los orígenes de la política lingüística". En Las políticas lingüísticas. Editorial S.A.
- Calvet, L. J. (1974). "Lingüística y colonialismo". En Breve tratado de glotofagia. Fondo de Cultura Económica.
- Duranti, A. (2000). Antropología lingüística. Ediciones AKAL.
- Canal Encuentro. (9 de agosto de 2017). Guardianes de la lengua: Chaná. [Archivo de video] Youtube.
Disponibile en: <https://www.youtube.com/watch?v=A4-txhK7brw>
- Hecht, C. (2019). Resistencia lingüística en contextos cambiantes: un enfoque desde las directivas en lengua toba/qom. En Lengua y migración. Universidad de Alcalá.
- LEY 26206 del 14 de diciembre de 2006, Ley de Educación Nacional. Boletín Oficial. Argentina, 6 de febrero de 2007, núm. 31062.
- Vidal, A. y Courtis, C. (2007). Apuntes para una revisión crítica del concepto "muerte de lengua". Revista Signo y Seña, 17.

Escritura académica y análisis del discurso. Un abordaje desde el sistema de Adscripción a la Docencia Universitaria (FaHCE, UNLP)

Lucas Octavio Armocida
Universidad Nacional de La Plata
lucasarmo@gmail.com

Resumen

El discurso académico ya no pertenece exclusivamente al contexto de las universidades, sino que se ha convertido en la forma predeterminada de interpretar nuestras realidades en la vida cotidiana (Hyland, 2009). Este tipo de discurso supone formas, actividades y prácticas discursivas que pueden resultar ajenas para quienes entran en contacto con él (Hyland, 2009). En el marco del sistema de Adscripción a la Docencia Universitaria, este trabajo se propone examinar los problemas enfrentados por estudiantes de la asignatura Lengua Inglesa 3 (FaHCE, UNLP) durante el proceso de adquisición de competencias para el manejo del discurso académico, con el propósito de contribuir a futuros trabajos que puedan desarrollar intervenciones didácticas que faciliten este proceso. Mediante una metodología etnográfica (Atkinson y Hammersley, 2007), se observó el uso de la lengua inglesa, oral y escrita, durante clases teóricas y prácticas a fin de identificar aspectos positivos y problemáticos. Se analizaron, entre otros, parámetros de expresión léxico-sintácticos. Los resultados demuestran que el uso del discurso académico presenta menores dificultades en los intercambios orales entre estudiantes y con docentes. No obstante, se evidencia la necesidad de un mayor andamiaje formativo respecto de la adecuación a las convenciones del discurso formal académico.

Palabras clave:

Discurso académico, Análisis del discurso, Registro, Adscripción a la Docencia Universitaria

Escritura académica y análisis del discurso. Un abordaje desde el sistema de Adscripción a la Docencia Universitaria (FaHCE, UNLP)

Introducción

Es claro que el discurso académico, entendido como las maneras en las que se piensa y se utiliza la lengua en la academia, ya no pertenece exclusivamente al contexto de las universidades, sino que se ha convertido en la forma predeterminada de interpretar nuestras realidades (Hyland, 2009). En efecto, el discurso académico aparece en diversos ámbitos de la vida cotidiana, como la tecnología, la burocracia, el entretenimiento y la publicidad. Además, gracias a las políticas de inclusión social, son cada vez más las personas que acceden a la educación de nivel universitario, y son cada vez más las personas entran en contacto con este tipo de discurso y se encuentran ante la necesidad de utilizarlo (Hyland, 2009).

Así, una universidad más inclusiva equivale a un alumnado cada vez más heterogéneo, y los estudiantes traen consigo identidades y hábitos comunicativos muy diversos (Hyland, 2009). Por otro lado, el inglés se ha instaurado como la *lingua franca* por defecto en el nivel global hasta tal punto que, en la actualidad, hay más personas que hablan inglés como segunda lengua que como primera (Mauranen, 2018). Además, el inglés se está convirtiendo en la lengua elegida para la redacción y publicación de textos académicos (Hyland, 2009). En este sentido, el inglés se está volviendo una competencia básica para la vida académica. De esta forma, los claustros docentes ya no pueden presumir que este conjunto tan heterogéneo posea las competencias o los esquemas cognitivos necesarios para participar de los usos de la lengua que prevalecen en las universidades (Hyland, 2012).

Para quienes cursan las carreras de Licenciatura en Inglés, Profesorado en Lengua y Literatura Inglesas, y Traductorado en Inglés, es fundamental el manejo del discurso académico. El objetivo de estas carreras es formar profesionales de la lengua, para los cuales el discurso formal académico será una parte constitutiva de su labor, ya sea traduciendo, investigando o formando a otros profesionales de la lengua. No obstante, como queda dicho, el discurso académico supone formas, actividades y prácticas discursivas que pueden resultar ajenas para quienes entran en contacto con este tipo de discurso por primera vez.

Este trabajo se presenta en el marco del sistema de Adscripción a la Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Este sistema, cuya duración máxima es de dos años, está destinado a estudiantes avanzados y graduados y tiene como propósito contribuir a su formación en los temas y tareas propias de la docencia, investigación y/o extensión de una cátedra universitaria determinada. La adscripción de

cátedra también fomenta la inserción de estas personas a la vida académica universitaria mediante la participación en las tareas y actividades de cátedras específicas. Así, bajo la dirección de los titulares, adjuntos y/o jefes de trabajos prácticos de cada cátedra, los adscriptos llevan a cabo actividades estipuladas en un plan de trabajo anual que busca fortalecer su formación profesional.¹

En este contexto, nuestra indagación se enfoca en identificar algunos de los problemas que enfrentan estudiantes de la asignatura Lengua Inglesa 3 de las carreras de Traductorado, Profesorado y Licenciatura en Inglés (FaHCE, UNLP) durante el proceso de adquisición de competencias para el manejo del discurso académico. Cabe destacar que Lengua Inglesa 3 es un espacio curricular cuyo objetivo es aportar conocimientos teórico-prácticos que contribuyan a la comprensión del funcionamiento de la lengua inglesa en uso. Así, mediante el estudio de distintos enfoques del ámbito de los estudios del discurso se apunta a posibilitar una mejor comprensión del modo en que se negocian sentidos a través de la lengua, así como un mayor conocimiento acerca de las formas de comunicación y los debates actuales en torno al rol y los usos de la lengua inglesa. En otras palabras, se propone brindar conocimientos sobre los mecanismos involucrados en la producción y comprensión de la lengua escrita y oral para profundizar en el análisis de los fenómenos discursivos que se dan cita en el marco de la diversidad individual, social y cultural.

Específicamente, se abordan aquí los desafíos que plantea la escritura formal académica en la lengua extranjera (inglés) en relación con aspectos léxico-sintácticos, como por ejemplo la densidad y diversidad léxica. En los apartados a continuación, primero, se enuncian algunos conceptos teóricos relativos al análisis del discurso que fundamentan el análisis. Luego, se explica la metodología utilizada para llevar a cabo las observaciones con miras al análisis. Finalmente, se presenta el análisis realizado y algunas consideraciones finales que se desprenden de él.

Marco teórico

En este trabajo, se toma la noción de “discurso académico” de Ken Hyland (2009). Según este autor, esta noción refiere a las formas en las que se utiliza la lengua en las universidades para la creación y transmisión de conocimientos. Además, el discurso académico crea roles y relaciones sociales que sostienen a las universidades y las distintas disciplinas que se encuentran en ellas, y contribuye a la producción de conocimiento en sí. De esta forma, la lengua se utiliza para crear realidades sociales, identidades individuales e instituciones profesionales. El discurso académico hace a la existencia de las instituciones académicas y a

¹ Para más detalles sobre el sistema de Adscripción a la Docencia Universitaria, consultar la Res. N.º: 653/08 disponible en <http://www.fahce.unlp.edu.ar/normativa/reglamento-de-adcripciones-resolucion-653-2008>

las formas de comportarse, interactuar, valorar, pensar, creer, hablar y leer de las personas que forman parte de ellas (Hyland, 2009, 1). En otras palabras, el discurso constituye una práctica social, lo cual evidencia la importante conexión entre el uso de la lengua y el contexto social (9).

Para este trabajo, también resulta relevante la noción de “género” (*genre*) que postula Hyland (2012). El autor define el género como el uso recurrente de formas convencionales de la lengua a partir de las cuales los individuos desarrollan relaciones, establecen comunidades y llevan a cabo prácticas y actividades (Hyland, 2012, 414). Si los discursos son formas de acción social, entonces los géneros son los marcos más generales que guían ese accionar. El análisis de los géneros discursivos resulta muy útil para el alumnado universitario, ya que permite estudiar los aspectos recurrentes del uso de la lengua en un género dado, como el texto académico, de modo de entender las preferencias discursivas de las comunidades que lo usan (Hyland, 2012, 414).

Contrario a lo que suele pensarse, el discurso académico no representa un modo único, natural e indiscutible de participar de las comunidades académicas que el alumnado universitario ha sido incapaz de adquirir debido a fallas en el sistema educativo (Hyland, 2009, 8-9). El discurso académico constituye un uso complejo de la lengua, caracterizado por una alta densidad y diversidad léxicas y un alto grado de tecnicidad, y es un conjunto heterogéneo de convenciones culturales, sociales y disciplinares. Un uso efectivo del discurso académico supone el conocimiento y el dominio de estas convenciones por parte del individuo (Hyland, 2012, 418). En otras palabras y desde una perspectiva sistémico-funcional, este uso implica la capacidad de crear significados a partir de un proceso semiótico de selección (Eggins, 2004, 3).

Asimismo, en el ámbito de la Lingüística Sistémico-Funcional (SFL, por sus siglas en inglés) (Halliday, 1985, 1994, 2004), la noción de “registro” permite dar cuenta del impacto del contexto de situación de un evento lingüístico en la manera en la que se utiliza la lengua. Se distinguen tres dimensiones del registro que acarrear consecuencias lingüísticas. En primer lugar, podemos identificar el campo (*field*), es decir, aquello a lo que se está haciendo referencia con la lengua. En segundo lugar, se entiende por modo (*mode*) el papel que juega la lengua en la comunicación (por ejemplo, modo oral o escrito). Finalmente, el tenor (*tenor*) refiere a las relaciones sociales que existen entre los participantes de un evento lingüístico, como por ejemplo, las relaciones que existen entre participantes en una conversación entre amigos vis a vis en una clase teórica en la universidad (Eggins, 2009). Dicho de otro modo, cuando se habla de *registro*, se está hablando de las selecciones lingüísticas que se toman en función de contextos sociales determinados. Este es el caso del contexto formal académico,

en el cual se esperan ciertas selecciones en los textos producidos por el alumnado universitario.

Metodología

En este trabajo, se empleó una metodología etnográfica (Atkinson y Hammersley, 2007) para observar estudiantes de la asignatura Lengua Inglesa 3, materia del cuarto año (conforme al Plan de Estudio vigente) de las carreras de Licenciatura en Inglés, Profesorado en Lengua y Literatura Inglesas y Traductorado en Inglés pertenecientes al Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

Desde este abordaje metodológico, se realizaron observaciones de la producción oral y escrita del alumnado en las clases teóricas y prácticas virtuales sincrónicas dictadas por la cátedra por medio de una plataforma de videoconferencias durante el primer cuatrimestre de 2021. Se presenció un total de 8 clases sincrónicas (aproximadamente dos meses de trabajo) y se estudiaron producciones escritas durante todo el primer cuatrimestre (aproximadamente cuatro meses)². Durante las clases sincrónicas se observó el trabajo de estudiantes en grupos pequeños creados al azar para resolver las actividades propuestas durante las clases. También se observó la producción oral en las puestas en común o en las intervenciones que se realizaban en clase (preguntas, respuestas, entre otros).

En cuanto a la lengua escrita, se analizaron producciones de distintos tipos, incluidos comentarios y publicaciones en foros, respuestas a tareas y exámenes parciales. En total, se examinaron 7 exámenes parciales, 15 respuestas en foros a tareas asignadas en las clases prácticas y 38 respuestas a trabajos prácticos asignados en las clases teóricas. Todas las muestras estudiadas (incluidas las respuestas en foros) implicaron la escritura de textos académicos en respuesta a preguntas de análisis crítico en torno a cuestiones teóricas planteadas por la asignatura. En todos los casos, las tareas se impartieron en modalidad asincrónica, y el alumnado contaba con una semana para escribir los textos solicitados, con excepción de los exámenes parciales, para los cuales el alumnado contaba con un plazo de 24 horas para la entrega. Las actividades de escritura siempre requerían en sus instrucciones la producción de textos que se amoldaran a los cánones de los textos académicos, como el uso de registro formal académico, una fundamentación teórica y la inclusión de referencias bibliográficas, como puede observarse en el siguiente modelo de tarea asignada durante la

² Cabe destacar que los resultados que se presentan en este estudio son parciales y reflejan el avance del trabajo en el marco de la adscripción durante el primer cuatrimestre de iniciado el programa. Se buscará continuar con la indagación en función del avance del programa de adscripción a fin de ponderar el progreso de las competencias escriturarias del alumnado durante todo un año lectivo.

instancia de evaluación parcial de la materia:

Considering the ideas presented in Section 1.2 in Paltridge's³ chapter, what would be the consequences of adopting a theoretical standpoint which views language as a system only –to the detriment of the cultural aspects involved in language use– in teaching and translation courses? How would this impact students' professional work in the future? Write your answer in 350-650 words. Make sure you base your claims on the theoretical concepts developed by Paltridge –or any other researcher you may have read– and not on common sense or baseless assumptions.

NB: Please, remember to include a list of references with all the works cited in your text.

Tanto en las observaciones de la oralidad como en el análisis de producciones escritas, se utilizó una planilla para registrar la información obtenida en relación con el uso de la lengua. Esta planilla de observación contenía campos para registrar diversos aspectos del uso del discurso académico, como vocabulario, fluidez, registro formal, contenidos teóricos, interacción y participación en actividades grupales y compromiso con las tareas de formación académicas asignadas.

En la planilla, se registraron los aspectos positivos de las producciones observadas, es decir, aquellos en los que el alumnado mostró buen desempeño o dominio. Asimismo, se consignaron las dificultades o los aspectos más problemáticos del uso de la lengua, siempre teniendo en cuenta que el objetivo de que el alumnado sea capaz de producir textos adecuados para sus contextos académicos específicos.

Análisis⁴

Para el análisis realizado en este trabajo, se tomaron en cuenta las variables lingüísticas utilizadas por Rosalva Alamillo (2019) para el estudio de la escritura formal⁵: el tipo de vocabulario (formal o informal), la densidad léxica (a más densidad mayor nivel de formalidad), la diversidad léxica (a más diversidad mayor nivel de formalidad) y las nominalizaciones (rasgo característico de la lengua formal tanto en español como en inglés). Asimismo, se incluye el análisis de aspectos sintácticos del inglés, como el uso de contracciones o *stranded prepositions*.

³ Para esta tarea se se asignó el capítulo introductorio al análisis del discurso de Briann Paltridge (Paltridge, 2006).

⁴ En los ejemplos, se han extraído solo las partes que resultan relevantes para el análisis. Asimismo, se ha tenido en cuenta que los textos no puedan ser atribuidos a ningún autor para así preservar sus producciones escritas.

⁵ Si bien las categorías de Alamillo se aplican al discurso académico en español, estas también son categorías relevantes para la lengua inglesa.

Durante las observaciones de las clases teóricas y prácticas, en las que se destacó mayormente la producción oral, el alumnado demostró ser muy fluido en el uso general de la lengua inglesa y en la comunicación entre pares o con las docentes. Esto es esperable, ya que, al tratarse de una asignatura de cuarto año, los estudiantes se encuentran en una etapa avanzada de la carrera, lo cual implica un contacto constante y estrecho con la lengua inglesa durante, al menos, tres o cuatro años.

En cuanto al registro utilizado, el alumnado utilizó siempre un registro neutro o informal. Si se toma en cuenta el contexto de la comunicación y las variables de registro en juego, es decir, el campo, el tenor y el modo, este es un resultado esperable. En efecto, el uso de un registro informal (o neutro, en caso de personas no muy cercanas) es perfectamente adecuado para una conversación entre pares. El empleo de este tipo de registro también podría explicarse a partir de la forma de adquisición de la lengua. Si bien en las carreras de inglés muchas personas han atravesado un proceso de aprendizaje formal en la lengua (en institutos privados, con profesores/as particulares), para muchos, la enseñanza formal de la lengua constituye una parte muy pequeña del proceso de adquisición de la lengua. En cambio, estos estudiantes adquirieron la lengua de una manera más informal en contextos en los que predomina el uso de registros informales o neutros, como la música, series, películas, conversaciones en línea en diversas situaciones, entre otros.

En cuanto a las producciones escritas, es aquí donde pueden observarse dificultades. Cabe destacar que uno de los objetivos de la asignatura Lengua Inglesa 3 es la producción de textos que puedan considerarse académicos. Esto requiere, entre otros, el uso de un registro formal académico. Muchas personas se enfrentan con la necesidad de producir este tipo de discurso por primera vez, ya que, si bien hay asignaturas previas que demandan la escritura de textos, dichos textos pertenecen a géneros en los que prevalece el uso del registro informal. Por lo tanto, es de esperarse que haya dificultades a la hora de utilizar un registro formal académico. En todos los textos analizados en este trabajo, se encontraron, en mayor o menor medida, problemas relacionados con el uso del registro formal académico.

En los apartados a continuación, presentamos, en primer lugar, el análisis del tipo de vocabulario utilizado por el alumnado, en donde se observa el uso de palabras cuyo registro no se adecua al registro formal académico. Luego, se presenta el análisis de la diversidad léxica y se brindan ejemplos de la repetición de palabras o de estructuras similares en los textos producidos por el alumnado. Por último, se discuten cuestiones sintácticas, específicamente, el uso de *stranded prepositions*. Cabe aclarar que el análisis se enfoca exclusivamente en la producción escrita, ya que esta es la que presenta mayores dificultades para el alumnado.

Tipo de vocabulario

Los textos analizados presentaron dificultades en cuanto a la selección del tipo de vocabulario. En muchas ocasiones, si bien el significado de las palabras empleadas era correcto, estas no se ajustaban al registro formal académico. Por ejemplo:

He is the one who has enough power to decide ... who gets⁶ to ask the questions.

However, we can see that the actions (... both notions are pretty much interrelated) ... are not the expected ones. In fact ... the last bit ... shows a woman asking Trump something while ...

Also, ...he doesn't let the reporters made further questions.

The pandemic is somehow recent.

Las palabras o frases subrayadas en estos extractos constituyen ejemplos de palabras que no pertenecen al registro formal académico, ya sea porque ser expresiones informales (*get, pretty much, bit, also,*) o vagas (*something, somehow*).

Otra cuestión que surge del análisis es el uso de contracciones. Por ejemplo:

...she wants the ex-president to know that it didn't go unnoticed.

Also, it's likely to be mentioned...

[He] doesn't let the reporters made further questions.

Even if we don't know the content of a certain text...

...choosing the questions he's going to answer.

In this case, it'd be the press conference given by the ex President of the US.

Estas contracciones son la representación escrita de lo que ocurre en el habla. Es frecuente que hablantes de inglés alteren la calidad de algunas vocales o, directamente, las elidan. Así, frases como *did not, it is, does not, he is, y it would* pasan a ser *didn't, it's, doesn't, he's, y it'd*, respectivamente. Esto es muy frecuente en la oralidad y en la escritura en contextos informales. Sin embargo, las contracciones no son comunes en la producción de textos formales académicos.

Diversidad léxica

⁶ En todos los casos, hemos subrayado los elementos de interés para el análisis.

En los textos estudiados, se destaca la repetición de palabras, expresiones o frases de uso frecuente, lo cual, teniendo en cuenta la brevedad de los textos que se producen, afecta la diversidad léxica del discurso y, por consiguiente, su registro. Por ejemplo, en uno de los textos analizados, de menos de 300 palabras de extensión, se utiliza la frase verbal *can be seen* (*puede observarse*) cuatro veces. A continuación, presentamos algunos ejemplos adicionales:

The sequence of actions are the question and answer that are expected... based on the question-answer sequence are not the expected ones.

Language can be described as interactive and spontaneous. This can be recognized by...

...Donald Trump, by saying phrases like 'go ahead, please' or 'next, please' is establishing dominance. ... On the other hand, the journalist, by referring to Trump as 'sir'...

Otra dificultad que puede advertirse es el uso frecuente de los pronombres de primera persona en plural *we* y *us*. Por ejemplo:

We can infer that... Also, the fact that we are able to watch the video is important, because we can see that the reporter is wearing a mask.

Apart from the fact that we all know who Trump is...

...to let us notice that, in fact, he is not being polite at all (paralinguistic features help us to...).

We can find reasonings, connections, patterns, and...

...because of the genre of the interview we all know. However, we can see that the actions...

...and we have been listening to them... so we all know what this implicates.

Muchos manuales y guías de estilo desaconsejan el uso de los pronombres de primera persona (*I, we, me, us*) en el discurso formal académico, ya que la impersonalidad es vista como un rasgo distintivo de este tipo de discurso (Hyland, 2002, 1095). Además, el abuso del uso de estos pronombres podría suponer una traba que impida el uso de estructuras más variadas que incrementen la diversidad y densidad léxicas del texto, como así también el uso de nominalizaciones, lo que ayudaría a que un texto se acerque más lograr un registro formal académico.

Sintaxis

Respecto de la sintaxis, resulta relevante el uso de *stranded prepositions*. Este fenómeno, extremadamente común en inglés, ocurre cuando una preposición no aparece junto a su término, es decir, el elemento introducido por la preposición. Por ejemplo, en la oración *they talk about discourse analysis*, la preposición *about* introduce el término *discourse analysis* y establece una relación gramatical entre este y el verbo *talk*. Si se reformula esta oración utilizando una oración subordinada relativa, podría decirse *discourse analysis, which they talk about*. En este ejemplo, puede apreciarse que la preposición *about* queda separada de su término *discourse analysis*. En los textos analizados, se advierten ejemplos de *stranded prepositions* en subordinadas relativas:

Trump also uses body language when he points at the reporters he wants to pass the floor to.

Field can be identified as the topic they are talking about.

Este tipo de estructuras suele ocurrir en los registros informales. En el registro formal académico, en cambio, se prefiere evitar las *stranded prepositions* y no elidir el pronombre relativo (Capó Ripoll, 2016). Así, *the topic they are talking about* se expresaría más formalmente como *the topic about which they are talking*, y una versión más formal de *the reporters he wants to pass the floor too* sería *the reporters to whom he wants to pass the floor*.

Conclusiones

En este trabajo se analizaron algunas de las dificultades que enfrentan estudiantes avanzados de las carreras de Traductorado, Profesorado y Licenciatura en inglés durante el proceso de adquisición de competencias para la producción de textos formales académicos en la asignatura Lengua Inglesa 3. Para este grupo, el desarrollo de dichas competencias es clave, pues el discurso formal académico es inherente a su futura labor como profesionales de la lengua, ya sea en tanto investigadores, profesores o traductores.

Entre los resultados obtenidos, se observó que el alumnado objeto de estudio era extremadamente fluido en el uso de la lengua oral con fines comunicativos, pero presentaba dificultades léxico-sintácticas a la hora de producir textos formales académicos escritos. El análisis nos permitió concluir que los desafíos que enfrenta este alumnado no se deben a falencias propias, sino al hecho de estar adentrándose en un tipo de discurso, y las relaciones sociales asociadas a él, que puede resultar ajeno o extraño para quienes se encuentren con el discurso académico por primera vez. Por tanto, identificar estos retos resulta fundamental en pos de desarrollar intervenciones didácticas acordes y brindar herramientas necesarias para

lograr una buena formación profesional y participar de los discursos de la comunidad académica. Esperamos que este trabajo constituya un aporte en este sentido.

Referencias

- Alamillo, R. (2019). Competencias léxicas en la escritura formal en informal de estudiantes de español como segunda lengua y como lengua de herencia: un estudio comparativo. *Íkala*, vol. 24 (no. 3). <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n03a12>
- Atkinson, P. y Hammersley, M. (2007). *Ethnography. Principles in Practice*. Routledge.
- Capó Ripoll, A. (2016). *Pied-piping and preposition stranding in relative clauses (British English vs. American English)*. Universitat de les Illes Balears.
- Eggs, S. (2004). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. Continuum.
- Halliday, M.A.K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. y Matthiessen, C.M.I.M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. Edward Arnold.
- Hyland, K. (2002). Authority and invisibility: authorial identity in academic writing. *Journal of Pragmatics* 34 (2002). Elsevier.
- Hyland, K. (2009). Point of departure. Approaches. En *Academic Discourse*. Continuum.
- Hyland, K. (2012). Discourse for academic purposes and discourse analysis. En J. P. Gee & M. Handford (Eds.), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*. Routledge.
- Mauranen, A. (2018). Conceptualising ELF. En J. Jenkins, W. Baker & M. Dewey (Eds.), *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*. Routledge.
- Paltridge, B. (2006). What is discourse analysis? En *Discourse Analysis. An Introduction*. London & New York: Continuum.

Revista estudiantil Alma Máter

Escuela de Letras, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba

Estado, agente de extinción

Alfonsina Milán

Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba
milanalfonsina@gmail.com

Carla De Alessandro

Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba
carladealessandro@gmail.com

Resumen

En las páginas que siguen intentaremos exponer la situación de desplazamiento lingüístico en que se encuentran las lenguas minorizadas tapiete y guaraní frente al español. También procuraremos delimitar el papel que representó el Estado, ya que según nuestro criterio este posibilitó y fomentó la tensión entre las lenguas altas y bajas. Por otro lado, se problematizan ideas como la muerte de lengua como equivalente a muerte de una cultura, la relación entre política y lengua, el rol del gobierno para la garantía de la preservación y transmisión de las lenguas, y las consecuencias del contacto lingüístico entre las lenguas dominantes y dominadas. Para esto, primero se atenderá a la relación entre lengua y cultura, y luego se recuperarán algunas nociones como *lengua materna* y *lengua nacional*, *comunidad de habla*, *diglosia*, *contacto y conflicto*, *política y planificación lingüística*, *glotopolítica* e *ideologías lingüísticas*, que nos permitirán profundizar el análisis.

Palabras clave: lenguas originarias, glotopolítica, política y planificación lingüística, ideologías lingüísticas.

Estado, agente de extinción

0. Presentación

Desde hace un tiempo se comenta que la amplia variedad lingüística existente tiende a disminuir con el correr del tiempo. Como las lenguas son muchas y las páginas escasas, en esta ocasión nos concentraremos en dos lenguas en peligro de extinción, la tapiete y la guaraní, lenguas indígenas de comunidades radicadas en Argentina. Nuestro objetivo es visibilizar el panorama que enfrentan hoy en día estas lenguas minorizadas, cada vez menos utilizadas, y cómo sus hablantes se relacionan con ellas dentro de una comunidad con *diglosia*¹. Sabemos que el contacto entre lenguas supone un conflicto, y que esta tensión puede llevar a la desaparición de las lenguas minoritarias. Woodbury (2019 [1999]) sostenía que a la “muerte” de una lengua antecede un período de multilingüismo. En tal sentido, queremos dar cuenta de cómo la nación argentina procuró políticas lingüísticas -y su puesta en práctica- que favorecieron y privilegiaron el español frente a ellas. Desde nuestra perspectiva, fueron las medidas homogeneizantes de la gestión del gobierno las que permitieron y colocaron a estas lenguas en riesgo de desaparecer.

A continuación, expondremos los criterios que nos permiten sostener esta hipótesis. Situaremos y pensaremos estas lenguas en el marco de un país que históricamente ha negado la diversidad y ha impuesto medidas que han invisibilizado a estos pueblos.

1. Aproximaciones a la afirmación “Cuando muere una lengua, muere una cultura”

Es necesario detenerse, aunque sea brevemente, a revisar la estrecha relación entre lengua y cultura. Con frecuencia se dice que la muerte de una lengua equivale a la muerte de una cultura. Esta noción plantea algunas dificultades. Woodbury (2019 [1999]) comenta que lengua y cultura son maneras y no cosas. De esta forma, “aunque las maneras se ‘pierdan’ o se ‘reemplacen’, sigue teniendo sentido describir el trabajo colectivo de los que las practican como una continuidad y constituyendo una tradición a través del tiempo” (p. 3).

Woodbury también sostiene que *identidad lingüística* e *identidad cultural* son lógicamente independientes. Por ello, no deberíamos asumir que la extinción de la primera implica la necesaria desaparición de la segunda; incluso si no se conserva mucho sobre el sistema lingüístico ancestral, es posible que sus usuarios consideren la variedad que hablan como la instancia moderna (p. 6). Sin embargo, la pérdida de una lengua sí pone en riesgo algunas tradiciones -o al menos la preservación de ellas-, ya que es a través de esta que se

¹ Más adelante ahondaremos en dicho concepto.

transmiten los saberes y se delimitan las fronteras étnicas (Hirsch, González, Ciccone, 2007, p.105). En este sentido, no creemos oportuno el uso del término “muerte” a la hora de hablar de la pérdida de tradición y diversidad cultural.

En el seno de estos discursos dispares, se aglutinan interrogantes en torno al papel de la lengua en la conformación de una cultura. Beatriz Bixio (2012) sostiene que una lengua es símbolo de una sociocultura y que expresa al grupo que la habla, generando un sentimiento de cohesión y unidad que los diferencia de otros.

Nos interesa traer a colación esta noción para hablar de las lenguas tapiete y guaraní ya que, como veremos más adelante, la preservación de su lengua es una parte crucial de la preservación de su cultura e identidad: “si una persona no sabe su idioma no le puede identificar, lleva sangre pero si no sabe no le sirve para nada. Mientras los chicos no hablen va a desaparecer la lengua”, comentaba Juan, miembro de la comunidad tapiete de Salta (Hirsch et al., 2007, p.104). Por su parte, Hirsch (2004) asegura que los indígenas guaraní en su mayoría han dejado de hablar su lengua. Estamos frente a dos comunidades que reconocen que se están perdiendo sus tradiciones lingüísticas. Ahora bien, debemos ocuparnos de cómo ha sucedido esto.

