



Gltopolítica latinoamericana: Tendencias y perspectivas



Universidad Tecnológica
de Pereira



Editorial UTP

Coordinadora
Mireya Cisneros Estupiñán

Glotopolítica latinoamericana: Tendencias y perspectivas

Coordinadora:
Mireya Cisneros Estupiñán



Facultad de Ciencias de la Educación
Maestría en Lingüística
Colección Ensayos
2020

Glotopolítica latinoamericana : Tendencias y perspectivas /
Coordinado por Mireya Cisneros Estupiñán. – Pereira :
Editorial Universidad Tecnológica de Pereira, 2020.
632 páginas. -- (Colección Ensayos)

eISBN: 978-958-722-444-3

1. Pensamiento glotopolítico 2. Política lingüística 3. Lenguaje
y culturas 4. Lenguaje y lenguas 5. Políticas educativas 6. Análisis
del discurso 7. Semántica

CDD. 460

Glotopolítica Latinoamericana: Tendencias y perspectivas

- | | |
|--|--------------------------------------|
| © Mireya Cisneros Estupiñán | © Benivaldo José de Araújo Junior |
| © Elvira Narvaja de Arnoux | © Neide T. Maia González |
| © José del Valle | © Isabel C. Contro Castaldo |
| © Gonzalo Blanco | © Roberto Bein |
| © Thalita Camargo Angelucci | © Lara Alonso |
| © Roberta Rafaela Sotero Costa Vicentini | © Alexandre Guedes Pereira Xavier |
| © Maria Erotildes Moreira e Silva | © María Antonieta Flores Ramos |
| © Bárbara Elisa Marques | © Mónica Musci |
| © María Cecilia Manzione Patrón | © Ana Cristina Balestro |
| © Yulia Katherine Cediel Gómez | © Tathiana Targine Nogueira |
| © Iskra de la Cruz Hernández | © Mariela Oroño |
| © Giohanny Olave Arias | © Tháбата Christina Gomes de Lima |
| © Marta Estévez Grossi | © Consuelo Alfaro Lagorio |
| © Jorge Luis Alvis Castro | © Renata Ortiz Brandão |
| © Edga Mireya Uribe Salamanca | © Larissa Fostinone Locoselli |
| © Frédéric Veau | © Sheila Elias de Oliveira |
| © Vitória Eugénia Oliveira Pereira | © Carolina de Paula Machado |
| © Rafael Barragán Gómez | © Blanca Nahayeli Gómez Aguilera |
| © Angela Marina Chaves Ferreira | © José Luis López Aguirre |
| | © Universidad Tecnológica de Pereira |

eISBN: 978-958-722-444-3

Imágen de Cubierta: Título: Fachada. Fotografía: Camilo Enrique Pardo Varela

Colección Ensayos.

Proyecto: Introducción de los estudios glotopolíticos en la formación profesional de docentes de lenguaje en Colombia, código 4-19-3

Universidad Tecnológica de Pereira
Vicerrectoría de Investigaciones, Innovación y Extensión
Editorial Universidad Tecnológica de Pereira
Pereira, Colombia

Coordinador editorial:

Luis Miguel Vargas Valencia
luismvargas@utp.edu.co
Teléfono 313 7381
Edificio 9, Biblioteca Central “Jorge Roa Martínez”
Cra. 27 No. 10-02 Los Álamos, Pereira, Colombia
www.utp.edu.co

Montaje y producción:
María Alejandra Henao Jiménez
Universidad Tecnológica de Pereira
Pereira

Reservados todos los derechos

Comité editorial:

María Teresa Celada, Universidade de São Paulo, Brasil.
maitechu@terra.com.br
Mireya Cisneros Estupiñán, Universidad Tecnológica de
Pereira, Colombia. mireyace@gmail.com

Corrección de estilo en portugués:

Valdir Heitor Barzotto, Faculdade de Educação,
Universidade de São Paulo, Brasil

Corrección de estilo en español:

Yulia Katherine Cediél Gómez, Magíster en Lingüística
de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.

Comité organizador del IV Congreso Latinoamericano
de Glotopolítica:

María Teresa Celada, Universidade de São Paulo
Fernanda Castelano Rodrigues,
Universidade Federal de São Carlos
Adrián Pablo Fanjul,
Universidade de São Paulo
Ana Paula Fabro de Oliveira,
Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia de São Paulo
Antón Castro Míguez, Universidade
Federal de São Carlos
Benivaldo Araújo, Universidade de São Paulo
Camila de Lima Gervaz,
Universidade de São Paulo, pós-graduação
Daniela Brianezzi, Universidad de São Paulo,
pós-graduação
Gisele Moreira, Faculdade de Tecnologia de São Paulo
Greice Nóbrega e Sousa,
Universidade Federal de São Paulo

Jorge Rodrigues Souza Junior,
Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia de São Paulo
Laura Sokolowicz, Universidade de São Paulo,
pós-graduação
Marcos Maurício Alves da Silva, Escola Superior
de Propaganda e Marketing
Michele Costa, Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia de São Paulo
Natália Santini Victuri, Instituto Federal
de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Neide Elias, Universidade Federal de São Paulo
Pablo Fernando Gasparini, Universidade de São Paulo
Silvia Etel Gutierrez Bottaro, Universidad
Federal de São Paulo

Comité consultivo:

Elvira Narvaja de Arnoux, Universidad de Buenos Aires
José del Valle, City University of New York
Darío Rojas, Universidad de Chile
Juan Manuel Espinosa, Instituto Caro y Cuervo, Bogotá
Lidia Becker, Leibniz Universität Hannover
Roberto Bein, Universidad de Buenos Aires

Programas e instituciones patrocinadoras:

Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e
Literaturas Espanhola e Hispano-Americana/USP
CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento
de Pessoal de Nivel Superior
FAPESP Fundação de Amparo à Pesquisa
do Estado de São Paulo
ABH Associação Brasileira de Hispanistas
UNIFESP Universidade Federal de São Paulo
FFLCH Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências
Humanas / USP

Departamento de Letras Modernas / USP
Centro Interdepartamental de Línguas / FFLCH-USP
APEESP Associação de Professores de Espanhol do
Estado de São Paulo

**Maestría en Lingüística de la Universidad Tecnológica
de Pereira, Colombia.**

**Grupo de Investigación “Estudios del Lenguaje y la
Educación”, Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.**

CONTENIDO

PRÓLOGO I: Elvira Narvaja de Arnoux.....	11
PRÓLOGO II: José del Valle.....	25
INTRODUCCIÓN: Mireya Cisneros Estupiñán	29
SECCIÓN UNO: PLANIFICACIÓN GLOTOPOLÍTICA	35
1. UNA MIRADA GLOTOPOLÍTICA SOBRE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LOS PUEBLOS QUECHUA Y AYMARA EN BOLIVIA (GONZALO BLANCO)	37
2. MIGRAÇÃO E POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS UNIVERSITÁRIAS: ESTUDANTES BRASILEIROS EM ROSARIO, ARGENTINA (THALITA CAMARGO ANGELUCCI).....	51
3. PROFESSORES DE ESPANHOL: SUJEITOS POLÍTICOS, AGENTES DE TRANSFORMAÇÃO NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (ROBERTA RAFAELA SOTERO COSTA VICENTINI)	71
4. MATERIAL DIDÁTICO E ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA "PLE"(MARIA EROTILDES MOREIRA E SILVA).....	84
5. A PERMANÊNCIA DA ABORDAGEM COMUNICATIVA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO "PNLD" (BÁRBARA ELISA MARQUES)	99
6. EL APORTE DE CAUCES. LECTURAS EXPLICADAS DE FRANCISCO ANGLÉS Y BOVET (1941) A LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN URUGUAY (MARÍA CECILIA MANZIONE PATRÓN).....	120
7. ARGUMENTACIÓN PARA LA PAZ. ANÁLISIS DE LA POLÍTICA CURRICULAR DE LA CÁTEDRA DE LA PAZ EN COLOMBIA (YULIA KATHERINE CEDIEL GÓMEZ).....	136
8. LA GLOTOPOLÍTICA AL AULA: AVANCES PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE LENGUAJE EN COLOMBIA (ISKRA DE LA CRUZ HERNÁNDEZ Y GIOHANNY OLAVE)	156
SECCIÓN DOS: INSTITUCIONES GLOTOPOLÍTICAS.....	179
9. LEYES EN “LENGUAJE CLARO” A TRAVÉS DE INTERNET: POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS DE SIMPLIFICACIÓN DE TEXTOS LEGALES EN CHILE Y QUEBEC (MARTA ESTÉVEZ GROSSI)	181

10. CORRECTORES Y LEGISLADORES DE LA NACIÓN. HACIA UN ESTUDIO GLOTOPOLÍTICO DE LA “COMISIÓN CODIFICADORA Y DE ESTILO” DE LA CONSTITUCIÓN POLÍTICA COLOMBIANA DE 1991 (JORGE LUIS ALVIS CASTRO)	217
11. LES UNIVERSITÉS COMME ACTRICES DES POLITIQUES ÉDUCATIVES EN COLOMBIE: LE FRANÇAIS AU COEUR DU DÉBAT (EDGA MIREYA URIBE SALAMANCA Y FRÉDÉRIC VEAU)	230
12. GLOTOPOLÍTICA E HISTÓRIA DAS IDEIAS LINGUÍSTICAS: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS (VITÓRIA EUGÊNIA OLIVEIRA PEREIRA).....	245
13. IDEOLOGÍAS Y ACTITUDES EN EL ESPAÑOL HABLADO EN COLOMBIA: LA TRADICIÓN PRESCRIPTIVA EN LA CONFIGURACIÓN DE UNA CULTURA LINGÜÍSTICA NACIONAL (RAFAEL BARRAGÁN GÓMEZ).....	262
14. UM PERCURSO POR DICIONÁRIOS DE LÍNGUA ESPANHOLA: MARCAS DE SUBJETIVIDADE (ÁNGELA MARINA CHAVES FERREIRA).....	284
15. "EM ROMA COMO OS ROMANOS": A PROJEÇÃO DO OUTRO E O CONCEITO DE LÍNGUA NAS LEGENDAGENS E TRADUÇÕES (BENIVALDO JOSÉ DE ARAÚJO JUNIOR, NEIDE T. MAIA GONZÁLEZ E ISABEL C. CONTRO CASTALDO).....	304
SECCIÓN TRES: ASIMETRÍAS GLOTOPOLÍTICAS	321
16. CRÍTICA DEL CONCEPTO DE COMUNIDAD LINGÜÍSTICA (ROBERTO BEIN)	323
17. LA TENSION ENTRE LAS IDEOLOGÍAS LINGÜÍSTICAS NEOLIBERALES Y LOS PROCESOS RACIOLINGÜÍSTICOS EN ESTADOS UNIDOS (LARA ALONSO).....	347
18. UM DIAGRAMA GLOTOPOLÍTICO PARA A ANÁLISE DE PROCESSOS DE MINORIZAÇÃO LINGUÍSTICA E DE LUTA POR RECONHECIMENTO (ALEXANDRE GUEDES PEREIRA XAVIER).....	361
19. POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN MÉXICO: EL MODERNO LECHO DE PROCUSTO (MARÍA ANTONIETA FLORES RAMOS).....	379
20. REPRESENTACIONES DE LAS LENGUAS ABORÍGENES EN LA REVISTA ARGENTINA AUSTRAL (MÓNICA MUSCI).....	405
21. POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E O DESENVOLVIMENTO DO PUTONGHUA NA CHINA (ANA CRISTINA BALESTRO).....	422

22. SISTEMAS DE CRENÇAS E VALORES A RESPEITO DE LÍNGUAS: A TV INES COMO UM ESPAÇO ENUNCIATIVO ENTRE SURDOS E OUVINTES (TATHIANA TARGINE NOGUEIRA)..... 436

SECCIÓN CUATRO: RESISTENCIA Y DISPUTAS

GLOTOPOLÍTICAS..... 459

23. JOSÉ PEDRO VARELA Y LA DISPUTA CON LOS CATÓLICOS POR LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA NACIONAL EN URUGUAY A FINES DEL SIGLO XIX (MARIELA OROÑO) 461

24. O SPANGLISH E A (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NUYORICAN (THÁBATA CHRISTINA GOMES DE LIMA) 475

25. PROFESORES INDÍGENAS Y LITERACIDADES HÍBRIDAS EN LA UNIVERSIDAD (CONSUELO ALFARO LAGORIO) 500

26. QUESTIONAMENTO DOS SENTIDOS DE *MULHER*: POSSIBILIDADES DE RESISTÊNCIA (RENATA ORTIZ BRANDÃO)..... 512

27. GESTOS GLOTOPOLÍTICOS EM CANÇÕES DE BERSUIT VERGARABAT (LARISSA FOSTINONE LOCOSELLI) 528

28. CARNAVAL E RESISTÊNCIA POLÍTICA (SHEILA ELIAS DE OLIVEIRA) 564

29. O FUNCIONAMENTO SEMÂNTICO-ENUNCIATIVO DO ENUNCIADO *#INTERVENÇÃO É FARSA* NO VIDEO DO MOVIMENTO *#342 AGORA CONTRA A INTERVENÇÃO MILITAR* (CAROLINA DE PAULA MACHADO) 583

30. ¿QUÉ DETONA LA INTERACCIÓN SOCIAL DURANTE UNA CAMPAÑA PRESIDENCIAL EN TWITTER? ANÁLISIS DEL LOGOS, ETHOS Y PATHOS DEL DISCURSO POLÍTICO MEXICANO (BLANCA NAHAYELI GÓMEZ AGUILERA Y JOSÉ LUIS LÓPEZ AGUIRRE) 600

PRÓLOGO I

Elvira Narvaja de Arnoux

Glotopolítica latinoamericana: tendencias y perspectivas recoge el resultado de presentaciones y deliberaciones del IV Congreso Latinoamericano de Glotopolítica, realizado en la Universidad de San Pablo (Brasil) en septiembre de 2019, que convocó a numerosos y destacados especialistas en el área. Su inscripción en una serie (los anteriores se realizaron en Chile, Colombia y Alemania) nos permite apreciar los grandes ejes de los que da cuenta el cuidadoso e inteligente armado del libro decidido por los editores, y fundamentado en la Presentación.

El tramo que hemos recorrido como especialistas, en el cual los eventos internacionales son hitos significativos, ha ido mostrando la amplitud de un campo que se construye apelando a tradiciones académicas variadas, que insiste en su carácter interdisciplinario y crítico y que no deja de tener una dimensión militante que se expone en las reflexiones teóricas, las investigaciones empíricas y las prácticas institucionales.

Escribir el prólogo de una obra que va a aparecer durante la pandemia del Covid-19 o en la etapa avizorada como pospandemia nos impone algunas reflexiones, que centraremos en núcleos de las indagaciones glotopolíticas que nos parecen particularmente pertinentes para ello, en la medida en que son más sensibles a los procesos que estamos viviendo.

No nos detendremos en los estudios referidos a un momento histórico en particular ni en el análisis discursivo de materiales semióticamente diversos, que han dado lugar a trabajos de gran interés que esta obra presenta y cuya lectura aconsejamos enfáticamente. Así, por un lado, están aquellos que giran en torno a la construcción de las lenguas nacionales, con la intervención de los instrumentos lingüísticos, los procedimientos de estandarización, los dispositivos normativos, las propuestas ministeriales, los debates pedagógicos, la vocación planificadora; y a las políticas de expansión planetaria de las lenguas “mayores” tal como se fueron desarrollando, que han implicado, entre otros, materiales didácticos, instituciones de apoyo, exámenes, decisiones acerca de la variedad más fácilmente “exportable”. Por otro lado, debemos consignar las investigaciones que se detienen en el análisis de discursos en soportes diversos atendiendo a las escenas de enunciación, las pruebas técnicas retóricas, los encadenamientos argumentativos, las narrativas, los juegos poéticos y destacando sus vínculos con las condiciones de producción y de circulación.

Hemos optado por traer al frente de la escena las problemáticas relacionadas con las integraciones regionales, particularmente en Sudamérica, también con la política panhispánica, la regulación y control de la discursividad, las desigualdades y los derechos. Muchos de los capítulos del libro han estimulado los recorridos ya sea por sus temas, sus planteos, sus resultados e, incluso, las observaciones marginales.

No somos ajenos a la incertidumbre respecto de lo que deberemos transitar, como habitantes de este mundo. El trayecto que nos espera es visto, por algunos, como una acentuación de lo vivido, en clave más o menos catastrófica, y, por otros, como un espacio de transformaciones radicales, en clave utópica. Boaventura de Sousa Santos (2020: 22) articula a su manera las dos, ya que prevé que “las alternativas entrarán, cada vez con más frecuencia, en la vida de los ciudadanos a través de la puerta trasera de crisis pandémicas, desastres ambientales y colapsos financieros”. Tampoco sabemos en qué medida los procesos que se desplegarán serán comunes al planeta o mutarán según los lugares o mostrarán decursos diferentes según las relaciones de fuerza asentadas en el desarrollo global desigual y marcadas por la explotación de diferentes periferias y por el uso arbitrario y, en muchos casos, desmesurado de poder político. Para Agamben (2020), la pandemia expone la tendencia creciente a usar el estado de excepción como paradigma normal de gobierno pero es posible que este adopte modalidades diferentes o que reciba fuertes cuestionamientos de poblaciones relegadas a la desesperación de lo cotidiano insistentemente amenazante.

1- En distintas ocasiones nos hemos referido a que la economía mundo en esta etapa requería espacios más amplios que los Estados para su dinámica económica. En ese marco pensamos las integraciones regionales, como la Unión Europea, el Nafta y el Mercosur, historizamos las relaciones entre lenguas en esas instancias, evaluamos el impacto del avance neoliberal, e indagamos en las posiciones encontradas a las que dieron lugar.