2. Zona de contacto como zona de peligro

En el período de 1880-1930 se produce una inmigración masiva en la Argentina. La lengua inmigrante se presenta como una amenaza para la nación e idea de lengua nacional, por lo que el Estado emprende la búsqueda de alcanzar una homogeneidad lingüística y cultural a través de políticas lingüísticas. Desde entonces, la lengua nacional se instaure como un símbolo de unidad e identidad (Pérez, Rogieri, 2013) que funciona como sustituyente de las lenguas excluidas del territorio argentino.

Entre dichas inmigraciones, nos detendremos en la de los tapietes y guaraní, llegados desde Bolivia. Ambas comunidades de hablantes entran en una “zona de contacto” -un espacio en el que culturas dispares se encuentran y someten a situaciones de subordinación (Courtis y Vidal, 2007)- con la cultura y la lengua argentina, que consecuentemente influye en la de ellos. Por un lado, los tapietes entablan complejas relaciones interétnicas y son atravesados por un proceso de urbanización que los fuerza a abandonar su lengua y cometer cambios en su cultura. Por otro lado, los guaraní, quienes habitan comunidades rurales, urbanas o periurbanas, presentan matrimonios interétnicos y, en su mayoría, dejan de hablar su lengua: “ellos mismos reconocen que ya no viven como antes, que han cambiado” (Hirsch, 2004, p.77). Se trata de cambios a nivel lingüístico y también de aspectos no-lingüísticos que, en palabras de Woodbury, comprenden los comportamientos y creencias de un grupo, los

cuales funcionan como el emblema central de su identidad -una misma religión, modos de vida, conocimiento-.

Tanto la necesidad de ser aceptados -por ejemplo, en el ámbito laboral o escolar-, como el querer lograr una movilidad social ascendente, están estrechamente vinculadas a la preeminencia de una lengua oficial/nacional: el español, impulsado por “políticas lingüísticas”, es decir, elecciones conscientes que conciernen a las relaciones entre lengua y vida social (Pérez, Rogieri, 2013, p.101).

2.1. Consecuencias glotopolíticas

Pérez y Rogieri (2013) definen a la *planificación lingüística* como la utilización e implementación de una política lingüística (p.101). En 2005, bajo la premisa de construir una etnicidad y naturalizar la pertenencia a la nación, el Estado, el único que tiene el poder y los medios para pasar al estadio de la planificación y poner en práctica sus opciones políticas (Calvet, 1997, p.5), aspiraba a un país monolingüe, por lo que propone una educación bilingüe y no reconoce oficialmente a las lenguas originarias. Según Haugen (1964), la planificación surge bajo la iniciativa de solucionar un problema emergente (como se citó en Calvet, 1997, p.5); sin embargo, estas medidas entran en conflicto con las lenguas dominadas: el desuso de la lengua materna de estas comunidades -guaraní y tapiete-, insertas en una sociedad regida por el español, y la interrupción de su transmisión a raíz de estos parámetros, podría llevar a la extinción de su lengua, parte esencial de su identidad. Estos casos de promoción, prohibición, equipamiento o cambio de estatus de una lengua son los que llamaremos “hechos glotopolíticos” (Guespin, Marcellesi, 1986, p.43).

Frente a este panorama, las lenguas indígenas enfrentan la posibilidad de desaparecer, por lo que es necesario iniciar procesos de revitalización lingüística. Messineo y Cúneo (2015) consideran que estas labores dependerán directamente de la voluntad que tengan los hablantes de emplear su lengua en la mayor cantidad posible de contextos y en que decidan transmitirla a su progenie, considerando también “las políticas lingüísticas implementadas por el Estado y las acciones de las comunidades indígenas para la recuperación de sus derechos” (p. 51). No obstante, Hamel (1995) comenta que los estados tienen la tendencia de no reconocer a las minorías de su territorio, y que las sociedades dominantes con frecuencia se niegan a apoyar las políticas orientadas hacia la preservación cultural y lingüística de estas minorías inmigrantes.

Es posible sintetizar esta invisibilización de las minorías que habitan en el territorio argentino en la repercusión internacional que causó la frase del presidente argentino, Alberto Fernández, en una importante reunión internacional con la comitiva española: “los mexicanos salieron de los indios, los brasileños salieron de la selva, pero nosotros, los

argentinos, venimos de los barcos”. En “Barcos, indios y cómo pensar quiénes somos” de Karina Micheletto, Alejandro Grimson, antropólogo e investigador, apunta: **"El país se fundó sobre un imaginario de blanqueamiento.** [...] Esa estructuración, que empezó en el siglo 19, tuvo impacto sobre todas las dimensiones educativas, culturales y políticas, y lo tiene hasta el día de hoy"; un discurso no solo instaurado en el imaginario social, sino también promovido por quienes asumieron el poder desde presidencias anteriores. Omer Freixa (2021), historiador e investigador, simplifica desde su cuenta de Twitter esta idea: “Nosotros los argentinos llegamos de los barcos”, Alberto Fernández, 2021. 'En Sudamérica todos somos descendientes de europeos', Mauricio Macri, 2018. 'En Argentina no hay negros, ese problema lo tiene Brasil', Carlos Menem, 1994. **El poder siempre blanqueando el relato.** Fin”. Rogieri y Pérez (2013) hablan de estos discursos -relatos, según Freixa- como aquellos que encierran expectativas, creencias, mitos sobre de dónde venimos, e ideologías bajo las cuales la sociedad -el sector dominante- construye la historia y concede determinado lugar a los sujetos que la componen. Según Woolard (2014), estos conceptos con los que se (re)escribe nuestra historia derivan de una ideología en la que se operan un conjunto de ideas significativas al servicio de quienes quieren mantener o adquirir poder: los grupos dominantes. Por lo tanto esto, inevitablemente, influye sobre la deliberación de políticas lingüísticas en las cuales no se contemplan determinados pueblos inmigrantes. "Los migrantes buenos son los europeos que vinieron a fines del siglo 19. Ellos llegaron de los barcos y de ellos venimos. **Los demás, son extranjeros**" (Micheletto, 2021), apunta Virginia Pineau, docente.

3. Sociolingüística del conflicto: comunidades con diglosia

Fasold (1996) hace un recorrido por las definiciones atribuidas al término *diglosia* para terminar concluyendo que:

La DIGLOSIA AMPLIA consiste en reservar los elementos más estimados del repertorio lingüístico de una comunidad [...] para las situaciones que se sienten más formales y distantes, y reservar los segmentos menos valorados [...], los cuales pueden tener cualquier grado de relación lingüística con los segmentos más valorados [...] para las situaciones percibidas como informales e íntimas. (p. 100)

Por lo que respecta, Henry Boyer (2009) comenta que para los sociolingüistas catalanes y occitanos “cuando hay contacto entre lenguas hay también algo más” (p. 13), y este algo

más es lo que va a explicitar la sociolingüística del conflicto. Es prudente entonces hablar de la diglosia en las comunidades tapiete y guaraní, ya que como hemos mencionado, estas conviven con la lengua castellana. Los pueblos indígenas han debido aprender el español para poder comunicarse con hablantes externos a sus comunidades, por lo que el uso del tapiete y el guaraní se ha restringido a contextos familiares e íntimos, mientras que el español domina la experiencia fuera del hogar. Ante esta situación, los padres priman el enseñar a sus hijos el español antes que la lengua materna, y esta interrupción de la transmisión intergeneracional de sus lenguas indígenas pone en peligro la conservación de las mismas, ya que si no se transmiten en familia corren el riesgo de desaparecer sin remedio (Boyer, 2009, p.17). De esta forma, la lengua dominante, el español, absorbe y subordina a las dominadas, las lenguas tapiete y guaraní. Los sociolingüistas catalanes y occitanos sostienen que en este punto pueden suceder dos cosas: o bien la lengua dominada es *sustituida*, o bien es *normalizada*. A esta normalización de una lengua subyace un gesto de resistencia, resistencia a creer que la lengua dominada es inferior y actuar en consonancia con ello.

3.1. Al límite de la sustitución

Calvet (1997) señala que lingüistas cuestionan la visión de Ferguson² sobre la *diglosia*: “La diglosia no es una coexistencia armoniosa entre dos variedades lingüísticas sino una situación conflictiva entre una lengua dominante y una dominada” (p.10). Esta situación, según Lluís Aracil (1965) puede causar -como mencionamos anteriormente- una sustitución o una normalización (la lengua dominante recupera sus funciones y derechos) (en Calvet, 1997). Hemos visto que, a raíz de la planificación lingüística, las consecuencias glotopolíticas afectan directamente sobre la lengua-identidad de las comunidades. Si bien no estamos ante una muerte de las lenguas nativas de estos pueblos, veremos a continuación el peligro de sustitución bajo el cual se encuentran.

Duranti (2000 [1997]) plantea desde un inicio, que una comunidad de habla es un grupo de personas que comparte alguna característica en su modo de utilizar el lenguaje (p.110), por lo que la participación en estas comunidades se basará en los modelos compartidos de variación o evaluación de la conducta lingüística (p. 119). Sin embargo, veremos cómo estos conceptos entran en tensión dentro de las comunidades guaraní y tapiete; por un lado, advertimos discusiones en torno a la integración de los tapietes que **no**

² Según Calvet (1997), Ferguson tenía una visión estática en cuanto a la diglosia, “aparecía en él como un reparto funcional armonioso de los usos” (p.10), en el que una variedad se constituye como “alta” para usos formales y para los usos informales, las variedades “bajas”.

hablan la lengua (por lo general los jóvenes, a quienes identificamos como semihablantes³) dentro de la directiva del pueblo indígena Tapii: “yo dije que no podía entrar (el artículo) porque no todos saben el idioma. Hay jóvenes que quieren participar” (Federico R. en Hirsch et al. 2007: 118). Asimismo, en la comunidad de Tranquiastas, **en donde ya no se escucha hablar la lengua guaraní entre los habitantes más jóvenes**, veremos quienes afirman su identidad y su inclusión en la comunidad desde la esencia y no desde la conservación de la lengua o las pautas culturales: “nada en el mundo te puede quitar tus rasgos, tu identidad, yo estoy orgulloso de ser guaraní” (Hirsch, 2004, p.76). Al margen de esta situación, Duranti contempla el concepto de Gumperz: “Una comunidad lingüística es un grupo social que **puede ser monolingüe o multilingüe, que se mantiene unido por la frecuencia de modelos sociales de interacción [...]**” (1997, p.120⁴).

Aun así, estas alternancias en las formas de hablar dentro y fuera de la comunidad, entre una u otra lengua, están reservadas a los adultos. La mayoría de los jóvenes y niños desconocen el habla de su lengua nativa y sólo en algunos casos alcanzan a comprenderla en boca de quienes la usan. Incluso en los matrimonios interétnicos entre hombres tapietes y mujeres guaraní, sus hijos, a pesar de comprender la lengua, no saben hablarla: “la lengua en común dentro del grupo familiar es el español [...], los niños de padres bilingües y multilingües, no aprenden las lenguas de sus padres, sino que hablan el español” (Hirsch, et. al. 2006, p.112).

El que la tradición lingüística de estas lenguas minoritarias no se pierda dependerá en gran medida de la disposición que tengan sus usuarios de transmitirla generacionalmente.

Antes de llegar a esta situación, en la que el contacto lingüístico entre las lenguas plantea la posible sustitución de una de ellas, hubo políticas lingüísticas puestas en marcha en uno de los espacios favoritos del Estado a la hora de homogeneizar lingüísticamente: las aulas.

4. Las escuelas al servicio del Estado

Uno de los sectores en los que el Estado y sus políticas se detuvieron para el alcance de una homogeneización lingüística fue -y es- la escuela y la educación, dos agentes cruciales que funcionan como impositores del uso de la lengua privilegiada, frente a lo cual los grupos minoritarios “tienen pocas posibilidades de afirmar su identidad compartida en el interior de la institución” (Bixio, 2012, p.38). Por lo tanto, se busca moldear un imaginario social

³ Esto es, según Nancy Dorian (1986), “individuos que no han podido desarrollar plenamente su fluidez verbal ni un dominio adulto normal (...) con respecto a las normas del habla fluida del resto de la comunidad” (como se citó en Duranti, 2000 [1997], p.118).

⁴ La negrita es nuestra.

homogéneo, y construir una identidad para estas comunidades, exaltando símbolos patrios y proponiendo un diseño curricular que, según Virginia Pineau, docente y antropóloga, "deja pocas entradas para hablar de migraciones", ya que "se habla de las migraciones europeas de fines del siglo 19 y principios del siglo 20, el momento en que 'los argentinos se bajaron de los barcos' [...] con un relato blanco y sin conflictos" (Micheletto, 2021). Con relación a los pueblos que forman parte de la historia y, por ende, nuestra identidad como argentinos, observa "En cuarto grado se ve lo que aparecen en los manuales como 'los pueblos originarios de Argentina'. Allí se habla solo en pasado [...] no hay referencias al presente, aunque cada maestro y maestra tiene la libertad de buscarle esa vuelta, no es prescriptivo". Como señalamos oportunamente, el rechazo a la enseñanza de estas migraciones -en las que hallamos los pueblos tapietes y guaraníes- no sólo reprime la identidad de las comunidades, ligada a la lengua, la cultura y los valores que el Estado pretende erradicar a través de las escuelas, sino que también se prestan a juzgar a la nación como racista y xenófoba: **"La Argentina del siglo 21 tiene como una tarea necesaria y pendiente construir un imaginario nacional inclusivo y democrático** que reivindique esta diversidad que somos, que promueva el respeto y el reconocimiento a cada uno de los grupos y los sectores" (Alejandro Grimson en Micheletto, 2021)

Hirsch, González y Ciccone (2007) refieren a los episodios de censura y castigo que atravesaban los niños tapietes durante su trayecto escolar -el cual no suele sobrepasar cuarto grado-. Así, estos grupos no solo estaban forzados a ingeniar estrategias con las que aprender el idioma bajo el cual se les enseñaba -contribuyendo a la pérdida de su lengua materna-, sino que también debían someterse a una serie de prejuicios en torno a ellos y su lengua: "pensamos que le iba a ir mejor si sabían castellano, a veces no pronuncia bien la palabra en cristiano, **a veces los chicos en la escuela los cargaban**" (Hirsch et al., 2007, p.111⁵)

Guespin y Marcellesi (1986) tratan estas resoluciones estatales como actitudes glotopolíticas que pretenden actuar sobre el estatus de las lenguas, las prácticas lingüísticas y las relaciones entre pensamiento y lenguaje en el individuo social. María Pía López, docente y socióloga, defiende que no se puede determinar "qué sujetos son visibles y reconocibles como sujetos con derechos, qué corporalidades aparecen como parte del entramado común y cuáles como extranjeras" (como se citó en Micheletto, 2021), a lo que añadimos que tampoco se puede decidir quiénes pueden hablar y quiénes no. Guespin y Marcellesi apuntan que frente a un dirigismo glotopolítico "la inadaptación lingüística de las masas de hablantes se resuelve con su autoculpabilización y con el mutismo social" (p.45); sin embargo, la defensa de esta libertad lingüística está sujeta a la libertad de expresión que, según Hamel, pertenece a un

⁵ La negrita es nuestra.

derecho fundamental de los hablantes, y que no solo depende de lo que se quiere decir, sino que también del medio por el cual se quiere expresar.

Cada individuo tiene el derecho a aprender y desarrollar su lengua materna y a escolarizarse con ella; por lo tanto, es necesario contemplar los “derechos lingüísticos”, pensados para proteger -o preservar- a las minorías étnicas. Su importancia radica en que comprenden el derecho colectivo de que las comunidades de habla, como la guaraní y los tapietes, mantengan su identidad y alteridad etnolingüística. Estos derechos se basan, según Hamel (1995), en un principio de igualdad entre las minorías y las mayorías étnicas, promoviendo que cada persona pueda identificarse con su lengua materna y sea respetado por el resto.

Al margen de la discriminación y el desprecio que atraviesan los integrantes de estas comunidades en su ingreso al programa escolar obligatorio del estado, contemplamos, durante los años ochenta, la llegada de una reforma constitucional a favor de las comunidades indígenas, en la que se incluyen programas de Educación Intercultural Bilingüe. Hirsch, González y Ciccone (2007) comentan, en torno a la comunidad tapiete, sobre la incorporación de un auxiliar bilingüe que les brinda contención a los niños tapietes y les enseñan palabras y saludos que desconocen al no hablar su lengua nativa.

5. La lucha contra la extinción

Boyer (2009) afirma: “el bilingüismo de hoy anuncia el monolingüismo de mañana en favor de la lengua dominante” (p.15), y aquí radica la importancia de la intervención del Estado. Desde que las estimaciones sugieren que en la centuria siguiente tendremos centenares de lenguas (contra las miles de hoy en día), los lingüistas y humanistas abogan por comenzar a preservar estas lenguas en tanto son vistas como símbolos de la identidad cultural.

En las páginas que anteceden hemos revisado la situación de las lenguas indígenas en Argentina. Perez y Rogieri (2013) recuerdan que desde la reforma constitucional de 1994 no se establece una lengua oficial, y “se inscribe el derecho a la lengua propia como uno de los derechos humanos irrenunciables y garantizados por el Estado Nacional” (p. 102). Que el Estado no reconozca una lengua oficial presupone la existencia de otras lenguas, propias de los pueblos indígenas asentados en Argentina, que no deben ser desprestigiadas o polarizadas por la estandarización de la lengua castellana.

Podemos aventurarnos a decir que se han iniciado procesos para revertir esta situación de desplazamiento lingüístico que comentábamos al inicio del artículo. Por ejemplo, una noticia del 6 de octubre de 2020 del diario digital Página 12, advertía que los guaraní, tapietes y chanés diseñaron contenidos para sus escuelas, y que de aprobarse y aplicarse este proyecto de diseño curricular sería el primero que un organismo estatal incluya. Maira López,

autora del artículo, comenta que este proyecto cultural se lleva a cabo desde el 2016, y busca diseñar un programa escolar en torno a la cosmovisión de las comunidades, en concordancia con el programa de Educación Intercultural Bilingüe. Este proyecto responde en gran medida a la inquietud relacionada con la pérdida de la lengua materna. De llevarse a cabo, el conocimiento y los saberes ancestrales que se han recolectado sobre los pueblos indígenas tendrían un tratamiento formal por parte del Estado. Juan Urtubey sostiene que “Sabemos que los pueblos son preexistentes al Estado y aunque estén reconocidos no hay políticas que permita revalorizarlos” (López, 2020). Este diseño curricular promovería una educación intercultural bilingüe que revalorice la tradición, identidad y cultura de los pueblos originarios.

Por otro lado, en el artículo publicado en mayo del 2021, Stella Bin reseña la propuesta llevada a cabo desde el 2011 (con la creación del Programa Pueblos Indígenas) en la Universidad Nacional del Nordeste para integrar estudiantes indígenas. Esta universidad, pionera en su propuesta, se diferencia de las demás ya que promueve el ingreso y permanencia de personas indígenas, y ofrece actividades relacionadas con la lengua e historia. En esta línea, se ofrecen becas y tutores que acompañen a los jóvenes. Alexandro (Bin, 2021), un estudiante, recuerda:

Poco a poco fui generando el carácter que tengo hoy. El sistema no está adaptado a las formas de un chico de una comunidad indígena. Nuestra comunidad empezó a salir hace poco tiempo de ese lugar de inferioridad. Nos inculcaron ese miedo a que somos incapaces, inferiores, que no razonamos ni tenemos las capacidades para salir adelante y menos en un contexto universitario.

Este testimonio de un alumno hablando de la presunta inferioridad de los indígenas inserta en el imaginario social argentino pareciera ser consecuencia de los largos años en que se privilegió el uso del español y se pretendió uniformizar a la nación bajo el discurso de hegemonía lingüística. Tal como leemos, aunque hoy en día se busque la inclusión, no es sencillo desprenderse de los prejuicios que se inculcaron sobre las comunidades indígenas y sus tradiciones lingüísticas.

En otro orden de cosas, este año, en el Día de la Bandera, se difundió un video producido por la Dirección de Pueblos Originarios de la Municipalidad de Rosario en el cual se cantó el Himno Nacional argentino en lengua mocoví. Aunque no hemos trabajado esta lengua, nos pareció importante traer a colación este acontecimiento, ya que, como hemos visto, la lengua es un símbolo de unión y cohesión nacional, y nos parece significativo que ahora exista una versión del himno, un importante símbolo patrio, en una lengua originaria. Si recordamos las palabras de Nebrija años atrás “la lengua es compañera del imperio”, la fuerte implicancia política de la relación lengua y Estado, esta versión Moqoit es un logro

para los pueblos indígenas y un reconocimiento a la existencia e importancia de la pluralidad de lenguas presentes en el territorio argentino.

6. Consideraciones finales

En las páginas anteriores hemos hecho un breve recorrido por la historia de las comunidades tapiete y guaraní en Argentina, deteniéndonos en la situación actual de su lengua. Estas comunidades en situación de diglosia han debido adaptarse a las exigencias del territorio que ocupan y adoptar la lengua castellana para poder comunicarse con externos a sus comunidades y participar de la vida cotidiana en Argentina. Hemos repasado el rol del Estado como agente mediador entre las lenguas indígenas y el español -con el cual se intentaba alcanzar una hegemonía nacional-, y como el responsable de emprender planificaciones que influyeron en el desplazamiento lingüístico de las lenguas minorizadas frente a la dominante. También hemos mencionado cómo la escuela participó del proceso de dotar de prestigio el español para hacerlo un símbolo de unión, y hemos repasado conceptos como *derechos lingüísticos*, *diglosia*, *política*, *planificación* e *ideologías lingüísticas* con relación a los tapietes y guaraní asentados en Argentina.

Concluimos que así como en el pasado el Estado favoreció al español a través de políticas lingüísticas y su consecuente planificación, desprestigiando en el proceso a las lenguas originarias, el Estado también es quien puede -y quién debe- revertir esta situación ya que, como hemos visto, el gobierno tiene el poder de poner en práctica las decisiones más influyentes respecto a la lingüística.

Además, entendemos que al hablar de la existencia de minorías, también debemos hablar de la existencia de una mayoría hispanohablante que desmerece la imposición y obligación de aprender y entender una lengua ajena a la materna, como se hace con los niños indígenas. Esta mayoría es la que ampara el Estado bajo sus derechos y admisiones dentro de ciertos espacios sociales, en los predomina la lengua dominante, el español. Mientras tanto, la minoría es discriminada y afectada por las políticas del Estado. Aun así, como participantes de la mayoría hispanohablante, no pretendemos formular una crítica hacia la lengua dominante, nuestra lengua materna y la que, consecuentemente, nos ha permitido construir nuestra identidad como hablantes. Por el contrario, cuestionamos el rol del Estado y sus políticas lingüísticas que, al privilegiar una lengua (y por lo tanto, a un sector de la sociedad), “censuran” hablantes de otras lenguas, en este caso, tapietes y guaraní. Consideramos que el papel del Estado, en vista de las reivindicaciones étnicas y las luchas por los derechos que han emprendido las comunidades en defensa de su lengua-identidad-cultura, implica proteger e incorporar a los pueblos originarios dentro de sus espacios sociales dándole un lugar a sus lenguas junto a la dominante. La discriminación,

invisibilización y violencia hacia ellos solo imposibilita el sentido de unidad que se persigue como Nación.

La Argentina conforma, junto a sus comunidades originarias, una unidad heterogénea, que debe procurar valorar la diversidad cultural y lingüística como parte del patrimonio humano universal (Fishman en Golluscio, 2002, p.47).

Referencias

Bin, S. (2021, 10 mayo). “Cómo trabaja una universidad argentina para incluir a estudiantes indígenas a sus aulas”. Infobae.

<https://www.infobae.com/america/soluciones/2021/05/10/como-trabaja-una-universidad-argentina-para-incluir-a-estudiantes-indigenas-a-sus-aulas/>

Bixio, B. (2012) “Consideraciones sociolingüísticas. Lenguaje y discurso en las instituciones escolares”. En Bombini, G. (coord.) *Lengua y literatura: teorías, formación docente y enseñanza*, pp.23-49. Buenos Aires: Biblos.

Boyer, H. (2009). “Contactos y conflictos de lenguas: aproximación sociolingüística a las configuraciones de tipo diglósico con atención particular a los casos de Cataluña, de Galicia y del Paraguay”. *Revista Signos lingüísticos. Vol v. Número 10*. Julio-diciembre, 9-32.

Calvet, L. J. (1997). “Los orígenes de la política lingüística”. *Las políticas lingüísticas*, pp. 5-20. Editorial: Buenos Aires.

Duranti, A. (2000 [1997]). “Diversidad lingüística”. En *Antropología lingüística*, pp. 83-124. Madrid: Cambridge University Press.

Guespin, L. y Marcellesi, J. B. (1986). “Pour la glottopolitique”. *Langages* 83, pp.5-34. Traducción de José del Valle *GLOTTOPOL Revue de sociolinguistique en ligne* n°32 – juillet 2019.

Golluscio, L. (2002) “Introducción: Etnografía del habla y de la comunicación. Un recorrido histórico”. En Golluscio, L. (comp.) *Etnografía del habla. Textos fundacionales*, pp.13-53. Eudeba: Buenos Aires.

Fasold, R. (1996). “La Diglosia”. *La sociolingüística de la sociedad. Introducción a la sociolingüística*, pp. 71-109. Visor Libros: Madrid.

Freixa, O. [@OmerFreixa]. (2021, 9 de junio). “Nosotros los argentinos llegamos de los barcos”. Alberto Fernández, 2021. “En Sudamérica todos somos descendientes de europeos”, Mauricio Macri, 2018. “En Argentina no hay negros, ese problema lo tiene Brasil”, Carlos Menem, 1994. *El poder siempre blanqueando el relato*. Fin. by [Tweet]. Twitter.

https://twitter.com/OmerFreixa/status/1402685807777959941?ref_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etweetembed%7Ctwterm%5E1402685807777959941%7Ctwgr%5E%7Ctwcon%5Es

1_c10&ref_url=https%3A%2F%2Fwww.laizquierdadiario.com%2FFuerte-repudio-a-Alberto-Fernandez-por-sus-frases-colonialistas-y-racistas

Hamel, R. E. (1995) “Derechos lingüísticos como derechos humanos: debates y perspectivas”. *Revista Alteridades*, 5 (10), 11-23.

Hirsch, S. (2004). “Ser guaraní en el Noroeste argentino: variantes de la construcción identitaria”.

Hirsch, S. González, H. Ciccone, F. (2007). “Lengua e identidad: ideología lingüística, pérdida y revitalización de la lengua entre los tapietes”. *Indiana*, (23), 103-122.

López, M. (2020, 6 octubre). “Guaraníes, tapietes y chanés diseñaron contenidos para sus escuelas”. PAGINA12.

<https://www.pagina12.com.ar/297140-guaranies-tapietes-y-chanes-disenaron-contenidos-para-sus-es>

Messineo, C. y Cúneo, P. (2015). “Capítulo 1. Las lenguas indígenas de la Argentina. Diversidad sociolingüística y tipológica” en Messineo y Hecht (comp.) *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas. Estudios sobre la diversidad (socio)lingüística de la Argentina y países limítrofes*, pp. 21-56. Buenos Aires: Eudeba.

Micheletto, K. (2021, 13 junio). “Barcos, indios y cómo pensar quiénes somos”. PAGINA12. <https://www.pagina12.com.ar/347846-barcos-indios-y-como-pensar-quienes-somos>

Pérez, L. y Rogieri, P. (2013). “Lengua nacional y lengua de inmigración en la política lingüística argentina (1880- 1930)”. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas. Año 5, Volumen 5*, 99-117, septiembre 2013. Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

Vidal, A. y Courtis, C. (2007). “Apuntes para una revisión crítica del concepto “muerte de lengua”. *Revista Signo y Seña*, 17, 21-41.

Woodbury, A. (2019 [1999]). “Una defensa de la afirmación “cuando muere una lengua muere una visión del mundo”. En Golluscio, L. (comp.) *Etnografía del habla. Textos fundacionales*, pp. 201-237. Eudeba: Buenos Aires.

Woolard, K. (2012 [1998]). “Introducción. Las ideologías lingüísticas como campo de investigación. En Schieffelin, Woolard y Kroskrity (Eds.) *Ideologías lingüísticas. Práctica y teoría.*, pp. 19-70. Los libros de la Catarata: Madrid.

Revista estudiantil Alma Máter

Escuela de Letras, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba

Experiencias en el habitar del lenguaje inclusivo: Reflexiones sobre la identidad lingüística

Tamara Ailen Acosta Quiñones

Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba
tamara.acosta.quinones@mi.unc.edu.ar

Sol Luna Bulacio Martinez

Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba
sollunabulacio@mi.unc.edu.ar

Resumen

El presente trabajo pretende hacer hincapié en las tensiones que se generan en torno al lenguaje no sexista en Argentina y cómo esto influye en la formación de la identidad. Desde la glotopolítica podemos ver que la condición política del lenguaje no sólo se manifiesta en las acciones por parte del Estado y de las instituciones, sino también en discursos y procesos de interacción verbal por medio de los cuales se constituyen subjetividades e identidades colectivas relevantes para el orden político de una comunidad.

Palabras clave:

glotopolítica, ideología lingüística, identidad, representaciones sociales

Experiencias en el habitar del lenguaje inclusivo: Reflexiones sobre la identidad lingüística

Introducción

Logramos observar que hay una tensión constante entre el conjunto de espacios institucionales vistos como fuerzas políticas, sociales y culturales, que crean las condiciones de un mercado lingüístico, es decir, donde se negocia y se ejerce el poder y desde donde se establecen las normas que rigen la vida de la comunidad, un régimen de normatividad o sistema que asigna valores diferentes a los usos del lenguaje. Espacios que son dominados por la lengua estándar que se vuelve obligatoria en estas instituciones y que incide en las identidades sociales en la medida que instauran clasificaciones que hacen visibles los grupos para sí y para los otros.

Por otro lado, una sociedad que se siente cada vez más identificada por esta nueva alternativa lingüística, el lenguaje no sexista, un nuevo espacio de disputa de poder y participación, al cual se trasladan las luchas concretas y cuya importancia reside en que otorga entidad y visibilidad a quienes forman parte de él. Las alternativas de redacción no sexistas dieron lugar a un profundo debate en torno a los usos del lenguaje, permitiendo desempolvar y cuestionar antiguas convenciones arraigadas en la costumbres de la sociedad patriarcal y objetar la supremacía detentada por la institución que, desde hace siglos, limpia, fija y da esplendor a la lengua.

Tomamos como punto de partida el concepto de glotopolítica presentado por José Del Valle (2007) para poder observar las representaciones que se hacen sobre el lenguaje en el ámbito de lo político, teniendo en cuenta que los discursos intervienen en la lucha por la construcción de nuevas identidades. Y, además, porque toma distancia con respecto a las teorías del lenguaje que privilegian su función referencial y comunicativa para detenerse en su capacidad para señalar elementos del contexto de la enunciación, indicar identidades sociales y construir relaciones entre los interlocutores.

Siguiendo a Del Valle, entendemos que el poder, la autoridad y la legitimidad son categorías fundamentales para el análisis de su funcionamiento, y el lenguaje mismo, en tanto acción política, exige ser definido como fenómeno ideológico-discursivo.

Habitar la lengua

Desde finales de la década del 70 los movimientos feministas impulsaron reconsiderar algunas problemáticas de género que circulaban, y que aún en la actualidad circulan, tanto en

el plano social como en el político. Siguiendo esta idea se emprendieron numerosas acciones tendientes a empoderar y dar mayor visibilidad a las mujeres, que se tradujeron en significativos avances normativos y políticos, principalmente en el ámbito educativo y laboral.

Estos movimientos contribuyeron a que instituciones y organismos estatales como universidades, las adopten y elaboren guías de lenguaje inclusivo que, en muchas ocasiones, no siguen la norma que la Real Academia Española (RAE) acepta como usos correctos. A través de su cuenta oficial de Twitter, la Real Academia Española señaló: "no es esperable que la morfología del español integre la letra «e» como marca de género inclusivo, porque el cambio lingüístico, a nivel gramatical, no se produce nunca por decisión o imposición de ningún colectivo de hablantes" (RAE, 2018). Es evidente que la RAE no va a aceptar un uso del lenguaje que visibilice y nombre a las mujeres si se trata de un cuerpo colegiado integrado en un 83% por hombres (y en un 100% por personas cisgénero y blancas). Es de esperarse que quien siempre ha tenido el privilegio de ser nombrado, vea ridículo o absurdo visibilizar a quien ha sido históricamente excluida.

Oponerse al uso inclusivo del lenguaje alegando que este no respeta las reglas gramaticales convencionales no es ser neutral con respecto al debate acerca de la injusticia lingüística. Es falso que el lenguaje sea inmutable y también es falso que el lenguaje no sea discriminatorio. Las razones que a menudo se ofrecen desde la RAE contra el lenguaje inclusivo tienen forma de descripciones que aparentan ser simples afirmaciones que ofrecen información acerca de cómo son las cosas, acerca de cómo funciona de hecho el lenguaje. Sin embargo, encubre una posición ideológica clara acerca del uso del lenguaje y hace esto desde una posición de poder privilegiada.

Esta "neutralidad" en la que se posiciona la RAE tiene una carga ideológica conservadora que deja ver cómo esta institución se impuso desde sus orígenes, dogmatizando un lenguaje que jerarquiza y excluye. Como hemos visto, la RAE se opuso y se sigue oponiendo al lenguaje inclusivo e insiste en que el masculino genérico no es discriminatorio. Las razones a las que apela para posicionarse en contra del lenguaje inclusivo son difíciles de defender desde la teoría lingüística, por lo tanto, su posicionamiento niega tal fenómeno y favorece condiciones que permiten la discriminación, la exclusión y la opresión lingüística.

Las propuestas de lenguaje no sexista se enmarcan dentro de las políticas de género y son parte de una estrategia más amplia que busca visibilizar a las mujeres y otras identidades que no se corresponden con el masculino "genérico" en la sociedad. Es por esto que podemos afirmar que la polémica en torno a los usos del habla reviste una disputa por el poder. A partir de esta conciencia de lo lingüístico, y los discursos a menudo contradictorios en los que se manifiesta, se generó una necesidad, por parte de las instituciones, de vigilar y ordenar la

vida lingüística del mundo hispanohablante y de las comunidades y zonas de contacto que lo constituyen, y con ellas, ideologías a veces normalizadoras y a veces desestabilizadoras de aquellas instituciones y del orden cultural, político o social que representan.

José del Valle (2007) define las ideologías lingüísticas como “sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas (...) se producen y reproducen en el ámbito material de las prácticas lingüísticas y metalingüísticas” (p. 20). A través de sus manifestaciones discursivas, la lengua tiene una poderosa influencia en la transmisión de ideología y se figura en actos en los cuales se afirman y negocian las identidades sociales de los interlocutores. Las ideologías lingüísticas, se inscriben en regímenes de normatividad que, al actuar desde las instituciones, son generadores de discursividades legítimas. Estos dispositivos pueden inferirse de las propias prácticas discursivas o de las evaluaciones que los hablantes hacen de las formas en un determinado espacio social; pero también pueden expresarse en textos reguladores como gramáticas (particularmente las escolares), manuales de estilo, artes de escribir disposiciones editoriales destinadas a los autores de manuales. Esto nos permite afirmar que existe relación, en muchos casos, entre las ideologías lingüísticas y los intereses de estos grupos. Un ejemplo lo podemos ver en el artículo del diario *El País* (2018), donde representantes de la RAE mencionan que el uso del masculino genérico es económico y evita el desdoblamiento excesivo, y por lo tanto, resulta en una comunicación “más clara”. De esta manera los miembros de la RAE nombran y naturalizan su manera de representar la realidad y el lenguaje. Además, a través de estos discursos especializados hegemónicos naturalizan la manera de entender y estudiar una serie de fenómenos, en este caso, sociolingüísticos.

En la lógica del entramado social estas luchas de poder dentro del campo lingüístico no pasan desapercibidas cuando aparece un elemento disruptivo como es en la actualidad el lenguaje no sexista. La respuesta inmediata es la resistencia que se manifiesta en normativizar y sancionar, la principal función de las instituciones. Un ejemplo de esta resistencia podemos verlo en José Ignacio Bosque, académico, doctor en Filología Hispánica y catedrático de Lengua Española, que, en una entrevista del año 2016 al diario *La Opinión*, se manifiesta en contra del lenguaje no sexista pues, para él, existen problemas más “reales” que el lenguaje. Otro argumento común en contra del uso del lenguaje no sexista consiste en remarcar la función comunicativa del lenguaje, es decir, el lenguaje debe ser simple para lograr una comunicación clara.

Claramente esta es una visión completamente reduccionista acerca de lo que implica una lengua. No solo por el recorrido teórico hecho hasta el momento, sino por Declaración Universal expresa de los Derechos Lingüísticos donde se define una lengua como: “el

resultado de la confluencia y de la interacción de multiplicidad de factores diferentes: político-jurídicos; ideológicos e históricos; demográficos y territoriales; económicos y sociales; culturales; lingüísticos y sociolingüísticos; interlingüísticos; y finalmente subjetivos” (Unesco, 1996, p. 2). Cuando hablamos de derechos lingüísticos resulta inevitable pensar en derechos humanos. Los primeros especifican a los segundos, los refuerzan.

Al problematizar el lugar de las instituciones en las operaciones de las ideologías lingüísticas aparece una sociedad organizada bajo un régimen de normativas heteropatriarcales. Este orden es en principio invisibilizado por los sectores que sancionan y luego naturalizado por los individuos que conforman una sociedad. La norma heteropatriarcal se sostiene bajo premisas claras que se acomodan a un centro y por ende, a un margen. Hay prácticas “normales” o aceptadas como tales que ocupan el centro de lo legítimo dentro de una sociedad y lo que escape a estas normas será condenado a los márgenes. Las construcciones identitarias no escapan de esto. Ya veremos cómo el lenguaje y su uso pueden acompañar estos procesos.

Derecho a ser nombradxs

En nuestro país existe, desde el año 2012, la Ley de identidad de género que acompaña a las personas trans a ser tratadas según su identidad autopercebida. De la misma manera, la Declaración de Derechos Lingüísticos suscribe el derecho del propio nombre. Estos dictados se desprenden de instituciones, pero siempre gracias a luchas que las subyacen: se debe a la militancia organizada de numerosas organizaciones sociales. Siempre existió una lucha constante por romper con la heteronorma y al binarismo que nos engloba.

En Argentina, el movimiento travesti desplegó con furia una serie de torsiones sobre el lenguaje, un ejemplo podemos verlo en Effy Beth (1988-2014), una artista trans-feminista de nacionalidad argentina e israelí, quien cuestiona y se burla de los estereotipos de género “varón y mujer”. Esta artista siempre tuvo una postura firme con respecto al lenguaje que se utiliza para definir al mundo, en especial a las identidades. Desde el arte y a través de la intencionalidad del lenguaje, la artista ha podido crear obras de profunda reflexión. Effy Beth, que utilizó el arte para construir su identidad transexual y vehicular su lucha por los derechos humanos, resaltaba mucho que existe un solo género, que es el de cada cual y expresó de manera artística su controversia con las construcciones lingüísticas que la ponían “de hecho” en un lugar donde no quería estar.

Por otra parte, en una entrevista realizada en el año 2013, la activista travesti Lohana Berkins habla de esa “ficcionalidad” que implica toda construcción de identidad. En pleno siglo XXI las identidades se encuentran ya “narradas”, signadas por un deber ser y hacer basado principalmente en el biologicismo, y es tarea de una lucha social colectiva y

organizada, dice la activista, romper con esos mandatos. Para esta construcción de la subjetividad el lenguaje constituye un elemento central para abrir caminos y lograr ser quienes somos y en nuestros propios términos.

A partir de estas declaraciones cabe destacar la importancia de las disputas que conlleva el lenguaje no sexista en nuestra sociedad. Estas inevitablemente llegan al campo académico para ser puestas o no en cuestión: evaluadas y sancionadas por sus voces autorizadas. Luego también los medios juegan un importante rol frente al tratamiento que se da al tema, teniendo en cuenta su público y el poder de generar sentido común. Pero el debate y la tensión también se encuentran en las calles, y es justamente allí, un espacio que los detractores del lenguaje inclusivo señalan como “lo real y verdaderamente importante” donde los hablantes manifiestan el legítimo derecho a ser nombrados. La lucha transfeminista de la que hablamos anteriormente busca cuestionar la norma: el hecho de que se censure el poder sentirse perteneciente a otro género, también condiciona en cómo te identificás o cómo te sentís y de alguna manera es prescriptivo sobre las posibilidades de elegir entre la diversidad de roles que existen en la sociedad. En este sentido, entendemos al Estado como dispositivo regulador del orden social, mientras que la escuela opera como dispositivo formador para ese orden.

El estudio del lenguaje no sexista resulta interesante porque permite conjugar diversos elementos vinculados a la lengua: las representaciones lingüísticas que operan a la hora de adoptar estas estrategias, la necesidad de recurrir a la lengua como espacio de poder simbólico donde se disputan las relaciones entre los grupos, el recurso a elementos normativos y prescriptivos como forma de instrumentar una política lingüística específica y las implicancias que conlleva el hecho de que estas iniciativas sean promovidas en y desde ámbitos institucionales.

Las luchas del feminismo y de los movimientos por la diversidad sexual y de género se plasman también en relación a cómo hablamos y pone en evidencia el poder que materializan (o esconden) las palabras. Las representaciones sobre el lenguaje se muestran en las prácticas institucionales y en las acciones (gestos, opiniones, decisiones) de los sujetos. Para ellos, los momentos en que se plantean cuestiones sobre la lengua desde lo institucional están vinculados a la necesidad de definir políticas lingüísticas que respondan a nuevos requerimientos sociales.

Bourdieu (2008) retoma el concepto de lengua estándar y señala que los cambios lingüísticos, y en particular las luchas que los originan, requieren el reconocimiento de la lengua oficial y que las estrategias para modificar la lengua legítima están determinadas por la estructura social, ya que dependen de la posición en ella de quienes los impulsan. Para el autor, el poder de las palabras procede de la objetivación y la oficialización que lleva a cabo la

nominación pública, acto por el que el grupo ignorado, negado y rechazado se hace visible frente a los otros y frente a sí mismo, corroborando su existencia como grupo conocido que aspira a la institucionalización. A partir del análisis de los enunciados y las posibilidades de nombrar lo que nos rodea aparecen preguntas de aquello que no se nombra. Si la materialidad del cuerpo está demarcada en el discurso, esta demarcación va producir un ámbito de “sexo” excluido y no legitimado. Porque la relación entre cultura y naturaleza supuesta por algunos modelos de “construcción” del género implica una cultura o una acción de lo social que obra sobre una naturaleza.

Por lo tanto, la idea de nombrar para dar existencia se vincula a la necesidad de que la lengua refleje los cambios sociales. Es claro que existe el sexismo lingüístico, siguiendo a Sergio Bolaños Cuéllar (2013) entendemos este concepto de la siguiente manera: “El sexismo lingüístico es un fenómeno de carácter pragmático que consiste en borrar/omitir del texto/discurso la marcación de designación femenina cuando esta es viable” (p. 12). Así tenemos, en primera instancia, en el fenómeno de la elisión/omisión de la marcación lingüística/discursiva que alude a la mujer. Y, en segunda instancia, el hecho de que el sexismo no es evidente a primera vista, se trata del contenido global de la expresión lingüística. Es el caso de los enunciados comunes, de doble sentido, de los chistes, las expresiones idiomáticas o refranes, etc., donde está implícito un sesgo sexista discriminatorio en contra de las mujeres o de otras minorías, como las pertenecientes a la comunidad LGBTI.

En este sentido, en la sociedad existe y ha existido una diferencia entre los sexos y existen, también, divergencias estructurales en la forma de hablar de los hombres y las mujeres. Sin embargo, no resulta clara la tesis biologicista, según la cual hay una correlación directa entre el tratamiento lingüístico del individuo y su genitalidad. En el artículo *Idioma y política: lenguaje para todEs*, Valeria García Testa (2018) menciona la postura de Valeria Paván, psicóloga a cargo del Área de Salud de la CHA (Comunidad Homosexual Argentina), quien comenta que tanta dificultad en organizar el universo inclusivo tiene que ver con la resistencia como sociedad a “transicionar a un modo más amplio que el binario masculino/femenino. Si usamos el ‘todes’ es en función de la inclusión y de que la vida del otro sea más habitable, porque no todos se identifican con lo masculino o femenino”.

Revisamos la polémica que se genera en torno al lenguaje no sexista y concluimos que es un hecho la construcción de imaginarios alternativos de la lengua que responden, como en el caso de las guías para el uso no sexista del lenguaje, a las inquietudes de movimientos de resistencia a la discriminación.

A modo de conclusión

Las alternativas de redacción no sexistas dieron lugar a un profundo debate en torno a los usos del lenguaje. Permitieron desempolvar y cuestionar antiguas convenciones arraigadas en la costumbres de la sociedad patriarcal y objetar la supremacía detentada por la institución que, desde hace siglos, limpia, fija y da esplendor a la lengua. Las academias se presentan explícitamente como las únicas legítimas gestoras del idioma, autorizadas por los hispanohablantes y comprometidas con la acción mancomunada basada en el consenso. Además el desarrollo de la norma se les atribuye a los propios hablantes, quienes proceden también al hacerlo de acuerdo con el consenso democrático.

Es por esto que podemos afirmar que la polémica en torno a los usos del habla reviste una disputa por el poder. Si bien entendemos que la eliminación del sexismo lingüístico no se traducirá inmediatamente en una sustantiva y real solución al problema de la misoginia en la sociedad, contribuye a demostrar su existencia y a evitar su reproducción incesante, aunque sea verbalmente, y provocando incomodidad. Hay algo que ya no puede ser escuchado del mismo modo porque comienza a incomodar.

Cabe preguntarse entonces por qué incomoda tanto. ¿Qué es lo que toca el lenguaje inclusivo? Es evidente que una parte de la sociedad que se resiste a transformarse blandiendo la racionalidad no es otra cosa que resistencia a cambiar el foco patriarcal que rige nuestra lengua. El lenguaje es político y negar que lo sea también es político. El desasosiego y la indignación que a tanta gente le entra, poco tienen que ver con la gramática.

Referencias

- Bolaños Cuéllar, S. (2013). Sexismo lingüístico: Aproximación a un problema complejo de la lingüística contemporánea. *Forma y Función*, 26(1), 89-110. ISSN: 0120-338X. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21929788004>
- Bourdieu, P. (2008). *¿Qué significa hablar?* (Vol. 282). Ediciones Akal.
- Del Valle, J. (2007). Glotopolítica, ideología y discurso: categorías para el estudio del estatus simbólico del español. En *Lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Vervuert.
- García Testa, V. (17 de agosto de 2018). Idioma y política: lenguaje para todEs. *Revista Noticias*. <http://noticias.perfil.com/2018/08/17/idioma-y-politica-lenguaje-para-todes/>
- Integración Taller (22 de marzo de 2013). *Ágora 2.0 - Lohana Berkins: Identidad en el siglo XXI* [Archivo de Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=iSm9cqJQsBg&t=624s>

RAE [@RAEinforma] (15 de junio de 2018). #RAEconsultas *No es esperable que la morfología del español integre la letra «e» como marca de género inclusivo, entre otras* [Tweet]. Twitter.

<https://twitter.com/raeinforma/status/1007609815840055296?lang=es>

Seisdedos, I. (16 de julio de 2018). Darío Villanueva: “El problema está en confundir la gramática con el machismo”. *El País*.

https://elpais.com/cultura/2018/07/15/actualidad/1531677196_003986.html

Unesco (1996). Declaración Universal de Derechos Lingüísticos.

La dimensión simbólica de lenguaje en las lenguas minorizadas: el caso tapiete

Eliana López D'Angelo

Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba
elianalopezdang@mi.unc.edu.ar

Resumen

En este artículo nos proponemos partir de la investigación realizada en la misión tapiete salteña por parte de Hirsch, González y Ciccone, publicada en el 2006, para complejizar el contacto entre comunidades lingüísticas y delimitar los mecanismos de poder que operaron en las diferentes ideologías y representaciones lingüísticas de la lengua tapiete a ojos de sus propios hablantes para, finalmente, arribar al papel que juega la sociolingüística y la glotopolítica actual a la hora de revertir los procesos diglósicos tendientes a la sustitución o muerte de lengua. Para ello retomaremos aportes de Fasold (1996), Boyer (2009), Guespin y Marcellesi (1986), Arnoux y Del Valle (2010), y Hamel (1988).

Palabras clave:

Tapietes, diglosia, representaciones lingüísticas, glotopolítica

La dimensión simbólica de lenguaje en las lenguas minorizadas: el caso tapiete

Nombrar el problema, ¿otro problema?

En su artículo “Lengua e identidad: ideología lingüística, pérdida y revitalización de la lengua entre los tapiete”, las investigadoras Hirsch, González y Ciccone (2006) describen la situación lingüística de la comunidad tapiete residente en Tartagal, provincia de Salta, trazando un recorrido a través de las circunstancias que llevaron a la lengua aborigen al borde la desaparición y las condiciones que propiciaron que hoy goce de una especie de revitalización. Si bien las autoras reconocen lo conflictivo del contacto entre la comunidad tapiete y la población criolla, evitan definirlo de una manera específica y a la hora de describirlo refieren genéricamente a bilingüismo o multilingüismo, lo cual presenta varias aristas problemáticas. Primero, porque tal como evidencian, la situación lingüística de esta comunidad no es homogénea. Y segundo porque, frente al hablante, las lenguas no gozan todas del mismo prestigio.

No podemos definir a la comunidad de habla tapiete como bilingüe ya que no todos sus integrantes dominan la lengua materna ni el castellano por igual, ni logran utilizar ambos idiomas de manera alternativa o cambiando de código. El tapiete ha dejado de transmitirse a las nuevas generaciones, las cuales solo se comunican en español, mientras los adultos mayores aún tienen registro de la lengua nativa. Gracias a los matrimonios interétnicos los padres y abuelos también conocen otras lenguas indígenas como el guaraní, pero han optado por ir abandonando paulatinamente las lenguas aborígenes en pos del español. Una de las razones por las que ha dejado de hablarse y transmitirse el tapiete es, precisamente, la dificultad que ocasionaba en la correcta dominación del español, lo que los convertía en víctimas de burlas, maltrato y estigmatización. De este modo, atentos a que la utilización de las diferentes lenguas no es indiscriminada ni su dominio equivalente, sino que entran en juego otro tipo de representaciones y funciones sociales, consideramos más atinado el concepto de diglosia.

Sin embargo, este término también deberá ser complejizado según el tipo de relación existente entre las comunidades lingüísticas en contacto, lo cual no siempre se da de manera pacífica o armónica. Con este propósito haremos un recorrido por el término mismo y su adaptación a la situación tapiete desde los aportes de Fasold (1996). Boyer (2009), por su parte, nos introduce en la noción de conflicto y nos permite considerar el proceso de reversión de pérdida de lengua a través de la óptica de la situación catalana-occitana. En este ámbito, debido a la infinidad de múltiples factores que entran en juego acudimos a Arnoux y

Del Valle (2010), Hamel (1988) y Guespin y Marcellesi (1986) para intentar desentrañar la dimensión simbólica, ideológica y política que operan en estas lenguas minoritarias y minorizadas.

Diglosia y conflicto

Mientras entendemos el bilingüismo como la dominación, por parte del hablante, de dos lenguas a la vez, la diglosia se definirá, a grandes rasgos según Fasold (1996), como la relación entre forma lingüística y función social. Es decir, se trata de un fenómeno donde se le asigna a una lengua determinada tarea y, a la otra lengua, una diferente. Fasold (1996) realiza un recorrido del término y, para ello, cita a Ferguson como el primero en intentar establecer una definición sobre diglosia. Ferguson, según Fasold (1996), refería la existencia de una variedad Alta, A, codificada, utilizada para las situaciones formales y para la literatura, que es enseñada y estandarizada. Y, por otro lado, reconocía la existencia de una variedad baja, B, adquirida como lengua materna, utilizada en la comunicación cotidiana, informal y relajada. Mientras la variedad alta era ponderada y gozaba de prestigio, la baja era negada y considerada inferior. Ferguson acuñó el término para aludir a la situación de contacto de dos variedades diferentes de la misma lengua, dejando de lado la diversidad de registros estilísticos o los contactos entre dos lenguas diferentes. Además, consideraba que se trataba de un fenómeno “extremadamente estable”, como si estas dos variedades convivieran en una especie de armonía, sin contemplar que pueden entrar en juego mecanismos de poder y dominación que colocan a las variedades en una situación asimétrica y de desigualdad.

Debido a que las situaciones que abordaba Ferguson resultaban limitadas y restringidas, Fasold (1996) rescató los aportes de Fishman. Este autor amplía el concepto de diglosia concibiéndola como “diferencia lingüística”, ya sea que se trate de estilos dentro de una misma lengua o del uso de lenguas diferentes. Además, no las reduce a estrictamente dos. Partiendo de allí, distingue la diglosia del bilingüismo en cuanto éste se centra en el dominio de lenguas diferentes, mientras que en la diglosia el foco está en el uso que se le da a cada una según la situación comunicativa en que se encuentre, en la elección entre una u otra lengua. El requisito *sine qua non* para que se configure continúa siendo la diferente función social asignada a cada una, pero permite como novedad incluir los estándares.

Tomando como base a estos autores, y atendiendo a la gran diversidad lingüística que se puede dar dentro de una comunidad, Fasold (1996) va más allá y propone el término de diglosia amplia. La cual consiste, en sus palabras, en reservar el repertorio lingüístico más estimado en una comunidad para las situaciones formales y el repertorio menos valorado para las situaciones cotidianas e informales. Se trata de establecer dos extremos e imaginar una línea continua que va desde la variedad más alta a la variedad más baja, incluyendo todas

las diferencias intermedias, ya sea de estilo o de lenguas. De este modo, la diversidad lingüística de una comunidad no se encuentra reducida a categorías binarias o rígidas. Una expresión de ese *continuum* la podemos apreciar en parte de la comunidad tapiete: mientras la lengua materna se utiliza en el ámbito familiar y cotidiano, la escolarización obligatoria les enseña el castellano, un castellano estándar, que no será el que utilicen en el trato coloquial cuando se relacionen laboral o comercialmente con la población criolla. Además, gracias a los matrimonios interétnicos, una parte de la comunidad también tiene conocimientos sobre otras lenguas aborígenes, como el guaraní. De este modo, nos encontramos con el tapiete o el guaraní en el extremo más bajo, la variedad regional del español en una consideración intermedia y el estándar apreciado como lo más prestigioso.

Sin embargo, como manifestábamos anteriormente, las variedades no se establecen en altas o bajas de manera inocente ni conviven pacíficamente sino que adquieren o pierden prestigio en función de mecanismos de poder y dominación. Boyer (2009) considera que siempre que hay contacto hay conflicto, por lo cual no es correcto hablar de variedad alta y variedad baja sino que se trata, en todo caso, de una lengua dominante y una lengua dominada. Para Hamel (1988), la diglosia es “parte integrante de un conflicto intercultural, cuyos aspectos sociolingüísticos se manifiestan en una relación asimétrica entre prácticas discursivas dominantes (que generalmente se cristalizan en el español como lengua dominante) y prácticas discursivas dominadas (mayoritariamente expresadas en una lengua indígena dominada)” (p. 51). También la define como “una relación de poder entre grupos sociales” porque el conflicto no se presenta entre las lenguas sino entre comunidades que se relacionan de manera contradictoria, conflictiva y desigual.

En efecto, debido la escolarización obligatoria que empujó a los tapietes a enfrentarse con el castellano desde la infancia y, notando los adultos las dificultades que éstos arrastraban en la adquisición de esta nueva lengua a la que consideraban un medio de movilidad social ascendente, dado que es utilizada para comerciar o les es requerida para trabajar en relación de dependencia, decidieron dejar de transmitirla a las nuevas generaciones. Este punto donde entran en juego las ideologías, las representaciones y las políticas lingüísticas será retomado más adelante, pero es un ejemplo que da cuenta cabal de la imposición de la lengua criolla a una población que debió adoptarla para subsistir y decidió abandonar la lengua propia en función de adaptarse a una cultura también impuesta. Esta decisión es importante, sobre todo, porque desde el momento en que se interrumpe la transmisión intergeneracional comienza el inexorable camino hacia la sustitución o muerte de lengua.

Tanto para Boyer (2009) como para Hamel (1988), cuando hay contacto, conflicto o tensión, la situación lingüística tiende hacia alguno de los siguientes polos: la lengua

dominada es sustituida por la dominante o la dominada resiste y su comunidad pelea por la normalización. Ambos autores coinciden en que la mayoría de las lenguas en situación diglósica tienden a la sustitución pero, dado lo dinámico del proceso, no siempre se puede pronosticar o predecir el curso de una lengua ya que, aunque esté en peligro, la situación puede ser revertida. En el otro extremo de la sustitución encontramos la normalización, y aquí Boyer (2009) toma como referencia a los estudiosos catalanes y occitanos quienes consideran que ésta requiere un paso previo: la normativización. La normativización implica “que los miembros de la comunidad se hayan puesto de acuerdo sobre algunas normas comunes y un estándar que le permitan a esta lengua ser escrita, enseñada y pueda ser utilizada por los medios de comunicación.” (Boyer, 2009, p. 14)

En la investigación de Hirsch, González y Ciccone (2006), (y gracias a su intervención), podríamos decir que se está llevando a cabo un proceso incipiente de normativización. El rol del lingüista resulta fundamental dado que la no escritura del tapiete influye en la percepción que los hablantes tienen de su propia lengua, considerándola inferior incluso frente a otras lenguas aborígenes. Si bien la propuesta no surge de la propia comunidad sino por parte de las investigadoras, las cuales incluso delimitan el universo colaborativo para lograr la menor intrusión de préstamos e injerencia del español, esta acción generó interés en los jóvenes. No solo la generación que ya no entiende el tapiete quiere aprenderlo sino que es rescatado en el trato diario por parte de los adultos, principalmente del género femenino, que habían dejado de utilizarlo. En este sentido, la escritura del tapiete y sus gramáticas representa el primer paso constitutivo de una normativización en ciernes que dependerá de muchos otros factores para aspirar a una normalización. El descriptivismo no resulta suficiente por sí solo, sino que requiere, además, el involucramiento de la comunidad y el análisis de las representaciones e ideologías que circulan acerca de la lengua propia y la ajena.

La percepción construida

A la hora de hablar de las representaciones e ideologías, Boyer (2009) señala la “ideologización de la diglosia” como una práctica de la lengua dominante que aspira a la sustitución de la lengua dominada. Esta ideologización implica la intención de conservar la diglosia y un indisimulado interés en que siga existiendo la percepción de una lengua considerada superior y una lengua considerada inferior. Para ello, la lengua dominante se vale de lo que Boyer (2009) llama fenómeno de “estereotipación ambivalente”: mientras a la lengua dominante le corresponde un estereotipo positivo, a la lengua dominada le corresponde uno negativo, o asociado al pasado y a las emociones, lo cual, si bien es positivo, se vincula a una obsolescencia que justifica la elección de la lengua dominante y el abandono

de la dominada. Las ideologías juegan un papel primordial en la percepción que los hablantes tienen de la lengua y esta apreciación será determinante a la hora de revertir un proceso diglósico o de muerte de lengua.

Así como el lenguaje es una práctica social y, por lo tanto, es construido colectivamente, también son una construcción las ideologías sobre la lengua que circulan en la sociedad. Ideologías que se encuentran insertas en sistemas ideológicos – lingüísticos más amplios desde donde legitiman discursividades y relaciones de poder. Las autoras de la investigación postulan como uno de los objetivos del artículo el dar cuenta de las ideologías y representaciones lingüísticas que observaron alrededor del ideograma lengua e identidad, que es el que entra en tensión en la comunidad tapiete. Esto ocurre porque la comunidad cree que si las nuevas generaciones no hablan la lengua ésta se va a perder pero, si se pierde, ya nada los identificará como tapietes. En este sentido Hamel (1988) escribe: “la lengua indígena no constituye solamente un “vehículo o canal” para determinados contenidos de la cultura indígena, sino que forma parte indisociable de la estructura y experiencia misma del pensamiento, el saber social y la tradición cultural de una etnia” (p. 8), de allí que consideren la lengua como parte constitutiva de su idiosincrasia y que ello entre en pugna con la propia decisión de dejar de transmitirla.