Así, atentos a la necesidad de la Unión Europea de construir un imaginario colectivo común después de dos guerras mundiales, interpretamos su política plurilingüe y sus efectos pedagógicos. Al mismo tiempo, el peso del inglés en el sistema educativo y en la burocracia nos permitió evaluar la situación secundaria de esa integración en el espacio global, que el Brexit puso de manifiesto. Por otra parte, esta separación reciente del Reino Unido también

nos llevó a avizorar algunos cambios en la medida en que el inglés se vuelve una lengua ajena al recorte del bloque y se le debería asignar un estatuto diferente o cambiar los principios de la política lingüística europea.

Si bien el Nafta se planteó desde sus inicios como un acuerdo meramente económico y no político, la relación entre lenguas, particularmente el inglés y el español, fue variando como efecto del cumplimiento de los acuerdos, que, por ejemplo, debilitaron notablemente las posibilidades del campesinado mexicano y generaron el aumento de las migraciones a Estados Unidos. Esto llevó, en este país, al crecimiento del número de consumidores hispanos (integrados fundamentalmente por hispanoamericanos migrados recientes o descendientes de oleadas anteriores) y a la necesidad de interpelarlos más ampliamente en español a través de la publicidad y los medios, lo que implicó una afirmación de la lengua a pesar de las campañas en contra que habían tenido, desde la década del noventa, su expresión en "Solo inglés".

Asimismo, en la elaboración de las políticas lingüísticas fueron incidiendo la composición étnica de los Estados y la orientación política de sus gobernantes para los cuales la lengua de la población podía funcionar como un elemento no desdeñable en las contiendas electorales. México, por su parte, amplió la socialización de sus élites en inglés y el consiguiente desarraigo de ellas, a la vez que desplegaba una nueva relación con las lenguas propias no solo el español sino también las de los pueblos originarios, cuya subalternización se acentuó por la presencia de esa tercera lengua en el sistema educativo. Por supuesto que las posiciones políticas no dejaron de impactar el espacio lingüístico, no olvidemos el gesto de Trump, al asumir la presidencia, de suspender la página oficial en español y los debates en México en relación con las últimas elecciones acerca del estatuto del inglés en la enseñanza.

2- Respecto del Mercosur, habíamos reconocido tres etapas.

La primera es la de la década del noventa en la que el Tratado de Asunción (1991), que dio lugar al Mercosur, se acompaña de declaraciones acerca de la importancia del portugués en los países hispanohablantes y del español en Brasil, pero que no tuvieron un desarrollo significativo porque se pensaba en el carácter transitorio de la integración regional y la conformación posterior del ALCA (Área de Libre Comercio de las Américas), integración continental con base en Estados Unidos.

La segunda se inicia con el nuevo siglo y tiene un hito importante en el rechazo al ALCA, en el encuentro de 2005 en Mar del Plata, por parte de los gobiernos progresistas de América del Sur. Como gestos políticos significativos se crearon Unasur (Unión de Naciones Suramericanas) en 2008, para fortalecer los lazos políticos sudamericanos, y la Celac (Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños) en 2011, para reforzar los vínculos dentro de América Latina y el Caribe. Estos espacios eran pensados por muchos de sus miembros para entablar lazos solidarios que permitieran actuar contra las asimetrías interiores y elaborar estrategias defensivas frente a las políticas neoliberales globales. Fue una época en la que se hicieron avances en el campo glotopolítico tendientes al conocimiento del otro, particularmente de su lengua.

Una medida importante fue, en 2005, la Ley de oferta obligatoria del español en las escuelas secundarias brasileñas, que impulsó la producción de textos para la enseñanza del español en el Programa de Libros Didácticos, y de materiales y propuestas pedagógicas destinadas a la internacionalización de la lengua portuguesa. La ley citada fue replicada en la Argentina, en 2009, con la oferta obligatoria de portugués en todas las escuelas secundarias del país. Por otra parte, se incorporó como lengua oficial de trabajo del Parlasur (Parlamento del Sur, que se iba a ir integrando por representantes de los países del Mercosur elegidos por voto directo) el guaraní, que había sido declarado en el 2006

uno de los idiomas del Mercosur. A esto se agregó la articulación de las escuelas primarias de uno y otro lado de la frontera; también se activó el intercambio de docentes y estudiantes en diferentes niveles de enseñanza, que fue significativo en el posgrado, lo que explica en parte el éxito de las convocatorias a nuestros congresos. Otra medida importante fue la elaboración y administración en uno y otro país de los exámenes de dominio lingüístico, el CELPE-Bras y el CELU (Certificado de Español: Lengua y Uso), elaborado por un consorcio de universidades argentinas, que comenzó a implementarse en 2004. Finalmente, debemos destacar la resolución argentina de 2015 que establece que la presentación de los trabajos finales de postgrado y su defensa pueden hacerse tanto en español como en portugués.

La tercera etapa es la de la nueva presencia en el continente de gobiernos conservadores -una de cuyas expresiones caricaturescas es el que asumió luego del golpe a Evo Morales- que insistieron en las políticas neoliberales y desdibujaron el proyecto de la integración política. En ese sentido, erosionaron Unasur y pensaron el Mercosur como un simple mercado que debía “flexibilizarse”. Se alinearon con la Alianza del Pacífico (integrada, desde el 2011, por Chile, Colombia, México y Perú), que en el plano glotopolítico tiende a un bilingüismo español / inglés (algo atenuado en el México actual), por el peso de Estados Unidos en las decisiones del bloque. Este proceso llevó en Brasil, con el gobierno de Michel Temer, a la suspensión de la ley de oferta obligatoria del español y, con Jair Bolsonaro, a la ubicación del inglés como lengua obligatoria. Si bien hubo resistencias respecto de las decisiones sobre el español, estas tuvieron éxito solo en algunos Estados brasileños en los que profesores y estudiantes lograron convencer a funcionarios y representantes respecto de su importancia y generar normativas específicas.

3- ¿Qué podrá ocurrir en la etapa pospandemia en nuestra región?

Podemos pensar, como en otras zonas, en un recrudescimiento de las manifestaciones populares de protesta que ya se habían iniciado antes y que la desaceleración económica, las renovadas políticas de austeridad, las quiebras de empresas, la ola de desempleos y el debilitamiento del Estado, que se evidenció en un área sensible como la salud, pueden acentuar. Es común asociar la recesión actual con la Gran Depresión de los años treinta pero señalar, asimismo, que afectará a las periferias más que a los países centrales.

Guillén (2020: 2-3) advierte para América Latina “la caída de las exportaciones [...]; el deterioro de los términos de intercambio; el desplome de las remesas de los trabajadores migrantes, y la salida de capitales, tanto de los inversionistas externos como de las élites internas”. Se podría confiar en el triunfo electoral de gobiernos progresistas, en nuevas corrientes de opinión que planteen la necesidad de sociedades más justas y solidarias, todo lo cual puede llevar a pensar nuevas alianzas y embriones de internacionalismo asentado en otras bases que la de generar desigualdades de todo tipo en beneficio de los más fuertes y de la acumulación de riqueza en cada vez menos manos.

En ese marco, posiblemente, se activen en América Latina los imaginarios que han postulado la pertenencia de nuestros países a un gran espacio común en el que el conocimiento del otro, de su lengua y su cultura, son ineludibles. Por supuesto que deberán enfrentar otras posiciones que tienen también su larga tradición. Al respecto es interesante en la obra que presentamos una ilustración, en el capítulo de Alvis Castro, del proceso de génesis textual de la Constitución Política colombiana de 1991. En ella se expone el borrado que la comisión correctora hizo de un segmento de la versión aprobada en el primer debate de la asamblea plenaria –“comprometido a impulsar la integración de la comunidad

latinoamericana” - señalando dicha comisión, simplemente, que lo suprime sin considerar necesaria, en ese lugar, una justificación, posiblemente por las tensiones que acarrea. La escritura muestra en este gesto la permanencia y agudeza de las luchas políticas que han afectado a nuestros países. Si la relación de fuerzas lleva a la búsqueda de unidad se requerirá, otra vez, hacer el intento de poner en marcha modos de integración política que enfrenten las asimetrías interiores y las globales. En ese sentido, Alemán (2020: 210) apela a “un proyecto transformador que recupere la sustancia ética y emancipatoria de nuestros legados históricos”.

También en ese marco podrán ser levantadas las banderas democráticas asociadas con la defensa de los sectores minorizados de distinto tipo, cuyas modalidades de convivencia, de resistencia y lucha, tal como aparecen en la parte IV del libro, pueden ser modélicas. En el campo gltopolítico se podrá atender particularmente a las lenguas y culturas de los pueblos originarios -asociadas con otras formas de relación comunitaria y con la naturaleza- proponiendo, incluso, su conocimiento por parte de la población que no está familiarizada con ellas, como lo ha planteado la Bolivia de Evo Morales. Asimismo, podemos pensar en el desarrollo de lenguas que cubren extensos territorios como el guaraní en la cuenca del Plata, el mapuche en Argentina y Chile, el quechua y el aymara en la zona andina, que cuestionan las fronteras y establecen otras formas de hermandad.

Se podrán valorar nuevas formas de exploración de la escritura por hablantes cuyas lenguas maternas no son las dominantes atendiendo a los modos en los que los discursos -literarios, institucionales o que se plantean como expresiones de la cultura popular complejas semióticamente- juegan con las diferencias y les asignan abiertos y polémicos sentidos sociales. Pero también se deberá considerar la desigualdad en la valoración del manejo de lenguas tal como se evidencia en el mundo laboral cuando los trabajadores bilingües proceden de distintas migraciones. Si bien

se reconoce y necesita el dominio que tienen de la lengua familiar, además de la de la sociedad receptora, no se le da un estatuto ventajoso ni se lo reconoce salarialmente.

En todos los casos será necesario retomar críticamente lo hecho y avanzar más enérgicamente en las medidas glotopolíticas, conscientes de la importancia de las ideologías lingüísticas (y de las otras) para asegurar la aceptación e implementación por parte de las poblaciones, pero también de los funcionarios, los docentes, los representantes y los gobernantes. La pandemia ha demostrado que se pueden tomar medidas importantes y rápidas cuando las circunstancias lo requieren y existe voluntad política.

Sin embargo, no está excluido que una nueva oleada neoliberal cubra el continente (y la conmoción no genere cambios positivos sino acentuaciones que pueden llegar a ser brutales), que los países fortalezcan el cierre de sus fronteras como reflejo de la vieja soberanía territorial, que los acuerdos económicos que entablen no consideren el bloque regional y tiendan al bilateralismo, que el control de las poblaciones se acentúe gracias a las posibilidades digitales que algunos asociarán con formas de “salvar la vida” y se anule y desestime o reprima toda protesta en un marco de militarización de los territorios. En ese caso la “normalidad” será la de la prepandemia y solo quedarán formas de resistencia con pocas posibilidades de incidir en el espacio público.

4- La incertidumbre afecta también el futuro de la política panhispánica, generada por la Real Academia Española, el Instituto Cervantes y la Asociación de Academias de la Lengua Española. Se desarrolló con el ingreso de España en la Unión Europea y postuló al español como recurso económico, sujeto a la oferta y la demanda, en el marco de un neoliberalismo militante que facilitó el avance de las multinacionales con base en España en los países latinoamericanos. Esto estimuló la comercialización de materiales didácticos y diplomas, los negocios editoriales y la industria cultural en general en relación con la lengua y el mundo hispánico.

Para la ampliación del mercado, España se centró en Brasil, cuya apertura al español se debía a la pertenencia al Mercosur, y en Estados Unidos, cuya población hispana, como dijimos, aumentaba permanentemente y que debido a su heterogeneidad hacía posible la difusión de un “español general” que constituyera la base del que debía avanzar por el planeta, sin localismos y cercano al español peninsular.

La “unidad en la diversidad”, que sostuvo (reemplazando el “limpia, fija y da esplendor” de sus orígenes) la relación interna de los países en los cuales el español era lengua oficial y que era el ideograma del programa de elaboración de los instrumentos lingüísticos (gramáticas y diccionarios) y de organización de los Congresos Internacionales de la Lengua Española, fue deviniendo en “español general” acompañado de un ideal de prosa informativa simplificada para que la lengua resultara apta para los nuevos procedimientos digitales. Instrumentos como Escribir en Internet de la Fundéu o el Libro de Estilo de la lengua española según la norma panhispánica de la RAE se interesaron por incursionar en el campo de lo digital, cuyos resultados parecían más apetecibles.

Si la pospandemia lleva a los países hispanoamericanos a gestos renovadamente soberanos se podrán discutir y producir cambios en temas del área como, entre otros, la necesaria reforma ortográfica, la valoración de los usos alternantes, la reconfiguración de los dispositivos normativos, o la consideración crítica de los procedimientos de expansión de la lengua.

5- Nos habíamos referido, asimismo, a las formas de regulación y control de la discursividad, que el desarrollo de los medios digitales y de nuevas formas de manejo económico y político globales han impulsado y que los libros citados en el apartado anterior promueven. Así ingresaron al campo glotopolítico las reflexiones acerca de los mecanismos de uniformización y simplificación tanto de la prosa informativa como de la oralidad mediática. A ello debemos agregar intervenciones que aseguran

lo políticamente correcto e interacciones fuertemente guionadas en el área de servicios. Tampoco podemos dejar de reconocer los discursos homogéneos políticamente llenos de las mismas fórmulas y los mismos encadenamientos argumentativos generados globalmente por organismos internacionales y que afloran en distintas instancias de gobierno -nacionales, provinciales, municipales- produciendo ese efecto tan conocido de que “todos dicen lo mismo”.

Estas regulaciones apoyan, entre otros, la acción de los buscadores y de los procedimientos de traducción automática, y facilitan la construcción de amplias bases de datos que sostienen la elaboración de perfiles útiles para actividades variadas. La pandemia ha legitimado la utilización de aplicaciones que permiten una vigilancia de la movilidad de los sujetos que afecta, incluso, su intimidad. Byung-Chul Han (2020), que se había referido reiteradamente a la psicopolítica digital, señala cómo puede acompañarse de una biopolítica digital, que, entre otros, controle temperatura, peso o nivel de azúcar en la sangre. García Linera (2020), por su parte, plantea los riesgos de “un totalitarismo de big data como novísima tecnología de contención de las clases peligrosas”, a las que se les asigna “hoy, peligrosidad médica; mañana, peligrosidad cultural; pasado mañana, peligrosidad política”.

¿Qué actitudes se tendrán frente a esto? ¿Se aceptarán como una calamidad difícil de dominar por los humanos o se buscarán formas de cuestionamiento y reducción de su impacto apelando a una mirada amplia de los derechos humanos y del ejercicio de la ciudadanía? En cualquiera de los casos, la Glotopolítica podrá analizar aquellos reguladores de la discursividad y estos dispositivos de control de los individuos determinando sus alcances y los intereses a los que sirven. Además, podrá intervenir críticamente en los casos en que requerimientos de distintos ámbitos los impongan y orientar, así, las políticas públicas.

6- Diversos análisis señalan que con la pandemia se han hecho más visibles las desigualdades sociales. Los asentamientos populares en los países latinoamericanos la han sufrido en mayor grado y no han podido cumplir las normas de confinamiento elaboradas, que suponen una infraestructura adecuada la cual, en estos casos, es muy débil.

En el campo educativo, las desigualdades han sido muy marcadas ya que difícilmente han llegado a esos barrios sustitutos digitales de las clases presenciales ni tampoco los estudiantes han podido apelar a un apoyo familiar para completar las tareas. ¿Estas situaciones marcarán aún más las distancias sociales, muchas de las cuales son relevadas por la tercera parte del libro, que se refiere a las “asimetrías glotopolíticas”? ¿O generarán propuestas innovadoras capaces de revertirlas o, por lo menos, de sentar las bases de cambios de envergadura? Por cierto que estos no podrán eludir la atención de aspectos elementales como la alimentación regular de las poblaciones y su derecho amplio a los bienes culturales.

La políticas respecto de las lenguas y los discursos en el campo educativo han sido un terreno de luchas en las que se exponen los diferentes posicionamientos no solo en relación con la enseñanza de lenguas extranjeras sino sobre todo de la propia. Allí se debaten las discursividades que deben circular por las instituciones para facilitar el ejercicio del derecho a la palabra, desigualmente distribuido, y participar desde posiciones divergentes sobre temas controversiales.

Estas preocupaciones se manifiestan en los distintos niveles, incluso en la universidad tanto en los tramos iniciales como en el cierre de las carreras. La perspectiva glotopolítica estimula una reflexión sobre los lenguajes y las ideologías con ellos asociadas, necesaria para analizar las bases de sustentación de las estructuras de poder en este espacio como en otros.

Posiblemente, los cambios pospandemia nos ayuden a pensar desde diversos ángulos mandatos dominantes, como la internacionalización de la enseñanza superior, y resignificarlos. Asimismo, las nuevas relaciones de fuerza globales, las alianzas políticas, los acuerdos económicos llevarán a reestructurar el espacio y el estatuto de las diferentes lenguas extranjeras en el sistema educativo.

7- Las continuidades y transformaciones en el espacio de las lenguas dependerá en gran medida de la acción política. Esta se nutrirá, más que de los discursos dominantes actuales, de la infectología y la microbiología, de los de las ciencias sociales y las humanidades, que deberán imaginar o apelar a modelos alternativos de sociedad, que cuestionen la lógica del mercado, en los cuales se vuelvan a usar términos estigmatizados por el neoliberalismo, como señala Ramonet (2020) al referirse al de “solidaridad”. El mismo autor plantea, con tono de manifiesto, que:

Es preciso impedir que la pandemia sea utilizada para instaurar una Gran Regresión Mundial que reduzca los espacios de democracia, destruya aun más nuestro ecosistema, disminuya los derechos humanos, neocolonice el Sur, banalice el racismo, expulse a los migrantes y normalice la cibervigilancia de masas (2020: 31).