Al abordar las ideologías y representaciones sociolingüísticas que entran en juego en la decisión de abandonar la transmisión intergeneracional, las autoras nombran, entre las causas, el paso de la comunidad tapiete del nomadismo al sedentarismo que los llevó a asentarse en Tartagal, provocando una reorganización social y cultural. La posterior urbanización de la misión, (que redujo la posibilidad de producir su propio alimento por lo que debieron buscar su medio de subsistencia en la ciudad), y la escolarización obligatoria, los enfrentó a un contacto descarnado con la población criolla, su cultura, idioma e instituciones. La gramática tapiete representó una dificultad en la correcta adquisición y dominación del español, lo cual ocasionó una “deficiencia” que, en la medida en que podía ser distinguida por el interlocutor, los identificaba como aborígenes y, en consecuencia, los convertía en víctimas de estigmatización, violencia, explotación y maltrato.

Este contexto llevó a la construcción de una ideología donde el hablante tapiete asoció el español con valores vinculados al progreso y la movilidad social ascendente: cuanto mayor y correcto fuera el dominio del español, menores dificultades tendrían en la escuela y, por consiguiente, lograrían mejores oportunidades tanto en las relaciones interpersonales como en las laborales. La injerencia cultural de la iglesia evangélica que estimuló el abandono de las prácticas antiguas y la lengua vernácula, producto de la imposición de la cultura y la lengua de los que habían llevado a cabo la conversión, es mencionada también entre las causas. Así, la historia tapiete conforma una historia de sometimiento, violencia y

explotación de una comunidad minoritaria de la mano de una población y una cultura dominante. Por eso resulta necesario, a la hora de analizar una determinada lengua, revisar sus vínculos históricos, sociales, económicos, políticos y culturales.

En el otro extremo, en la revitalización de la variedad de la lengua tapiete salteña influyó el contacto con las comunidades tapiete de Bolivia y Paraguay. Los tapietes se encontraron en las comunidades transnacionales con una realidad lingüística diferente a la propia. Al percibir el uso del tapiete en lo cotidiano y, sobre todo, al observar que la lengua vernácula no era valorada de modo vergonzante por sus congéneres sino que se utilizaba orgullosamente tanto en el ámbito familiar como en el comunitario, transformaron el auto-odio en valores positivos como libertad o identidad. El trabajo sociolingüístico llevado a cabo por las investigadoras también produjo un cambio simbólico de valores y virtudes asociados a la lengua. Los significados que trae aparejada la dicotomía oralidad – escritura, son significados adoptados de la cultura dominante y, como mencionamos anteriormente, los tapietes consideran inferior su propia lengua por no poseer escritura por lo que, al escribirla y documentarla, se la está apreciando a ojos de sus hablantes. El interés de las investigadoras, criollas y representadas sociolingüísticamente como superiores, en una lengua concebida como anticuada e inútil también contribuyó significativamente en la mutación de estos valores.

En definitiva, como resumen Arnoux y Del Valle (2010):

El lugar que un individuo ocupe en la sociedad, los espacios a los que tenga acceso y la capacidad que posea para negociar su rol en ese entorno determinarán su predisposición a actuar de una cierta manera o a valorar de uno u otro modo las acciones de otros. Estará por tanto en disposición de usar una o varias lenguas, una u otra lengua, 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 – y por tanto de su grado de autonomía o sometimiento con respecto al régimen de normatividad imperante – dependerá su disposición a valorar de un modo u otro el espectro de prácticas lingüísticas que se encuentre. (p. 2)

El rol de las instituciones y el Estado como legitimador

En la construcción de ideologías y representaciones así como en la difusión de ideologemas interviene, aunque no de manera exclusiva, el Estado. Esto ocurre principalmente desde la constitución de los estados modernos donde se intentó generar una identificación

homogénea a través de una lengua en común. A partir de ideologemas como “una lengua – una nación” se encomendó la creación de un estándar que se instituyó como lengua oficial. Esta variedad es, por lo tanto, resultado de un proceso histórico – ideológico y a su vez una política lingüística planificada y llevada a la práctica. El valor de esta lengua estándar se deriva del poder del Estado “para recompensar a quienes la conocen y sancionar a quienes la ignoran” y su dimensión simbólica se establece “en múltiples discursos que generan el universo de asociaciones que legitiman la autoridad de la lengua oficial al margen del poder coercitivo del Estado” (Arnoux y Del Valle, 2010, p. 3). Una de las instituciones donde se recompensa el uso de la lengua oficial, donde se producen discursos que generan asociaciones legitimadores y, principalmente donde se enseña esta variedad, es la escuela. Institución que tuvo gran impacto, como venimos desarrollando, en la situación lingüística tapiete.

Dentro de las políticas, (en sentido estricto), más relevantes que observamos por parte del Estado respecto a la comunidad tapiete encontramos, por un lado, la urbanización de la misión, lo cual redujo el asentamiento a 12 manzanas donde ya no pudieron cultivar su propio alimento y los limitó a una situación de dependencia con la ciudad de Tartagal y la población criolla. Y, por el otro, la escolarización obligatoria que exigió a los padres el envío de los niños tapietes a una institución donde no se hablaba la lengua materna. Estas políticas no fueron consultadas ni consensuadas con la comunidad tapiete, sino que fueron impuestas, por lo que, como afirman Guespin y Marcellesi (1986): “toda planificación lingüística en una sociedad de clases es necesariamente la política lingüística de una clase dominante” (Guespin y Marcellesi, 1986, p. 41 y 42). La escuela no solo los enfrentó con una lengua ajena, sino que reprodujo y legitimó discursos y representaciones de la población criolla que los tapietes adoptaron como propios.

Pero la escuela no es la única institución vinculada a la legitimación de la lengua estándar. En lo que remite a buen uso, escritura o significado de una palabra, el hispanohablante acude a la Real Academia Española como entidad autorizada. Cuando nos referimos a que posee autoridad, es una autoridad otorgada pero también construida, es una ideología almacenada en el imaginario de la comunidad hispanohablante entera. De allí que a la hora de, por ejemplo, oponerse al lenguaje inclusivo, se argumente que “no está aprobado por la RAE”, pues en el ideal comunitario reside la ideología que sostiene que lo que no está contemplado por esta institución no existe o “está mal”. La RAE no es propia de una elite académica ni halla sus límites en la geografía de España, sino que se encuentra popularizada en todos los niveles sociales y en todos los países hispanohablantes gracias a discursividades y valores difundidos e incorporados a través de diferentes medios. Las consultas lingüísticas que le realizan en la red social Twitter poseen interacciones con hablantes del español de

todas las latitudes. Navegando por su perfil¹ podemos confirmar que las disputas acerca del lenguaje inclusivo, por continuar con aquel ejemplo, son globales y no un fenómeno meramente local. De esta manera observamos que esta modificación del lenguaje se dio en medio de un proceso histórico y sociológico que atraviesa a toda Iberoamérica y no es, por lo tanto, producto de un capricho o “una moda” como lo calificó la Academia.

Hay que recordar que el lenguaje es una construcción histórica y social que está en permanente cambio y evolución, por lo que, mientras el uso del lenguaje inclusivo no sea abandonado, no podemos vaticinar su finitud o anticipar su futuro. Tampoco se pueden ignorar las realidades sociales donde, gracias a las conquistas de derechos, existe un universo de personas que no se reconocen en el binarismo femenino/masculino y están construyendo en la lengua la forma de identificarse fuera de esa oposición. De este modo, no se trata solo de una cuestión ideológica feminista de pretender visibilizar a la mujer en un plural gramatical masculino como sostiene dicha institución, sino de una cuestión mucho más vasta. Lo que habría que tener en cuenta en todo caso, de acuerdo a lo que venimos desarrollando, son las ideologías lingüísticas y los propias representaciones que atraviesan a los miembros de la RAE a la hora de posicionarse, y desde cuya posición influyen en la de millones de personas. Estas reflexiones resultan pertinentes para evidenciar, como mencionan Arnoux y Del Valle, la manera en que las representaciones ideológicas del lenguaje “se inscriben en regímenes de normatividad que, al actuar desde las instituciones, son generadores de discursividades legítimas” (Arnoux y Del Valle, 2010, p. 3).

Pero las disputas sobre la lengua, como observamos, abarcan otras dimensiones que exceden la política estricta de la misma, por lo que Guespin y Marcellesi (1986) proponen el término de glotopolítica para abarcar, no solo la acción de la sociedad sobre la lengua, sino también la acción de la sociedad sobre el lenguaje, el habla y el discurso. Estos autores consideran la política lingüística como una acción concreta sobre un sistema lingüístico determinado pero, como vimos, entran en juego valores y factores tanto políticos, como sociales y culturales que tienen efectos sobre la lengua y no son considerados como relevantes, aunque en realidad sí lo sean. De allí su propuesta de un concepto más amplio que abarque la multiplicidad de variables que inciden políticamente en la lengua y el cual definen en función de dos ejes:

El concepto de glotopolítica da cuenta de un eje vertical que une el hecho normativo o antinormativo aparentemente más insignificante con los hechos de la política de la lengua más sobresalientes. Cubre también un terreno horizontal mucho más vasto

¹ www.twitter.com/RAEinforma

que el que abarca la noción de política de la lengua, pues la innovación glotopolítica no siempre es percibida como tal. Toda decisión que tiende a modificar las relaciones sociales es, desde el punto de vista lingüístico, una decisión glotopolítica. Toda medida que afecta el reparto social de la palabra, incluso si su objetivo no es lingüístico, es glotopolíticamente relevante. (Guespin y Marcellesi, 1986, p. 44)

Es por esto que el aparente fracaso de las políticas multilingües implementadas por el Estado en la comunidad tapiete, se debe, al decir de Boyer, a que “de nada sirve hacer un decreto si éste no concierne a lo simbólico, las representaciones” (Boyer, 2009, p. 18). Es decir, resulta inútil la incorporación de un auxiliar bilingüe en el contexto escolar tapiete si no se atiende a los discursos que se reproducen en el ámbito escolar desde donde se difunde un “nosotros/ellos” o se pondera un único idioma. De allí que “las actuaciones que afectan las prácticas no son suficientes para cambiar la situación: hay que actuar en el campo de las ideologías, de los estereotipos en particular” (Boyer, 2009, p. 18). Por ello resulta tan importante, de cara al futuro, la transformación de la valoración de los tapietes acerca de su propia lengua.

Consideraciones finales

Boyer (2009) argumenta que “si no hay contestación sociolingüística, militante y colectiva, no puede haber vuelta atrás en el proceso de sustitución para ir hacia el de normalización” (p. 17) Pero, para esto, el sociolingüista debe reflexionar e identificar las ideologías que trae consigo ya que, como sujeto cultural, también se encuentra ideológicamente atravesado y, por lo tanto, no es neutral. Además, corre el riesgo de abordar las lenguas minorizadas desde las estructuras de la lengua dominante por lo que terminaría reforzando los mecanismos de dominación en lugar de intentar retrotraerlos.

En este sentido, para revalorizar las lenguas y revertir procesos diglósicos se necesita, como decíamos, una acción glotopolítica y sociolingüística que contemple la involucración colectiva de todos los actores: políticos, lingüistas y la propia comunidad minoritaria. Es precisamente la comunidad minoritaria (y minorizada) la que debe reflexionar, revisar, negociar, formular y aceptar las políticas lingüísticas tendientes a fortalecer su lengua y sus prácticas de uso, como así también a transformar el universo de representaciones asociadas a la misma. Sin intención, decisión y voluntad de la comunidad implicada serán infructuosos los esfuerzos. Más allá de la influencia de factores externos, el cambio operado en el uso de la lengua tapiete es la mayor demostración de ello: del seno de la comunidad surgió la voluntad de dejar de transmitirla y del mismo lugar emana ahora la decisión de recuperarla.

Por otro lado, la reafirmación de los derechos lingüísticos de los hablantes de las lenguas minoritarias, la importancia de la lengua como vehículo cultural e identitario, y el reconocimiento de la variedad y la diferencia como constitutivas de las sociedades y no como algo a eliminar, son las bases desde las cuales se deben construir, fortalecer y enriquecer las comunidades plurilingües y pluriculturales. Para ello, no basta con la instrumentación de políticas lingüísticas en abstracto sino que se debe trabajar, fundamentalmente, en la transformación de la dimensión ideológica y simbólica del lenguaje.

Referencias

- Arnoux, E. y Del Valle, J. (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in Context*, 7 (1), 1-24.
- Boyer, H. (2009). Contactos y conflictos de lenguas: aproximación sociolingüística a las configuraciones de tipo diglósico con atención particular a los casos de Cataluña, de Galicia y del Paraguay. *Signos lingüísticos*. 5 (10), 9-32.
- Fasold, R. (1996). La Diglosia. En *La sociolingüística de la sociedad. Introducción a la sociolingüística* (pp: 71-109). Visor Libros.
- Guespin, L. y Marcellesi, J. B. (1986). Pour la glottopolitique. *Langages*, 83, 5-34.
- Hamel, R. E. (1988). La política del lenguaje y el conflicto interétnico: Problemas de investigación sociolingüística. En E. P. Orlandi (Ed.), *Política lingüística na América Latina*, (pp. 41-75). Pontes Editores.
- Hirsch, S., González, H. y Ciccone, F. (2006). Lengua e identidad: ideología lingüística, pérdida y revitalización de la lengua entre los tapiete. *INDIANA*, 23, 103-122.

Política, identidad y conflicto en la ciudad de Rivera: variación lingüística en las fronteras territoriales

Jazmín Analía Roldan

Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba
jazminanaliaroldan@gmail.com

Paloma Valdez

Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba
palomavaldez14@gmail.com

Resumen

El paisaje lingüístico que presentan las zonas de frontera varía según el estatus político y la jurisdicción de cada país, estableciendo así una lengua oficial y otra(s) marginal(es). Las políticas públicas son las encargadas de estandarizar una determinada lengua, lo cual permite entrever una ideología de pureza lingüística que refuerza la idea de homogeneidad con la que los estados intentan construir un determinismo lingüístico. En el siguiente trabajo, nos detenemos a repensar desde una metodología eminentemente cualitativa los artículos “Yo no sé de dónde soy. Mi casa está en la frontera y las fronteras se mueven como las banderas” (2019) de Dania Pinto Gonçalves y Maria Liz Benitez Almeida y “Actitudes lingüísticas en el portugués uruguayo: marcas de una identidad” (2017) de la profesora Silvia Etel Gutiérrez Bottaro. Estos artículos dan cuenta de la estrecha relación entre políticas lingüísticas, identidad y variedad de lengua en la ciudad uruguaya de Rivera, ubicada en la frontera con Brasil. Para este análisis, nos remitiremos a categorías como la “diglosia” y las “políticas de la lengua” para dar cuenta no solo de la forma en la que este panorama de conflictividad lingüística tiene su correlato en el ámbito social, sino también de la influencia que tiene la situación de conflicto en la construcción de las identidades de las comunidades de habla.

Palabras clave:

Fronteras, políticas lingüísticas, identidad, conflictividad.

Política, identidad y conflicto en la ciudad de Rivera: variación lingüística en las fronteras territoriales

Introducción

Las zonas de frontera analizadas por las autoras Pinto Gonçalves y Benitez Almeida en su artículo: “Yo no sé de dónde soy. Mi casa está en la frontera y las fronteras se mueven como las banderas” (2019) son las ciudades limítrofes de Rivera (Uruguay), Sant’ana do Livramento (Brasil), Ciudad del Este (Paraguay) y Foz do Iguaçu (Brasil). En este trabajo, nos focalizaremos en la investigación que realizan las autoras sobre la ciudad de Rivera, la cual representa una clara implicación de lo que en lingüística se conoce como “contacto lingüístico” puesto que, geográficamente hablando, nos encontramos ante una zona donde dos naciones, políticas, lenguas y comunidades se tocan. Esto genera un fenómeno denominado por la sociolingüística como variación interlingüística, entendida como la diferenciación entre distintas lenguas, como señala Beatriz Bixio (2019). Esta autora también plantea que este tipo de variación implica tratar “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)” (Bixio, 2019, p.14).

Continuando por esta línea, no es ningún misterio que todo fenómeno de variación lingüística posee relaciones complejas con otros fenómenos de diferentes ámbitos: la política, la sociedad, la historia, las representaciones sociales y las prácticas sociales. Estas últimas son las que se ponen de manifiesto en el trabajo de campo de Gonçalves y Benitez (2019), pues las investigadoras analizan el paisaje lingüístico de calles popularmente conocidas por ser puntos turísticos que representan los límites propiamente dichos entre Uruguay, Paraguay y Brasil y a su vez —utilizando la terminología de Altenhofen (2014)— el choque de territorialidades.

Ahora bien, el contacto lingüístico es un hecho cotidiano y universal. Observemos, por ejemplo, las ciudades fronterizas de Rivera, Sant’ana do Livramento, Ciudad del Este y Foz do Iguaçu. En estas zonas, el flujo migratorio es diario y está motivado por factores como el trabajo, el estudio y, principalmente, el comercio. Este último es el principal interés de las autoras ya mencionadas, pues toda la atención de su trabajo se centra en el análisis de la cartelería colocada en los negocios y comercios de las avenidas de estas ciudades turísticas. En la cartelería, los hablantes dejan en evidencia la imposición de su variación estándar o territorialidad, sea cual sea el territorio físico en el que se asienten porque, como señala Bixio, “el contacto lingüístico es siempre fricción lingüística, conflicto lingüístico” (Bixio, 2019, p.17). Además, la autora también explica que “no son las lenguas 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” (Bixio, 2019, p. 17).

Teniendo esto en cuenta, partimos de la hipótesis de que las variaciones lingüísticas que circulan en las zonas de frontera están estrechamente ligadas a una serie de conflictos y violencias lingüísticas, en pos de un ideal nacionalista. Nos interesa destacar que dichos conflictos se evidencian a través de las políticas y decisiones institucionales por parte del Estado, en las formas en las que eligen representar la realidad lingüística local. A lo largo del siguiente trabajo, abarcaremos estas cuestiones recuperando diversos conceptos teóricos relacionados con la variación lingüística y la sociolingüística y los aplicaremos al caso particular de la ciudad de Rivera para dar cuenta de la estrecha relación que puede establecerse entre lengua y sociedad.

Finalmente, a modo de ampliación de nuestro tema de análisis y para pensar en los posibles efectos que las políticas lingüísticas pueden tener en el ámbito social, nos interesa adentrarnos en la cuestión de las “identidades lingüísticas” que se configuran en la ciudad fronteriza de Rivera. Es por esta razón que incorporamos a nuestro corpus el artículo “Actitudes lingüísticas en el portugués uruguayo: marcas de una identidad” (2017) de la profesora Silvia Etel Gutiérrez Bottaro. En este artículo, la autora recopila datos adquiridos en una serie de entrevistas realizadas a un grupo de hablantes del portuñol en Rivera.

Contexto sociolingüístico

Antes de adentrarnos en el análisis de la situación lingüística de Rivera, nos parece relevante plantear una serie de cuestiones que tienen que ver con el contexto social y lingüístico de esta ciudad. Según el último Censo realizado en el país, en el año 2011, Uruguay tiene una población total de 3 286 314 habitantes. El departamento de Rivera está ubicado al noreste de Uruguay y limita al norte y al noreste con Brasil. Según indica el Censo del año 2011, este departamento tiene una cantidad total de habitantes de 103 493 y la ciudad de Rivera, ubicada al noreste del departamento, cuenta con 78 900 habitantes.

En lo que respecta a las lenguas oficiales de Uruguay, “desde el 2008, el Ministerio de Educación reconoce tres lenguas oficiales en el país: el español uruguayo, el portugués uruguayo y la lengua de señas uruguaya” (Gonçalvez y Benitez, 2019, p.134). Si bien no poseemos datos exactos sobre la cantidad de hablantes de cada una de estas lenguas en el departamento de Rivera, nos remitimos a la Encuesta Telefónica de Idiomas (ETI) 2019, realizada por el Instituto Nacional de Estadística de Uruguay, para afirmar que “territorialmente, el conocimiento de portugués muestra una relación elevada con los departamentos del norte del país que tienen frontera con Brasil” (Instituto Nacional de Estadística, 2019, p.28). El informe de la ETI fue constituido a partir de una muestra de 4029

encuestas realizadas a personas de entre 15 y 60 años de localidades de 5000 habitantes o más en todo el país. Según los resultados obtenidos, se concluye que un 29,7 % de la población tiene algún conocimiento del portugués. Un dato relevante para nosotros extraído de los resultados de este informe es que “cuando se indaga por la forma en que las personas adquirieron el conocimiento del idioma, un 18 % de las personas que tienen conocimiento de portugués lo adquirió por vivir, haber vivido o frecuentar la frontera” (Instituto Nacional de Estadística, 2019, p.28). Finalmente, nos interesa destacar que, según la muestra de encuestas, entre un 45,0 y un 69,9 % de los habitantes del departamento de Rivera tienen algún conocimiento del portugués.

Las lenguas de inmigración

Para comenzar, nos gustaría incorporar información acerca de los espacios o territorios fronterizos, ya que estos se caracterizan por ser un ambiente de migración constante. Como consecuencia de ello, estas micro territorialidades poseen un dinamismo de situaciones de interacción lingüística entre hablantes de diferentes lenguas debido a su libre circulación y a las distintas actividades que se realizan en la frontera: compras, hotelería, juegos, etc. De este modo, se podría pensar que, reduciendo las interacciones de habla entre los sujetos de distintas lenguas a su fin más práctico que es la comunicación, las situaciones de conflicto entre grupos de hablantes serían prácticamente inexistentes. Sin embargo, Gonçalves y Benitez (2019) remarcan el hecho de que: “el estatus de una lengua varía de acuerdo con los límites sociopolíticos” (p. 132), por lo que es normal que aquellas lenguas que en sus propios territorios ocupaban una posición de prestigio pasen a una posición más periférica en el extranjero. Un claro ejemplo de esto es toda la cartelería analizada por las autoras en la Avenida 33 Orientales en la ciudad de Rivera, en el límite entre Uruguay y Brasil, donde, a pesar de que instituciones gubernamentales como el Ministerio de Educación reconocen oficialmente el portugués uruguayo, otras instituciones no lo hacen, lo cual se hace evidente en la cartelería pública, ya que la gran mayoría de estas señales están en español. Este no es un dato menor, pues si se supone que el estatus oficial de una lengua o variedad estándar depende, como señalan Gonçalves y Benitez (2019), de su lejanía o cercanía con respecto a su territorio físico, es decir, de su contexto de oficialidad, ¿por qué en la cartelería de la Avenida 33 Orientales, el inglés es más utilizado que el portugués? La respuesta se encuentra en lo social.

Es bien sabido que la variedad de dialectos existentes en el mundo depende de las distancias y las relaciones establecidas entre los hablantes pertenecientes a un mismo grupo o comunidad, en el sentido de que, según Bixio (2012), los dialectos son generadores de

identidades, pero también de prejuicios. Esto se debe a que siempre la existencia de una variedad estándar, promovida y puesta en circulación por los Estados nacionales, se posiciona como la norma al ser aquella que cumple la función de unión e integración nacional, además de dar un lugar de prestigio a los usuarios que la utilizan y uno de marginalidad a los que no. Esto crea un trastorno de identidad que deja una marca en el sentimiento de pertenencia al grupo, a la comunidad y a la sociedad en sí.

Beatriz Bixio (2012) explica que existe cierta lealtad lingüística que podría definirse como “la conservación de identidad de una lengua en contraste con otras” (p. 29). Ahora bien, la sociología y sobre todo la sociolingüística ha sido la encargada de remarcar que el conflicto o las situaciones conflictivas son intrínsecas a lo social y aplicable a todas sus áreas, especialmente a la lengua, pues ella es hecho y producto de lo social; su base y su fundamento. Siguiendo por esta línea, el uso del lenguaje es el encargado de la interacción y la sociabilidad entre seres humanos; esto nos permite construirnos como sujetos sociales. Sin embargo, cuando la comunicación se da entre dos hablantes de culturas diferentes, “se ponen en acción mecanismos más o menos diferenciables de construcción de los significados sociales, que manifiestan el conflicto y las tensiones presentes siempre en situaciones de desigualdad de poder” (Bixio, 2012, p. 43). Esto se debe a que la lengua es interpretante de sus sociedades en tanto registra, resignifica y designa lo que es pertinente y lo que no para esa comunidad. Las lenguas son en sí mismas cosmovisiones que determinan la manera en la que se conoce y se aprehende el mundo, a la vez que establece e impone dicha concepción, dando nacimiento a lo que, para cada sociedad, se entiende por clase, género, etnia, entre otros. Pues es a través de la lengua que los pueblos interpretan su realidad social y la organizan, dividen, seccionan, etc. Sin mencionar que, además, los discursos oficiales, es decir, los discursos políticos y estatales actualizan y ponen en circulación dichos sentidos y valores compartidos por la comunidad.

Teniendo esto en cuenta, sostenemos que, a pesar de no ser un acto de conflicto directo, el hecho de que toda la cartelera uruguaya analizada por Gonçalves y Benitez (2019) esté escrita en la lengua oficial (ignorando las otras variedades oficiales) puede ser considerado un acto conflictivo y hasta violento, pues ignora no solo a las minorías extranjeras sino también a las comunidades locales del territorio (pensemos en los hablantes del portugués uruguayo). En otras palabras, se utilizan políticas monolingües para una realidad lingüística y social multilingüe. Es incluso sorprendente el hecho de que la cartelera informal creada por los vendedores particulares sea la que ocupa la mayor estadística dentro de la categoría de la cartelera bilingüe. En este sentido, podríamos afirmar que los hablantes están haciendo su propia política lingüística. El trabajo de campo de las investigadoras en las zonas de

frontera nos permite apreciar cómo, incluso en las zonas donde los límites lingüísticos están más desdibujados, las situaciones de conflicto siguen presentes.

Nos interesa remarcar que esto no es un caso excepcional, sino por el contrario común en la mayoría de los territorios fronterizos, sin mencionar los territorios que no son propiamente limítrofes. Comparemos, por ejemplo, los casos que nos presentan Gonçalves y Benitez con las situaciones que viven los inmigrantes en las capitales de las grandes ciudades, como en el caso de violencia vivido por una joven pareja hispanohablante en la ciudad de Londres, donde un hablante local (angloparlante) en estado de ebriedad atacó salvajemente a los jóvenes por el simple hecho de no estar hablando la lengua oficial del territorio¹. Por otro lado, podríamos destacar un caso menos extremo, como los videos de comedia virales creados en redes sociales como TikTok e Instagram. En uno de ellos, se nos enseña un contexto hipotético en el que la Argentina recupera la soberanía sobre las Islas Malvinas y lo primero que la nación hace al dirigirse a ellas es regañarlas por hablar su anterior lengua oficial, el inglés².

Diglosia y relaciones conflictivas en Rivera

Para comenzar con el análisis puntual de la situación lingüística de Rivera, consideramos pertinente el concepto de “diglosia”. Charles Ferguson utiliza el término por primera vez en 1959 para referirse a una situación lingüística en donde un dialecto básico de la lengua de una región coexiste con una variedad de lengua utilizada principalmente en situaciones formales orales y escritas, pero que no se usa en las conversaciones cotidianas. Por lo tanto, se trata de distintas variedades de lengua con distintas funciones que se utilizan dependiendo de la situación y el contexto. Nos interesa incorporar el aporte de Joshua Fishman, quien especifica que la “diglosia” puede darse no solo en regiones que utilizan distintos dialectos, sino también en zonas en donde se hablan distintas lenguas; la “diglosia” aparece siempre que haya cualquier tipo de diferencia lingüística, cada una con sus funciones asignadas. Además, la relación que propone Fishman entre bilingüismo y “diglosia” puede aplicarse al caso de Rivera, ya que, en esta región fronteriza, existe un contacto lingüístico continuo entre el español, el portugués brasileiro y el portuñol, o portugués uruguayo. Por lo tanto, en Uruguay y particularmente en la ciudad de Rivera, se hace evidente el multilingüismo. También podemos hablar de “diglosia”, ya que cada una de estas variedades se utiliza en determinados contextos y cumple determinadas funciones dentro de la sociedad; el español estándar, y en algunos casos el portugués estándar, son las lenguas que se enseñan en la

¹ Video recuperado de: https://youtu.be/msz__z-v71g

² TikTok recuperado de: <https://vm.tiktok.com/ZMdWtKrH6/>

escuela y se utilizan en entornos formales, mientras que variedades como el portuñol son las que se hablan en la vida cotidiana y en situaciones informales.

La redefinición de “diglosia” que hace Ralph Fasold es la que utilizaremos para nuestro análisis. Este autor introduce el concepto de “diglosia amplia”, la cual consiste en “reservar los segmentos más estimados del repertorio lingüístico de una comunidad (...) para las situaciones que se sienten como más formales y distantes, y reservar los segmentos menos valorados (...) para las situaciones percibidas como más informales e íntimas” (Fasold, 1996, p. 100). Sin embargo, nos atendremos a esta definición desde la perspectiva de la sociolingüística conflictivista. Boyer (2009) explica que no podemos hablar de un equilibrio entre los usos lingüísticos, sino que esta apariencia siempre esconde un conflicto “lengüicida” entre lenguas dominantes y lenguas dominadas. La sociolingüística del conflicto introducida por la escuela catalana y la occitana, entonces, señala que no puede haber contacto sin conflicto; sería muy difícil hablar de una “diglosia” equilibrada, complementaria y estable cuando en la mayoría de los casos, la dinámica que se provoca es “de dominación y de muerte en la lengua víctima” (Boyer, 2009, p. 14).

Nos interesa destacar la relación de dominación que acompaña tanto el bilingüismo como la “diglosia”. La lengua dominante absorbe y subordina a la lengua dominada hasta el punto de sustituirla; en otras palabras, “el bilingüismo de hoy anuncia el monolingüismo de mañana en favor de la lengua dominante” (Boyer, 2009, p. 15). También está la posibilidad de normativización y normalización de la lengua dominada como forma de resistencia y supervivencia ante su situación de peligro de muerte. Es el caso del portugués en Uruguay, que por mucho tiempo fue considerada una lengua inferior en el país, a principios de este siglo comenzó a ser reconocida por el Estado como una lengua materna y se empezó a enseñar en las escuelas. Sin embargo, el conflicto diglósico sigue vigente en la sociedad y se hace evidente en la cartelería pública en la ciudad de Rivera, escrita mayoritariamente en español. Por lo tanto, el español sigue siendo la lengua dominante mientras que el portugués, aunque de a poco comienza a ser normativizada, permanece la lengua dominada. El portuñol, por su parte, no aparece ni en la cartelería ni es enseñado en la escuela, por lo tanto, esta sí podría considerarse una variedad subordinada que corre el riesgo de ser sustituida.