Desde nuestro campo, en el que lo central es la relación entre los lenguajes y la política, posiblemente intervengamos no solo como analistas sino también como sujetos socialmente comprometidos. La evaluación de esta nueva etapa será posiblemente uno de los ejes del V Congreso.

Referencias

Agamben, Giorgio (2020), “L’invenzione di un’epidemia”, Quodlibet, 26/2/2020.

Alemán, Jorge (2020), “Interrogantes y conjeturas sobre la pandemia del siglo XXI”, en Alejandro Grimson (dir.), El futuro después del Covid 19, Buenos Aires: Presidencia de la Nación Argentina.

De Sousa Santos, Boaventura (2020), La cruel pedagogía del virus, Buenos Aires: CLACSO.

García Linera, Álvaro (2020), “Conocimiento social en tiempos de horizontes colapsados”, Conferencia inaugural del ciclo académico de las carreras de Sociología y Antropología del Instituto de Altos Estudios Sociales, de la Universidad Nacional de San Martín, Argentina, 30/3/2020, Feduba (Sindicato de Docentes de la Universidad de Buenos Aires).

Guillén, Arturo (2020), La crisis económica global de coronavirus y América Latina, Colección “Pensar la pandemia”, Buenos Aires: CLACSO.

Han, Byung-Chul (2020), “La emergencia viral y el mundo del mañana”, El País, 22/3/2020.

Ramonet, Ignacio (2020), “La pandemia y el sistema mundo”, Le Monde Diplomatique, mondiplo.com.

Elvira Narvaja de Arnoux
Universidad de Buenos Aires

PRÓLOGO II

José del Valle

Agradezco a los editores de esta obra que me hayan invitado a prologar el volumen. Si la oportunidad de crear un espacio latinoamericano para la reflexión glotopolítica era evidente cuando Darío Rojas y yo, allá por enero de 2015, decidimos organizar el primero de esta serie de congresos en la Universidad de Chile, el curso de los acontecimientos políticos y sociales de estos años no ha hecho sino intensificar el deseo de participar con gesto crítico y problematizador en la construcción de sociedades más justas y democráticas.

El momento (mediados de junio de 2020) y el lugar (Nueva York) en que escribo estas líneas no podrían ser más aptos y conducentes a este tipo de reflexión. Llevamos ya tres meses experimentando una pandemia que nos hace a la vez testigos y participantes de experiencias radicales de reorganización de lo social. Llevamos más de dos semanas sumidxs en la crisis generada por el asesinato en Mineápolis del ciudadano afro-americano George Floyd, eslabón último en una brutal cadena que se remonta al pecado original de este país –o, mejor, de Occidente–y

que retorna, como todo lo reprimido, cada poco tiempo para castigar el olvido y las injusticias que se derivan de él. Asistimos al desmantelamiento y la desfinanciación –aprovechando la coartada de la crisis– de la institucionalidad universitaria (de la pública en particular), cuyos cimientos se remecan hasta poner en peligro la producción de conocimiento y la educación. El hecho es que nuestros cuerpos llevan meses habitando un entorno institucional, político y social convulsionado. ¿Cómo no vibrar empáticamente con el ansia de lxs miles de docentes universitarios cuyos puestos de trabajo son eliminados? ¿Cómo evitar la zozobra ante los enfermos y cadáveres que durante semanas desbordaban las salas de cuidados intensivos de los hospitales? ¿Cómo no sentir una contracción del pecho al ver el asesinato de un hombre negro que grita desesperado “I can´t breath!!!”?

Yo, por ejemplo, he retornado a ese paradójico mecanismo de defensa al que acudo cuando mi ansiedad se acerca a límites que me inquietan: fumar. No me refiero aquí al cigarrillo social y esporádico, sino al hábito de entregarse varias veces al día al placer táctil y olfativo del pucho, a sentir, sentado a la mesa de mi cocina, la distensión de los músculos de la espalda al inhalar, despacio, el humo y sentir la caricia del veneno. Lo dejaré pronto, claro, como ya he hecho tantas veces... Porque, por fortuna, no es la única herramienta que aplicar a la recomposición del cuerpo (y del alma, que pal caso es lo mismo). Tengo la costumbre –buena y mala a la vez– de intelectualizar mi experiencia de toda crisis, de objetivar todo lo que atraviesa con violencia los sentidos para tratar de entenderlo. Mejor aún, para tratar de aliviar los excesos emocionales de la confrontación crítica. No es casual que un recorrido etimológico por “crisis” y “crítica” nos lleve por muy parecidos senderos.

La crisis como cambio y la crítica como valoración son inseparables. Como lo son la diacronía y la sincronía. Como lo son el sistema y la norma. Como lo son nuestras experiencias vitales y la acción reflexiva que proyectamos sobre ellas. Nosotrxs tenemos,

entre otras, la sociolingüística crítica y la perspectiva glotopolítica como marcos de referencia y pautas de reflexión. La dimensión glotopolítica de todo lo que estamos atravesando es incuestionable. Emergen vocabularios tan nuevos como temblorosos ante una cotidianeidad hasta ahora desconocida. Vemos en ellos la lucha por comprender, la lucha por controlar, la lucha por manipular, la resistencia a ser manipulado. La voz y la escritura son centrales en la gestión de las crisis; pero ahora están mediadas por las nuevas tecnologías de la interacción. Incluso sacamos el polvo, para estas batallas críticas, a viejos géneros discursivos y rescatamos el arsenal de recursos retóricos que aprendimos en la escuela (y en el estudio de la Nueva Retórica de Chaim Perelman). Una vez más el lenguaje y el metalenguaje de los discursos de la política y lo político se revelan como zona cero de la acción: de la mendacidad y la manipulación, de la manifestación de sujetos subalternizados, de la resistencia de los excluidos y vilipendiados, de quienes ven tambalearse sus privilegios personales, gremiales, raciales o de clase.

Ahora me resulta más transparente que nunca lo que significa para mí el grupo de glotopolítica de CUNY y las redes en las que tengo la fortuna de participar por el mundo adelante (entre las cuales destacan los congresos latinoamericanos de glotopolítica). Ahora veo con absoluta claridad que “eso de la glotopolítica” es ubicuo y que nuestro compromiso con su estudio crítico –con el reconocimiento y abordaje a contrapelo de su crisis permanente– es una aportación fundamental en las luchas por la emancipación y por la construcción de comunidades justas y democráticas.

Felicidades a los organizadores del CLAGlo 4 y a los editores de esta selección de trabajos. Continuaremos en Montevideo 2021.

José del Valle
City University of New York - CUNY

INTRODUCCIÓN

La obra que ponemos en consideración de nuestros lectores, recoge una selección de 30 trabajos que fueron presentados en el IV Congreso Latinoamericano de Glotopolítica, realizado en la Universidad de São Paulo (Brasil) del 2 al 4 de septiembre de 2019, en el que se abordaron las problemáticas glotopolíticas vinculadas a lenguas, discursos y sujetos, principalmente en el espacio americano, y se discutieron diferencias, tanto de situaciones como de enfoques, dando prioridad a propuestas en las que la adopción de la perspectiva glotopolítica se abra a los espacios regionales, nacionales, internacionales y transnacionales. Es decir, sobre un espacio sociolingüísticamente complejo y heterogéneo constituido históricamente por una multiplicidad de procesos coloniales y postcoloniales.

En dicho evento, participó el Grupo Estudios del Lenguaje y la Educación y la Maestría en Lingüística de la Universidad Tecnológica de Pereira, en el marco del proyecto: **Introducción de los estudios glotopolíticos en la formación profesional de docentes de lenguaje en Colombia, código 4-19-3**, comprometiéndose a realizar la presente obra, a fin de que los valiosos aportes de los investigadores latinoamericanos pudieran

tener visibilidad más allá de las fronteras del Congreso para contribuir al fortalecimiento del estado del arte de la Glotopolítica actual y, de ese modo, dar cuenta de tendencias y perspectivas de esta disciplina lingüística muy activa en Latinoamérica pero aún incipiente en Colombia, lo cual es un propósito importante en la formulación del proyecto en mención.

Por las razones expuestas, esta obra será un insumo indispensable en el desarrollo de proyectos de investigación, de tesis y de los seminarios de Sociolingüística I y II, y en el seminario de Etnografía del habla y la comunicación de la Maestría en Lingüística de la Universidad Tecnológica de Pereira; igualmente, estamos seguros de que será lectura indispensable en otras universidades en distintos países latinoamericanos incluidos Colombia y Brasil, porque estará llamada a fortalecer teórica, metodológica y reflexivamente en torno al desarrollo de la Lingüística como ciencia que transversaliza procesos educativos, comunicativos y sociopolíticos.

Los trabajos aquí consignados se organizaron de acuerdo con el tipo de problematización que los autores acentúan al abordar sus objetos de estudio en perspectiva glotopolítica. Esos acentos o intereses de los trabajos pueden compartir conceptos y teorías, campos temáticos, objetos y métodos de investigación, pero se diferencian en el horizonte interpretativo que proyectan para los estudios glotopolíticos; por lo tanto, nos muestran caminos en tránsito, rutas de indagación o proyecciones de trabajo para la glotopolítica latinoamericana. Optamos por una división basada en ese criterio proyectivo, dada la naturaleza exploratoria de la disciplina o perspectiva (como el lector prefiera concebir la glotopolítica) y de su configuración permanente. Hemos organizado esta obra, en cuatro apartados:

En la primera parte, agrupamos estudios que abordan acciones de planificación o planeamiento de las lenguas en el ámbito educativo. Más allá de la división klossiana ya clásica

entre planear el estatus y planear el corpus a partir de la puesta en práctica de políticas lingüísticas, nos referimos en este apartado a la reflexión que los autores orientan acerca de los efectos políticos de la planificación sobre las lenguas; consecuencias que recaen sobre las identidades profesoras (Vicentini), la idea de “lengua nacional” (Manziona), las dinámicas interculturales (Camargo, Blanco), la internacionalización de las lenguas (Silva), sus didácticas (Marques), sus perspectivas teóricas y prácticas de enseñanza (De la Cruz y Olave) y las responsabilidades políticas que se les asignan (Cediel).

La segunda parte reúne trabajos que focalizan la dimensión institucional implicada en las intervenciones políticas sobre el lenguaje. El papel desempeñado por las instituciones resulta central para la perspectiva glotopolítica, toda vez que a través de ellas se agencian y regulan las relaciones de poder y las representaciones ideológicas de las lenguas; así lo destacan Arnoux y Del Valle (2010, p. 6) en un texto comúnmente citado: “las ideologías lingüísticas se inscriben en regímenes de normatividad que, al actuar desde las instituciones, son los generadores de discursividades legítimas”. En el capítulo se incluyen estas “instituciones glotopolíticas”: la Asamblea Nacional Constituyente de Colombia, de 1991, que dio origen a la Constitución Política vigente en el país (Alvis); la labor lexicográfica de El Colegio de México frente a la Real Academia de la Lengua Española (Chaves); instituciones públicas chilenas y quebequenses que promueven políticas de “lenguaje claro” para contenidos jurídicos (Estévez); las universidades colombianas como promotoras del plurilingüismo más allá del inglés (Uribe y Veau) y de las ideas sobre la lengua nacional en Brasil (Pereira) y en Colombia (Barragán); en este último país, con una fuerte impronta prescriptiva en sus actitudes hacia el español; y finalmente, el caso de Netflix como empresa productora de la película oscarizada *Roma* (dir. Alfonso Cuarón, 2018), subtitulada en la variedad peninsular del español polémica en la cual intervino también la RAE y la Asociación de Academias de la Lengua Española (Junior, González y Castaldo).

Bajo el título “Asimetrías glotopolíticas”, en la tercera parte reunimos un conjunto de trabajos que orientan los análisis hacia la puesta en evidencia de la producción y reproducción de desigualdades de las lenguas o de sus usuarios, así como hacia el desmonte de los mecanismos discursivos que construyen esas representaciones asimétricas. El apartado incluye una crítica al concepto de comunidad lingüística, muy usado en el campo sociolingüístico clásico, por ocultar las diferencias de poder social sobre la lengua (Bein); el racismo lingüístico en función de desigualdades económicas y políticas en ámbitos laborales estadounidenses (Lara); y varios trabajos enfocados en la minorización de las lenguas, en general (Xavier), de las lenguas indígenas (Musci, Ramos), de la lengua de señas (Nogueira) y de lenguas orientales dominadas por el putonghua –mandarín– (Balestro), en particular.

En la cuarta parte incluimos trabajos que ubican los estudios glotopolíticos en el campo de los conflictos sociales, las disputas o controversias en torno a la lengua o sobredeterminados por ella. Esos desacuerdos pueden generar gestos glotopolíticos de resistencia, esto es, acciones específicas de contrapoder que se oponen a las fuerzas dominantes –hegemónicas– a través de intervenciones sobre el lenguaje. El capítulo incluye gestos glotopolíticos de resistencia contra la violencia y la desigualdad basada en el género (Brandão); contra representaciones sociolingüísticas excluyentes a través del discurso musical (Locoselli); contra el racismo de la historia oficial brasileña, a través de la samba en el Carnaval de Río (Oliveira); contra la literacidad hegemónica de la escritura académica, por medio de textualidades híbridas producidas por profesores indígenas (Alfaro); y a favor de la legitimación del spanglish por parte de hablantes puertorriqueños. Por su parte, en este apartado se abordan tres conflictos heterogéneos, pero anclados en la confrontación de visiones de mundo a través de la lengua: la disputas con los católicos por la enseñanza del español en Uruguay, en el siglo XIX (Oroño), las políticas militaristas en el Brasil de Bolsonaro (Machado) y la última campaña presidencial en México (Gómez Aguilera y López Aguirre).

No podemos pasar esta presentación sin antes reconocer y agradecer a la doctora Elvira Narvaja de Arnoux, profesora de la Universidad de Buenos Aires (Argentina) y al doctor José del Valle, profesor de la Universidad de Nueva York (Estados Unidos) por honrarnos con sus generosos y analíticos prólogos de esta obra, quién más que ellos podrían dar una valoración para una obra sobre cuya temática han dedicado varios años de su vida académica y son el referente sobre los estudios glotopolíticos actuales en el mundo entero, y son “alma y nervio” en el importante desarrollo de la Glotopolítica en los últimos años.

También, agradecemos a la Universidad Tecnológica de Pereira que, desde la Vicerrectoría de Investigaciones, Innovación y Extensión, se interesó e inscribió el proyecto del Grupo de investigación Estudios del Lenguaje y la Educación (Categoría A1 de Minciencias), titulado Introducción de los estudios glotopolíticos en la formación profesional de docentes de lenguaje en Colombia, código 4-19-3, el cual busca identificar los principales avances, tendencias y perspectivas de los estudios glotopolíticos en Latinoamérica, para adaptar sus hallazgos a los requerimientos didácticos para la enseñanza y aprendizaje en la formación de docentes de lenguaje, en cuyo propósito la Maestría en Lingüística trabaja teórica y metodológicamente. He allí algunos de los motivos para unir nuestros esfuerzos con los colegas de la Universidad de Sao Paulo, Brasil, y producir una obra que, además, es una muestra de lo que se puede hacer desde dos países distintos pero unidos estrechamente por intereses académicos comunes y no sólo limítrofes.

Mireya Cisneros Estupiñán
Grupo Estudios del Lenguaje y la Educación

1

**SECCIÓN
PLANIFICACIÓN
GLOTOPOLÍTICA**

1. Una mirada glotopolítica sobre las políticas educativas de los pueblos Quechua y Aymara en Bolivia

Gonzalo Blanco¹
Universidad de Buenos Aires
gonblanco@gmail.com

El Estado Plurinacional de Bolivia reconoce en su seno una diversidad de naciones y pueblos desde su fundación en 2009. En un trabajo anterior hemos analizado los desafíos que implica para la organización estatal la existencia de 37 lenguas oficiales (Blanco, 2015). Continuando con esa investigación, también estudiamos los fundamentos de la Educación Intercultural,

¹ Licenciado en Letras de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Intracultural Plurilingüe propuesta en la Ley de Educación y en el Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional y su aplicación en los Currículos Regionalizados, especialmente en el del pueblo chiquitano (Blanco, 2017). En esta ocasión, me concentraré en algunos aspectos glotopolíticos presentes en los documentos curriculares elaborados por los consejos educativos de las naciones quechua y aymara.

A fines de 2017 ya se habían elaborado los currículos regionalizados de veinte naciones y pueblos indígena originarios (NyPIO) y del pueblo afroboliviano. De todos ellos, solo los de las naciones quechua y aymara y el del pueblo guarayo contaban con planes de estudio para todos los años de escolarización (desde la educación inicial en familia comunitaria hasta la educación secundaria). Estos currículos regionalizados forman parte del nuevo sistema educativo boliviano, que se viene desarrollando desde 2010, cuando se aprobó la Ley de Educación N.º 070, que propugna un modelo educativo sociocomunitario productivo y propone una educación descolonizadora sobre la base de la educación intercultural intracultural plurilingüe (EIIP), incorporando no sólo saberes sino también modos de transmisión de esos saberes propios de las naciones y pueblos indígena originarios. Como explicamos en nuestra presentación del congreso anterior, la EIIP es entendida como superación de la tradicional EIB, pues plantea la complementariedad de conocimientos de los pueblos originarios con los universalizados y se aplica en todo el sistema educativo, borrando en definitiva las diferencias entre lo urbano y lo rural, entre lo indígena y lo criollo, integrándolo en función de las comunidades locales.