Nacionalismo y “políticas lingüísticas”

Otro concepto fundamental que nos permite analizar el caso de esta ciudad fronteriza es el de “política lingüística”. Su origen, según explica Calvet (1996), se relaciona con la “planificación lingüística”, una idea introducida por Einer Hauger en 1959 para dar cuenta de la intervención estandarizada del Estado con el objetivo de construir una identidad nacional. Es importante destacar que, en la gran mayoría de los casos, las “políticas lingüísticas” son obra

del Estado, ya que esta entidad es la única que tiene el poder y los medios necesarios para poner en práctica los proyectos políticos relacionados con la lengua. Si tenemos en cuenta que el Ministerio de Educación reconoce el español uruguayo, el portugués uruguayo y la lengua de señas uruguaya como lenguas oficiales, podemos decir que la elección de una sola lengua, el español, para las placas gubernamentales en la vía pública da cuenta de las “políticas lingüísticas” establecidas por Uruguay. Se trata de una búsqueda de homogeneidad a partir de la imposición de una lengua estandarizada por el Estado, desestimando aquel paisaje de variación interlingüística con hablantes del español, pero también del portugués, tanto en su variedad brasileña como en su variedad uruguaya.

Podríamos preguntarnos por qué el Estado no reconoce, a través de este tipo de políticas, la variedad de lenguas que conforman el verdadero paisaje lingüístico del territorio fronterizo. Es posible que tenga que ver con la idea de que la conciencia nacional se forja a partir de la homogeneidad porque la diferencia, la diversidad de lenguas en un mismo territorio, desde una perspectiva babélica, conformaría el mayor obstáculo para la construcción de una comunidad. Según plantea Bourdieu (2001), dentro de los distintos usos de la lengua aparecen también inscriptas las relaciones de poder simbólico y las relaciones de fuerza entre distintos grupos sociales. Como planteamos anteriormente, la diglosia según la entiende Boyer (2009) siempre conlleva un conflicto. La imposición de una única lengua a partir de dispositivos gubernamentales, como la cartelería pública, da lugar a un proceso político de unificación en donde los hablantes deben aceptar la lengua oficial para no quedar marginalizados.

Además, estas políticas implicadas en la cartelería pública pueden tener que ver con un proyecto de planificación lingüística que más que intentar intervenir en el corpus de la lengua, busca intervenir en su estatus, es decir, en lo que tiene que ver con sus funciones, su estatus social y sus relaciones con las demás lenguas habladas en el país. La elección del español para las señales públicas es un intento de promover dicha lengua a la función de lengua oficial, por encima del portugués que también es reconocido oficialmente y hablado por una gran cantidad de habitantes en la zona de Rivera. Este intento de intervención sobre el estatus de la lengua puede definirse como una “práctica glotopolítica”, según explican Louis Guespin y Jean-Baptiste Marcellesiya (1986), entendida esta como una decisión política que termina generando cambios en las relaciones sociales de los hablantes.

Gonçalves y Benitez remiten a Marten, Mensel y Gorter (2012) para explicar que no solo es importante ser oído, sino también ser visto. En relación a esto, la noción de “aceptabilidad social” planteada por Bourdieu (2001) expresa que ser entendido por los demás no es suficiente para producir frases que serán escuchadas. Así es que los hablantes

del portuñol, por ejemplo, terminan siendo excluidos y silenciados, como podemos ver en las entrevistas realizadas por Gutiérrez Bottaro (2017) a los hablantes de esta variedad fronteriza. Por ejemplo, en una entrevista que realiza a un informante que se encuentra en una categoría que incluye a hablantes de 26 a 50 años, el entrevistado comparte su experiencia personal:

uma ves a profesora de idioma espanhol me encontrou falando im português y paso iso com outros colegas de de de:: aula este::eu estava falando português ela me mandó escrever seim veses “não debo falar em português”... entonses nós falabamos escondido nu horario du que nós shamábamos u recreio y nós tinha sinco minutos pra conversá... entonse ninguem ninguem conversaba im:: espanhol. (Bottaro, 2017, p.8)

De este modo, los resultados de estas entrevistas, aunque precoces, dan cuenta del claro estigma que atraviesa el uso del portugués y sus variedades en el país. Este estigma tiene que ver con el fenómeno de “ideologización de la diglosia” que describe Boyer (2009). La ideología incluye y gestiona las representaciones de las lenguas en conflicto y construye ciertos estereotipos para designar a cada una y desvalorizar la dominada al mismo tiempo que se le confiere una imagen muy positiva a la dominante. La dominada se convierte en el uso deficiente de la dominante, en una contaminación de los ciudadanos que utilizan una variedad completamente despreciada.

Esto puede relacionarse con el fenómeno de la muerte de las lenguas, en el sentido en el que con la desestimación de una lengua también aparece una imagen simpática de aquella lengua dominada: “Es la lengua de las raíces, del corazón, de la pasión, del afecto, del amor, de los antepasados, de lo auténtico, es decir, de todos esos valores positivos, pero en relación con el pasado” (Boyer, 2009, p.16). Se idealiza, pero únicamente porque está desapareciendo, porque pronto pasará a formar parte del pasado. El punto culminante de la “ideologización diglósica” es, entonces, la muerte o desaparición de una lengua. Se deja de transmitir porque los estigmas negativos se transforman en vergüenza, en un *auto-odi* que constituye la aceptación de la inferioridad de la lengua dominada; se desarrolla un odio hacia uno mismo y se cede ante la idea de que para hablar y ser escuchado, es necesario hablar la lengua dominante.

Sin embargo, la diversidad cultural y la dinámica de transformación lingüística vigentes en las zonas de contacto lingüístico como Rivera nos permiten argumentar que, lejos de poner en peligro las lenguas minorizadas como el portuñol, abren paso a procesos

contrahegemónicos de resistencia, según explican Vidal y Courtis (2007), incluso en acciones como traducir la cartelería privada a todas las lenguas habladas en la zona. Siguiendo con la argumentación de Boyer (2009) que recupera los planteos de la escuela catalana, existe una alternativa a la glotofagia o sustitución de la lengua dominada por la dominante. Este proceso de sustitución puede revertirse; la sociolingüística militante sirve como contestación ante el conflicto diglósico. La sociolingüística serviría como arma de movilización hacia la estandarización de la lengua dominada. Las “políticas lingüísticas” no bastan para generar un cambio en el conflicto diglósico, sino que, a través de la sociolingüística, es posible analizar y actuar sobre el campo de las representaciones, de las ideologías y de los estereotipos instaurados en la sociedad. Las actitudes lingüísticas tendrán una mayor influencia en la normativización y normalización de una lengua; un cambio en las actitudes negativas relacionadas con el *auto-odi* es lo que permitirá defenderla ante el peligro de la sustitución inmanente por parte de la lengua dominante.

Ideologías e identidades lingüísticas

Finalmente, la autora Kathryn Woolard (2012) plantea que las “ideologías lingüísticas” son representaciones que interpretan la relación entre lengua y seres humanos dentro del mundo social y que vinculan la lengua con la identidad. Woolard cita a Michael Silverstein para definir a la ideología como “un conjunto de creencias sobre la lengua, articuladas por los hablantes como una racionalización o justificación de la estructura y del uso de la lengua percibida” (Woolard, 2012, p. 20). Teniendo esto en cuenta, el no reconocimiento del portuñol por parte del Estado uruguayo puede tener que ver con una “ideología lingüística” que considera que la mezcla de lenguas o criollización constituyen un deterioro de la lengua estándar; el portuñol mezcla el español y el portugués, por lo tanto, es vista como agramatical y decadente. Pero la ideología también tiene que ver con las actitudes lingüísticas de los hablantes de las lenguas, es decir, sus propias opiniones y representaciones sobre la lengua que hablan.

En las entrevistas realizadas por Bottaro, la investigadora realiza un análisis de las actitudes lingüísticas que estos hablantes manifiestan tanto de su propia variedad lingüística, el portuñol, como del español uruguayo. Esto le permite profundizar más sobre el “comportamiento lingüístico que se está operando como consecuencia de las nuevas acciones de política lingüística” (Gutiérrez Bottaro, 2017, p. 12). El portuñol es una variedad lingüística que nace del contacto entre el español y el portugués en estas zonas fronterizas como la ciudad de Rivera. Es una variedad estigmatizada y que nunca obtuvo una planificación lingüística adecuada. Sin embargo, a partir del año 2003, el Estado uruguayo comenzó a reconocer que gran parte de la población hablaba portugués o alguna variante de

esta lengua y decidió implementar programas de educación bilingüe en algunas escuelas ubicadas en las zonas de frontera con Brasil. Según la página web oficial de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (ANEP) de Uruguay, en la actualidad, El Programa de Inmersión Dual español – portugués abarca 7 escuelas en 3 departamentos y el Programa de Enseñanza de Portugués por Contenidos Curriculares se desarrolla en escuelas de frontera en 4 departamentos, así como en contextos monolingües en español en 2 departamentos.

La Ley de Educación N° 18.437 aprobada en el 2008 incluso nombra al portugués como una lengua materna de Uruguay y destaca que uno de los propósitos de la educación lingüística será el respeto de las variedades lingüísticas. En el capítulo 7, artículo 40, se especifica que:

La educación lingüística tendrá como propósito el desarrollo de las competencias comunicativas de las personas, el dominio de la lengua escrita, el respeto de las variedades lingüísticas, la reflexión sobre la lengua, la consideración de las diferentes lenguas maternas existentes en el país (español del Uruguay, portugués del Uruguay, lengua de señas uruguaya) y la formación plurilingüe a través de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras. (Ley N° 18.437, 2009)

A pesar de esto, es interesante notar que este tipo de “políticas lingüísticas” no necesariamente enmienda o elimina los conflictos identitarios y diglósicos que surgen con la coexistencia de distintas variedades de lengua, algunas dominantes y otras dominadas, algunas consideradas estándar y otras consideradas deformaciones de la estándar. Un documento legal que posiciona al portugués al mismo nivel que el español no podrá generar cambios materiales en el ámbito social si el Estado continúa optando por el español, y únicamente por el español, en algo tan simple pero tan importante como la señalización pública en las calles. Los hablantes del portuñol siguen siendo excluidos socialmente porque su variedad de lengua no es reconocida y carga con una serie de connotaciones sociales vigentes desde los siglos pasados, cuando el Estado uruguayo impuso una serie de políticas lingüísticas represivas en detrimento de cualquier variante del portugués. Así, el comportamiento lingüístico y la conformación de una identidad por parte de los hablantes del portuñol no solo tienen que ver con las “políticas lingüísticas”, sino también con las actitudes e ideologías sobre una lengua, tanto de los mismos hablantes como del resto de la sociedad.

Consideraciones finales

Concluimos que la situación de contacto y diversidad lingüística en la ciudad de Rivera inevitablemente contraerá, por todo lo anteriormente mencionado, una serie de conflictos que tienen que ver no solo con el ámbito lingüístico, sino también con el ámbito social, político e ideológico. Retomamos nuevamente uno de los planteos de las escuelas catalana y occitana que menciona que no puede haber contacto sin conflicto. Sin embargo, nos parece importante destacar que, a pesar de que se trata de un enfrentamiento entre variedades dominantes y variedades dominadas, existe un espacio maleable en el cual las diferencias son permeadas por los sujetos en situaciones de habla, reducidas a su fin más práctico: la comunicación.

Si bien los espacios fronterizos son territorios residenciales de las comunidades cuyas variedades lingüísticas representan el sector marginalizado de la población (como por ejemplo la del portuñol), también es una zona de tránsito para muchísimos hablantes extranjeros cuya movilidad es motivada por el turismo de compras. En otras palabras, las situaciones de conflicto pasan desapercibidas para el hablante viajero o turista, pues su tiempo de estadía en estos espacios es efímero, ya que no representan su destino final. Las zonas de frontera son territorios cambiantes y las personas que los transitan diariamente no vivencian la marginalización y estigmatización de los sujetos locales, puesto que para ellos no es un hecho totalmente indignante que la cartelera tanto pública como privada no manifieste una realidad lingüística multilingüe. Sin embargo, el punto de este análisis está centrado específicamente en las experiencias de los propios habitantes de la frontera, aquellos que transitan su día a día en estos espacios y cuya lengua no está representada en sus propios dominios, a pesar de estar respaldada por la Ley General de Educación N° 18.437.

Por último, consideramos fundamental señalar que los habitantes de estas zonas fronterizas sufren las consecuencias de las diversas relaciones de conflicto. En lo que respecta a los efectos de las “políticas lingüísticas”, las políticas represivas de la lengua han tenido un efecto negativo en relación a las estigmatizaciones del portugués y sus variantes como el portuñol, que se mantienen vigentes hasta el día de hoy. Sin embargo, las políticas educativas recientes que promueven el bilingüismo están generando un cambio de actitud positivo en la generación más joven, como demuestran los resultados de las entrevistas realizadas por Bottaro. Las encuestas también muestran que los hablantes se siguen identificando con su lengua materna y mantienen una actitud positiva sobre ella, a pesar de que el conflicto entre las variedades, así como la estigmatización, sigue vigente.

Sin embargo, por otro lado, en lo que respecta a la “identidad lingüística”, nos encontramos frente a una situación de contacto que permitió no solo generar una nueva variedad lingüística sincrética de ambas lenguas en conflicto, sino que también ha podido crear una especie de cultura híbrida a partir de la identificación de los hablantes con ambas

culturas, la uruguaya y la brasilera. El portuñol ha servido como conector de dos identidades y ayudó a construir una cultura fronteriza que introduce un modelo de identificación para los habitantes, moldeado a partir de la situación lingüística y cultural particular que caracteriza a esta ciudad fronteriza. Bottaro (2017) lo describe de manera clara: “así viven los fronterizos, en esta fusión cultural de las dos etnias: son hinchas de equipos de fútbol uruguayos y brasileños, de escuelas de samba y murgas, lo mismo ocurre con la música, cantores brasileños, uruguayos, etc.” (p. 11).

Referencias

- Altenhofen, C. (2014). O "território de uma língua": ocupação do espaço pluridimensional por variedades em contato na Bacia do Prata. En Fernández O. A., Mozzillo I. & Cortazzo M. N, *Línguas em contato: onde estão as fronteiras?* Editora da UFPel.
- Bixio, B. (2012). Consideraciones sociolingüísticas. Lenguaje y discurso en las instituciones escolares. En Bombini, G. (coord.), *Lengua y literatura: teorías, formación docente y enseñanza*. Biblos.
- Bixio, B. (2019). Perspectivas para el estudio de la variación lingüística. En AAVV, *Vivir Babel babélicamente*. Secretaría Académica, Área de Tecnología Educativa, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.
- Bourdieu, P. (2001). Economía de los intercambios lingüísticos. En *¿Qué significa hablar?* Akal.
- Boyer, H. (2009). Contactos y conflictos de lenguas: aproximación sociolingüística a las configuraciones de tipo diglósico con atención particular a los casos de Cataluña, de Galicia y del Paraguay. En *Signos Lingüísticos* (10^a ed., vol. V). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Calvet, L. J. (1997). Los orígenes de la política lingüística. En *Las políticas lingüísticas*. Edicial S.A.
- Instituto Nacional de Estadística, Uruguay (2019). *Principales resultados de la Encuesta Telefónica de Idiomas 2019*.
<https://www.ine.gub.uy/documents/10181/35704/Encuesta+Telefónica+de+Idiomas+2019/3496058b-38eb-4a0f-9421-3d68965bb1c9>
- Fasold, R. W. (1996). La diglosia. En *La sociolingüística de la sociedad. Introducción a la sociolingüística*. Visor Libros.
- Guespin Louis y Marcellesi, J. B. (1986). Hacia la glotopolítica. En *Glottopolitique, Langages* (vol. 83). Larousse.

- Gutiérrez Bottaro, S. E. (2017). Actitudes lingüísticas en el portugués uruguayo: marcas de una identidad. En *SURES* (Vol. 10). Universidade Federal da Integração Latino-Americana.
- Ley N° 18.437 (16 de enero de 2009). Ley General de Educación. D.O. N° 27654. <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf>
- Pinto Goncalvez, D. y Benítez Almeida, M. L. (2019). Yo no sé de dónde soy. Mi casa está en la frontera y las fronteras se mueven como las banderas. En *IX Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas AUGM*. Universidad Nacional de Rosario.
- Vidal, A. y Courtis, C. (2007). Apuntes para una revisión crítica del concepto “muerte de lengua”. En *Revista Signo y Señal* (Vol. 17). Universidad de Buenos Aires.
- Woolard, K. (2012). Introducción. Las ideologías lingüísticas como campo de investigación en *Ideologías lingüísticas. Práctica y teoría*. Catarata.

Relaciones conceptuales entre las nociones variacionistas de argot y jerga mediante la terminología

Alba Macías Couso

Instituto de Lingüística Aplicada, Universidad de Cádiz, España.
alba.macias@uca.es

Resumen

En el siguiente artículo exponemos los resultados parciales de un trabajo académico en el que abordamos las relaciones conceptuales entre los conceptos variacionistas de argot y jerga, dos términos que dentro de la lingüística presentan la problemática de haber sido utilizados como sinónimos durante gran parte de su trayectoria, sin realmente serlo. Mediante la recopilación de fuentes bibliográficas y doctrinales para la posterior elaboración de una serie de fichas terminológicas, queremos esclarecer las relaciones entre estos términos, que se presentan de forma más compleja de lo que podría pensarse en un primer acercamiento. Este trabajo forma parte de un estudio más amplio que abarca también la caracterización de lenguajes tan importantes dentro del habla hispana como cheli (España), parlache (Colombia), lunfardo (Argentina) y coa (Chile) como lenguajes marginales, más cercanos a lo argótico que a lo jergal. Sin embargo, aquí nos centraremos exclusivamente en describir los resultados de la primera parte.

Palabras clave:

Variación, terminología, argot, jerga

Relaciones conceptuales entre las nociones variacionistas de argot y jerga mediante la terminología

1. Algunas nociones teóricas sobre los conceptos de argot y jerga

Antes de comenzar con la delimitación de las relaciones conceptuales entre estos dos términos del campo de la variación lingüística, conviene realizar un acercamiento teórico hacia los mismos. En esta línea, Rodríguez (1979, 1981) es uno de los autores que más ha aportado al estudio de estos lenguajes. Propone una clasificación de los lenguajes especiales que nos parece relevante (Rodríguez, 1981, p. 53):

- El argot de los grupos sociales cuyas actividades se realizan al margen de la sociedad. Son lenguas esotéricas que tienen una finalidad crítica, es decir, que pretenden aislar a los no iniciados en ella¹.
- Los lenguajes sectoriales. El autor habla de las jergas pertenecientes a profesiones u oficios afines. En este caso, no vemos la finalidad crítica característica del argot, ya que la intención no es aislar a los demás de su contenido.
- Lenguajes científico-técnicos. Abarcan las nomenclaturas pertenecientes a disciplinas científicas, entendiendo estas como productos científicos.

Introduce, además, un gráfico que merece la pena comentar:

CARACTERÍSTICAS	Argot	Ln. sectorial	Ln. cient.-téc.
1.ª) «Carácter técnico»	+	+	+
2.ª) «Dependencia —también en cuanto al léxico— de la lengua común»	+	+	+
3.ª) «Presencia de préstamos»	+	+	+
4.ª) «Univocidad»	—	—	+
5.ª) «Polisemia»	+	+	—
6.ª) «Sinonimia»	+	+	—
7.ª) «Connotación»	+	+	—
8.ª) «Tropos»	+	+	—
9.ª) «Presencia de léxico popular y dialectal» ..	+	+	—
10.ª) «Dobletes de la lengua común»	+	—	+
11.ª) «Alteraciones fonéticas»	+	—	—
12.ª) «Afecta a toda la sociedad»	—	+	±
13.ª) «Es primordialmente un <i>signum social</i> » ..	+	±	—

Fuente: Rodríguez Díez (1981, p. 54)

Dejando a un lado los lenguajes científico-técnicos, ya que esta investigación no se enmarca en este tipo de variación especializada, lo que sí podemos destacar son las

¹ Esta definición de *argot* es la que más nos interesaba en este trabajo y dentro de la cual situamos a los lenguajes marginales mencionados en el resumen.

diferencias entre los lenguajes sectoriales, caracterizados anteriormente por el autor como las jergas y el argot:

- Rasgos compartidos por ambos: carácter técnico, dependencia de la lengua común - también en cuanto al léxico-, presencia de préstamos, polisemia, sinonimia, connotación, tropos, presencia de léxico popular y dialectal.
- Rasgos diferenciales: dobletes de la lengua común, alteraciones fonéticas, alteración a toda la sociedad.

En este último caso, adjudica al argot los dobletes de la lengua común y las alteraciones fonéticas y deja para los lenguajes sectoriales la afectación a toda la sociedad. Pensamos que esto se debe a que el argot influye solo en el sector marginal de una comunidad, mientras que el lenguaje sectorial, al integrarse en actividades u oficios de muy diversa índole y no tener esa naturaleza críptica, puede filtrarse con más facilidad a la población general, si bien esto se contradice con la idea de que el argot puede derivar en un argot común que se mimetiza con el lenguaje coloquial. En cuanto al *signum social*, el autor lo adscribe al argot y marca indiferencia para los lenguajes sectoriales. El carácter especial de estos lenguajes está ligado a factores extralingüísticos de muy diversa índole. Se le otorga al argot factores sociolingüísticos y a los lenguajes sectoriales determinados campos semánticos sociológicamente interesantes.

A pesar de que ya encontramos las primeras diferencias entre argot y jerga propuestas por Rodríguez Díez (1981), el mismo autor utiliza los términos indistintamente, equiparándolos según el origen etimológico² de ambos. Sin embargo, si atendemos a su clasificación inicial, donde se distinguía entre lenguajes sectoriales del argot (calificándolos de jergas) y si, además, atendemos a la marcación de rasgos mostrada anteriormente, podemos corroborar que son dos fenómenos distintos. Esta confusión entre jerga y argot es bastante común, ya que los límites entre ambos no han quedado claramente definidos dentro de la lingüística, aspecto este que comprobaremos cuando comentemos las fichas terminológicas de ambos términos.

En cuanto a las características del argot, resalta que, si por algo se distingue este tipo de lenguaje es por ser críptico y, además, por su '*signum social*', que Rodríguez Díez (1981, p. 100) adjudica al argot de forma específica. Según esto, por medio del argot, un individuo o un colectivo se identifican como miembros de un grupo social determinado, teniendo especial relevancia aquí la función expresiva, que puede "singularizar socialmente a quiene(s) lo emplean" (Rodríguez Díez, 1981, p. 101). El hecho de que el argot quede definido como signo

² Este punto resulta confuso ya que durante la investigación terminográfica pudimos constatar que la etimología de *argot* y *jerga* no se corresponden, como explicaremos en el apartado correspondiente.

social acarrea dos consecuencias: 1) que es la lengua de un grupo social concreto y 2) que es un medio mediante el cual ese grupo social mantiene su identidad y la unión entre sus miembros y se diferencia del resto de los hablantes, funcionando como un mecanismo de defensa y de aislamiento de cara al resto de la sociedad; de ahí ese carácter críptico intencionado. Esto nos hace pensar que el argot se sitúa más cerca de la variación diastrática que de la variación diafásica, ya que atiende a las características sociales del individuo. No ocurre así con los lenguajes sectoriales o jergas, que se sitúan más cerca de la diafasía, ya que están relacionadas con actividades profesionales concretas – sin llegar a ser lenguaje técnico-científico – y, por lo tanto, obedecen a contextos concretos y no a características sociales.

Otras ideas interesantes sobre la caracterización de argot y jerga están en el prólogo que Pilar Daniel escribe para el diccionario de argot de León (1980, pp. 7-27). Desde aquí, se le atribuye a la jerga cuatro valores distintos: a) lenguaje especial de los malhechores, creado con finalidad críptica, de rápida evolución y que acaba difundiéndose, perdiendo ese valor esotérico; b) lenguaje profesional, jergas de diferentes oficios (médicos, deportistas, prostitutas, militares...); c) lenguaje de determinados grupos sociales (incluyendo aquí a las hablas marginales) y d) vocabulario de origen muy diverso, creado con fines expresivos, irónicos y humorísticos, que acaba introduciéndose en el habla de todas las clases sociales, también denominado jerga común y argot urbano.

Además, la autora afirma que el lenguaje de la delincuencia y el carcelario se encuentran en un punto intermedio entre los lenguajes profesionales y los de un grupo social determinado. Partiendo de esto y teniendo en cuenta lo abarcador del concepto de ‘jerga’, tiene sentido que se haya utilizado como sinónimo de argot a lo largo de su recorrido lingüístico, ya que el argot, tal y como lo entendemos en esta investigación, bebe un poco de todos los usos nombrados: el lenguaje de los maleantes, porque sus actividades se desarrollan al margen de lo socialmente aceptado; de los lenguajes profesionales, porque su vocabulario y expresiones se crean para nombrar de forma críptica una serie de actividades concretas; y el lenguaje de grupos sociales concretos, porque sus usuarios tienen unas características diastráticas determinadas vinculadas, generalmente, a la marginalidad. Por último, todo argot, bajo las circunstancias necesarias, puede desarrollar un argot común, un conjunto de expresiones y vocablos que llegan a utilizarse en el habla coloquial de todas las capas sociales. Sin duda, atendiendo a la caracterización de Pilar Daniel, parece que el argot participa, en mayor o menor medida, de todas las zonas que abarca la jerga.

En este mismo prefacio (Daniel, 1980), encontramos consideraciones sociolingüísticas sobre el argot que nos sirven de apoyo en este trabajo a la hora de confirmar la idea de que este lenguaje contiene un relevante valor sociológico. El argot es más propenso a

desarrollarse en entornos cerrados (cárceles, internados, guetos, cuarteles, escuelas, clases marginadas), donde la conciencia de grupo es mayor. En este sentido, el argot reafirma la pertenencia de los individuos a un grupo concreto, les ayuda a configurar su mundo de acuerdo con sus actividades y les permite protegerse de los que no forman parte de él. No sucede lo mismo con las jergas profesionales, que obedecen a un contexto comunicativo concreto. Tampoco sucede con los lenguajes científico-técnicos, cuyas nomenclaturas resultan de un objeto de estudio determinado. De nuevo, vemos que lo que distancia al argot del resto de lenguajes especiales es esa ‘marca social’, ese ‘signum social’ que mencionamos con anterioridad.

De Tomás (1996) entiende el argot como un lenguaje especial que se desarrolla en actividades delictivas y marginales, solo comprendido por los que participan en ellas y que se sitúa en un punto intermedio entre lo profesional y lo social. El autor explica la jerga como un lenguaje particular utilizado por aquellos que practican el mismo oficio y que se relacionan entre sí por factores sociológicos. A esto, le suma que el delincuente ha conocido a lo largo de su vida tres tipos de lenguaje: a) el habitual, que se habla en el lugar de nacimiento; b) la jerga profesional del oficio que desempeña y c) el lenguaje de argot propio del mundo marginal en el que se mueve. Desde nuestra perspectiva, coincidimos con esta dicotomía entre argot y jerga propuesta por el autor.

Como último apunte a este apartado, podemos hablar de Sanmartín (1998, pp. 39-60), que afirma que el argot se diferencia de los lenguajes sectoriales y de los lenguajes científico-técnicos por los siguientes motivos: 1) tiene un léxico más genérico, formado por elementos cotidianos; 2) añade valores semánticos o connotaciones y 3) el lenguaje se convierte en un signo social. Esta última idea coincide con las aportaciones de Rodríguez Díez citadas anteriormente.

Hemos introducido algunas nociones teóricas sobre argot y jerga ya que, desde nuestro punto de vista, sirven para que el lector se sitúe en el contexto de este trabajo, cuya problemática recae, fundamentalmente, en que los límites entre ambos términos están difusos.

2. Metodología de trabajo

Esta investigación toma como base metodológica la técnica terminográfica. Para argot y jerga se han elaborado una serie de fichas donde aparecen diferentes informaciones correspondientes a estos tecnicismos, cuyos usos conceptuales serán analizados lingüísticamente. Nuestro trabajo se realizó en español con equivalencias en otros idiomas; de cada término se incluyen un conjunto de informaciones que nombraremos más adelante.

La finalidad del trabajo resultará en el establecimiento de relaciones conceptuales entre los conceptos de argot y jerga.

Para ello, se han seguido las directrices propuestas por Cabré (1993) que atiende a los siguientes puntos:

- 1) Definición y delimitación del trabajo
- 2) Preparación del trabajo
- 3) Adquisición de información sobre el tema y el medio
- 4) Selección de los asesores del trabajo
- 5) Selección de la información y fijación del corpus de vaciado
- 6) Estructuración conceptual del campo
- 7) Propuesta del plan de trabajo
- 8) Elaboración de la terminología
- 9) Vaciado y fichero de vaciado
- 10) Elaboración del fichero terminológico

De todos estos puntos, nos parece relevante detenernos en el último para comentar en qué nos hemos basado para confeccionar las fichas terminológicas, ya que por motivos de espacio no podemos mostrarlas en este documento. Las fichas han sido elaboradas en base a los datos obtenidos sobre los diferentes usos terminológicos de argot y jerga. Cabré (1993, p. 282) propone una serie de campos para una ficha terminológica estándar, siendo dieciséis en total³. Sin embargo, dado que nuestro trabajo se centra en un conjunto de usos terminológicos del ámbito de la lingüística, aplicaremos el modelo sugerido por Casas Gómez (2006, p. 33) que, aunque puede utilizarse para terminologías de otras clases de lenguajes especializados, ha sido confeccionado pensando, principalmente, en la terminología lingüística, que presenta unas necesidades concretas que no tienen otras ciencias. Así, por ejemplo, una de las novedades más relevantes que encontramos en este modelo es el hecho de que el léxico o vocabulario especializados se concibe como un conjunto de usos técnicos o terminológicos, lo que implica que, de forma contraria a como suele encontrarse un término definido en los diccionarios especializados (una entrada acompañada de sus diferentes acepciones), en este documento a cada uso le corresponde una ficha diferente, analizado como un artículo lexicográfico independiente. Esto, entre otras cosas, nos permite establecer relaciones de sinonimia e hiperonimia con otros usos o equivalencias entre usos de distintos idiomas. Otras de las novedades que presenta este modelo las encontramos en la dotación de

³ 1) Identificación del término; 2) Término de entrada; 3) Fuente del término; 4) Categoría gramatical; 5) Área(s) temática(s); 6) Definición; 7) Contexto(s); 8) Fuente del contexto; 9) Remisión a términos sinónimos; 10) Concepto de la remisión; 11) Otros tipos de remisión; 12) Concepto de cada tipo de remisión; 13) Autor de la ficha y fecha de redacción; 14) Notas para informaciones no previstas; 15) Equivalencias en otras lenguas; 16) Fuente de cada equivalencia.

un subíndice para cada uso que ayude a clarificar el sentido de los términos, la adscripción del uso al nivel de metalengua y la inclusión de, al menos, dos contextos, que sean definitorios y/o metalingüísticos, para cada acepción terminográfica.