En Bolivia, la estructura del sistema educativo y su currícula es resultado de la interacción constante entre la Coordinadora Nacional Comunitaria de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios de Bolivia (CNC-CEPOs) y el Ministerio de Educación. En el documento Sistematización del proceso de construcción de los currículos regionalizados de las Naciones y Pueblos Indígena

Originarios (NPIOs), la CNC explica el proceso de elaboración del proyecto de ley de 2006 por mandato del Bloque Educativo Indígena Originario (formado por las organizaciones sindicales de maestros, de campesinos y de los pueblos indígenas) en el ámbito del Congreso Nacional de Educación. La CNC fue clave para el largo proceso de recuperación de la memoria histórica y la sabiduría ancestral de los pueblos originarios, que implicó también la determinación de los territorios indígenas históricos y la delimitación de las regiones educativas a partir de las zonas sociolingüísticas.

La estructura curricular establece una dinámica entre la propuesta de Ministerio de Educación y la de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios, que implica una serie de consultas y revisiones con las comunidades educativas locales hasta lograr el llamado Currículo Regionalizado y Armonizado (que es objeto de revisión constante). Esta dinámica permitió establecer una estructura general que resulta de la interacción de las organizaciones del saber indígena (entendido como un colectivo consensual, atento a sus diferencias internas) y del saber occidental.

En el Currículo Base (Ministerio de Educación, 2012) se señala que la educación en las culturas indígenas originarias fue diversa justamente por la diversidad de pueblos, pero que en todos los casos era comunitaria, es decir, integrada a la vida cotidiana, había una participación de toda la comunidad, además de la búsqueda de una relación armónica y complementaria [...] con la Madre Tierra (naturaleza), el Cosmos y el mundo espiritual. En otras palabras, la posición central de la comunidad en la vida de las mujeres y hombres de los pueblos indígena originarios era la base constitutiva de los procesos educativos.

Este tipo de educación se mantuvo, aunque de manera subalterna, durante la colonia y la república, y fue base para el proyecto de la escuela ayllu de Warisata (1931), que es el modelo

que se ha tomado en la actualidad, una escuela rural del ámbito aimara integrada a la comunidad, con sus tiempos y necesidades productivas, y que al contar con el apoyo del Estado logró superar el período de las escuelas indígenas clandestinas, orientadas a la adquisición del castellano como herramienta de autodefensa de las comunidades.

En el Currículo Base (ME, 2012: 18-19) se señala que el nuevo modelo educativo responde a cuatro problemáticas: “la condición colonial y neocolonial de la educación”, “la casi nula articulación entre las políticas educativas y las propuestas para salir de la dependencia económica”, “la revalorización y reconstitución de los saberes y conocimientos de los pueblos indígena originarios” y “el carácter cognitivista y desarraigado de la educación”. En lo que nos atañe, es interesante prestar atención a la revalorización de los saberes indígenas, pues:

implica considerar sus saberes y conocimientos como suficientemente válidos para aprender de ellos, es decir, asumir el hecho de que también pueden ser ‘universalizables’ y aportar a la transformación de las consecuencias perversas del capitalismo.

Esto implica producir conocimientos desde las culturas en igualdad de jerarquía con los conocimientos considerados ‘universales’, contribuyendo a reconstituir las identidades y formas de vida de la plurinacionalidad [...].

El aprendizaje de los saberes y conocimientos de los pueblos y naciones indígena originarios y la producción de conocimientos desde la cultura, genera un proceso nuevo, permitiendo potenciar la transformación de la realidad mediante la apropiación y desarrollo de sus potencialidades, a partir de su reincorporación al nuevo Modelo Educativo. (ME, 2012: 19)

Ya en nuestro trabajo anterior habíamos señalado el cambio en las distintas instancia de reescritura del Currículo Base de “saberes universales” a “saberes universalizados” (Blanco, 2017). En los Currículos Regionalizados Quechua y Aimara esta diferencia está incorporada. Esta concientización sobre la operación ideológica permitió también unir esos saberes universalizados con el capitalismo.

La propuesta educativa se plantea descolonizadora, integral, holística, comunitaria y productiva, en contraposición al modelo desarrollado durante la Reforma Educativa neoliberal. De ese modelo, los CEPO recuperan la EIB, pero entendiéndola simplemente como un método de enseñanza y aprendizaje de las lenguas originarias. En este sentido, la Educación Intercultural Intracultural Plurilingüe, superación de la EIB tradicional, y las prácticas educativas indígenas ordenan todo el currículo, orientando la formación a una integración de los saberes “universalizados” con los originarios y en función de las prácticas y tradiciones comunitarias, con el fin de desarrollar sujetos con lazos con su comunidad, rechazando la formación individualista como modo de sentar las bases para un desarrollo no capitalista.

La lengua se considera parte fundamental de la identidad cultural de los pueblos indígenas originarios. Con la lengua es posible recuperar también saberes tradicionales, costumbres y prácticas que desafían la colonización europea occidental. La organización del ayllu –propia de los pueblos andinos– y la vida en armonía con la naturaleza –común de todos los pueblos originarios, cada uno con sus particularidades– se proponen como modos diferentes de la sociedad individualista del capitalismo. Por eso no es solamente recuperar estas prácticas en las comunidades campesinas, sino llevarlas también a la urbe. Y con ellas, las lenguas originarias. La interculturalidad se proyecta como un proceso dialéctico de síntesis de prácticas y saberes.

En este sentido, el Currículo Base señala la necesidad de que la enseñanza de las lenguas no sea la del “análisis gramatical” ni como simple instrumento de comunicación,

sino a partir de una experiencia activa de uso y producción permanente de significados en la vida cotidiana superando la situación heteroglósica en la que se encuentran [...]. Las lenguas extranjeras [...] nos permiten acceder a lógicas de pensamiento transfronterizo, ampliando las estrategias de comunicación y convivencia intercultural. Por tanto, la educación plurilingüe garantiza y propicia el aprendizaje de una lengua originaria para todos los bolivianos y bolivianas, por ser parte esencial de la identidad cultural que expresa los saberes y conocimientos de la cultura. (Ministerio de Educación, 2012:27)

Es importante recordar la relación entre el Currículo Base, general para todo el sistema educativo, caracterizado como “intercultural”, y los currículos regionalizados, diversificados y armonizados, que definen los lineamientos intraculturales. Esta interacción entre el Estado Plurinacional y las organizaciones de base indígenas es clave para el sistema educativo, pues lo que se busca es evitar la imposición del Estado. La CNC se propone el objetivo de fortalecer la transmisión de los conocimientos y saberes de los pueblos indígenas originarios para fortalecer la identidad cultural de los estudiantes; resalta la importancia de la enseñanza en lengua indígena (p. 19), aunque es consciente de la situación diglósica y del uso restringido al ámbito local y/o comunal. Recordemos que la Ley N.º 070 establece la formación trilingüe de toda la población, no sólo de la población indígena. Ya dijimos que esta es la innovación fundamental de la EIIP, pues aporta a la matriz descolonizadora.

Los Currículos Regionalizados son desarrollos pedagógicos para la aplicación en determinada región indígena, que es autónoma educativamente. Las regiones educativas se definen

de acuerdo con la historia de cada pueblo y nación y abarca una serie de municipios de diferentes provincias y departamentos. Los municipios no son de una región exclusiva y las regiones no están acotadas a un departamento u otro en particular.

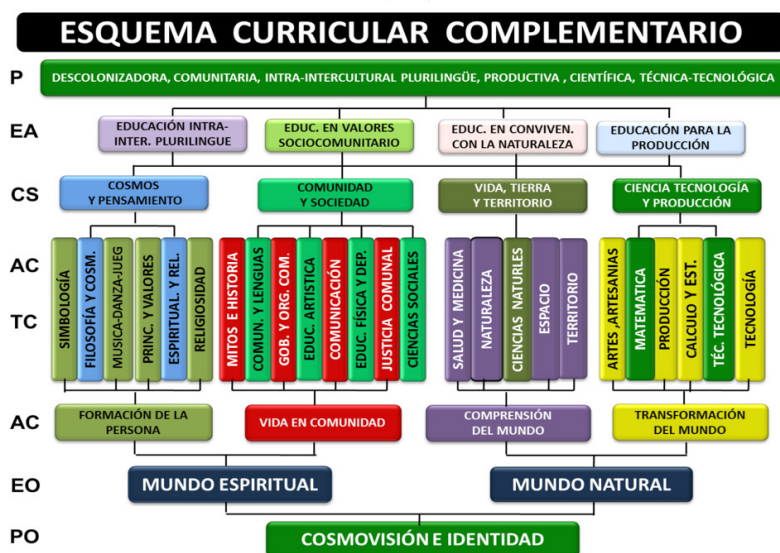
Por ejemplo, el territorio de la Nación Quechua, definido por su Consejo Educativo, abarca los departamentos de Cochabamba y Potosí completos, una parte de Chuquisaca y un enclave al norte de La Paz; el territorio de la Nación Qullana Aymara abarca provincias de los departamentos de La Paz, Oruro, Potosí y Cochabamba. La definición de estas regiones es el resultado de una investigación sociolingüística y antropológica dirigida por cada CEPO. Ya habíamos visto que el pueblo chiquitano planteaba la necesidad de hacerla, para poder establecer métodos de recuperación del bésiro. Los Currículos Regionalizados y Armonizados aimara y quechua ya dan cuenta de esta investigación.

En el Currículo Regionalizado y Armonizado de la Nación Quechua (CENAQ, 2017) explican que el proceso de elaboración empezó con primaria y secundaria y, luego, fue el momento de la educación inicial en familia comunitaria, no escolarizada (0 a 3 años) y escolarizada (4 a 6 años). El CENAQ da cuenta de la autoidentificación de las personas al pueblo aimara y quechua y nota una disminución que supera el 21% del censo de 2001 al de 2012. Esta disminución se la atribuyen a la migración, ya sea a otros países o a las ciudades, donde se integrarían a comunidades interculturales.

El CEA, por su parte, al hacer el recuento de la población hablante aimara, señala el descenso constante en relación con la población total de Bolivia (20,97% en 2001; 23,5% en 1992 y 29% en 1976) y lo atribuye a las migraciones a otros países, pero señala la existencia de personas que se identifican como aimaras aunque no hablen la lengua; a la vez, indica que esa población –como la quechua– se ha extendido más allá de su territorio

ancestral a todo el territorio boliviano (CEA, 2013: 27)². Señala que la gran mayoría de los hablantes aimaras son bilingües con castellano o trilingües con castellano y quechua o uru, y sólo los mayores pueden ser monolingües. A diferencia del CENAQ, que considera la existencia de al menos cuatro variedades importantes de quechua, el CEA señala que las diferencias “dialectales” son menores (CEA, 2013: 28)³.

Figura 1.
Esquema curricular complementario



Fuente: Elaboración propia, ggabriel-2012

2 “Si bien la región aimara está dividida políticamente por fronteras nacionales ficticias entre Perú, Bolivia, Chile y Argentina, la comunidad de hablantes tiene mucho en común en su lengua como en su cultura, las diferencias dialectales son mínimas así como las diferencias culturales. Últimamente, los aimaras del Perú, Chile, Bolivia y Argentina durante el III Congreso Latinoamericano de la Red de Educadores Aymaras llevada a cabo el año 2009 en Oruro, insertaron en su Declaración Política la integración y la reconstitución del antiguo territorio aimara como parte de su autodeterminación en una sola nación originaria” (CEA, 2013: 28).

3 Es interesante señalar que el CEA da cuenta de los reclamos de la población uru y el reconocimiento de variedades. También señala la necesidad de revisar las lenguas oficializadas, pues el puquina ya se había extinguido en el siglo XVIII, el mojeño es en realidad una variedad dialectal y existen otras lenguas en las tierras bajas que no fueron contempladas.

El CEA, al describir la distribución de la población, siempre expresa hablantes de aimara, ya sea monolingües o bilingües con quechua o uru. Solo cuando se refiere a los migrantes al sur del país, en la provincia de Villazón y tras la frontera con Argentina, los denomina “habitantes aimaras y quechuas [...] que perdieron estas lenguas”. El detalle de porcentajes de hablantes en las provincias de los departamentos donde se encuentran hablantes de aimara muestra el trabajo de investigación que el CEA impulsó, con el fin de definir de la mejor manera posible la región educativa sobre la cual se podrá aplicar el Currículo Regionalizado. La distribución jerárquica de Consejos Educativos en los distintos departamentos (CEA, 2013: 36) muestra la superposición de regiones educativas diferentes y la necesidad de cada uno de ellos de atender a sus poblaciones respectivas. La descripción del CEA da cuenta de las lenguas de las tierras altas (quechua, aimara y uru) y plantea el problema de la atención educativa para la población aimara migrante, especialmente, en las tierras bajas. Finalmente, señala:

El principal propósito de la regionalización de la educación, es cambiar la estructura educativa departamental, que es el fiel reflejo de la estructura educativa tradicional implantada desde la visión colonialista occidental, alejada de la realidad sociocultural del país, donde se ignoró durante siglos a las culturas, a los saberes y conocimientos de las NPIOs; es una educación excluyente, enajenante, homogeneizante y elitista. Por tanto, en la necesidad de ver al Estado Plurinacional de Bolivia descolonizada restituida dentro sus características socio-culturales, lingüísticas, geográficas, ecológicas y productivas, es necesario dejar atrás el Estado capitalista colonial que subyugó a las NPIOs. (CEA, 2013: 32)

Esta declaración del CEA nos pareció bastante esclarecedora de la orientación ideológica de la nueva reforma educativa. Por un lado, la regionalización educativa es orientada por la propuesta de las autonomías indígenas, que se superpone sobre la estructura administrativa tradicional heredada de la república

(departamentos, provincias y municipios); es un modo de avanzar sobre la “visión colonialista occidental” y de visibilizar lo que fue ignorado por mucho tiempo: los indígenas, sus culturas y prácticas productivas, sus costumbres y saberes científicos, sus lenguas. Contra “una educación excluyente, enajenante, homogeneizante y elitista” tienen que proponer una educación incluyente (de todos: indígenas, mestizos, criollos, blancos), desalienante (al tomar conciencia de los procesos productivos en su totalidad), atenta a la diversidad (entendiendo a lo indígena como una pluralidad, pero también considerando la variedad de realidades y prácticas locales) y popular, para todos. La última frase citada tiene un problema de concordancia llamativo: “en la necesidad de ver al Estado Plurinacional de Bolivia descolonizada restituida dentro sus características socio-culturales, lingüísticas, geográficas, ecológicas y productivas, es necesario dejar atrás el Estado capitalista colonial que subyugó a las NPIOs”.

¿Por qué el Estado Plurinacional de Bolivia, actual nombre oficial, es “descolonizada” y “restituida”? Creemos que en primer lugar que lo que rigió es el género de la palabra cercana, “Bolivia”, que parece ser una entidad que sufrió una colonización y que necesita que le restituyan, le devuelvan, una serie de características. Bolivia no es vista, entonces, como producto o efecto de la colonización sino, de algún modo, un conjunto de Naciones y Pueblos Indígena Originarios previos al Estado capitalista colonial. La nueva denominación de Estado Plurinacional daría cuenta de esta realidad, y la tensión que evidencia el problema de concordancia expone la conciencia del proceso político que se está viviendo. Siguiendo con este planteo, el CEA también declara que el currículo

debe ser asumido como un espacio democrático y equitativo para el desarrollo de los valores locales, con aquellos que son patrimonio de la humanidad y que son requeridos para el desempeño social y el mejoramiento de la calidad de vida de las personas. En este enfoque curricular se plantea la

necesidad de actuar de manera integral; es decir, no se trata solamente de inculcar valores para la vida, sino también de promover una posición que incluya el compromiso de forjar una nueva sociedad basada en una forma de producir en lo que la ganancia y la apropiación del excedente no sean los rectores de la vida social. (CEA, 2013: 45)

Por su parte, el CENAQ se concentra en la “descolonización educativa” que implica

Recomponer el equilibrio social por el cual todos los miembros de nuestra sociedad deban tener las mismas oportunidades [...]. Revalorizar los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas originarios [...]. Apoyar el fortalecimiento de nuestras identidades culturales, reconociendo el valor del uso de nuestra lengua. Promover la participación de las comunidades en la gestión educativa [...]. Valorar nuestras propias experiencias educativas, modelos educativos nacionales, enfoques pedagógicos a partir de la realidad boliviana y desde las demandas y la sabiduría de las naciones indígenas originarias. Generar condiciones para el avance y una mayor formalización de nuestros saberes y conocimiento de modo que estén en condiciones de establecer una relación crítica pero a la vez constructiva, con el conocimiento ‘occidental’, considerado como una forma más de explicarse el mundo y no como la única. (CENAQ, 2012: 33)

Y concluye que

la descolonización [educativa] implica desarrollar políticas educativas, culturales y lingüísticas dirigidas no sólo para los indígenas originarios, sino a toda la población boliviana. Parafraseando a la CNC-CEPOs, si bien la elaboración y la implementación de políticas educativas que propicien la descolonización son una responsabilidad del Estado, la

comunidad y la familia deben contribuir en dichas tareas, asumirlas y no dejar que sean solamente un esfuerzo del estado, a través de la escuela. (Ministerio de Educación, 2012:20)

Hay una búsqueda de integración de la población indígena en la vida social boliviana en pie de igualdad con la población no indígena y una revalorización de los saberes y prácticas que se aprenden y comunican en lengua originaria. Sin embargo, la reivindicación queda dentro del marco del sistema social, que hay que reformar, es cierto, pero en el sentido de lograr una igualdad de oportunidades, al tiempo que se reduce la responsabilidad del Estado.

En conclusión, a partir de la nueva Constitución Política del Estado, las lenguas originarias de Bolivia han alcanzado estatus de oficiales junto al castellano que, dada la propuesta lingüística de la Ley de Educación, resulta ser la lengua vehicular de toda Bolivia. En función de mejorar las condiciones de vida y de avanzar hacia una igualdad de oportunidades, obliga a los castellano hablantes a adquirir una lengua indígena. Estas lenguas son más que instrumentos de comunicación, son base de identidad y vehículo de culturas y saberes ancestrales, por eso es importante recuperar las lenguas que están perdiendo vitalidad y expandir aquellas que están perdiendo hablantes. Estas culturas y saberes deben ser recuperados y a la vez integrados con los de los demás pueblos indígenas y con los universalizados, los occidentales. Esta interacción es la base de la propuesta de la Educación Intercultural, Intracultural Plurilingüe, que recupera a la EIB como método de enseñanza de lenguas y a la escuela ayllu de Warisata como modelo de interrelación con la comunidad. Estas son bases, a su vez, del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, que plantea la integración escuela y comunidad desde una mirada desalienante de las prácticas productivas locales. Este proceso empieza con el reconocimiento por parte del Estado del aprendizaje de la lengua

materna desde el seno familiar, la llamada Educación Inicial en Familia Comunitaria no Escolarizada como parte del Sistema Educativo Plurinacional.

La propuesta descolonizadora de la educación, finalmente, puede entenderse como una reivindicación de las culturas ancestrales, una búsqueda del reconocimiento dentro de la cultura hegemónica (para los quechuas) o como una disputa con ella (para los aimaras), contra la homogeneización y el sistema económico que implica, es decir, como emancipación en el más amplio sentido: no de un pueblo que busca autodeterminarse sino de todos los ciudadanos que conforman el Estado Plurinacional, más allá de su pertenencia a una u otra nación o pueblo o una comunidad intercultural.

REFERENCIAS

Blanco, G. (2015). Los desafíos del plurilingüismo en el Estado Plurinacional de Bolivia. En Elvira Narvaja de Arnoux y Roberto Bein (eds.), *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. (75-96) Buenos Aires: Biblos

Blanco, G. (2017). Acercamiento a las políticas lingüísticas en las naciones indígenas bolivianas. Ponencia presentada en el Tercer Congreso Latinoamericano de Glotopolítica, Hanover.

Consejo Educativo Aimara [CEA] (2013). *Diseño Curricular Regionalizado y Planes y Programas de Estudio de la Nación Qullana Aymara*. El Alto: Autor.

Consejo Educativo de la Nación Quechua [CENAQ] (2012). *Currículo Regionalizado de la Nación Quechua. Propuesta desde la pluralidad, Cosmovisión e Identidad de los pueblos*. Sucre: Autor.

Coordinadora Nacional Comunitaria de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios de Bolivia (CNC-CEPOs) (2016). Sistematización del proceso de construcción de los currículos regionalizados de las Naciones y Pueblos Indígena Originarios (NPIOs). La Paz: Autor.

Ministerio de Educación (Estado Plurinacional de Bolivia) (2012). Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional. Currículo Subsistema de Educación Regular. La Paz: Autor.

2. Migração e políticas linguísticas universitárias: estudantes brasileiros em Rosario (Argentina)

Thalita Camargo Angelucci
Universidad Nacional de Rosario
angelucci@irice-conicet.gov.ar

Neste trabalho, refletimos sobre os resultados encontrados em uma pesquisa exploratória realizada na Argentina entre os anos de 2018 e 2019, no âmbito da Escola de Ciências da Educação da Faculdade de Humanidades e Artes da Universidade Nacional de Rosario (UNR), cujo objetivo foi examinar as consequências do aumento do número de brasileiros em Rosario desde o ponto de vista interlinguístico. Partimos de uma base interdisciplinar que articula os campos da migração estudantil (Rojo y Rodríguez, 2016), da sociolinguística (Calvet, 2007) e da análise de discurso (Orlandi, 2009, 2011; Pêcheux, 2016).

O município de Rosario se localiza na província de Santa Fe, conta com cerca de 1.200.000 habitantes e se configura como a terceira maior cidade argentina, depois de Buenos Aires e Córdoba. É, portanto, um grande centro econômico e cultural do país. Além disso, possui uma ampla gama de ofertas de graduação e pós-graduação tanto na educação superior pública, quanto privada. Por estas razões, a cidade alberga grandes contingentes estudantis do país e também internacionais.

Por sua vez, a Universidade Nacional de Rosario (UNR) foi criada em 1968 e conta hoje com 12 faculdades, nas quais se distribuem 64 cursos de graduação e 124 de pós-graduação, entre outras ofertas acadêmicas. Na última década e, particularmente, nos últimos anos, houve na mesma um grave incremento no número de inscritos provenientes de países vizinhos, particularmente do Brasil (Universidad Nacional de Rosario, 2018). Esta alta se deve a vários fatores, sendo alguns de comum conhecimento como, por exemplo, o fato de as universidades públicas argentinas promoverem uma política de acesso irrestrito que contempla, inclusive, estudantes estrangeiros; ao passo que no Brasil, o ingresso à universidade se dá via exame vestibular. Majoritariamente, os brasileiros se inscrevem no curso de Medicina. Desta forma, nos últimos anos, a relação entre línguas e sociedade neste contexto urbano vem se configurando de forma diferente. Referimo-nos, então, à presença da língua portuguesa e da cultura brasileira no cotidiano da cidade.

A pesquisa a partir da qual elaboramos esta reflexão teve seu corpus construído a partir de três frentes: 1) Documentos institucionais, como resoluções de conselho e boletins estatísticos da UNR; 2) Notícias jornalísticas regionais referentes à presença de estudantes de medicina brasileiros (período 2016-2018); e 3) Entrevistas semiestruturadas transcritas. Esta última frente conformou-se por seis entrevistas, realizadas com: uma autoridade da área de línguas da UNR, quatro estudantes brasileiros de

Medicina (matriculados em 2018, 2017 e 2016) e um médico brasileiro graduado no ano de 2018 (ingressante no ano de 2010). Com este último, garantimos um olhar que contemplou a experiência de ter cursado antes e durante o boom de brasileiros na faculdade. A partir destes procedimentos metodológicos, desvendamos alguns fios que incidem na trama de relações linguísticas que se estabelecem entre brasileiros estudantes de medicina em Rosario e a comunidade de destino. Como dissemos, este escrito pretende apresentar reflexões sobre os resultados encontrados na pesquisa exploratória.

Nossa reflexão foi sistematizada a partir da articulação entre referencial teórico e revisão bibliográfica trabalhados na pesquisa, e os resultados da mesma. Assim, primeiro, relacionamos o incremento da migração estudantil e suas repercussões na população estudada e, logo, abordamos as políticas linguísticas universitárias e outros gestos glotopolíticos que vêm influenciando a situação sociolinguística rosarina. Finalmente, apresentamos algumas considerações finais que apontam ao aprofundamento do tema.

Migração estudantil: brasileiros em Rosario

A partir de um informe sobre as tendências migratórias na América do Sul realizado pela Organización Internacional para las Migraciones (2017), constata-se que no ano de 2015 a Argentina se configurava como o país com maior número de imigrantes na região. Neste sentido, enquanto a média regional de imigrantes sobre o total da população era de 2,1%, na Argentina este número era de 4,8%, totalizando mais de dois milhões de residentes nascidos no exterior. A Ley de Migraciones N° 25.871 (Argentina, 2010) garante o acesso igualitário de qualquer imigrante a serviços sociais, bens públicos, saúde, justiça, trabalho, emprego, segurança social e educação. Desse modo, o ingresso de estrangeiros nas universidades públicas nacionais está amparado por lei. Além

disso, o acesso ao ensino superior (assim como aos outros bens e serviços) deve ser contemplado ainda que o imigrante esteja em situação irregular, devendo, neste caso, ser auxiliado para regularizar sua situação.

Por sua vez, o Informe de Seguimento da Educação no Mundo, da UNESCO (2019), teve como tema do ano Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros. Trata-se de um estudo exaustivo e atual sobre a relação entre migração e educação no mundo. Na história da humanidade as pessoas sempre se deslocaram, ora em busca de melhores oportunidades, ora para fugir de situações difíceis. Estes deslocamentos têm repercussão em diferentes níveis de ensino dos sistemas educativos.

No prólogo do referido informe, assume-se o discurso de que as leis e políticas nacionais de diferentes países não vêm cumprindo com suas obrigações de atender aos migrantes e refugiados que, junto à população nativa marginalizada, conformam os grupos sociais mais vulneráveis do mundo. Incluir os migrantes na educação formal compreende aproveitar um grande potencial humano, incentivando o desenvolvimento social, político, cultural e econômico de cada país envolvido. No referido documento, também afirma-se que a educação é um fator importante na decisão de migrar. Neste sentido, leva-se em consideração não só as próprias instituições educativas, senão também seu entorno sociocultural. Evidentemente, as situações derivadas do contato entre diferentes grupos sociais nem sempre se estabelecem propriamente como um encontro. Aqui, é importante salientar a concepção de Garcia Canclini (2004) quando aborda o termo interculturalidade desde uma perspectiva complexa que absorve tanto o encontro entre culturas, quanto a confrontação, assumindo a heterogeneidade e as contradições constitutivas de qualquer sociabilidade humana. Além disso, temos em vista o conceito de interculturalidade revisto pela perspectiva decolonial, enfatizando particularmente o olhar sobre o prefixo inter do conceito (Walsh, 2010). Em uma relação

autenticamente intercultural, não se prioriza um grupo social que se dispõe a incluir outro, senão que se alenta um intercâmbio ipso facto, no qual se espera que ambas as comunidades envolvidas se influenciem mutuamente e reconheçam essa intenção específica a desenvolver-se em mão dupla.

No caso em questão, no discurso das autoridades universitárias e dos jornais de maior circulação na cidade (Aranda, 2018; Barrandeguy, 2016; Carmo, 2018; Costa y Lacroze, 2017; Gavira, 2017; Luchilo, 2018; Nardone, 2018), aborda-se a nova exigência do exame de língua para a matrícula na universidade – obrigatório desde princípios do ano de 2018 – como forma de acolhimento destes estudantes estrangeiros não falantes de espanhol para facilitar seu progresso na universidade. Entretanto, a mão dupla fica bastante restrita, já que não há uma preocupação deliberada com absorver também da comunidade de origem as potencialidades disponibilizáveis em intercâmbios interculturais reais.

Dito isto, é importante reconhecer que as estratégias políticas para lidar com o contato entre diferentes povos na América Latina está enraizada em uma perspectiva multiculturalista (Walsh, 2010), onde o que se promove é uma justaposição de diferentes grupos entre os que se enfatizam as diferenças, ou seja, atua-se nos bordes da segregação. Por esta razão, no que tange especificamente à questão educativa, o informe da UNESCO reconhece que as diferenças linguísticas, assim como também as diferentes formas em que cada sociedade projeta suas formas de ensino e aprendizagem, instalam grandes desafios no momento de cumprir com a tarefa integradora. Estes aspectos aparecem nitidamente tensionados no caso escolhido para nosso estudo. Neste sentido, passamos a refletir sobre as especificidades do método de ensino do curso de graduação em Medicina da UNR.

Sortilégios dos brasileiros na Faculdade de Ciências Médicas da UNR

O projeto curricular da Faculdade de Ciência Médicas da UNR sofreu modificações significativas a partir da Cumbre Mundial de Decanos y Expertos en Salud y Educación Médica, realizada em Buenos Aires no ano de 1996. Em 1997, aprova-se o perfil de médico para os estudantes graduados do curso de graduação em Medicina (Resolución de Consejo Directivo 2273/1997) e a partir da nova gestão política da universidade, eleita em 1998, avança-se na renovação de aspectos pedagógicos do projeto inicial. Assim, no projeto curricular atual, regulamentado em 2001, destaca-se a divisão do ensino em ciclos: conhecer, evitar e curar. Esta estruturação ressalta o papel do estudante como protagonista do processo de ensino e aprendizagem, dotando de sentido o currículo projetado em áreas. Estes aspectos conformam as bases da chamada Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), que parte da abordagem de problemas como situação ideal de aprendizagem. Desse modo, com a ajuda de tutores, os estudantes são convocados a contextualizar as problemáticas de cada área médica mediante Unidades Problema, o que incentiva o exercício de uma visão integral da saúde. Ora, as dinâmicas implicadas nesta forma de aprendizagem afetam qualquer estudante ingressante na faculdade, seja argentino ou estrangeiro. Porém, é mister considerar a diferença linguística como fator preponderante neste processo.

No transcurso das entrevistas – sempre referindo-se não somente aos sentidos próprios atribuídos à situação pelos entrevistados, senão também aos sentidos derivados dos comentários de pessoas de seu entorno – advertimos que há múltiplas estratégias desenvolvidas pelos brasileiros e pelas brasileiras para transpor questões de ordem linguístico-acadêmica, sendo de relevância para estas reflexões dois casos paradigmáticos. Em um extremo, estão os estudantes que pesquisam e estudam os temas relacionados às Unidades Problema primeiramente em língua portuguesa para, depois, estudá-los na língua espanhola.

Em outro extremo, encontram-se estudantes que se inscrevem em cursos ofertados tanto por argentinos como por brasileiros fora da universidade – muitas vezes pagos – que têm como objetivo específico auxiliá-los a estudar e aprovar os diferentes temas solicitados pelos docentes. Neste último caso, a oferta do ensino de espanhol complementa as estratégias para adaptar-se otimamente ao método de ensino ABP. Cria-se um circuito educacional e mercadológico paralelo à universidade que merece ser estudado com maior profundidade em outro momento.

Os brasileiros que vão estudar em Rosario, majoritariamente, afirmam fazê-lo por vontade própria, mas este sintagma deve ser enfaticamente matizado. Estas pessoas chegam compulsivamente pelas não garantias de estudos em seu país de origem. Esta afirmação vem de todos os brasileiros entrevistados que, por sua vez, compartilham esta visão com seus conhecidos: trata-se do sonho de ser médico/a. Apesar da força deste discurso na América Latina, é importante observar que parece estar amalgamado com uma busca de melhores conquistas financeiras. Há um aumento da migração estudantil no campo da formação em medicina no continente latino-americano que merece também estudos específicos.

Na Argentina, o número de estudantes de medicina brasileiros octuplicou em cinco anos, passando de 311, em 2012, a constituir mais de 2.500, em 2018 (Universidad Nacional de Rosario, 2013 e 2019), somente na universidade pública. Apesar deste significativo aumento no contexto local, agregamos um dado importante relacionado à complexa situação que tem lugar no Paraguai. Em reportagem especial publicada no Estadão em setembro de 2019, constata-se que a cidade de Pedro Juan Caballero, na fronteira com Ponta Porã (Mato Grosso do Sul) alberga atualmente cerca de 12.000 brasileiros, número superior às vagas disponibilizadas anualmente nas universidades públicas do Brasil (Cambricoli, 2019). Estes dados revitalizam o discurso do sonho de fazer medicina, cujos pré-construídos precisam ser

escavados na memória discursiva latinoamericana que sustenta este sonho. Lembremos que a Argentina está atravessando uma profunda crise econômica; ou seja, na decisão de migrar, agudiza-se o peso do sonho em detrimento do desejo de experimentar melhores condições de vida.

Voltando às nossas reflexões, em um estudo migratório cujo objetivo foi caracterizar os brasileiros instalados na grande Buenos Aires, Frigerio (2005) advertiu uma valoração positiva da sociedade bonaerense com respeito aos brasileiros, o que explicaria uma melhor inserção social destes migrantes em comparação com outros provenientes de países também limítrofes. Esta característica foi ancorada pelo autor no sintagma *la onda de los brasileiros*, no sentido de que ter *onda* combina cordialidade, alegria e despreocupação. Se bem se constata uma diferenciação acentuada das características destes em relação ao residente nativo, o autor assevera que os brasileiros em Buenos Aires constituem um dos poucos casos em que os imigrantes, mais do que estigmatizados, são “exotizados”, o que se interpreta como valor positivo. O autor aponta que outrora essa imagem havia sido negativa, e que esta mudança de percepção tem dois pontos cruciais. Por um lado, as relações econômicas entre Brasil e Argentina solidificadas com o Mercosul e sobressalentes em comparação com outros países do cone sul. Por outro lado, o incremento dos intercâmbios turísticos entre os dois países.

A velocidade com que os movimentos migratórios vêm avançando no mundo e na região é alta, o que produz mudanças. Neste sentido, Frigerio (2005) conclui seu estudo alertando para o fato de que caso houvesse um incremento no número de brasileiros migrantes, o perfil de valorização positiva poderia ser negativamente afetado. Os brasileiros poderiam começar a ser vistos, por exemplo, como uma ameaça laboral. No que tange ao nosso estudo, o brasileiro estudante de medicina poderia ser visto negativamente pelos rosarinos por ocupar a vaga de um argentino na universidade pública, além de potencialmente ocupar uma

vaga laboral. De fato, essa apreciação vem sendo observada no discurso jornalístico local. Isto levou as autoridades da Faculdade de Ciências Médicas da UNR a esclarecer a situação, afirmando que o brasileiro que mora em Rosario gasta em bens e serviços uma quantia suficiente para deixar no país impostos superiores ao que vale hoje, para o governo federal, uma vaga na universidade pública (Álvarez, 2018).