Por lo tanto, el modelo de ficha resulta en la siguiente forma⁴:

1. Término de entrada: constituida por la forma canónica del término. Tomaremos las formas ‘argot’ y ‘jerga’.
2. Subíndice: en el caso de que se hayan encontrado más usos, tendremos varios subíndices, tantos como usos haya. Por ejemplo: jerga₁, jerga₂, jerga₃.
3. Categoría lingüística: los dos términos son sustantivos.
4. Fuente del término: aquí aparecerá la referencia de la que se extrajo, pudiendo tratarse de fuentes doctrinales y documentales.
5. Áreas temáticas: debemos especificar tanto el área general a la que pertenece como las distintas subáreas que abarca.
6. Etimología: si se localiza información sobre este registro, aparecerá la explicación correspondiente sobre el origen formal y semántico del término.
7. Mecanismo de formación.
8. Definición: se tomará, siempre que sea posible, de una de las fuentes doctrinales consultadas y será la que más adecuada y completa resulte.
9. Fuente doctrinal: la fuente de la que se extrajo la definición del término.
10. Nivel de metalengua: se incluye, siguiendo a Casas Gómez (2006, p. 33), si el término pertenece al ámbito general de la lingüística, si es específico de una escuela concreta o si pertenece a un autor determinado.
11. Contextos: nos hemos ayudado del repositorio del Instituto de Lingüística Aplicada de la Universidad de Cádiz. La creación de esta base de datos pertenece a una de las fases del “Proyecto TERLEX: Comunicación especializada y terminografía, usos terminológicos relacionados con los contenidos y perspectivas de la semántica léxica”⁵. Además, para el tratamiento de estos contextos, se ha utilizado el software informático SublimeText.
12. Fuente de cada contexto: referencias bibliográficas pertenecientes a cada contexto.
13. Ejemplos en varias lenguas.
14. Remisiones a términos sinónimos, hiperónimos y antónimos.

⁴ Algunos de estos campos coinciden con los propuestos por Cabré.

⁵ El objetivo del proyecto consiste en elaborar un repertorio léxico de los usos terminológicos relacionados con los nuevos contenidos y perspectivas actuales de la semántica léxica. Se desarrolla en el Instituto de Lingüística Aplicada de la Universidad de Cádiz y los miembros del proyecto pertenecen al grupo de investigación interuniversitario y de excelencia *Semaínein* (HUM 147, del Plan Andaluz de Investigación de la Junta de Andalucía).

15. Equivalencias en otras lenguas: en nuestro caso, en inglés y francés.
16. Fuente de las equivalencias.
17. Fuentes documentales del término: aquellos diccionarios donde aparezca documentado el uso en cuestión.
18. Bibliografía recomendada: conjunto de referencias bibliográficas de utilidad para profundizar en esos términos o usos terminológicos.
19. Notas: cualquier aclaración pertinente de carácter lingüístico.

3. Relaciones entre *argot* y *jerga*

En este punto expondremos los datos más relevantes extraídos de los ficheros terminológicos, los cuales nos permitirán establecer relaciones conceptuales entre los conceptos que nos ocupan en este trabajo. El principal problema que presentan los términos *argot* y *jerga* es su carácter polisémico y, además, el hecho de que hayan sido utilizados como sinónimos sin realmente serlo.

Según los datos de las fichas⁶, comprobamos que ‘*argot*₃’ aparece definido, según Cerdà Massó (1986, p. 26), como “galicismo por el que se alude a *jerga* o *germanía*” y, a su vez, “*jerga*₁” aparece definido por Abraham (1981, p. 265) como “lenguajes formados en un círculo lingüístico especial”. Ya que en la primera definición se especifica que ‘*argot*’ alude a ‘*jerga*’, en este caso podemos hablar de que ambos términos funcionan como sinónimos, aunque hay que destacar que en la definición de ‘*argot*₃’ encontramos que también puede designar a ‘*germanía*’, esto es, según la Real Academia Española (2021): “*jerga* o manera de hablar de ladrones y rufianes, usada por ellos solos y compuesta de voces el idioma con significación distinta a la verdadera, y de otros muchos vocablos de orígenes muy diversos”. ‘*Germanía*’ no es uno de los términos que aquí estudiamos, pero conviene destacar esa marca específica que aparece en el uso más genérico que de ‘*argot*’ hemos encontrado, dotando siempre al término de características marginales, cercano al mundo de la delincuencia, idea que se corresponde con la que mantenemos en este trabajo.

Los contextos que aparecen en las fichas de ambos usos son similares. Por ejemplo, encontramos, en el contexto₁ de ‘*argot*₃’, lo siguiente:

¿Qué es el *argot*? Este término, según las circunstancias, tiene varios valores: 1) lenguaje de los malhechores, vagabundos, mendigos y de otras categorías sociales análogas, a las cuales los alemanes llaman genéricamente ‘*Unterwelt*’ y los franceses ‘*les bas-fonds de la société*’; 2)

⁶ Se han elaborado tres fichas terminológicas: *jerga*₁, *jerga*₂, *jerga*₃ (correspondientes a tres usos distintos del término ‘*jerga*’); *argot*₁, *argot*₂, *argot*₃ (correspondientes a tres usos distintos del término ‘*argot*’)

sinónimo de jerga, es decir, lengua especial de unas determinadas categorías sociales, como son los soldados, los obreros, los estudiantes, los artistas, etc. (Jordan, 1967, p. 414).

En este contexto queda reflejada la definición anterior: en la primera aparecen referencias al lenguaje de la delincuencia y, en la segunda, vemos cómo se trata jerga en su sentido más amplio y generalizado. Por otro lado, dentro de los contextos que pertenecen a 'jerga₁', encontramos:

Estricto sensu, la jerga es una lengua “especial” de un “grupo social determinado” (ej.: lengua de los balleneros Eoki-Foki, lengua de la Matita, de los gitanos; lenguas de ciertas profesiones y de ciertos medios: la tixileira de los “conqueiros”, al suroeste de Asturias; la xíriga de tejeros, canteros y goxeros (fabricantes de maconas) de Lianes y Peñamellera; el bron de los caldereros, de Miranda (Avilés), el barayete de los afiladores orensanos, etc.). (Valle, 1965, p. 5)

Dentro de la noción “grupo social determinado” tienen cabida multitud de realidades: desde grupos delincuentes hasta grupos profesionales, grupos que comparten oficio o aficiones, grupos dentro del mismo rango generacional, etc. Es el uso más amplio de la jerga y del que, pensamos, se desprenden el resto de los usos que luego comentaremos, ya que funciona como una especie de hiperónimo a gran escala que abarca numerosos contenidos.

Encontramos usos parecidos entre jerga y argot si analizamos las definiciones y los contextos de las fichas 03 y 05, que pertenecen a 'jerga₃' y 'argot₂', respectivamente. En este caso, la definición de 'jerga₃' de Alcaraz Varó y Martínez Linares (1997, p. 312) consigna lo siguiente: “conjunto de palabras de etimología oscura o difícil de hallar, que se introduce en la conversación de todos los grupos sociales por broma o ironía”. Paralelamente a esto, la definición de 'argot₂' de los mismos autores (1997, p. 64) señala que se trata de un “subsistema léxico no estándar, de carácter eminentemente coloquial, formado principalmente por sinónimos de palabras y expresiones de la lengua estándar”. En ambas definiciones aparecen referencias a un conjunto de palabras, un vocabulario, un léxico en concreto que, en ambos casos, se mezcla con la lengua estándar, por lo que podríamos estar ante otro caso de sinonimia entre dos usos. También encontramos equivalencias con lo que Casas Gómez denomina jerga común, argot común o argot urbano, como vemos en el contexto₃ de 'jerga₃':

Conjunto de palabras de muy diverso origen (algunas proceden del caló o de diferentes lenguajes de grupos sociales marginados) que se desarrollan en el lenguaje hablado. Según J. Casares (1969), p. 279), esta jerga “constituye una zona restringida de la lengua

familiar, que limita al sur con la germanía y el caló, al este y oeste con la terminología artesana y al norte con el tecnicismo científico”. Es lo que se denomina “jerga común y argot urbano” (Casas Gómez, 1986, p. 182).

En la ficha 02 encontramos un uso de jerga que se corresponde con la denominación jerigonza o galimatías, en el sentido de, como reza la definición de Alcaraz Varó (1997, p. 312), “lengua de mal gusto, compleja o incomprensible”. En esta definición no se alude a la pertenencia de este lenguaje a ningún gremio o grupo social específico. Tampoco se han encontrado equivalencias en este sentido con algún uso de argot, por lo que descartamos casos de sinonimia. Tenemos que atender al valor contextual de esta definición, ya que un lenguaje será o no incomprensible dependiendo de quiénes sean sus usuarios y del contexto en el que se produzca. Aunque no se alude a la pertenencia de esta “lengua de mal gusto” a ningún lenguaje en concreto, no descartamos la relación entre los lenguajes especiales y los lenguajes marginales con este uso de argot, ya que tiene sentido pensar que, de un lenguaje con características crípticas, se derive un conjunto de expresiones que los no iniciados son incapaces de comprender. Sin embargo, creemos que lo que distingue en este sentido al argot de la jerga es que, en el primer caso, esa encriptación del lenguaje es intencional por una necesidad de ocultación, más si se trata de grupos sociales que realizan sus actividades al margen de la ley (judicial o moral). En la jerga de los lenguajes científico-técnicos no existe la necesidad de ocultar, ese carácter críptico es una consecuencia del objeto de estudio, que pide ser nombrado de una forma específica.

En cuanto a la ficha 04, la que corresponde a ‘argot₁’, podemos afirmar que es aquí donde encontramos la información más relevante a la hora de clasificar a los lenguajes marginales que analizaremos después. En este uso, siguiendo a Abraham (1981, p. 68), se define a argot como “lenguaje especial de los marginados provisto de numerosas metáforas y deformado fonética y formalmente”. Es decir, se le otorga al argot la marca específica de la marginalidad, la de las actividades que se desarrollan fuera de la norma social. Entran aquí, por supuesto, los gremios de delincuentes, el lenguaje de la droga, de la prostitución, etc. Y ya que ‘jerga₁’ quedaba definida de forma genérica y abarcadora de distintos tipos de lenguajes especiales y, a su vez, ‘argot₃’ funcionaba como sinónimo de esta, podemos decir que ‘argot₁’ se desprende de las dos anteriores, funcionando como hipónimo de ambas.

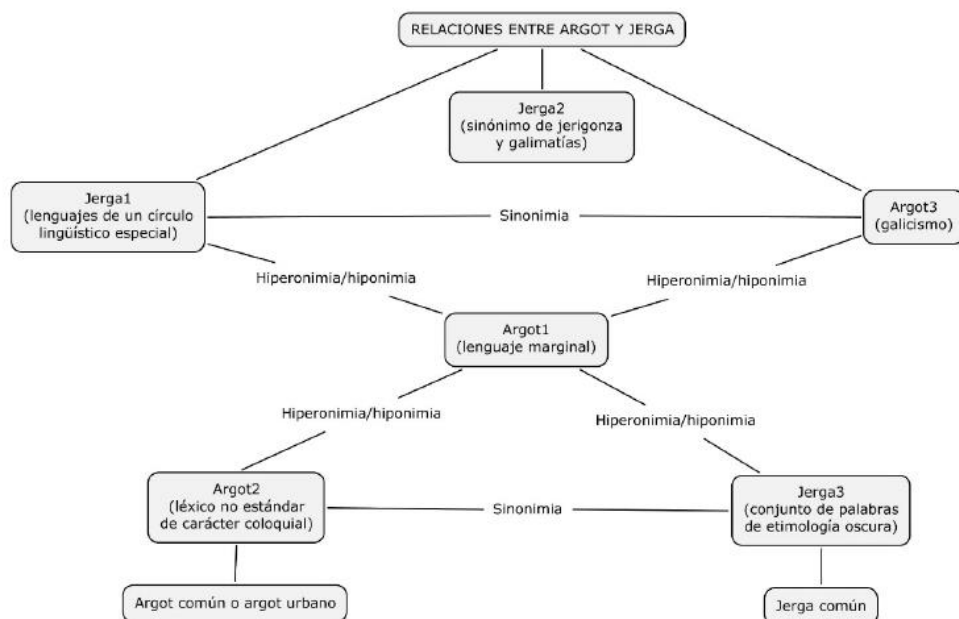
Recapitulando, según las relaciones conceptuales halladas entre los distintos usos de argot y jerga, deducimos lo siguiente:

1. Entre ‘jerga₁’ y ‘argot₃’ hay una relación conceptual de sinonimia y ambos funcionan como hiperónimos generales del resto de usos terminológicos.

2. 'Argot₁' es hipónimo de 'jerga₁' y de 'argot₃' y, a su vez, hiperónimo de 'argot₂' y de 'jerga₃'; 'jerga₂' es sinónimo de 'jerigonza' y 'galimatías'.
3. Los usos de 'argot₂' y 'jerga₃' son equivalentes a las denominaciones 'jerga común', 'argot común' y 'argot urbano' y, además, presentan una relación conceptual sinonímica entre ambos, siendo, a su vez, hipónimos de 'argot₁' (de un lenguaje especial determinado se desprenderá un léxico o conjunto de palabras determinado).

Es complicado establecer una serie de relaciones entre estos dos términos y sus correspondientes usos sin entrelazar unos con otros y sin encontrar casos de sinonimia, ya que, a lo largo de su trayectoria, ha sido frecuente la utilización de uno por otro independientemente del contexto en el que se encontrasen. Si consultamos las equivalencias en otros idiomas comprobaremos que no queda clara la distinción entre 'slang' o 'cant'⁷, ya que ambos pueden utilizarse para designar a 'argot' o 'jerga'.

Para facilitar la comprensión de todo lo que se ha explicado, hemos elaborado un mapa conceptual que expone de forma gráfica lo descrito anteriormente:



4. Conclusiones

⁷ En el fichero terminológico solo añadimos equivalencias en inglés y francés. Sin embargo, estos fenómenos también se manifiestan en otras lenguas, como el furbesco o gergo (italiano) y el Rotwelsch o Gaunersprache (alemán).

En este documento se han expuestos los resultados parciales de un trabajo de investigación que sigue una metodología terminográfica, cuya finalidad principal es la de establecer relaciones conceptuales entre los usos terminológicos de argot y jerga.

Partíamos de la idea de que los términos argot y jerga se han utilizado y siguen utilizándose como sinónimos dentro de la lingüística, sin realmente serlo. Mediante la realización de este trabajo hemos comprobado que las relaciones existentes entre estos conceptos son mucho más complejas que la aparente sinonimia que comparten. De hecho, entre los diferentes usos de argot y jerga hemos encontrado relaciones de sinonimia, hiperonimia e hiponimia, e incluso casos en los que se mezclan ambas relaciones. Nos parece imprescindible, de cara a la comprensión de fenómenos variacionistas y de su correcta clasificación, entender cuál es el verdadero sentido de dos conceptos tan importantes dentro del campo de la variación como los que aquí hemos estudiado.

Por último, queremos recalcar que, para ello, ha sido imprescindible abordar el trabajo desde un punto de vista terminológico, siguiendo las pautas necesarias para la detección de los distintos usos y la posterior elaboración de fichas terminológicas. Con esto, también queremos poner en valor el trabajo terminográfico, ya que sin él nos hubiera sido imposible abarcar tal cantidad de conceptos, definiciones, contextos e informaciones incluidas en cada una de las fichas.

5. Referencias

- Abraham, W. versión española de Meno Blanco, F. (1981). *Diccionario de Terminología Lingüística Actual*. Gredos.
- Alcaraz Varó, E. y Martínez Linares, M. A. (1997). *Diccionario de lingüística moderna*. Ariel
- Cabré, M. T. (1993). *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Editorial Antártida
- Casas Gómez, M. (1986). *La interdicción lingüística. Mecanismos del eufemismo y disfemismo*. Universidad de Cádiz
- Casas Gómez, M. (2006). Modelos representativos de documentación terminográfica y su aplicación a la terminología lingüística. En *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 1, pp. 25-36
- Cerdà Massó, R. (1986). *Diccionario de Lingüística*. Anaya.
- De Tomás, L. (1996). *El argot como disfraz para vivir en sociedad. Influencia de los factores ocupacionales*. *Lynx*, 5. Universidad de Valencia
- Iordan, I. (1967). *Lingüística románica: evolución, corrientes, métodos*. Alcalá.
- León, V. (1980). *Diccionario de argot español*. Alianza.

- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª edición). Consultado en <https://dle.rae.es/>
- Rodríguez Díez, B. (1981). *Las lenguas especiales. El léxico del ciclismo*. Colegio Universitario de León.
- Sanmartín, J. (1998). *Lenguaje y cultura marginal. El argot de la delincuencia*. Universidad de Valencia
- Valle, E. R. (1965). ¿Dialecto o germanía? En *Español Actual*, 5, pp. 5-7

Un análisis de las comparativas de cantidad en latín

Sabrina Molinero

Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba
sabrina.molinero@mi.unc.edu.ar

Resumen

Es un hecho conocido el nivel de complejidad sintáctica que presentan las estructuras comparativas en todas las lenguas. Esto ha dado lugar a numerosos debates (Prytz, 1979; Alarcos Llorach, 1980; Napoli, 1983; Hernández Alonso, 1996; Gutiérrez Ordóñez, 1997; Sáez del Álamo, 1999) que, en el contexto de la didáctica de la lengua, tornan difícil su enseñanza y aprendizaje. Como primera aproximación a la cuestión, en el presente trabajo propondremos un análisis de las estructuras comparativas de cantidad en la lengua latina desde una perspectiva estructuralista, puesto que esta teoría lingüística suele ser la más accesible en los primeros cursos de latín. Nos enfocaremos en cuatro puntos principales, tomando como corpus las estructuras comparativas presentes en las comedias plautinas *Captivi* y *Miles Gloriosus*: (1) la función sintáctica de la estructura comparativa completa; (2) la función sintáctica del segundo término “analítico”; (3) la elipsis en las comparativas; (4) la clase de palabra a la que pertenecen las partículas que introducen los segundos términos (*quam, ac/atque, et*). Creemos que tomar postura en estos debates al momento de enseñar es fundamental, ya que permite adquirir tempranamente herramientas para identificar y pensar los intersticios que no logran cubrir las gramáticas.

Palabras clave:

comparativas de cantidad, gramáticas latinas, enseñanza de la lengua, estructuralismo, Plauto.

Un análisis de las comparativas de cantidad en latín

Introducción

Es un hecho conocido el nivel de complejidad sintáctica que presentan las estructuras comparativas en todas las lenguas. Este tema, a veces tratado someramente en las gramáticas, ha dado y sigue dando mucho que debatir. Esto se debe a que poseen una triple dificultad: primero, el problema de la relación que mantiene la estructura completa¹ con el resto del sintagma; segundo, el de la relación que existe entre el cuantificador (p.ej., *magis*) y el “segundo término de la comparación” (p.ej., *quam...*); y, por último, la naturaleza de la elipsis que las caracteriza. En general, no se sugiere una propuesta final y cabal de análisis, sino que la discusión se reduce a poner en tela de juicio las distintas perspectivas hasta hoy presentadas.

Así las cosas, y sin negar el valor fundamental de la discusión y de la adopción de matices en la investigación lingüística, es preciso ofrecer soluciones concretas a fin de afrontar la complejidad de las comparativas para quienes recién inician sus estudios en el lenguaje (más aún cuando no se trata de la lengua materna). Esto es especialmente difícil en el latín, debido a que bajo la etiqueta de “comparación” se han englobado una serie de construcciones disímiles unas de otras tanto en términos sintácticos como semánticos. De este modo, nos parece un desafío deseable proponer y sopesar en las siguientes líneas una solución de análisis didáctico. Más que facilitar la tarea del docente, el objetivo del presente trabajo es dar cuenta de cuán ventajoso es tomar una postura en este tipo de debates, no para descartar las demás posibilidades, sino para comprender a fondo los intersticios que las gramáticas no llegan a explicar. Se trata de prestar una herramienta para que se pueda abordar la inmensidad de los estudios del lenguaje de una manera más sistemática.

Nos enfocaremos en las estructuras del latín que responden a la etiqueta de “comparativas de cantidad”, siguiendo la terminología de Manfredini (2013)². No abordaremos, pues, las oraciones *subordinadas adverbiales comparativas*, también conocidas como “comparativas modales” (introducidas por las conjunciones *ut, sicut, velut, qualis, quantus, tamquam, quasi, proinde quasi, etc.*), sino con *sintagmas comparativos* de cantidad. A partir del análisis de

¹ Si bien ahondaremos en esto luego, es preciso aclarar que, a diferencia de la tendencia que siguen las gramáticas latinas en general, consideramos que la comparativa está formada por la unión del “cuantificador”, que funciona como núcleo, y el “segundo término” (o “coda”). Así: *Juan es [más_{CUANTIFICADOR} alto [que Pedro]_{CODA}]_{COMPARATIVA}.*

² Es decir, del tipo *Petrus altior quam tu est* o *Petrus magis te amat quam me*.

corpus de las comedias plautinas *Miles Gloriosus* y *Captivi*³, propondremos y examinaremos una solución de análisis tomando como punto de partida a Kovacci (1990). El fundamento de elegir una gramática estructuralista se encuentra en el hecho de que se trata de una teoría normalmente accesible desde los primeros cursos. Cabe destacar, finalmente, que nos ocuparemos solamente de las codas analíticas, dejando de lado, por el momento, el *ablativus comparationis*.

Definiciones preliminares

Como afirmamos antes, bajo la etiqueta de “comparativas” se han englobado construcciones de diversa índole. En este punto nos parece interesante la primer gran división⁴ que realiza Manfredini (2013), entre estructuras “cuantitativas” y “cualitativas”, no ajena, por supuesto, a las clasificaciones de las gramáticas latinas tradicionales (cf. Bassols de Climent, 1992, pp. 445-449, donde directamente se incorpora el estudio de las “de cualidad” en el apartado de “oraciones de modo”; Kühner-Stegmann, 1976, p. 448):

Las gramáticas latinas, usualmente, comprenden bajo el rótulo de comparativas no solamente a las expresiones que manifiestan grado, sino también a cláusulas que expresan modo o cualidad (...). La característica de que unas involucren escalaridad y las otras no, es un hecho lingüísticamente relevante. (p. 27)

La escalaridad, según la autora, es una categoría semántica que expresa los predicados conforme a la cual una propiedad puede variar en grados, o en distintas medidas, dentro de una escala (2013, p. 28). En principio, si queremos seguir un criterio estructuralista, esta caracterización semántica deberá tener un correlato formal. Las comparativas de cantidad en latín se expresan mediante una correlación de partículas (i.e., *magis... quam* o *similis atque*) o bien de morfemas ligados y partículas (i.e., *-ior... quam*). Como señala Gutiérrez Ordóñez (1997, apartado 1.1.), ambas condiciones, la semántica y la formal, son necesarias para que exista la estructura comparativa; de lo contrario, nos encontraríamos ante una estructura pseudocomparativa.

³ El proceso de búsqueda de las comparativas se llevó a cabo mediante la identificación de las partículas introductoras de los segundos términos (*quam, ac/atque, et*) y de morfemas ligados o cuantificadores libres (*magis, plus, minus, tam, -ior/-ius*). En total, hallamos 53 estructuras, de las cuales 3 resultaron ser pseudocomparativas, dando un número final de 50 comparativas.

⁴ No abordaremos la diferencia entre las comparativas de inferioridad, superioridad e igualdad. Para un estudio pormenorizado del uso y distribución de cada estructura, vid. Manfredini, 2013, pp. 39-58.

Propuesta de análisis

Si observamos atentamente la organización de las gramáticas y sintaxis latinas, notaremos que hay una tendencia general a incorporar las comparativas dentro del subgrupo de la “subordinación adverbial” (Bassols de Climent, 1992, p. 450; Ernout-Thomas, 1964, p. 354; Kühner-Stegmann, 1976, p. 448)⁵. Esto es porque se cree que solo la coda conforma la comparativa. No obstante, como ya afirmamos, creemos que la presencia del cuantificador es *necesaria* para que exista la estructura comparativa. De este modo, *stricto sensu*, la comparativa entera no estaría subordinada a otra oración, pues el cuantificador, al que consideramos núcleo, cumple una función en la principal. En este mismo sentido apunta la *Sintaxis del latín clásico* de Baños Baños (Torrego Salcedo, 2009, p. 647), donde se toman por separado las comparativas modales y las de cantidad, reservando la etiqueta de “subordinadas” solo para las primeras. Por ejemplo, en (a):

(a) *quid est suavius quam bene rem gerere (...)?*, “¿Qué es **más satisfactorio** que llevar a cabo un buen negocio (...)?”⁶ (Pl. Cap. 498).

el núcleo es un predicativo (*suavius*)⁷. Con esto se demuestra también que las comparativas no siempre son sintagmas adverbiales, puesto que depende de la función que sature el núcleo (Kovacci, 1990, p. 57).

En efecto, habiendo analizado las comparativas presentes en *Captiui* y *Miles Gloriosus*, y como queda ilustrado en el gráfico (1) tenemos que un 57 % de los cuantificadores-núcleo ocupa posiciones adjetivas (predicativos y atributos, como en (a)). Le siguen las adverbiales (circunstanciales, 35 %, ilustrado en (b)) y unas pocas –con *plus* como cuantificador–, con funciones nominales (de objeto directo, como en (c)).

(b) *plus oportet scire servom quam loqui*, “Más <le> conviene a un esclavo saber que hablar” (Pl. Mil. 477).

⁵ El tratamiento del tema en la *Sintaxis latina* de Valentí Fiol (1957) es un poco más complejo de entender. Si bien desarrolla en lugares distintos los ‘segundos términos de la comparación’ (p. 80) y las oraciones adverbiales comparativas (p. 190), no parece distinguir, en este último apartado, entre comparativas *modales* y de *cantidad*. Así, según se deduce, también considera adverbiales a las comparativas de cantidad con correlaciones de tipo “*tam... quam*” o “*maior quam*” (p. 191).

⁶ A menos que se indique lo contrario, las traducciones son propias. Las ediciones latinas corresponden a las ofrecidas en línea en *PHI Latin Texts* (latin.packhum.org).

⁷ En la traducción al castellano se ve que el intensificador cumple la función de atributo del adjetivo “satisfactorio”. En consecuencia, la función de la comparativa completa (“más [...] que llevar a cabo un buen negocio”) tiene la función de atributo.

(c) *erus meus (...) neque habet plus sapientiae quam lapis*, “(...) ni mi amo tiene más ingenio que una piedra” (Pl. *Mil.* 235-236).

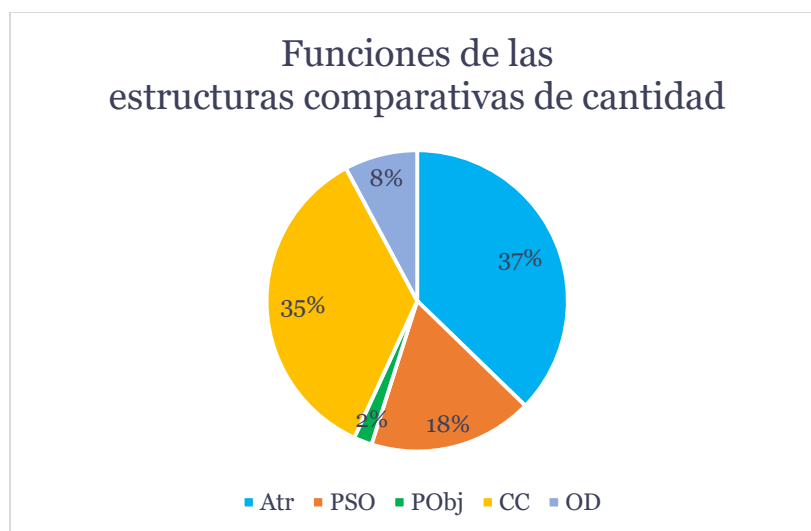


Gráfico 1. Funciones de las estructuras comparativas de cantidad en *Captiui* y *Miles Gloriosus*

La clasificación de la llamada “coda comparativa” es igualmente problemática. Tradicionalmente, como dijimos, se las ha tomado como proposiciones adverbiales. En la actualidad, muchos análisis consideran la coda como una aposición del cuantificador; se trata de trabajos en los que se propone una nueva jerarquía: la correlación, que puede considerarse un tipo intermedio entre la coordinación y la subordinación y se caracteriza, como hemos visto, por la secuencia obligatoria y ligada de un elemento de tipo adverbial-pronominal con una función determinada en la principal (el correlativo) y una subordinada vinculada a él, que aporta contenido referencial (Torrego Salcedo, 2009, p. 497).

Entre ellos [el correlativo y la subordinada] se establece un vínculo parecido al del nombre y su aposición: la función en la oración principal hay que buscarla en el conjunto. (Torrego Salcedo, 2009, p. 496. El agregado entre corchetes es nuestro)

Si bien la “aposición” puede ser una noción útil para comprender la dinámica de este fenómeno, el estructuralismo cree que el término en aposición es formalmente equivalente a su núcleo y que es, además, omisible (Kovacci, 1990, p. 57), hecho que no tiene un correlato en el latín clásico o preclásico. La presencia de ambos elementos es *necesaria* para la existencia de la estructura; solo en el período tardío aparecen codas introducidas por *quam* sin su cuantificador (Bassols de Climent, 1992, pp. 451-452).