Somamos à problemática estudos fundamentados na Psicologia que se ocuparam das estratégias aculturativas⁴ (adaptação psicológica, sociocultural, acadêmica, satisfação vital e discriminação percebida) empregadas por estudantes universitários estrangeiros instalados na Argentina. No estudo de Castro Solano (2011), participaram mais de duzentos sujeitos, entre estudantes universitários migrantes e argentinos, que responderam a questionários para avaliar atitudes e condutas a respeito das relações culturais das quais participavam. Foram utilizadas as categorias de integração (o migrante tenta manter sua herança cultural e também manter contato com o grupo dominante), assimilação (o migrante não conserva sua cultura de origem e tenta manter contato somente com membros do grupo dominante), marginação (o migrante não tem interesse ou possibilidade tanto de manter sua cultura materna, quanto de entrar em contato com a cultura hóspede) e separação (o migrante consegue manter sua cultura original, mas evita a interação com outros grupos). O autor concluiu que a marginação foi a estratégia menos utilizada entre os entrevistados, ao passo que a integração foi a estratégia preferida, com resultados adaptativos relacionados à maior satisfação e ajustamento à vida acadêmica e em geral.

⁴ De acordo com Castro Solano (2011), desde o referencial teórico da Psicologia Cultural entende-se que o processo de aculturação implica mudanças afetivas, comportamentais e cognitivas resultantes do contato intercultural. Quando as mudanças decorrentes da aculturação permanecem estáveis no decorrer do tempo, fala-se em adaptação intercultural.

Do mesmo modo, Castro Solano e Perugini (2013) demonstraram que quando o estudante migrante estabelece bons vínculos tanto com seus compatriotas, quanto com os estudantes locais, percebe-se uma forte adaptação psicológica, traduzida em melhor rendimento acadêmico, maior satisfação vital, e menores índices de ansiedade. Os autores aclaram que estudos realizados com grupos migrantes em outros países do mundo chegaram a conclusões similares. Em nosso caso e de acordo com o discurso dos entrevistados, desprendemos que a maioria dos brasileiros afetados pela situação se reúne “endogamicamente”, sendo menos frequentes os casos em que se vinculam mais com argentinos. Em outras palavras, a situação de maior equilíbrio no processo de aculturação não é frequente. De fato, os entrevistados afirmam que se fala muito o português durante as aulas, onde os brasileiros costumam formar “panelinhas”, ou seja, pequenos grupos fechados. A propósito, há casos em que os professores, nas avaliações finais orais, reprovam estudantes brasileiros não pela falta de conhecimentos sobre o conteúdo temático avaliado, senão pela falta de domínio linguístico do/a estudante.

Um dos estudos encontrados que é mais relacionado ao nosso provém do campo da Internacionalização da Educação Superior. Neste sentido, Agostini, Gabini, Fernández, Pacheco & Weisburd (2017) buscaram conhecer o acesso de alunos estrangeiros às diferentes estratégias de internacionalização desenvolvidas pela Faculdade de Medicina da Universidade Aberta Interamericana, com sede em Rosario. Os autores analisaram documentos universitários do período compreendido entre os anos de 2010 e 2017, e notaram uma ascensão paulatina no número de inscritos estrangeiros no referido curso de Medicina, sobretudo provenientes do Brasil. Desse modo, advertimos que o fenômeno de estudantes brasileiros abrange também o meio privado. Os autores concluíram que as problemáticas de ordem linguística ainda não foram sanadas. Mesmo a universidade oferecendo cursos de línguas e um exame de proficiência do idioma espanhol, estas medidas não atingem os objetivos perseguidos. Portanto,

persistem as dificuldades na intercompreensão e expressão para quem não fala espanhol. Assim sendo, observamos que o terreno dos estudos migratórios e da internacionalização da educação superior é muito fértil.

Políticas linguísticas: paliativos

A língua entendida como fenômeno social (Rotaetxe Amusatagi, 1990) depende de decisões sociais não só institucionais, senão também de cada um dos usuários da língua em questão. Este campo complexo configura o sentido amplo do conceito de políticas linguísticas enfatizado por Arnoux (2000).

A Ley de Educación Superior N° 24.521 (Argentina, 1995) estipula como condição de ingresso ao ensino superior haver aprovado o nível médio e, no caso de maiores de 25 anos que não cumpram com essa condição, podem ingressar mediante avaliações estipuladas localmente. Com relação a estudantes que não falam a língua espanhola, não há uma regulamentação nacional. Dessa forma, o estabelecimento de pautas a respeito fica a critério de cada instituição. No caso da Universidad Nacional de Rosario, a imposição de um exame de língua para o público não falante de espanhol é recente, datando de finais do ano de 2017, com a Ordenanza N° 728 (Universidad Nacional de Rosario, 2017). É importante complementar a perspectiva com a informação de que a exigência de um comprovante de conhecimento da língua espanhola está contemplada no documento que regula as atividades da universidade desde seu fundamento (Universidad Nacional de Rosario, 1989). Esta prerrogativa, no entanto, não só não dava especificações dos procedimentos a serem adotados, como também não era cumprida. Desse modo, algumas faculdades, por iniciativa unilateral, impuseram seus próprios requisitos idiomáticos; no entanto, a normativa a nível universitário, como dissemos, é recente. Esta sim especifica como condição de matrícula a exigência do nível B2, de acordo com o Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas (Conselho de Europa, 2001), para qualquer estudante de língua não espanhola.

Das entrevistas realizadas, depreendem-se pontos de convergência e de inflexão. O foco das entrevistas foi posto na expressão oral, já que não se exige muita escrita, sobretudo nos primeiros anos do curso (as avaliações são majoritariamente orais e com questões de múltipla escolha). Os estudantes relataram que a pressão para falar melhor é mais intrínseca do que proveniente de seus pares ou professores. Ao mesmo tempo, estes estudantes confluem que a exigência do nível B2 é positiva. O interessante destas afirmações é que deixam em descoberto uma contradição. Os entrevistados afirmam ver com bons olhos o exame de língua, mas não gostariam que seus compatriotas soubessem disso, o que se pode interpretar da seguinte forma: são publicamente contrários ao exame, que vem sendo lido como uma restrição ao ingresso dos brasileiros; no entanto, no fundo, sentem que a exigência está correta, pois percebem que a maioria dos brasileiros não só fala mais português do que espanhol no âmbito da faculdade, senão que também, quando fala espanhol, não o faz com destreza suficiente. Daí se depreende a contradição antes mencionada: se bem afirmam que a fonte da pressão de falar melhor é mais interna do que externa, julgam a fala dos outros, portanto, devem sentir-se também julgados. Estas contradições fazem parte da heterogeneidade constitutiva dos discursos, desde a base teórica da qual partimos (que, conforme mencionamos anteriormente, não serão aprofundadas nesta oportunidade).

Com respeito aos temas que vimos tratando, o depoimento do médico brasileiro graduado no ano de 2018 foi particularmente interessante, devido ao fato de haver ingressado na faculdade enquanto os brasileiros ainda eram minoria; ou seja, este sujeito transitou por dentro da transformação que vimos abordando. Segundo o médico, quando chegou a Rosario e à faculdade, sua única opção linguística de comunicação era o espanhol. Já na época em que se formou, afirma que os brasileiros que chegavam não tinham necessidade de falar espanhol, já que lidavam com brasileiros nos mais diversos âmbitos. Além disso, reconhece certa tolerância com o uso dos idiomas por parte de muitos professores

do primeiro ano do curso. Também assevera que o terceiro ano do curso funciona como um coador, já que a vida acadêmica de brasileiros que chegam a esta etapa do curso sem ter ainda atingido um bom domínio do espanhol começa a complicar-se, tanto pela demanda dos docentes, quanto pelas primeiras experiências de saída a campo. O último fato desta entrevista que queremos remarcar se relaciona com os meios para apropriar-se definitivamente do idioma. O médico confessa que seu domínio da língua ocorreu em meados do trânsito pelo terceiro ano do curso, e esse importante aprimoramento decorreu do fato de começar a namorar uma argentina. Os desafios sorteados para cumprir o sonho de ser médico, os anos transcorridos com muito esforço acadêmico e a situação de imersão não proporcionaram condições suficientes para a aquisição da nova língua. Aqui ficam claros os componentes emocionais e subjetivos que operam na aprendizagem das línguas, que nos constituem como sujeitos e, portanto, mobilizam afetos em cada ser. Neste sentido, em que pesem as anedotas sempre singulares que marcam trajetórias de apropriação de novas línguas, evidencia-se um fato comum, o de que a língua é cultura, mobiliza sujeitos, repercute subjetivamente e está inscrita histórica e ideologicamente; a língua não é, portanto, mero idioma, mero instrumento de comunicação.

Finalmente, pudemos constatar a desilusão de muitos estudantes com a ideia de que o espanhol é uma língua fácil, como observou Celada (2002) já há quase duas décadas em sua tese doutoral. Ademais do método de ensino de Aprendizagem Baseada em Problemas, que é bastante diferente do que se costuma ter no Brasil, a barreira linguística surge mais abrumadora do que os brasileiros supunham antes de chegar. Chamou-nos a atenção o fato de a maioria dos brasileiros chegarem conhecendo muito pouco da língua de destino. Fazem cursos intensivos esperando que em três meses possam adquirir a nova língua. Há dois pontos importantes para frisar sobre esta mística mimetizada na cadeia discursiva espanhol>língua parecida>língua fácil. Por um lado, encontramos-nos com vários estudantes que, de fato, com três

meses de estudo foram aprovados no nível B2 em exames da língua espanhola reconhecidos pelo Sistema Internacional de Certificación de Español como Lengua Extranjera (SICELE). Por outro lado, também nos deparamos com casos de evasão decorrentes das dificuldades linguísticas; entre estes, ou os brasileiros voltam definitivamente para o Brasil, ou trancam suas matrículas por um ano ou dois, e depois retomam os estudos. Estas situações são frequentes, embora não tenhamos podido acessar estatísticas a respeito. Vale recordar que os boletins estatísticos da universidade disponibilizam dados sobre os ingressos, mas os registros relacionados à evasão praticamente não foram disponibilizados. Isto é de se esperar devido às particulares formas de ingresso e rematrícula que cada faculdade emprega.

Considerações finais

A exigência de exame a falantes de outras línguas é uma prática constituída na maioria das universidades do mundo. No entanto, a Argentina resistia ao veredito e, finalmente, vem cedendo. As instâncias macro-políticas que impulsionaram esta decisão poderiam ser estudadas desde disciplinas mais específicas, como a sociologia e a antropologia, para contribuir com o enriquecimento da interpretação dos sentidos inscritos nestes gestos glotopolíticos.

O aumento do número de brasileiros vem operando como fator que dificulta a apreensão da língua meta. O aglutinamento de sujeitos dessa comunidade oferece um fortalecimento da cultura de origem que culmina com a acentuação de resistências de ordem linguística. Essas resistências podem desprender-se de um fortalecimento da identidade do migrante identificado como “brasileiro/a”, significante que silencia as importantes diferenças culturais inerentes à cada região do Brasil de onde vêm os estudantes. As diferenças regionais estão ligadas, obviamente, a diferenças linguísticas que, apesar de não aparecerem neste ponto de vista que apresentamos (ou seja, na dificuldade de apreender

a língua espanhola decorrente do fortalecimento da comunidade de brasileiros, sem importar a origem regional), é importante destacar que, desde outros pontos de vista, estas diferenças se revelam.

Agregamos que estudos desde a perspectiva psicológica podem auxiliar a ampliar a compreensão do fenômeno e otimizar as linhas de ação. Neste sentido, destacamos um trabalho com uma equipe interdisciplinar de psicólogos e cientistas da educação em prol de entender as estratégias potentes de resiliência acadêmica nesta população (Pozzo y Morgan, 2019).

Ressaltamos, ainda, que as comidas típicas a pronta-entrega, os bares brasileiros, o circuito comercial de serviços (manicure, conserto de computadores, massagens, cabeleireiro, venda de alimentos e produtos, etc.) crescem e modificam a cartografia linguístico-cultural da cidade, sobretudo nos bairros que circundam as faculdades de medicina.

Por fim, o campo das políticas linguísticas em seu sentido amplo é fértil no que diz respeito à internacionalização da educação superior em Rosario, já que a maioria de estudantes estrangeiros não é falante de espanhol. Políticas interculturais, como projetos de extensão universitária, por exemplo, podem contribuir com a otimização das políticas linguísticas visando à abertura das “panelinhas” brasileiras de modo a fomentar encontros interculturais mais frutíferos. Até o momento, podemos concluir que a nova política universitária de exigência do nível B2 vem funcionando como estímulo para o aprendizado do espanhol. Apesar disso, há uma distância importante entre o que é avaliado nos exames de língua autorizados e as necessidades do estudante universitário estrangeiro. Este dado abre novos interrogantes que vêm sendo problematizados a partir de estudos sobre as provas de certificação em línguas.

REFERÊNCIAS

Álvarez, H. (12 de março de 2018). Continúa el fenómeno de los brasileños que llegan a Rosario para estudiar Medicina en la UNR. El Mirador. Recuperado de: http://www.miradorprovincial.com/?m=interior&id_um=166575-continua-el-fenomeno-de-los-brasilenos-que-llegan-a-rosario-para-estudiar-medicina-en-la-unr-pese-a-algunas-criticas-internas

Agostini, M.; Gabini, S.; Fernández, F.; Pacheco, S.; Weisburd, G. (2018). Internacionalización de la educación en Medicina: el caso de la Universidad Abierta Interamericana, Sede Rosario. Revista da UIIPS, 5(5), 33-40. Recuperado de: <https://revistas.rcaap.pt/uiips/article/view/14542/10927>

Aranda, L. (29 de novembro de 2018). El decano de Medicina ligó la discusión sobre extranjeros en la UNR a la falta de recursos. Vía Rosario. Recuperado de: <https://viapais.com.ar/rosario/731430-el-decano-de-medicina-ligo-la-discusion-sobre-extranjeros-en-la-unr-a-la-falta-de-recursos>

Argentina (1995). Ley de Educación Superior N° 24.521. Congreso Argentino. Buenos Aires. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>

Argentina. (2010). Ley de Migraciones N° 25.871. Ministerio del Interior y Transporte. Dirección Nacional de Migraciones. Presidencia de la Nación. Recuperado de: http://www.migraciones.gov.ar/pdf_varios/campana_grafica/pdf/Libro_Ley_25.871.pdf

Arnoux, N. E. (2000). La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. Primer simposio en la maestría en ciencia del lenguaje. Recuperado de: https://www.academia.edu/24563971/La_Glotopol%C3%ADtica_transformaciones_de_un_campo_disciplinario

Barrandeguy, T. (15 de mayo de 2016). Cada vez más brasileños vienen a Rosario y deciden quedarse a vivir en la ciudad. La Capital. Recuperado de: <https://www.lacapital.com.ar/la-ciudad/cada-vez-mas-brasilenos-vienen-rosario-y-deciden-quedarse-vivir-la-ciudad-n790506.html>

Calvet, L. J. (2007). Sociolinguística: uma introdução crítica. 3ed. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola.

Cambricoli, F. (25 de setembro de 2019). Na fronteira pelo diploma médico. São Paulo: Estadão. Recuperado de <https://www.estadao.com.br/infograficos/cidades,na-fronteira-pelo-diploma-medico,1028800>

Carmo, M. (13 de abril de 2018). Com faculdades públicas e sem vestibular, Argentina atrai cada vez mais universitários brasileiros. BBC Brasil. Recuperado de: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43644403>

Castro Solano, A. (2011). Estrategias de aculturación y adaptación psicológica y sociocultural de estudiantes extranjeros en la Argentina. *Interdisciplinaria*, 28(1), 115-130.

Castro Solano, A.; Lupano Perugini, M. L. (2013). Predictores de la adaptación sociocultural de estudiantes universitarios extranjeros en Argentina. *Interdisciplinaria*, 30(2), 265-281.

Celada, M. T. (2002). O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira. Tese de Doutorado em Linguística. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 277pp.

Conselho de Europa. (2001). Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação. Lisboa: Edições Asa. Recuperado de: https://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf

Costa, J. M.; Lacroze, L. (9 de noviembre de 2017). Cuántos extranjeros estudian en universidades argentinas y de qué países vienen. *La Nación*. Recuperado de: <https://www.lanacion.com.ar/2071328-cuantos-extranjeros-estudian-en-universidades-argentinas-y-de-que-paises-vienen>

Frigerio, A. (2005). Migrantes exóticos: los brasileños en Buenos Aires. *Runa*, 25(1), 97-121.

Gavira, M. (16 de agosto de 2017). Afirman que hay un récord de extranjeros en el CBC y una "ola brasileña" en Medicina. *Clarín*. Recuperado de: https://www.clarin.com/sociedad/afirman-record-extranjeros-cbc-ola-brasilena-medicina_0_rJD5W7b_b.html

García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.

Luchilo, L. (28 de febrero de 2018). Estudiantes internacionales: ¿costo o beneficio? *Nuevos Papeles*. Recuperado de: <http://www.nuevospapeles.com/nota/2100-estudiantes-internacionales-costo-o-beneficio>

Nardone, N. (28 de noviembre de 2018). Rector de la UNR: "El ingreso no planificado de estudiantes extranjeros es un problema". *VíaRosario*. Recuperado de: <https://viapais.com.ar/rosario/729585-rector-de-la-unr-la-universidad-no-tiene-que-ser-una-ficha-en-un-tablero-electoral/>

Organización Internacional para la Migraciones. (2017). *Tendencias migratorias en América del Sur. Informe Migratorio Sudamericano N° I*. Buenos Aires: Oficina Regional para América del Sur. Recuperado de: https://robuenosaires.iom.int/sites/default/files/Informes/Informe_Tendencias_Migratorias_America_del_Sur_N1_SP.pdf

Orlandi, E. P. (2009). *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 2ed. Campinas: Pontes.

Orlandi, E. P. (2011). *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 6ed. Campinas: Pontes.

Pêcheux, M. (2016). *Las verdades evidentes*. Lingüística, semántica, filosofía. 1ed. Trad. Mara Glozman. Buenos Aires: Ediciones del CCC.

Pozzo, M. I.; Morgan, M. (2019). Una investigación sobre la resiliencia académica en estudiantes brasileños de Medicina en Rosario, Argentina. Proyecto bilateral aprobado entre la Universidad de Santa Bárbara (Estados Unidos) y la Universidad Nacional de Rosario (Argentina).

Rojo, L. M.; Rodríguez, L. R. (2016). Muda lingüística y movilidad social. Trayectorias de jóvenes migrantes hacia la universidad. *Discurso & Sociedad*, 10(1), 100-133.

Rotaetxe Amusatagi, K. (1990). *Sociolingüística*. Madrid: Editorial Síntesis.

UNESCO. (2019). Informe de seguimiento de la educación en el mundo: Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros. París: UNESCO. Recuperado de <http://gem-report-2019.unesco.org/es/>

Universidad Nacional de Rosario. (1989). Ordenanza N° 490, del 28 nov. 1989. Consejo Superior.

Universidad Nacional de Rosario. (2013). Boletín Estadístico n° 64, referente al año 2012. Recuperado de: <https://www.unr.edu.ar/noticia/1387/boletines-estadisticos>

Universidad Nacional de Rosario. (2017). Ordenanza N° 728, del 19 oct. 2017. Consejo Superior.

Universidad Nacional de Rosario. (2018). Boletín Estadístico n° 69, referente al año 2017. Recuperado de: <https://www.unr.edu.ar/noticia/1387/boletines-estadisticos>

Universidad Nacional de Rosario. (2019). Boletín Estadístico n° 70, referente al año 2018. Recuperado de: <https://www.unr.edu.ar/noticia/1387/boletines-estadisticos>

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Construyendo interculturalidad crítica, 75, 96.

3. Professores de Espanhol: Sujeitos Políticos, Agentes de Transformação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

*Roberta Rafaela Sotero Costa Vicentini
Instituto Federal do Paraná
roberta.sotero@ifpr.edu.br*

Esta memória é parte de um exercício de análise de um documento escrito elaborado por alguns professores de línguas do Campus Curitiba do Instituto Federal do Paraná – IFPR, que foi submetido a algumas instâncias da estrutura administrativo-pedagógica na ocasião de revisão dos projetos políticos pedagógicos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio que hoje são ofertados na instituição. O documento encontra-se anexo e sua análise nas páginas a seguir, com base numa análise discursiva inspirada no Círculo de Bakhtin e numa concepção crítica de política linguística.

Atualmente, 2020, há, no Campus Curitiba do Instituto Federal do Paraná – IFPR, a oferta de 8 cursos técnicos integrados ao ensino médio, conforme informações do quadro abaixo.

Quadro 1.

-Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no ano de 2018 –
Campus Curitiba IFPR

1. Administração
2. Contabilidade
3. Eletrônica
4. Informática
5. Jogos Digitais
6. Mecânica
7. Petróleo e Gás
8. Processos Fotográficos

Fonte: www.ifpr.edu.br

Entre as matrizes curriculares desses cursos, os componentes de línguas não estão distribuídos de maneira equitativa, conforme resume o Quadro 2, e os motivos para haver grande diferença entre as cargas horárias é uma das principais questões a ser discutida.

Quadro 2.

Distribuição de Carga Horária dos Componentes Curriculares de Línguas nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no ano de 2018 – Campus Curitiba IFPR

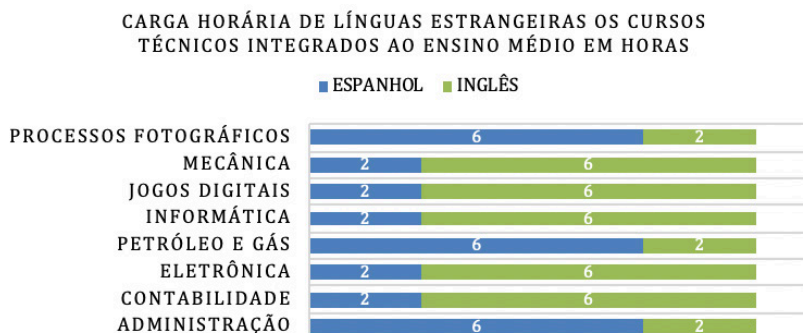
CURSO	C.H. SEMANAL DE ESPANHOL	C.H. SEMANAL INGLÊS
Administração	6	2
Contabilidade	2	6
Eletrônica	2	6
Petróleo e Gás	6	2
Informática	2	6
Jogos Digitais	2	6
Mecânica	2	6
Processos Fotográficos	6	2

Fonte: www.ifpr.edu.br

Há 3 cursos que oferecem espanhol nos três anos: Administração, Petróleo e Gás e Processos Fotográficos. Por outro lado, há 5 que ofertam inglês em todas as séries: Contabilidade, Eletrônica, Informática, Jogos Digitais e Mecânica. Aqueles que têm espanhol em toda as séries, terá o inglês ofertado no 2º ano. O mesmo ocorre com os cursos que oferecem o inglês em todas as séries têm espanhol no 2º ano. Todos os cursos têm língua portuguesa em todos os anos, 3 horas semanais nos primeiros anos e 2 horas nos segundos e terceiros anos. No total, temos 28 horas semanais de espanhol frente a 36 horas semanais.

Figura 1

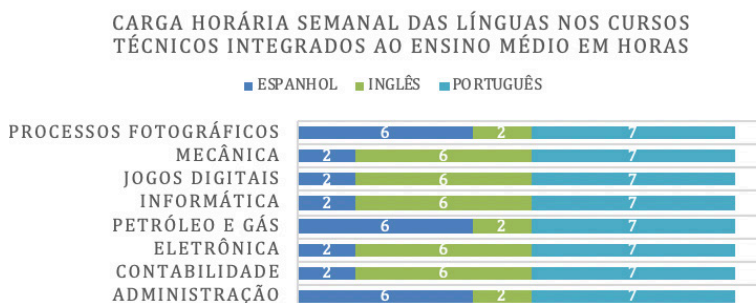
Carga horária de línguas estrangeiras os cursos técnicos integrados ao ensino médio em horas



Fonte: a autora

O gráfico 2 da figura 2 abaixo inclui a quantidade de horas dedicadas à língua portuguesa durante todos os cursos, que perfazem 56 horas.

Figura 2
Carga horária semanal das línguas nos cursos técnicos integrados ao ensino médio em horas



Fonte: a autora

Temos, portanto, um total de 120 horas de carga horária semanal de línguas nos cursos de nível médio, em três anos de oito cursos. Isso significa que em cada ano de cada curso apenas 5 horas semanais são dedicadas às línguas – espanhol, inglês e português.

Discussão

A análise de que trata o presente exercício, gira em torno de uma carta apresentada por e-mail a todos os coordenadores de curso na ocasião de discussões realizadas quando de uma revisão por que passarão todos os Projetos Pedagógicos de Cursos - PPCs. Com esse documento, “os professores de Língua Estrangeira do Campus Curitiba do Instituto Federal do Paraná oficializam a proposta de alteração da carga horaria dos componentes curriculares de espanhol e de inglês a partir de 2019 e 2020”⁵ (vide anexo).

5 Os excertos da carta estão em itálico para diferenciar das citações utilizadas nesta análise.

O principal apontamento feito no documento refere-se às cargas horárias dos componentes curriculares de espanhol e de inglês e por isso preâmbulo. Na carta, logo após a apresentação do assunto e de dizer a que se refere o documento, revela-se, no segundo parágrafo, a importância e a natureza de tal preocupação: “não haverá aumento na carga horária geral das línguas estrangeiras nos cursos”.

Partindo do pressuposto de que “todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011/1979, p. 296), e que “cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado” e que “é antes de tudo uma resposta aos enunciados precedentes” (ibid. p. 297), cabe pensar a que e a quem se responde ativamente nesse e noutros pontos da carta.

Endereçada aos coordenadores, que são professores de diferentes áreas – nenhum das “humanidades” e sim de áreas que chamamos de técnicas, i.e., que não compõem o quadro do núcleo comum⁶ que são os componentes curriculares do ensino médio regular – a carta dialoga não apenas com estes coordenadores, mas também com outros pares, principalmente gestores que teriam preocupações de ordem prática, já que a discussão sobre o mérito da proposta caberia apenas a área de línguas. Uma demanda que poderia preocupar a um gestor, por exemplo, é se haverá professores para ministrar todas as aulas e se o gestor precisaria se envolver na resolução de assuntos relativos à área de línguas.

O enunciado contundente “não haverá aumento na carga horária geral das línguas estrangeiras nos cursos” faz pensar que esse é o melhor argumento para convencê-los da mudança proposta: desobrigar as outras partes de mais compromissos. Contudo, esse enunciado também marca o posicionamento de

6 Artes, biologia, educação física, espanhol, filosofia, física, geografia, história, inglês, matemática, português, sociologia, química

uma área que quer afirmar-se como a responsável pela decisão sobre os assuntos relacionados ao ensino de línguas. Portanto, está em disputa o poder de decidir sobre o tema. Teriam então os professores, nesse contexto/instituição, o poder de deliberar sobre o assunto? Em que medida no IFPR a área de línguas pode, ou consegue, entrar em disputa para reclamar mais carga horária nos diferentes cursos?

O referido enunciado também antecipa resposta a questionamentos futuros sobre o mérito da questão, mas não o faz sem tensão, pois, se não houvesse dúvida sobre a competência/autoridade para decidir sobre a questão, talvez não coubessem as tantas linhas escritas dedicadas à justificativa para a mudança que resumiria em uma solicitação de aumento de carga horária de espanhol e diminuição de carga horária de inglês. Sobre as horas de português nada é mencionado, embora apenas alguns professores dessa língua assinem o documento como apoiadores⁷.

Nesta análise que toma toda linguagem como ação, entende-se a carta como uma atitude em relação a uma série de outros acontecimentos, uma resposta a inúmeros outros enunciados (BAKHTIN, 2011/1979, p. 297) e talvez um deles seja sustentado pela ideia de que os componentes de línguas estrangeiras não são tão importantes quanto os outros componentes da grade curricular que possuem carga horária superior, a exemplo de matemática, química em alguns anos etc.

A discussão sobre a quantidade de horas dedicadas às línguas está em evidência, mas na minha opinião não é mais inquietante quanto o fato apontado de que as línguas estariam “distribuídas aleatoriamente nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio”.

⁷ Três de seis professores de português do ensino médio aparecem como apoiadores. Nenhuma assinatura aparece no documento anexo para garantir o anonimato dos professores.

Tal afirmação suscita certos questionamentos, se tentamos racionalizar o assunto. Portanto, pergunto-me: como são escolhidas as línguas que fazem parte da formação dos alunos? A resposta aparece no documento nas entrelinhas. Ao dizer taxativamente que foi de maneira aleatória e que isso se deve ao fato de ter apenas uma professora de espanhol no momento de criação dos cursos, se ofusca a pendência, a principal demanda da área que é discutir o papel e o lugar das línguas na formação dos alunos do IFPR, mas essa é uma questão bastante complexa e que está também relacionada com questões políticas e ideológicas que subjazem e sustentam a posição que ocupam as línguas nas grades dos cursos.

Conforme a argumentação que segue na carta em questão, a motivação da mudança proposta seria a distribuição equitativa das cargas horárias e uma “correção no processo histórico que se estabeleceu no IFPR- Campus Curitiba, em função do quadro docente”, em que hoje teríamos menos aulas de espanhol porque havia menos professores de espanhol em 2010.

A carga horária é usada novamente para argumentar em favor da nova proposta que se apoia em “não sobrecarregar os professores e nem o alunado”, mas a mudança está de fato diminuindo as horas de inglês e aumentando as horas de espanhol, deixando as duas línguas estrangeiras em pé de igualdade pelo menos no quesito carga horária.

Os outros argumentos utilizados para justificar a presença do ensino de espanhol nos cursos de nível médio foram, a meu ver, meramente ornamental⁸ e talvez conversaria com aqueles que não

⁸ Os outros argumentos são:

- é a segunda língua estrangeira mais falada em todo o mundo por número de falantes nativos, só perdendo para o mandarim;
- é a terceira língua mais usada na internet;
- alinhados com as diretrizes do ensino profissional - as OCEMs - e os documentos norteadores para a educação do século XXI, em uma educação plurilinguística fundamental para a formação de um cidadão crítico e coerente com as instâncias do mundo tal como se configura no século XXI;
- perspectivas abertas e que dialoguem com a demanda de globalização, diminuição de fronteiras e maior contato com diferentes povos, perspectivas e oportunidades.

possuem nenhum conhecimento sobre essa língua. No entanto, analisando criticamente a presença desses argumentos, estaria implícita a ideia de que uma língua teria “direito” a permanecer no currículo dependendo de sua conveniência, i.e., se serve aos propósitos da formação da instituição, se está em consonância com seus valores e missão do IFPR. Mas como seria possível avaliar a necessidade da presença de uma língua nos currículos e decidir quantas horas teriam seus componentes curriculares?

Em vista desse breve panorama, poderíamos discutir o assunto a partir do que alguns teóricos chamam de “planejamento linguístico” ou, para utilizar um termo mais contemporâneo, dentro das “políticas linguísticas”. Embora política e planejamento linguístico não sejam a mesma coisa, estão imbricados. Como aponta Johnson (2013, pág. 3), “alguns argumentam que o planejamento de linguagem inclui a política de linguagem (KAPLAN, BALDAUF, 1997)⁹, enquanto outros argumentam que a política de linguagem subordina/abarca o planejamento de linguagem (SCHIFFMAN, 1996)¹⁰”.

Estaríamos então dentro desse campo de estudos, que há décadas já explicou como algumas questões de planejamento linguístico já se apoiaram em uma noção positivista de ciência, de métodos científicos supostamente objetivos, quantitativos, que tentavam simplificar e categorizar as línguas de acordo com a sua utilidade ou eficiência, como se nem todas as línguas descrevessem as coisas com igual eficácia (TAULI¹¹, 1974 apud JOHNSON, 2013).

9 Kaplan, R. B. and Baldauf, R. B. *Language Planning: From Practice to Theory*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

10 Schiffman, H. F. *Linguistic Culture and Language Policy*. London: Routledge, 1996.

11 Tauli, V. The theory of language planning. In J.A. Fishman (ed.) *Advances in Language Planning*, pp. 69–78. The Hague: Mouton, 1974).

Grande parte desses estudos iniciais pretendia se separar da realidade ideológica e sociopolítica dos usos das línguas, propondo uma perspectiva “objetiva” de ciência na qual se basearia o planejamento da linguagem. Não por acaso isso ocorre nos anos 70, tempo em que na linguística ainda se considerava possível uma disciplina neutra e apolítica.

Numa perspectiva crítica e mais atual, temos Tollefson¹² (1991 apud JOHNSON, 2013) com uma política linguística crítica (CLP) cuja abordagem se apoia na teoria crítica e se baseia no trabalho de Habermas¹³ (por exemplo, 1973), Giddens¹⁴ (por exemplo, 1971) e Foucault¹⁵ (1979), entre outros. Ainda segundo Johnson (2013), Tollefson¹⁶ vê a política linguística como um mecanismo de poder, que institucionaliza hierarquias de línguas/ linguagem que privilegiam grupos/ linguagens dominantes, nega acesso igual ao poder político e aos recursos econômicos, criando sistemas de desigualdade.

No contexto em questão, a partir da perspectiva proposta nesta análise, a política linguística também está relacionada com mecanismos de poder, é objeto e instrumento de disputa, institucionaliza diferença entre os sujeitos ao hierarquizar línguas, e, portanto, não dá igual acesso ao poder político de gestão e decisão, amparando sistemas de desigualdade na escola.

Embora o elemento provocador desse trabalho seja um documento, a política linguística a que faço referencia não se vale somente do ponto de vista documental. Evidentemente, é possível identificar traços ou tipos de políticas, como no quadro abaixo.

12 Tollefson, J.W. *Planning Language, Planning Inequality: Language Policy in the Community*. London: Longman, 1991.

13 Habermas, J. *Theory and Practice*. Boston: Bacon Press, 1973.

14 Giddens, A. *Capitalism and Modern Social Theory: An Analysis of the Writings of Marx, Durkheim, and Max Weber*. Cambridge University Press, 1971.

15 Foucault, M. *Discipline and Punish*. Harmondsworth: Penguin, 1979.

16 Tollefson, J.W. *Language policy in a time of crisis and transformation*. In J.W. Tollefson (ed.) *Language Policies in Education: Critical Issues*, 2nd edition, pp. 11–32. London and New York: Routledge, 2013b.

Quadro 3.
Tipos de política de idiomas

Gênese	<i>De cima para baixo</i> Política de nível macro desenvolvida pelo governo ou autoridade	<i>Debaixo para cima</i> Nível micro ou política de base da comunidade implicada
Meios e objetivos	<i>Evidente</i> Expresso abertamente em textos políticos, escritos ou falados	<i>Encoberta</i> Intencionalmente escondido no nível macro (conluio) ou no nível nível micro (subversivo)
Documentação	<i>Explícito</i> Oficialmente documentado por escrito ou oralmente	<i>Implícito</i> Ocorrendo sem ou apesar dos textos políticos oficiais
Na lei e em prática	<i>De jure</i> Política “em lei”; documentado oficialmente por escrito	<i>De facto</i> Política “na prática”; refere-se a ambas as políticas produzidas localmente que surgem sem ou apesar de políticas de jure e locais <i>das práticas de linguagem</i> que diferem das políticas de jure; de fato práticas podem refletir (ou não) políticas de facto

Fonte: tradução livre de Johnson, 2013, pág. 10.