Es preciso, pues, buscar otro tipo de relación. Aunque muchos análisis optan por la etiqueta “segundo término de la comparación”, creemos, en cambio, que es una denominación semántica que no refleja la sintaxis de la construcción.

Si revisamos el apartado de comparativas de desigualdad de Kovacci (1990, p. 211) veremos que las codas son catalogadas como “atributo”. Siendo el atributo una función típica del adjetivo, su principal característica es restringir el significado del núcleo al que modifica. Pues bien, la coda comparativa *especifica* la referencia de la gradación expresada por el cuantificador, como afirmaba Torrego Salcedo (2009), mediante el contraste de dos situaciones en algún punto opuestas (Manfredini, 2013, p. 55). En esta misma línea parece ir el planteo de Hernández Alonso (1996, p. 182, bajo el nombre de “adyacencia”).

Por último, debemos revisar otra alternativa: la del llamado “complemento comparativo”. El complemento comparativo, según Kovacci (1990, p. 66, nota 6), es una construcción exocéntrica, introducida por los nexos “como” y “que” (d):

(d) Tomás es mejor actor que cantante.

El gran inconveniente de incluir las comparativas en este grupo reside en la imposibilidad de postular elipsis verbal en los términos subordinados (cf. Napoli, 1983, p. 691). En el próximo apartado analizaremos la necesidad de plantear elisión de verbos en las codas.

Hasta ahora hemos dado a entender que el segundo término está subordinado. Sostener lo anterior puede ser problemático, debido a que la subordinación en latín tiene una serie de marcas (el uso del subjuntivo y la *consecutio temporum*, por ejemplo) que no se ven reflejadas en estas construcciones. Junto a estas consideraciones, el hecho de que, en la comparación léxica (con *similis*, p.ej.), *quam* coexista con conjunciones copulativas como *atque*, *ac* o *et* (raras veces) ha hecho pensar a algunos que se podría tratar de estructuras coordinativas. Ernout-Thomas parecen avalar esta idea:

Dans l'emploi précédent, la valeur copulative de *atque* est encore souvent perceptible. (...) *longe aliter est amicus atque amator*: «un ami et un amoureux sont tout différents», le verbe s'accordant avec un seul des sujet. (1964, pp. 173-174. El resaltado es del original)

Y, en efecto, los términos comparados en (e) y (f) parecen coordinados. Es especialmente llamativo el caso de (f), donde los dativos están en posición de foco. Sin embargo, se ve que el

segundo término puede incluir o formas verbales distintas (h, un verboide y un verbo conjugado) o estructuras (como la prótasis condicional de (g)) que no pueden entenderse como coordinadas:

(e) *si parem sapientiam habet ac formam* (...), “Si tiene igual talento que belleza” (Pl. *Mil.* 1251-1252).

(f) *tam mihi quam illi libertatem hostilis eripuit manus*, “Tanto a mí como a aquél las huestes enemigas privaron de la libertad” (Pl. *Cap.* 311).

(g) *numquam secus habui illam ac si ex me esset gnata*, “Nunca la traté de manera diferente a que si hubiera nacido de mí” (Ter. *Hec.* 278-279).

(h) *neque vero illum similiter atque ipse eram commotum esse vidi*, “No vi que él estuviera afectado de la misma manera que yo lo estaba” (Cic. *Phil.* 1. 9. 8).

Con el objeto de identificar una conjunción coordinante:

Franchini (1986: 196) propone una variante más refinada de la misma prueba: si $A x B y x C$ es agramatical (x es el elemento a identificar, A, B, C son coordinandos, y es la conjunción), x es una conjunción coordinante; si la secuencia es gramatical, x no es una conjunción coordinante (Camacho, 1999, p. 2638. El resaltado es del original).

Es decir que, si la unión de una conjunción coordinante y otro elemento x es agramatical, x es también una conjunción, como en (i, “y”/“pero”):

(i) Juan y Pedro fueron al parque.

(i') *Juan *pero* y Pedro fueron al parque.

De este modo, habiendo realizado una búsqueda sobre los textos presentes en *PHI Latin Texts*, no encontramos ejemplos de coordinación de segundos términos introducidos por *et* o *ac/atque*, pero sí por *quam*, aunque son muy limitados para sacar conclusiones al respecto. La escasez (y casi ausencia) de codas coordinadas del tipo *tam mihi quam illi et quam tibi* puede deberse a la dinámica misma de la comparación (el contraste entre dos situaciones) y no necesariamente a restricciones de tipo sintáctico.

Las codas unisintagmáticas son las principales candidatas a ser consideradas coordinadas, máxime cuando no están en nominativo (pues la concordancia verbal impone ciertas restricciones). Así, secuencias del tipo *tam ego quam ille sumus*, es decir, donde haya coordinación de núcleos en el sujeto con verbo concertado, no se encuentran sino hasta el siglo

IV d.C.⁸, lo que genera ciertos reparos a la hora de considerar que los segmentos de (e) o (f) están coordinados.

En suma, desde una perspectiva estructuralista, parece que la función identificada con el atributo es la más acertada, aunque no óptima, para caracterizar el rol del “segundo término”. Decimos que no es óptima desde un punto de vista didáctico-terminológico, porque otro nombre que suele emplearse en la tradición para el atributo es el de “modificador directo”; y es evidente que la relación en estas construcciones está mediada por otro elemento. Empero, en latín, la oposición modificador directo/modificador indirecto no está tan presente como en castellano, a causa de la poca frecuencia de sintagmas preposicionales adnominales. Otra desventaja de este análisis es que no parece recogerse el hecho de que están “faiblement subordonnés” (Ernout-Thomas, 1964, p. 354) y obliga a recurrir a elipsis aparentemente redundantes.

La elipsis en las comparativas de cantidad

Una de las características centrales de las estructuras comparativas es su carácter marcadamente elíptico. Es raro encontrar expresados en una coda tanto el verbo como sus complementos en estricto paralelismo con la oración principal, como en (j) con *servit/servio*, *ille/ego* y *apud nos/apud te*:

(j) *tam ille apud nos servit, quam ego nunc hic apud te servio*, “Tanto es él siervo en nuestra patria como lo soy yo ahora aquí en tu casa” (Plaut. *Capt.* 312).

Por el contrario, como se ha visto en los ejemplos anteriores, es frecuente que el verbo o algunos de sus complementos estén elididos. Esta elisión se justifica por la equifuncionalidad de los elementos sobreentendidos, pues solo por ella podemos recuperar del contexto sintagmático el elemento “faltante”. Postular elipsis en esta clase de entornos es necesario para dar cuenta de marcas morfológicas (i.e., el nominativo *lapis* de (c)) o para formar predicaciones completas (i.e., la necesidad de recuperar el predicativo subjetivo *commotus* tras *eram* en (h)). No obstante, es cierto que muchas veces la reposición de constituyentes da como resultado estructuras agramaticales o paráfrasis no equivalentes, como en castellano (k):

⁸ Valiéndonos del motor de búsqueda de *PHI Latin Texts*, solo encontramos tres ocurrencias (posteriores al IV d.C.) de este fenómeno. Dos nominativos singulares coordinados con verbo plural en Justiniano (VI d.C.): *quod ita uerum esse tam Sextus quam Pomponius putant* (Just. *Dig.* 30.32); *tam iter quam usus nec non quinque exigi possunt* (Just. *Dig.* 45.58). Hay, en Servio (IV d.C.), un caso de un singular y un plural coordinados: *et vitam Priami et regna Troiae tam Iuppiter quam fata servassent* (Serv. *A.* 696.41).

- (k) Él corre más rápido que yo.
(k') Él corre más rápido que yo *(corro rápido).
(k'') Él corre más rápido de lo rápido que corro yo.

Debido a estas peculiaridades, la elipsis en estos entornos ha sido sujeta a múltiples discusiones, entre las cuales rescatamos la de Manfredini; aunque no parte de una perspectiva estructuralista, señala atinadamente que

admitida la descripción de una estructura como elíptica, en función de la recuperabilidad de la unidad elidida, avalar su eliticidad con la contrapartida de la unidad ausente restituida a su hueco, a veces, no es posible porque, simplemente, esos decursos no existen en la lengua o bien, como en español, dan lugar a descripciones que justifican otros procedimientos gramaticales, no la elipsis. Por lo tanto, ciertas estructuras que presentan elipsis no pueden ser sino únicamente elípticas y, gracias a ello, esencialmente gramaticales o aceptables. (2013, p. 63)

En el caso del latín, vemos una enorme variedad de posibilidades elípticas. Aun en predicados no verbales, hallamos codas con verbo expreso (l, donde *similem* es atributo de *germanam*):

(l) *sororem geminam germanam alteram dicam Athenis advenisse cum amatore aliquo suo tam similem, quam <lacte> lactist*, “Diré que la otra **hermana** gemela vino con un amante suyo, tan **semejante** como la leche (lo) es a la leche” (Pl. *Mil.* 238-240).

Casos como estos hacen que sea inviable generalizar la propuesta de Gutiérrez Ordóñez de que las codas comparativas son oracionales solo cuando el núcleo de la comparación es un verbo (1997, apartado 4).

Es notable cómo, entre los ejemplos analizados de *Miles Gloriosus* y *Captivi*, los argumentos⁹ elididos están en estricto paralelismo funcional con los expresos en la oración

⁹ Empleamos el término “argumento”, desde una perspectiva generativista (Eguren y Fernández Soriano, 2004, p. 122), para referirnos a las redes argumentales de los verbos explícitos o elididos en las codas. Tomamos este criterio para poder explicar su estructura interna; como dijimos, si no lo tuviéramos en cuenta, no podríamos explicar la presencia de algunos casos o regímenes. En pocas palabras, postulamos

principal. Existen ejemplos en los que un elemento en la coda presenta funciones o accidentes morfológicos distintos, pero siempre está el verbo expreso para aclarar el contexto en el que se debe interpretar el vacío:

(m) *curate ut splendor meo sit clupeo clarior quam solis radii esse olim quom sudumst solent*, “Asegúrense de que mi escudo esté más reluciente de lo que suelen estar los rayos del sol cuando está despejado” (Pl. Mil. 1-2).

(n) *leniorem dices quam mutum est mare, liquidiusculusque ero quam ventus est favonius*, “Dirás que soy más manso que el mar en calma y seré más ligerito que el viento céfiro” (Pl. Mil. 664-665).

(ñ) *quam potis tam verba confer maxime ad compendium*, “Ahorra tantas palabras como sea posible” (Pl. Mil. 781).

En la coda de (m), por ejemplo, el infinitivo objetivo *esse* exige un predicativo (*claros*) que, si bien es equifuncional a *clarior*, no es morfológicamente idéntico, pues, además de estar en distinto número, *clarior* está en nominativo y *claros* en acusativo. En (n), sucede lo opuesto; son comparados los predicativos (*leniorem [me esse]/lene est mare mutum*), pero cada uno está a un nivel diferente. Puede objetarse que en realidad *mutum* sea el predicativo, pero no solo es esta estructura extraña, sino que el contexto lo desambigua: en la otra comparativa, *ventus favonius* funciona como sujeto de la coda. Finalmente, en (ñ), *potis [est]* selecciona una oración de infinitivo subjetiva que contendría toda la predicación de la principal: [*verba maxime confere ad compendium*], procedimiento que se conoce, en el marco de la Gramática Generativa, como “anáfora de complemento nulo” o ACN (Manfredini, 2013, p. 76).

En el corpus analizado, las codas con verbo expreso fueron más que las que presentaron elipsis verbal (59 % contra 41 %). Por otra parte, las codas con elisión de argumentos superaron ampliamente a las que tenían representados todos sus constituyentes (73 % contra 27 %), especialmente cuando la comparativa tiene funciones adjetivas, como era de esperar, por la elisión de los predicativos que constituyen la base de la comparación, como en (o):

(o) *quis homo sit magis meus quam tu es?*, “¿Qué persona hay más **amiga mía** que tú?” (Pl. Mil. 615).

elipsis cuando es necesario recuperar elementos para completar la predicación, dejando a un lado, de momento, la elipsis de adjuntos.

Se ha intentado identificar la elipsis que se da en las comparativas con la de la coordinación (Pinkster, 2021, p. 721). Sin embargo, ocurre que muchas de las elipsis que se manifiestan en las comparativas resultan directamente agramaticales en las coordinativas, pues en aquellas la elipsis parece ser más amplia que en estas (Jackendoff, 1971, p. 22). Si volvemos a (c), vemos que, al convertirla en una coordinativa, la oración resulta agramatical:

(c) *erus meus (...) neque habet plus sapientiae **quam** lapis*, “(...) ni mi amo tiene más ingenio **que** una piedra” (Pl. *Mil.* 235-236).

(c') **erus meus (...) neque habet sapientiae **et** lapis*, “*(...) ni mi amo tiene ingenio **y** una piedra” (Pl. *Mil.* 235-236).

Debido a estas particularidades, Manfredini (2013, p. 66) plantea un tipo aparte de elipsis para las comparativas, que involucra el verbo y sus proyecciones.

Las partículas introductoras de la coda comparativa: quam, ac/atque, et

Normalmente los segundos términos vienen introducidos por la “partícula” *quam*. La clase a la que pertenece esta palabra no es fácilmente identificable, por lo que muchos estudiosos prefieren conservar esta etiqueta, evitando así posibles confusiones. Su carácter mixto, entre conjunción subordinante y coordinante, está dado por las mismas razones que dificultan la distinción del carácter subordinado o coordinado de las estructuras comparativas. Pinkster parece no estar conforme con ninguna categoría:

For the second part of the comparative element, for example *quam*, the term ‘particle’ will be used (...). In this combination with a comparative expression, *quam* is neither an adverb nor a coordinator, and certainly not a subordinator. The same goes for *atque* and *et* as part of a comparative element. (2021, p. 725)

Ya tratamos con las dificultades que aparecen a la hora de tomar estas partículas como coordinantes. Si bien no se ve prácticamente ningún caso de coordinación de codas (prueba para determinar si existe o no una conjunción coordinante, cf. *supra*), lo cierto es que razones empíricas tampoco permiten tomarlas como coordinadas (vid. la prótasis condicional de (f)). La subordinación, como ya dijimos, es igualmente problemática, porque las comparativas que analizamos carecen de casi todas las marcas que la caracterizan. Tampoco es un adverbio

porque no llena ninguna función dentro de la coda; en ese sentido se comporta como una conjunción. Quizás sea esta la única certeza a la que podemos llegar. Es una conjunción, pero no subordina completamente ni coordina. El estado de la investigación no nos permite dar con una solución definitiva. No obstante, pensamos que podría emplearse la etiqueta “conjunción comparativa” y “nexo comparativo”¹⁰ para dar cuenta de la peculiaridad de las partículas *quam*, *atque* y *et* en contextos comparativos. Puede resultar *a priori* una simplificación excesiva, pero, dados los objetivos planteados al comienzo del trabajo, creemos que es útil.

Conclusiones

Las estructuras comparativas son un recurso rentable a la hora de contrastar predicaciones. Es muy notable que el paralelismo semántico que suponen se refleje en la sintaxis, pues, como hemos visto, poseen numerosas cercanías con la coordinación, a pesar de que tradicionalmente hayan sido incorporadas en el capítulo de la subordinación. Teniendo en mente estas dificultades y procurando proponer un análisis que se adecue con la mayor fidelidad posible a la realidad sintáctica que hemos expuesto, llegamos a las siguientes conclusiones:

1. Puesto que el núcleo de las comparativas es el cuantificador, la función que cumplen en la oración principal depende del contexto sintagmático que lo rodea. Es decir que no son siempre construcciones *adverbiales*, como sugieren muchas gramáticas tradicionales, que consideran que solo la coda hace a la comparativa. En el corpus analizado de *Miles Gloriosus* y *Captiui*, una gran mayoría llenaba funciones adjetivas (PSO, atributo, predicativo objetivo), aunque también hubo casos de complementos circunstanciales y objetos directos.
2. En cuanto a la función de la coda, hemos dado en tomarla como un atributo.
3. Acerca de la elipsis, apartándonos un tanto del estructuralismo y tomando los aportes de Manfredini (2013), creemos que es necesario postular elipsis verbal en codas sin verbo explícito para explicar variados fenómenos morfosintácticos. La elipsis se extiende también a las proyecciones argumentales del verbo.
4. Con respecto a *quam*, *ac/atque* y *et*, concluimos que constituyen un tipo de conjunción aparte, la comparativa, que no llega a identificarse plenamente ni con las subordinantes, ni con las coordinantes.

¹⁰ Kovacci (1990, p. 212) usa esta etiqueta para otro fenómeno: el del “complemento comparativo” (cf. supra).

Referencias

- Alarcos Llorach, E. (1980). Español “que”. En E. Alarcos Llorach, *Estudios de gramática funcional del español* (pp. 260-274). Gredos.
- Bassols De Climent, M. (1992). *Sintaxis latina*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Camacho, J. (1999). La coordinación. En I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española. Segunda parte. Las construcciones sintácticas fundamentales* (pp. 2635-2694). Espasa.
- Eguren, L. y O. Fernández Soriano (2004). *Introducción a una sintaxis minimista*. Gredos.
- Ernout, A. & F. Thomas (1964). *Syntaxe latine*. Klincksieck.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (1997). *Estructuras Comparativas*. Arco Libros.
- Hernández Alonso, C. (1996). Comparativas y consecutivas. En C. Hernández Alonso, *Gramática funcional del español*. Gredos.
- Hofmann, J.B. y A. Szantyr (1972). *Lateinische Syntax und Stilistik*. Beck.
- Jackendoff, R. (1971). Gapping and Related Rules. *Linguistic Inquiry*, 2(1), 21-35.
<http://www.jstor.org/stable/4177607>
- Kovacci, O. (1990). *El comentario gramatical I*. Arco Libros.
- Kühner, R. & C. Stegmann (1976). *Ausführliche Grammatik der Lateinischen Sprache. Zweiter Band: Satzlehre. Zweiter Teil*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Manfredini, A. (2013). *La elipsis verbal en las estructuras comparativas del latín* [tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires]. Filo:UBA.
<http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/6147>
- Napoli, D. (1983). Comparative Ellipsis: A Phrase Structure Analysis. *Linguistic Inquiry*, 14(4), 675-694. <http://www.jstor.org/stable/4178354>
- Packard Humanities Institute (ed.) (2015). *Classical Latin Texts*. <http://latin.packhum.org/>
- Pinkster, H. (2021). *The Oxford Latin Syntax 2. The Complex Sentence and Discourse*. Oxford University Press.
- Prytz, O. (1979). Construcciones comparativas en español. *Revue Romane*, 2, 260-278.
https://tidsskrift.dk/revue_romane/article/view/29303
- Rubio, L. (1982). *Introducción a la sintaxis estructural del latín*. Ariel.
- Sáez del Álamo, L.A. (1999). Los cuantificadores: Las construcciones comparativas y superlativas. En I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española. Primera parte. Sintaxis básica de las clases de palabras* (pp. 1129-1188). Espasa.

- Tarriño, E. (2011). Comparative clauses. En P. Baldi & P. Cuzzolin (eds.), *New Perspectives on Historical Latin Syntax. Volume 4: Complex Sentences, Grammaticalization, Typology* (pp. 373-426). De Gruyter.
- Torrego Salcedo, M.E. (2009). La oración compleja. De la parataxis a la subordinación. La coordinación. En J.M. Baños Baños (coord.), *Sintaxis del latín clásico* (pp. 495-522). Liceus.
- Valentí Fiol, E. (1957). *Sintaxis latina*. Bosch.

Un problema en el aula: aportes a una discusión sobre el supremacismo y la variación lingüística, el derecho a la educación y la inclusión social

Virginia Kurganoff

Universidad Nacional de Córdoba

vkurganoff@hotmail.com

Resumen

En el presente trabajo se pretende indagar y reflexionar críticamente acerca de un problema que existe en Argentina desde el nacimiento de la escuela pública moderna como correlato del proyecto de construcción del Estado nacional: cómo elaborar políticas lingüísticas públicas que garanticen el derecho a la educación y a la inclusión social de todos los ciudadanos, sin importar la comunidad de habla a la que pertenezcan.

Lo que se busca es promover el reconocimiento de la Argentina como un país que, en el plano lingüístico, está profundamente marcado por la inmigración y la migración interna; por lo tanto, se retoman, aquí los planteos propuestos en el artículo de Corina Courtis “La Argentina como contexto migratorio: una mirada socio/etnolingüística” (2011) y en la entrevista realizada por Natalia Montagna a Alicia María Zorrilla “Somos lo que de la lengua hacemos” (2021). El fin último es evidenciar la situación de supremacismo lingüístico en las aulas y la importancia del respeto a la diferencia y el valor de la variación en las lenguas a nivel educativo, comprendiendo el contexto escolar como un espacio propicio tanto para la reproducción de los prejuicios de la ideología dominante en materia lingüística como para su abolición.

Palabras clave:

Supremacismo lingüístico, variación lingüística, educación, inclusión social

Un problema en el aula: aportes a una discusión sobre el supremacismo y la variación lingüística, el derecho a la educación y la inclusión social

Introducción

El pasaje del siglo XIX al siglo XX se acompaña de un notable cambio pedagógico y social: la expansión de la escuela como forma educativa hegemónica en todo el mundo (Pineau, Dussel y Caruso, 2001). Según Pablo Pineau¹ (2001), en Argentina, el origen de la escuela se produce, justamente, en el contexto de la modernidad. Es un producto sociohistórico que emerge a partir de la pregunta sobre cómo lograr la gobernabilidad de los hombres libres y de la necesidad estatal de efectuar sobre ellos una acción de disciplinamiento social. La respuesta viene dada por la Ilustración, movimiento cultural e intelectual europeo en boga en la época; estos objetivos dependen de la formación temprana de los sujetos en calidad de ciudadanos. De tal modo, la escuela moderna se pone al servicio del proceso de construcción del Estado-Nación, proyecto político social con bases en el proyecto pedagógico. Así, el 8 de julio de 1884 y bajo la presidencia de Julio Argentino Roca se promulga la Ley 1420 de educación común, gradual, gratuita, obligatoria y de tradición laica. Esta normativa, producto de uno de los debates más intensos en la historia argentina, constituye la piedra basal de todo el sistema educativo nacional. Su mayor impronta se debe a la obligatoriedad: supone, desde entonces, una escuela pública al alcance de todos los sujetos.

Ahora bien, entre los mandatos fundacionales de esta escuela se hallan una cultura moderna, una lengua única, y una única ciudadanía o identidad nacional (Carli, 2003). Los objetivos planteados se orientaban a promover el acceso a la cultura mediante la transmisión de una historia común y de normas y códigos de convivencia consensuados y homogéneos para todos. Esto es porque el pensamiento educativo moderno se erige en el despliegue de tres discursos del siglo XIX: el liberalismo, el positivismo y el aula tradicional. El liberalismo, en primer lugar, como filosofía política, social y jurídica aspira a la constitución de sujetos libres como condición de existencia del mercado. En este sentido, la instrucción sobre los derechos y obligaciones individuales del ciudadano son la base para la edificación del Estado liberal como un Estado administrativo y racional. Asimismo, propone “el sistema educativo como una vía inestimable de ascenso social y de legitimación de las desigualdades, en una tensión constante entre la igualdad de oportunidades y la meritocracia que ordenan sus

¹ Pineau es Doctor en Educación (Universidad de Buenos Aires) y docente. Ha publicado diversos libros y trabajos en revistas nacionales y extranjeras como autor, coautor y director en temáticas de historia, teoría y política de la educación. También fue presidente de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, y director del Departamento de Ciencias de la Educación de la UBA.

prácticas” (Pineau, 2001, p. 43). Por otro lado, el enciclopedismo positivista se presenta, desde el comienzo, como el ideal formativo; se organiza un currículum de saberes elementales, claramente descontextualizados de su universo de producción o aplicación —es decir, se crea un saber específico, el escolar, que abona la comprensión de una única cultura válida, la de la burguesía masculina europea, cientificista y nacionalista— y se pautan prácticas universales y uniformes, sancionadas o acreditadas por sistemas de evaluación exclusivamente destinados a medir el capital institucionalizado. La cientificidad se vuelve el “único criterio de validación pedagógica” (Pineau, 2001, p. 44) y se propone un único método educativo como el eficaz y universalmente aplicable en cualquier situación². Con el establecimiento de esta norma se desarrolla toda una serie de mecanismos disciplinarios y de clasificación social, puesto que se cree que cualquier sujeto que esté biológicamente determinado a aprender, si es expuesto al método correcto, lo hará más allá de su voluntad. De esta manera, el paso por la escuela ejerce una acción que a la vez que capacita, habilita, instruye, filia y forma, también disciplina, ordena, reprime, domestica y aculturaliza. En suma, deja sus huellas en la subjetividad. Por último, el régimen del aula tradicional ordena las prácticas cotidianas en términos de espacio, tiempo y control de los cuerpos. En este régimen, el docente ocupa el lugar privilegiado y los alumnos son reducidos a la pasividad y la inmovilización (Pineau, 2001).

Aquí interviene el discurso médico y psicométrico basado en la clasificación propuesta por el darwinismo social; con su metáfora biologicista y reduccionista, toda emergencia de una diferencia es entendida como “una enfermedad de los sujetos a educar” (p. 46). Los sujetos se clasifican, según se adaptan y adecuan, o no, a las normas impuestas en el marco escolar, en sujetos normales o desviados, deficientes o excluidos. Así, en el caso de que un sujeto presente una dificultad de adaptación al medio, esto se concibe como un problema individual, que coloca al sujeto inmediatamente en un menor grado en la escala evolutiva. Por el afán normalizador, se comprende que “la única forma de evitar los estragos (...) era el control total, las clasificaciones, la corrección de los desvíos y otras prácticas ortopédicas” (p. 45). Estas prácticas recaen fundamentalmente sobre las clases bajas y sobre los inmigrantes, que constituyen los sectores poblacionales a los que el Estado ofrece la promesa de la escolarización como la única vía de acceso a la civilización. Es así que la institucionalización de la escuela obligatoria responde a un mecanismo de control social (Pineau, 2001) que se orienta hacia la transformación de sujetos sociales heterogéneos en sujetos políticos homogéneos a través de la incorporación a este sistema institucional escolar (Southwell, 2018).

² Alude a lo que se denomina el detallismo metodológico: “la existencia de un método pedagógico científico (...) que lograría alcanzar los resultados pedagógicos esperados” (Tedesco en Pineau, 2001, p. 45).

Es notorio cómo el aula se transforma, con todo, en un escenario donde se imponen ciertas representaciones e ideologías del discurso dominante en cada momento histórico. De esta manera lo piensa también Corina Courtis (2011) cuando en su artículo reflexiona, en primer término, en torno al análisis antropológico realizado por Rita Segato acerca de la formación histórica de diversidad en Argentina. Dice Segato que el Estado nacional argentino, “frente a la fractura originaria capital/interior y a los contingentes de inmigrantes [...] que se le agregaron y [...] superpusieron [...], presionó para que la nación se comportase como una unidad étnica dotada de una cultura singular [...] homogénea y reconocible” (Segato en Courtis, 2011, p. 1). Esto es: el proyecto de Estado nacional implica, para las élites decimonónicas locales, la “búsqueda de una ontología de la nación [...] modelo de lo étnico esencial e indivisible aplicado a la sociedad nacional entera” (Segato en Courtis, 2011, p. 1).

Pineau, Segato y Courtis parecen acordar en que la propuesta pedagógica escolar en Argentina asume, desde el principio, la tarea de la homogeneización cultural hacia una etnicidad única extensible a todo el territorio nacional. Las políticas educativas se acompañan, generalmente, de políticas lingüísticas que conllevan la asimilación étnico-cultural y la aculturación. En este contexto, se plantea, en definitiva, un *problema* en el aula: cómo elaborar políticas lingüísticas públicas que garanticen el derecho a la educación y a la inclusión social de todos los ciudadanos, sin importar la comunidad de habla a la que pertenezcan. Para solucionarlo, es indispensable el reconocimiento de la Argentina como un país que, en el plano lingüístico, está profundamente marcado por la inmigración y la migración interna. Es necesario exponer la situación de supremacismo lingüístico aún vigente en las aulas y evidenciar la importancia del respeto a la diferencia y el valor de la variación en las lenguas a nivel educativo, comprendiendo el contexto escolar como un espacio propicio tanto para la reproducción de los prejuicios de la ideología dominante en materia lingüística como para su abolición. En este sentido, conviene encarar una reflexión crítica, histórica y situada en torno a esta problemática en el marco de la escuela y la universidad como instituciones estatales. Ya sea durante la escolaridad o durante la formación universitaria de futuros docentes, una reflexión que dé cuenta de la riqueza que implica la diversidad y heterogeneidad cultural que puebla históricamente la Argentina es requerida para una formación cívica adecuada a la contemporaneidad.

Una lengua nacional o una variedad de lenguas: esa es la cuestión

Según Courtis (2011), entre la segunda mitad del siglo XIX y los comienzos del XX tiene lugar, en Argentina, el auge inmigratorio intercontinental, desde los países europeos³; “sin embargo, a la par del ingreso cuantioso, aunque no constante, de los migrantes de ultramar, existió en la Argentina un flujo sostenido de inmigrantes regionales, principalmente limítrofes”⁴ (Courtis, 2011, p. 3), intracontinentales. Lo que le preocupa a la autora, en su investigación, es la abundancia de registros, en contextos institucionales y, en particular, escolares, de situaciones “que dan cuenta de la vigencia de una *política de desconocimiento* – usualmente teñida de *poéticas de estigmatización*– de las lenguas de inmigración, con evidentes efectos desiguales para estos colectivos migratorios” (Courtis, 2011, p. 4). Nota que, en los últimos tiempos, gran parte de las escuelas del AMBA reciben población migrante⁵, cuya lengua madre o primera lengua es diferente de la variedad de lengua estándar, rioplatense⁶. Al mismo tiempo, correlaciona el elevado porcentaje de asistencia escolar de estas poblaciones con el hecho de concebir la educación como un preciado recurso. En función de esto, Courtis recupera distintas situaciones de discriminación institucional y habla del Estado como una eficaz *máquina de aplanar diferencias*: los sujetos étnicamente marcados son considerados ciudadanos plenos en la medida en que neutralicen los rasgos de tal diversidad. La escuela es, para la autora, un pilar esencial del proceso de constitución nacional. Y una de las bases instaladas por la escuela moderna, como ya se ha visto, es la predominancia de una lengua por sobre otra/otros como recurso o medio ideológico que asegura, difunde e impone un cierto sentido común (*doxa*) en favor de quienes quieren conservar una posición dominante en las relaciones de poder. Es este mismo grupo social (la élite dirigente) quien, en definitiva, la produce. En palabras de Courtis: “a través de los dispositivos ideológicos operantes en la escuela, ciertos rasgos de habla que se toman por distintivos [...] se constituyen en asiento de prejuicio, discriminación y sutiles pero efectivos mecanismos de subordinación social” (2011, p. 6). Siempre está operando una serie de

³ En la década de 1960 arriban a Buenos Aires, de igual modo, contingentes reducidos de inmigrantes asiáticos –coreanos y chinos– y luego, durante la década de 1990, un número reducido de inmigrantes de Europa central y oriental. Argentina recibe, inclusive, un número pequeño de peticionantes de asilo originarios de América Latina (principalmente Perú, Cuba y Colombia), Europa del Este, África y Asia.

⁴ La presencia de inmigrantes limítrofes, de Brasil, Bolivia, Paraguay, Uruguay y Chile, nunca supera el 3 % de la población total. Hasta los años 60, el ingreso al país se caracteriza por la estacionalidad y la pendularidad entre el lugar de origen y un destino relativamente cercano en territorio argentino, pero entre 1960 y 1991, el AMBA pasó de recibir el 25 % de los migrantes a recibir el 50 %. Aumenta progresivamente, además, la proporción de mujeres migrantes (Courtis, 2011).

⁵ El término hace referencia a niños y jóvenes nacidos en otros países, o hijos de padres inmigrantes nacidos en Argentina –y, por el principio de *ius solis*, ciudadanos argentinos– (Courtis, 2011).

⁶ Dice Courtis: “puede tratarse de niños cuya primera lengua sea una variedad del español diferente de la rioplatense (algunos bolivianos, paraguayos y peruanos), de niños bilingües cuya lengua materna no sea el español pero que posean diversos grados de competencia –especialmente, habilidades de comprensión– en esta lengua (hablantes de aymara, quechua o guaraní), y hasta de niños monolingües en la lengua de inmigración (coreanos y chinos, principalmente)” (2011, p. 5).

prejuicios arraigados que, a partir de un claro darwinismo lingüístico⁷, sitúa ciertas lenguas como superiores, dominantes y privilegiadas, y otras como lenguas menores, de clases sociales minorizadas, que apenas reciben estatus de lengua al ser consideradas exóticas, primitivas, básicas o carecientes de complejidad. Las formas dialectales vernáculas son sentidas como inferiores, erradas o incorrectas hasta por sus propios hablantes, consecuencia de sutiles operaciones de estigmatización. A este proceso se lo denomina *supremacismo*, pudiendo ser *interlingüístico*, si las distinciones se establecen entre diferentes sistemas de lenguas, o *intra lingüístico*, funcionando al interior de un mismo sistema (Muñoz Navarrete, 2009), dentro del sistema de ¿una? lengua nacional:

Una de las características del nacionalismo lingüístico consiste en ocultar los aspectos sociales, políticos y económicos de la evolución lingüística para presentarlos como aspectos intralingüísticos naturales, típicos de los procesos habituales de cambio lingüístico. De esa manera, la superioridad política o económica se lleva al terreno de la superioridad estrictamente lingüística. Por ello, si una comunidad abandona su lengua por la de una comunidad política, económica o demográficamente superior, la ideología nacionalista de esa comunidad se encargará de insistir en que esto es así porque la lengua que se abandona es inferior, está menos adaptada o es menos flexible lingüísticamente que la lengua que se adopta. (Moreno Cabrera, 2008, p. 42)

El Estado Argentino hace uso del dispositivo escuela a los fines de la edificación de la nación como *comunidad imaginada* (Anderson, 1993). Este proyecto se sostiene con el establecimiento de una lengua por sobre las demás, por intermedio de la planificación lingüística⁸ estatal, que tiene, precisamente, el objeto de nombrar la “intervención

⁷ El darwinismo lingüístico es expresión de una ideología lingüística que tiene su origen en la obra de August Schleicher, profesor y lingüista germano hijo de un naturalista que en 1863 escribe su libro *Die Darwinsche Theorie und die Sprachwissenschaft*, influenciado por la obra de Darwin *Origin of the Species* (1859). Schleicher concibe las lenguas como organismos naturales que pueden clasificarse y ocupar distintos lugares en un árbol genealógico según su crecimiento, evolución y decadencia respecto de una única lengua madre que es el indoeuropeo. Es, por tanto, un referente fundamental de la gramática comparativa en su vertiente evolucionista-naturalista (Gutiérrez Cuadrado, 1984).

⁸ *Language planning* (planificación lingüística) es un concepto que surge en 1959, en la teorización de Einar Haugen. Más tarde es definida por J. Fishman (1970) como *sociolingüística aplicada*: la planificación es la acción de poner en práctica, a nivel estatal, una política lingüística. Haugen (1964) parte del problema de la norma lingüística y la estandarización de una lengua única. Esto significa que la planificación era un intento de influir en las elecciones en materia de lengua. Haugen se inspira en el modelo de Herbert Simon y distingue cuatro fases: diagnóstico de un problema, concepción de las soluciones posibles, elección de una de las soluciones, evaluación de la solución adoptada. El problema tenía que ver, en todos los casos, con la no comunicación; el fracaso era relativo cuando los hablantes hablan formas distintas de una misma lengua, y total cuando no hablan la misma lengua en absoluto.

estandarizadora del Estado de manera de construir una identidad nacional” (Calvet, 1997, p. 2). Y es que la ideología del lenguaje de corte nacionalista, mundialmente hegemónica, amalgama *un* pueblo con *una* lengua que cumple para la idea de nación homogénea un rol esencial, cohesivo, en tanto rasgo de identificación para sus hablantes y posibilidad discriminadora que marca límites entre grupos sociales y jerarquías al interior de la pirámide social (Schieffelin, Woolard y Kroskrity, 2012).

De igual modo, el proyecto de construcción del Estado nacional se ve respaldado por la supremacía de una lengua estándar, que no es sino una variedad de la lengua que se erige como diferente y especial, con respecto a las otras, pero no por motivos lingüísticos sino por razones históricas, económicas, políticas, culturales e ideológicas (Bixio, 2012). Así, cada forma lingüística asume una determinada función social. Este fenómeno suele denominarse *diglosia*⁹ (Fasold, 1996) cuando se trata de “dos variedades o dialectos de la misma lengua moderadamente diferentes y coexistentes en la misma comunidad: una variedad A (Alta) y una variedad B (Baja)” (Fasold, 1996, p. 71). Cada una de estas variedades tiene una función bien diferenciada de acuerdo al contexto: la variedad A es utilizada en situaciones formales y cuidadas, mientras la B en coloquiales o informales, familiares y cotidianas. Durante el proceso de institucionalización académica, el sujeto va incorporando la variedad A, altamente codificada, estandarizada y transmitida formalmente, y reflexiona en torno a ella porque es, de las dos, la que porta un metalenguaje asociado. B, cuya gramática se cree más simple, en cambio, se aprende a lo largo de la vida del sujeto de modo inconsciente. Ambas variedades se superponen paralelas en el tiempo. En términos de prestigio, entonces, los hablantes suelen considerar a A como superior y a B como inferior o incorrecta; “incluso es posible que se niegue su existencia” (Fasold, 1996, p. 74). A estas dos, además, se añaden otras variedades que impulsan a pensar en una aproximación menos dicotómica pero no menos conflictiva. La diglosia oculta que en la situación lingüística efectiva no hay contacto sino disputa.

Al percibirse diferencialmente las variantes del “español que se habla en la escuela y el que se habla en el hogar, estas últimas [son] regularmente percibidas como variedades erróneas que deben corregirse durante la escolarización” (Courtis, 2011, p. 7). Por ende, las

Las preocupaciones de los primeros planificadores lingüísticos eran la normativización, la uniformidad del código y la normalización. El Estado asume, más tarde, esta tarea como decisor: selecciona una lengua y le atribuye cierta función, hace que los especialistas codifiquen esa lengua e impone su puesta en práctica en la enseñanza y en los medios de comunicación. No hay nada de democrático en este proceso; la lengua pertenece a los hablantes pero la decisión es tomada por las instituciones estatales. Solamente el Estado tiene el poder suficiente para efectuar una planificación de alcance general. Solo el gobierno tiene control del sistema escolar y con él, de los medios para introducir y sostener una política lingüística (Calvet, 1997).

⁹ En el espacio del aula lo común, además del *bilingüismo* o el *plurilingüismo* social, es la situación de *diglosia*. Estos fenómenos, por lo común, se superponen.

heterogéneas y diversas variedades de habla deben someterse a una única forma oficializada de lengua estándar que se instala como superior bajo el supuesto de comportar patrones elevados y unificantes de interacción y comunicación.

Esta perspectiva pedagógica es defendida por muchos lingüistas en la actualidad, por ejemplo, la Dra. en Letras Alicia María Zorrilla¹⁰. Zorrilla, como referente de la Real Academia Española, opone a la variación lingüística una norma, una competencia lingüística oficializada o estándar sin acento topicalizado que posibilite una única y totalitaria identificación cultural. La adecuación o sometimiento de todas las comunidades de hablantes al español estándar como ideal monolingüe en la escuela, es, para Zorrilla, el camino hacia la unidad lingüística en la variedad de mayor univocidad y corrección: “lo importante es saber hablar y escribir con decoro en español. Sin duda, en ámbitos formales, deberán respetarse las normas que rigen la correcta expresión de nuestra lengua” (2011, párr. 12). De igual forma, para esta autora, la corrección idiomática y gramatical “depende del interés que los hablantes pongan en hablar y en escribir mejor (...) en usar bien las palabras” (párr. 8). Esto significa que para algunos teóricos, más tradicionales o respetuosos del canon, hay modos de hablar que están “fuera del sistema gramatical del español y, como lingüística, [hay que atenerse] a este sistema rigurosamente” (Zorrilla, 2011, párr. 10). Pero esta lengua en cuanto tal no es realmente hablada por ningún sujeto, “porque todos somos usuarios de variedades locales y sociales” (Bixio, 2012, p. 28). Así las cosas, es claro que esta operatoria es manifestación de una ideología de fondo que imprime cariz peyorativo a un término (el habla, las múltiples y heterogéneas comunidades de habla) mientras enaltece el otro (la *lengua*, una lengua estándar).

Es evidente que la ideología lingüística imperante en las escuelas de Argentina, todavía hoy, discrimina a ciertos sujetos por pertenecer a ciertas comunidades de habla (nativas o foráneas), cuyas variedades del español habladas no se corresponden con el estándar. Esto lleva a Courtis a hablar de un “programa castellanizador” (Courtis, 2011, p. 2) aplicado en las escuelas, cuya consecuencia es la sumisión lingüística como “campo de acción privilegiado de los mecanismos generales de sumisión social” (Allardt en Courtis, 2011, p. 2). Esta sumisión ejerce sus efectos a través de la minorización: la puesta en marcha de distintos dispositivos de omisión o de exposición peyorativa de la diferencia. Estas prácticas institucionales minorizantes pueden ir “desde el desconocimiento deliberado hasta [la]

¹⁰ Alicia María Zorrilla nació en Buenos Aires (Argentina) en 1948. Es presidente de la Academia Argentina de Letras y Miembro Correspondiente Hispanoamericana de la Real Academia Española. Tal como se expone en la entrevista que le realiza Natalia Montagna en conmemoración del Día del Idioma Español en las Naciones Unidas, declara haber dedicado su vida a “divulgar correctamente la lengua, a protegerla y a enseñar a respetarla” (2011, párr. 2).

estigmatización abierta” (Courtis, 2011, p. 2) y atribuyen, arbitrariamente, clasificaciones de índole racista y segregacionista sobre los sujetos.

En este marco, toda diferencia en las competencias lingüísticas es medida, comparada y evaluada desde la lengua estándar —la lengua *del otro*—, y concebida como déficit, deficiencia, discapacidad, “retraso o patología” (Fuchs en Courtis, 2011, p. 6). Luego, es estratégicamente invisibilizada por los institucionalizados mecanismos homogeneizantes y por los diferentes aparatos de vigilancia cultural¹¹ de gran *violencia simbólica* (Bourdieu, 1980), silenciando, neutralizando y haciendo desaparecer esas otras voces e identidades. Ante la situación de inmigración, esta política lingüística homogeneizadora “tiene como efecto (y, sin duda, como fin) dilatar la brecha [...] construida sobre la evaluación de competencias diferenciales [...] a través de la cual se (re)producen las relaciones sociales de sujeción que hacen de la identidad inmigratoria una identidad de segundo rango” (Courtis, 2011, p. 15). Se trata de una verdadera maquinaria sistematizadora y represora de las alteridades con consecuencias decisivas que inciden en las posibilidades de acceso e inclusión social. Además, la imposición de una única lengua en su forma oficializada, que lleva a evaluar y categorizar a los usuarios según la adecuación absoluta o el manejo incorrecto o incompleto de esa lengua estándar, suele tener efectos en el nivel educativo superior y a nivel de la inserción laboral para todos los ciudadanos.

A estas apreciaciones se llega con las contribuciones de la denominada *sociolingüística conflictivista*¹²: los fenómenos lingüísticos empiezan a entenderse no en términos de una convivencia armoniosa sino de una dinámica de dominación. Comienza a denunciarse la situación de desigualdad y conflicto que se oculta, generalmente, en una situación de bilingüismo o plurilingüismo social o cuando hay ideologización y polarización diglósica¹³ (Boyer, 2009). La mayor contribución de esta sociolingüística es la relevancia dada a la potencia del imaginario comunitario de las lenguas, al paradigma representacional de estereotipación ambivalente: la ideología mantiene la disputa entre dos representaciones

¹¹ En particular, este trabajo pone el foco en la escuela pública y sus productos estandarizados, pero esta violencia simbólica también se ejerce en la justicia, la salud, la política, la administración, etc.

¹² La sociolingüística conflictivista es, para Boyer (2009) una modelización de las escuelas catalanas y occitanas. Esta tendencia se opone a la presentada por los sociolingüistas americanos y ofrece un análisis más complejo, orientado hacia una intervención glotopolítica. “«*Glotopolítica*» nos remite a las diversas aproximaciones que una sociedad adopta hacia el lenguaje, ya sea de manera consciente o no (...) es necesaria para incluir todos los hechos del lenguaje en los que la acción de la sociedad reviste la forma de lo político. Estas consideraciones no pretenden en absoluto jubilar los términos «planificación lingüística» o «política de la lengua». Pero hay que tener en cuenta que *toda decisión de política de la lengua, si llega a ser puesta en práctica, tendrá necesariamente consecuencias glotopolíticas*” (Guespin y Marcellesi, 2019 [1986], p. 36).

¹³ Según Boyer (2009), la resolución del conflicto solo puede asumir tres formas: la *subordinación* total de la lengua dominada por la dominante, la *normalización* de la lengua dominada (mediante la lucha de la comunidad dominada por el desarrollo normal de su lengua) o su *normativización* (paso previo a la normalización: el establecimiento de normas estandarizadas para la lengua dominada que la vuelva apta para ser escrita, transmitida formalmente y utilizada por los medios de comunicación).

(dialecto o lengua dominante y dialecto o lengua dominada) y se dirige hacia la substitución de una (la desvalorizada o estigmatizada) por otra. Lo que se produce es un discurso *epilingüístico*, es decir, desvalorizante del dialecto o lengua dominada, que persigue como fin último “la no transmisión intergeneracional de la lengua B (...) la ruptura de la transmisión de la lengua” (Boyer, 2009, p. 17).

En resumen, el supremacismo lingüístico se encarga de ocultar el hecho de que la supremacía de una lengua y una variedad de esa lengua sobre otras es una construcción histórica que depende de dinámicos y complejos procesos políticos y sociales, de la superestructura ideológica extralingüística que se mueve detrás/debajo de la realidad lingüística de un territorio. Para Courtis, el papel de la escuela y la educación en la reproducción de esta ideología lingüística es clave, ya que las instituciones educativas son agentes principales en el proceso de elaboración, legitimación e imposición de la lengua única y estándar en devaluación/marginación de otras lenguas y otros dialectos sociorregionales. Además, la escuela cumple un rol sustancial en el proceso de construcción y control de los discursos y sentidos sociales. En esta vía, mientras hay autores, como Zorrilla, que defienden la transmisión institucional del español estándar y sostienen que “una lengua que interrelaciona nunca excluye” (2011, párr. 10), otros como Courtis destacan la importancia de dar reconocimiento a las otras lenguas y a las otras variedades vernáculas como semejantes en valor, ya que al excluirlas “se rechazan, conjuntamente, los significados propios” (Bixio, 2012, p. 46) culturales. Esta situación tiene alcances glotopolíticos: mientras la política lingüística se elabora a partir de actos concretos cuyo objetivo es la acción sobre uno o varios sistemas lingüísticos concretos y bien diferenciados, la realidad glotopolítica está funcionando constantemente a través de prácticas lingüísticas continuas (Guespin y Marcellesi, 2019 [1986]) cuyos efectos, conscientes o inconscientes, activos o pasivos, sutiles o visibles, conciernen “al derecho de un determinado grupo social a tomar la palabra” (Guespin y Marcellesi, 2019 [1986], p. 43).

La escuela debería ser ese espacio accesible a todos los ciudadanos que enseña, fundamentalmente, el respeto por la alteridad, espacio de la abolición de prejuicios y discriminaciones, no de su reproducción (Bixio, 2012). De allí la importancia de estos debates, a los fines de repensar la forma de garantizar la inclusión social desde el contexto escolar y el derecho a la educación.

Una nueva perspectiva

En las últimas décadas del siglo XX se produce un cambio de perspectiva en la disciplina lingüística, a partir de los aportes realizados por la sociolingüística variacionista¹⁴, junto a avances en la antropología y etnología lingüística (en particular, aquellos de la etnografía del habla y de la comunicación¹⁵). Con las transformaciones que estos aportes producen en la lingüística, el temor a la desaparición o disgregación de las lenguas puede amenguarse; algunos teóricos sostienen que puede prescindirse del “terror étnico” (Courtis, 2011, p. 1), pues “la cultura y la lengua no son cosas [*que pueden perderse o reemplazarse*], sino maneras [*colectivas*] de pensar y hacer” (Woodbury, 2019 [1999], p. 3), maneras, entonces, que pueden ser reestructuradas y reformuladas activamente en el tiempo y en el uso. El cambio lingüístico deja de concebirse exclusivamente como pérdida o ruptura y pasa a ponerse el foco en la *continuidad* de la práctica del habla, lo que hace pensar más allá de la lengua como una gramática fija y fosilizada. Se empieza a comprender que la riqueza de la lengua está en el habla, y que consiste en un modo de expresión capaz de transformarse dinámicamente y evolucionar. Estos estudios vienen a demostrar, precisamente, que la condición babélica de la lengua, esa que hace a la imposibilidad de hablar de una única y perfecta *lingua madre*, es sinónimo de fortuna; que, del mismo modo, “las situaciones de contacto pueden devenir en fuente de riqueza” (Vidal y Courtis, 2007, p. 29), y, por tanto, que

¹⁴ La sociolingüística variacionista, fundada a partir de los estudios del norteamericano William Labov en su obra *Modelos sociolingüísticos* (1972), representa un antes y un después en la reflexión e investigación sobre la cuestión del cambio en la lengua. Su planteo, que intenta alcanzar la fundamentación “del conocimiento intersubjetivo en lingüística (...) -y- una lingüística social (...) rigurosamente científica” (Labov, 1983[1972], p. 13) que tome “como objeto principal las hablas o los discursos, su vigencia para la interacción y el sistema social y su dependencia de los mismos” (Labov, 1983[1972], p. 13), viene a interpelar la tradición y a poner en jaque esa suerte de ensimismamiento del estructuralismo saussureano, abriendo el debate sobre el cambio lingüístico y los nexos indiscutibles entre lengua y sociedad. El gran aporte de la sociolingüística variacionista es demostrar, como decía Labov, que el prefijo *socio-* es redundante, que toda lingüística es social. Teóricos más contemporáneos van a tomar la teoría de Labov y su modelo cuantitativo correlacional, de base formal, para introducirle algunas cuestiones novedosas y volverlo más funcional. Por ejemplo, el proyecto investigativo de Lavandera (1984) muestra que si bien las afirmaciones de Labov representan un avance innegable, pierden de vista la participación de la variación lingüística en la misma creación de los contextos extralingüísticos que la determinan (Lavandera, 2014[1984]). En esta lógica, la autora incorpora la consideración del aspecto semántico, complejizando la indagación con el estudio del significado. Con esto, se produce un paso de pensar al hablante en sí, a concentrarse más en la interacción interpersonal y en el nivel del discurso. Este paso es el de un modelo centrado en lo cuantitativo, a uno que priorice lo cualitativo: no solamente la variación es reflejo de lo social, sino que hay una relación dinámica entre discursividad y contexto; las variaciones significan. Esta hipótesis hace factible una metodología distinta, que permite que el análisis se extienda, se expanda a otros niveles de la lengua. Con el trabajo de Lavandera, por ejemplo, se entiende que distintos grupos sociales prefieran emplear ciertas palabras y significados sobre otros. Se estudian, en definitiva, los diversos modos de hablar de diferentes sectores de una sociedad.

¹⁵ La *etnografía de la comunicación* estudia las normas de las conductas comunicativas en las distintas comunidades a partir de un enfoque específico apto para abordar las relaciones diferenciales entre lengua-cultura. Su objeto de estudio es el *habla* (Dell Hymes): los usos de habla que conforman partes integrantes o constituyentes de una cultura, en relación a otros componentes del sistema cultural. Este movimiento continúa la tradición americanista de Boas-Sapir, pensando al lenguaje en función de su contexto etnográfico. En 1964 se produce un giro epistemológico de la mano de John J. Gumperz: el habla va a verse sustituida por la *performance*, entendida como ejecución o actuación. A diferencia de la antropología lingüística (en su primera etapa de rescate o salvataje), que se dedicaba a estudiar y describir las lenguas *exóticas* con sus reglas gramaticales y las relaciones genéticas entre estas lenguas, la etnografía de la comunicación considera a los textos como productos pero teniendo en cuenta la ejecución de las situaciones comunicativas en las coyunturas sociales de esas *performances* y los procesos que intervienen en la praxis del habla como praxis social, organizando esos usos (Golluscio, 2002).

la pluralidad, heterogeneidad y variabilidad de la(s) lengua(s) son los rasgos básicos y más productivos de la lengua en cuanto tal. Destaca que “el sistema es heterogéneo y [...] la variación es su propiedad fundamental” (Bixio, 2012, p. 23) en tanto expresión de la diversidad de la estructura social.

Conclusiones

Hoy en día, en Argentina, el conflicto político-histórico entre la forma oficializada de la lengua y las demás, nativas o importadas, ampliamente habladas al interior de la comunidad, persiste, y la lucha por la no discriminación por razones lingüísticas en las aulas argentinas continúa. Por ello, la propuesta de este análisis es una reflexión crítica e históricamente situada que busca constituir una intervención a nivel académico y social: como una forma de hacerle frente a ciertos discursos supremacistas y excluyentes que aún circulan en el sistema escolar argentino. Se pretende dar cuenta de la riqueza cultural contenida en la variación lingüística; igualmente, se exponen algunas de las desigualdades sociales generadas por la hegemonía de una forma oficializada de la lengua por sobre las demás. En síntesis, se pone en cuestión “el requisito de homogeneidad/igualdad/equivalencia lingüística para habilitar el acceso a derechos” (Courtis, 2011, p. 11). Así, se adhiere al objetivo principal de Courtis en su estudio: “resaltar los alcances de las políticas lingüísticas y su repercusión (...) en el acceso y goce efectivo de derechos fundamentales” (Courtis, 2011, p. 16) como lo es el derecho a la educación.

Es indispensable la aplicación estatal, especialmente en las escuelas e instituciones públicas, de medidas afirmativas tendientes a revertir las desigualdades generadas por el supremacismo lingüístico. En relación con las comunidades inmigrantes, es necesario generar soluciones duraderas a través de políticas de inclusión en términos igualitarios, compensatorias o de corte intercultural, destinadas a construir definiciones alternativas del sujeto migrante como pleno ciudadano y “pleno sujeto dialogante” (Courtis, 2011, p. 18), así como “acciones de sensibilización positiva hacia aquellas lenguas que la hegemonía nacional minoriza o torna minoritarias” (Courtis, 2011, p. 17). Es imprescindible apoyar toda iniciativa tendiente al acceso y la inclusión de extranjeros en la sociedad argentina —por ejemplo, una “oferta de instancias de enseñanza de la lengua nacional de carácter público, gratuito, de calidad y adecuadas a sus destinatarios” (Courtis, 2011, p. 12)— pero enfatizando además la importancia del reconocimiento y revalorización de *sus* propias expresiones culturales, y de difundir y transmitir estas *otras* lenguas en las instituciones de formación. El planteo, en suma, es instalar dispositivos para una apropiación cultural multidireccional que hagan hincapié en la interculturalidad y el reconocimiento de la diversidad y la heterogeneidad cultural como un valor.

Con respecto a la situación diglósica, por su parte, es urgente promover en el currículum escolar el respeto por todas las variedades de la lengua no estandarizadas, ricas y quizás hasta más adecuadas para la representación de la realidad social actual.

Estas diversas medidas contrahegemónicas, al ofrecer condiciones a la masa de hablantes para eliminar “el *auto-odio*¹⁶ y la evaluación distorsionada de la diferencia” (Guespin y Marcellesi, 2019 [1986], p. 53), procuran, en última instancia, un cambio a nivel social. Si “toda decisión que tiende a modificar las relaciones sociales es, desde el punto de vista lingüístico, una decisión glotopolítica” (Guespin y Marcellesi, 2019 [1986], p. 44), lo que se propone se trata, en conclusión, de una reivindicación glotopolítica que, en resistencia ante la hegemonía cultural, tiene en cuenta la compleja realidad social.

Hay que añadir que el papel del docente en la transmisión pedagógica para la formación ética y ciudadana es fundamental: “son ellos quienes deben formarse constantemente, entusiasmar a los alumnos y conducirlos [...] El profesor deberá armonizar los contenidos [...] con el ejemplo adecuado extraído de la realidad” (Zorrilla, 2011). Es el docente quien encarna las políticas públicas educativas y puede favorecer, o no, que el cambio se produzca.

Referencias

- Alfaro, C. (2001). “Las políticas lingüísticas y las lenguas amerindias”. En *Revista LIAMES Línguas Indígenas Americanas*. UNICAMP.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Bixio, B. (2012) Consideraciones sociolingüísticas. Lenguaje y discurso en las instituciones escolares. En *Lengua y literatura: teorías, formación docente y enseñanza*. Biblos.
- Bourdieu, P. (1999). Violencia simbólica y luchas políticas [1980]. En *Meditaciones pascalianas*. Ed. Anagrama.
- Boyer, H. (2009). Contactos y conflictos de lenguas: aproximación sociolingüística a las configuraciones de tipo diglósico con atención particular a los casos de Cataluña, de Galicia y del Paraguay. En *Revista Signos lingüísticos*. Vol V, N° 10.
- Calvet, L. J. (1997). Los orígenes de la política lingüística. En *Las políticas lingüísticas*. Edicial S. A.
- Carli, S. (2003). Educación pública. Historia y promesas. En *El sentido de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?* Ediciones Novedades Educativas.

¹⁶ Expresión de los catalanistas que alude a un fenómeno de autopercepción, condicionado por la ideología lingüística diglósica. Debe estudiarse no solamente en el marco de las lenguas regionales sino también en el de la inmigración, puesto que la crisis lingüística que produce puede conducir a graves dificultades identitarias (Guespin y Marcellesi, 2019 [1986]).

- Courtis, C. (2011). La Argentina como contexto migratorio: una mirada socio/etnolingüística. En *Para una política del lenguaje en Argentina*. UNTREF.
- Fasold, R. (1996). La Diglosia. En *La sociolingüística de la sociedad. Introducción a la sociolingüística*. Visor Libros.
- Golluscio, L. (2002). Introducción: Etnografía del habla y de la comunicación. Un recorrido histórico. En *Etnografía del habla. Textos fundacionales*. Eudeba.
- Guespin, L. y Marcellesi, J.B. (2019). “Pour la glottopolitique” [1986]. En *Langages 83 GLOTTOPOL Revue de sociolinguistique en ligne* n°32.
- Gutiérrez Cuadrado, J. (1984). *Darwin en la lingüística española del siglo XIX*. Universidad de Barcelona.
- Montagna, N. (23 de abril de 2021) *Día del Idioma Español: “Somos lo que de la lengua hacemos”* [entrevista a Alicia María Zorrilla]. <https://news.un.org/es/interview/2021/04/1491222>
- Moreno Cabrera, J.C (2008) *El nacionalismo lingüístico. Una ideología destructiva*. Península.
- Muñoz Navarrete, M. (2009). *El supremacismo lingüístico*. <https://rebellion.org/docs/87719.pdf>.
- Pineau, P. (2001) ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: «esto es educación», y la escuela respondió: «yo me ocupo». En *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós.
- Pineau, P.; Dussel, I. y Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós.
- Schieffelin, B; Woolard, K y Kroskrity, P (2012) *Ideologías lingüísticas. Práctica y teoría*. Los libros de la Catarata.
- Southwell, M. (2018). Formato, pedagogías y planeamiento para la Secundaria en Argentina. Notas Sobresalientes del siglo XX. En *Historia de la Educación (vol. 22, N° 55)*.
- Vidal, A. y Courtis, C. (2007). Apuntes para una revisión crítica del concepto «muerte de lengua». En *Revista Signo y Señal* N° 17. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Woodbury, A. (2019 [1999]). Una defensa de la afirmación «cuando muere una lengua muere una visión del mundo». En Golluscio, L. (comp.) *Etnografía del habla. Textos fundacionales*. Eudeba.