Contudo, é importante considerar que as políticas linguísticas são desenvolvidas em vários “níveis” e considerá-las apenas em termos top-down e bottom-up seria um tanto quanto simplório. Esses são pontos relativos e as categorias propostas acima se sobrepõem, mobilizam perspectivas ou valores diferentes, dependendo também daquele que as interpreta.

Embora o quadro 3 pareça um jogo de oposições, não é necessário ler as categorias de forma dicotômica, pelo contrário. Um exemplo de imbricamento dessas é a distinção entre explícita / implícita, que pode ser muito útil para entender o contexto em questão, pois verificar se há ou não um documento que oficializa o ensino de uma língua dá sim pistas importantes, mas não

significará que há somente uma política linguística explícita e oficial, pois é muito provável que haja uma política implícita, que vem de baixo para cima, de professores e alunos, que é muito mais poderosa porque estaria presente organicamente nas ideologias linguísticas dos sujeitos implicados.

Considerações finais

A partir da análise realizada foi possível verificar que há movimentos que sugerem uma política de base, não totalmente explicitada, que se subverte, que tem inclinação transformadora no que se refere à gestão das línguas no seu local/contexto.

A política não está contida apenas em documentos institucionais oficiais, assim como o poder de transformação não está apenas nas mãos de dirigentes. A política é executada também em práticas locais (nível micro) e nos discursos de todos os implicados. Embora nem sempre o poder esteja nas mãos dos sujeitos locais e frequentemente estes perpetuem sua própria subjugação agindo em conformidade com as normas impostas, há professores que resistem a discursos dominantes.

Referências

Bakhtin, M. (2011). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

Johnson, D.C. (2013). *Language Policy*. Londres: Palgrave Macmillan UK.



INSTITUTO FEDERAL

Paraná
Campus Curitiba



CARTA DE INTENÇÃO DE REESTRUTURAÇÃO DE PPCs NO QUE CONCERNE AS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO IFPR-CAMPUS CURITIBA

Em virtude das discussões para reestruturação dos projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, os professores de Língua Estrangeira do campus Curitiba do Instituto Federal do Paraná oficializam a proposta de alteração da carga horária dos componentes curriculares de espanhol e de inglês a partir de 2019 e 2020, conforme tabela em anexo.

Com a nova proposição, a oferta atual de três anos de uma língua estrangeira e um ano de outra língua, distribuídas aleatoriamente nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, deixará de existir. A nova proposta prevê a oferta de dois anos de inglês e dois anos de espanhol. Não haverá, portanto, aumento na carga horária geral das línguas estrangeiras nos cursos.

Trata-se de uma correção no processo histórico que se estabeleceu no IFPR-Campus Curitiba, em função do quadro docente, e que se perpetuou nos últimos anos ao ofertar ao acaso inglês e espanhol distribuídos entre os cursos. A oferta de modo equitativo estabelece um panorama mais harmônico em todos os cursos integrados, garantindo, particularmente, o acesso dos estudantes as duas línguas de modo equilibrado, sem sobrecarregar os alunos nem tampouco os docentes, dado nosso quadro atual de professores. No mesmo movimento, teremos maior lógica de oferta, maior possibilidade de trabalho interdisciplinar em todas as séries e maior organização administrativa em comparação com a situação atual. Importante ressaltar que as disciplinas de língua estrangeira são as últimas do Núcleo Comum a se adequarem a um padrão de oferta equivalente em todos os cursos, já que nas matrizes curriculares dos cursos integrados as outras disciplinas já são ofertadas igualmente.

Essa é uma primeira medida necessária para a possível implementação de uma mudança maior, em médio prazo, que prevê a oferta dos componentes curriculares de espanhol e inglês, por níveis de conhecimento e proficiência (básico, intermediário e avançado) para os cursos de Ensino Médio. Trata-se de um estudo de viabilidade que se intenciona estabelecer nos próximos anos no Campus Curitiba.

O grupo de línguas estrangeiras entende que há motivo para justificar a importância da língua espanhola na formação integral do estudante de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, uma vez que o castelhano é a segunda língua estrangeira mais falada em todo o mundo por número de falantes nativos, só perdendo para o mandarim. Além disso, é a terceira língua mais usada na internet. Soma-se a isso, o fato de acreditarmos, alinhados com as diretrizes do ensino profissional - as OCEMs - e os documentos norteadores para a educação do século XXI, em uma educação plurilinguística fundamental para a formação de um cidadão crítico e coerente com as instâncias do mundo tal como se configura no século XXI.

A formação de um profissional técnico também será beneficiada com perspectivas abertas e que dialoguem com a demanda de globalização, diminuição de fronteiras e maior contato com diferentes povos, perspectivas e oportunidades. Acreditamos que a supremacia de uma língua sobre a outra em nada corrobora para a formação de um profissional, pois o mesmo já sairia limitado para o mundo do trabalho, uma vez que as demandas atuais pedem do profissional noções de duas línguas estrangeiras ou mais. Ter noções, portanto, de diversos idiomas e perspectivas culturais, ideológicas, críticas e históricas amplia a criticidade, o leque



de conhecimentos gerais, aumenta a preparação desses cidadãos e a gama de oportunidades profissionais que os estudantes poderão vislumbrar.

A presente proposta tem o aval da direção geral do IFPR-Campus Curitiba, da Direção de Ensino e do Núcleo Comum que reiteram a preocupação com a formação integral do estudante de curso técnico integrado ao Ensino Médio e com o estabelecimento de uma oferta de componentes curriculares do Núcleo Comum homogênea.

A tabela, em anexo, traz a representação de como ocorrerá a oferta dos componentes curriculares de espanhol e inglês, a partir de 2019 e 2020, anos de implementação da nova proposta.

Até o final da semana, serão enviadas as novas ementas de inglês e espanhol para inclusão nos projetos pedagógicos de curso que submeterão suas alterações ainda em 2018.

Sem mais, contamos com a compreensão dos colegiados dos cursos técnicos para inclusão das modificações no novo PPC e nos colocamos à disposição para esclarecimentos juntamente aos professores responsáveis pelos componentes de cada colegiado.

Docentes de línguas estrangeiras do IFPR – Campus Curitiba: Anderson

4. Material Didático e Ensino de Português Língua Estrangeira "PLE"

Maria Erotildes Moreira e Silva¹⁷
PNPD-UFC
erotildesmoreira@hotmail.com

O processo de internacionalização da língua portuguesa constitui-se por elementos explícitos, tais como as políticas de gestão da língua, geralmente institucionalizadas por órgãos oficiais, e por elementos implícitos, aqui identificados nas concepções e práticas em torno da língua pela comunidade que a utiliza. No presente artigo, apresentamos um recorte de nossa pesquisa doutoral, constituído por entrevistas realizadas com professores de português como língua estrangeira (PLE), ressaltando suas visões sobre as dificuldades em torno de material didático, além de suas considerações sobre os entraves e as possibilidades para uma difusão mais profícua do português, no cenário internacional.

17 Bolsista CAPES-PNPD, vinculada ao grupo de pesquisa Políticas Linguísticas para a Internacionalização do Português (PLIP-PPGL-UFC), desenvolve pesquisas sobre elaboração de material didático destinados ao ensino de Português-língua estrangeira (PLE).

Ao investigar essas ações, na perspectiva de responder em que medida as políticas linguísticas oficiais traziam resultados consistentes a esse processo, convidamos professores de diferentes países a se posicionarem acerca do conceito de Política Linguística, entre outras questões e, principalmente, pedimos suas contribuições sobre o processo de ensino-aprendizagem de PLE, por considerá-los agentes significativos, de modo implícito e explícito, nesse processo e, ao mesmo tempo, percebê-los excluídos nas diferentes ações que perpassam a internacionalização da língua portuguesa.

Dentre as respostas, chamou nossa atenção as dificuldades de acesso a esses materiais e, principalmente, as concepções desses profissionais sobre o tema, visto que estão, continuamente, a difundir a língua portuguesa em suas aulas, seja compilando ou elaborando material, seja divulgando a língua em seus blogs.

Assim, na perspectiva de ampliar as discussões sobre esse tema e perscrutar em que medida as políticas oficiais atendem às necessidades percebidas por esses professores, pretendemos traçar uma panorama de suas necessidades, a partir das respostas dadas a três perguntas que integravam uma entrevista semi-estruturada constituída por doze questionamentos acerca das políticas destinadas à difusão internacional do português.

Política Linguística: O que é isso?

Nossa pesquisa, inicialmente, partiu do conceito de Política Linguística cunhado por Calvet (2007) e traduzido como um conjunto de decisões oficiais sobre a configuração de uma língua, em função de necessidades políticas, econômicas e sociais de um país ou de uma comunidade linguística, voltado não só ao fortalecimento interno de um idioma, mas também à possibilidade de um empoderamento linguístico, refletido, principalmente, no processo de internacionalização dessa língua.

Ao apresentar o conceito, o autor situa-o como complementar a planejamento linguístico, definido por ele como a implantação de decisões oficiais sobre a configuração de uma língua. Assim, em Calvet (2007), fica clara a necessidade de uma intervenção oficial com vistas à implementação de um planejamento linguístico que envolva os usuários da língua em foco, seja em relação à estrutura ou ao corpus da língua ou a sua função social, conforme conceitos estabelecidos por esse autor.

Portanto, Política Linguística (PL) pode ser definida como um conjunto de intervenções traduzidas nas relações de subordinação entre determinadas ações e uma ideologia política, representadas por mudanças que alteram a forma da língua e/ou sua função social. Tais ações são implementadas, através de um planejamento respaldado pelas relações de poder de um grupo, em que o ensino do idioma e outros aparelhos de poder, como o governo, o ensino e a mídia.

Em suma, os dois termos podem ser definidos como um conjunto de decisões políticas que, respaldadas pelo poder oficial, trazem mudanças a uma língua, seja incorporando variações da mesma língua, seja alterando ou ampliando suas funções sociais, como o estatuto de língua oficial/nacional ou como língua franca, para atender a demandas diversas, através da abordagem científica de determinadas “situações sociolinguísticas” (apud Calvet, 2007, p. 19), com vistas à elaboração de meios para se fazer uma intervenção sobre essas “situações”, através da reestruturação, da aquisição e/ou do fomento ao prestígio de uma língua.

Na esteira dessas ramificações, chamam nossa atenção duas facetas do planejamento linguístico, em que o ensino é a preocupação central, com foco na planificação da aprendizagem e na planificação do prestígio, instituídos por Kaplan e Bauldalf Jr. (2003). Essas ações são caracterizadas pela promoção da língua e por sua formalização, em ações que incidem diretamente sobre o estatuto de uma língua.

Em relação à língua portuguesa, Castilho (2005) referenda essa posição e aponta pelo menos seis vertentes que possuem a política linguística como ponto de partida, com destaque a uma discussão profunda sobre a gestão oficial da língua e de suas comunidades bilíngues ou plurilíngues, envolvendo também o respeito à língua das minorias de um lado e o papel do Estado no ensino de suas línguas maternas.

Além desses tópicos, a atuação das universidades brasileiras, na pesquisa e no ensino de português e o papel do Estado no ensino de línguas estrangeiras completam o cabedal elencado pelo linguista, como objetos que suscitam reflexões sobre os meandros da politização do português. Os temas acima revelam aspectos sociais e políticos que não podem ser dissociados dos linguísticos, uma vez que a língua não existe sem uma comunidade que a reproduza e, que ao mesmo tempo, constitua-se como marco identitário daquela comunidade.

Assim, diante da necessidade de se considerar tais aspectos, propomos uma reflexão sobre o modo como as políticas linguísticas para a internacionalização do português são fomentadas, priorizando-se o ensino do idioma, na modalidade estrangeira, como nicho de análise, a partir da visão de professores que atuam no ensino de PLE, um vez que, para serem concretizadas, quaisquer políticas/planejamentos linguísticos precisam ser praticados.

Os conceitos acima, embora apresentados de forma suscinta, denotam a complexidade do tema e o papel central dos instrumentos utilizados pelo Estado para a implementação dessas ações. O processo de ensino e aprendizagem da língua é um desses instrumentos e um eixo relevante, quando se tem em mente a compreensão dos efeitos dessas ações, na vitalidade de uma língua.

Tal eixo, alinhado com as ações voltadas ao corpus, ao prestígio e, conseqüentemente, ao status de um idioma, referenda as palavras de Spolsky (2004, p.11), quando o autor defende que as políticas estabelecidas e sua implementação não devem ser conceituadas como duas noções distintas, visto que a política e sua prática se constituem a partir de três elementos interligados: a gestão da língua, definida como “a formulação e proclamação de um plano explícito (...), geralmente, mas não necessariamente escrito em um documento formal, sobre o uso de uma língua”; as crenças ou ideologias sobre a língua, definidas como as ações que deveriam ser realizadas e que são defendidas por um grupo e as práticas ou ações realizadas, com vistas à implementação do planejamento fomentado por tais políticas.

Para complementar a posição de Spolsky (2004), Shahomy (2006) defende que, além das ações oficiais explícitas ou declaradas, devem ser consideradas as políticas implícitas nessas ações. A autora oferece um quadro norteador para tal análise que revela, principalmente, outras faces do processo, conforme o diagrama a seguir:

Diagrama 1

Elementos explícitos e implícitos de uma política linguística, com base em Shohamy (2006:58)



Na obra *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*, de 2006, Shohamy chama a atenção para aspectos intrínsecos às políticas linguísticas praticadas ou de “facto” com ela costuma defini-las. Ao se referir a agendas ocultas, a autora revela a existência de políticas implícitas nas ações oficiais. Restamos avaliá-las para compreender a existência desse ocultamento e explicar o funcionamento dessas ações, seja uma política linguística oculta (*hidden language policy*) ou declarada (*de facto language policy*), responsável por perpetuar ideologias hegemônicas e homogêneas, através de determinados mecanismos como a educação linguística, em que são eleitos instrumentos de controle do uso de uma determinada língua, em detrimento de outra(s).

Shohamy, com essa visão, reitera as concepções de Schiffman (2002), para quem as políticas linguísticas devem considerar a cultura de um povo em sua elaboração; no entanto, ela chama a atenção para o fato de que esses instrumentos indicam, por exemplo, o posicionamento dos gestores das políticas declaradas, embora isso ocorra implicitamente. Ou seja, acordos bilaterais são exemplos de um mecanismo explícito, mas a existência ou não de material didático como foco no bilinguismo, por exemplo, são mecanismos implícitos que podem viabilizar ou diminuir a força política de uma língua.

Calvet (2007), também, faz menção a instrumentos linguísticos na viabilização de uma política linguística, mas não sinaliza como tais instrumentos podem ser utilizados, a partir de uma visão mais crítica, em relação ao estabelecimento de políticas linguísticas. Isso mostra o avanço dos estudos em PL e, ao mesmo tempo, reitera a necessidade de se avaliar a política linguística em uma sociedade, com o olhar voltado para outros aspectos além da legislação oficial, visto que há uma faceta desse intrincado processo, na aplicação gratuita ou paga de um teste de proficiência, por exemplo.

A autora propõe, assim, uma análise das políticas com base em seu tecido social ou na cultura linguística de onde se originou, mas não descuida do funcionamento desses instrumentos responsáveis pela manifestação e reprodução de tais políticas. Em um balé circular, os mecanismos implícitos tanto nascem de determinadas políticas como as alimentam, devendo, portanto, ser considerados tanto na elaboração dessas intervenções, como servir de parâmetro de avaliação em sua execução, posto que tais instrumentos definem-se pelo encontro entre ideologias e práticas linguísticas, sem isenção dos aspectos políticos que estão em sua gênese.

Há mecanismos que marcam, de forma explícita, a política linguística, como a oposição entre monolinguismo versus multilinguismo, mas a força política dos mecanismos implícitos é imensa e não deve ser ignorada. Embora, sejam vistos como elementos neutros nas relações políticas e, portanto, pouco considerados por grande parte da população, são desenvolvidos dentro de uma comunidade, recebem influência direta e indireta de outras políticas linguísticas e, por isso, devem ser levadas em conta, por traduzirem diferentes forças políticas.

Shohamy (2006, p. 55) ainda ressalta que não há clareza em relação ao poder desses mecanismos e à influência que exercem nessas políticas, tais como o modo como os falantes percebem o valor social de uma língua; isso determina as atitudes da população em relação à (des)valorização de um idioma e, se consideradas pelos legisladores, podem determinar posturas quando da elaboração de um livro didático, por exemplo. Para a autora, esses "mecanismos (...) são instrumentos de gestão da política linguística, além de gerir essa língua, (...) em termos de percepção, escolha e uso efetivo".

A análise desses aspectos sinaliza a relevância de se atuar em esferas distintas, quando o foco é a internacionalização de um idioma, com as características do português, visto que

uma política dessa monta deve nascer de uma base sólida, que respeite as diferentes línguas que representam o português e crie mecanismos que possam favorecer o crescimento do idioma.

Nesse sentido, buscamos ouvir professores de PLE que atuam em diferentes espaços e, através de seus anseios e perspectivas, apresentamos suas demandas em relação ao ensino de português, em outros países, através de questionamentos em torno das políticas linguísticas estabelecidas por órgãos oficiais, seja em relação à formação/ atualização de professores ou ao material didático, entre outros aspectos delineados na próxima seção.

Com a palavra, o professor...

Os docentes entrevistados para essa pesquisa exercem seu ofício em diferentes países, atuam em espaços oficiais ou privados e podem ser identificados, ao final de cada depoimento, com um código que permite identificar o tipo de entrevista realizada, pois os depoimentos foram colhidos de forma presencial (P) ou virtual (EV), seguida pelo tempo que ensinam, sejam anos ou meses, além do país e do espaço (área oficial ou privada) onde atuam. Ou seja, ao visualizar o código [EV14a/MEX-Ipr], ao final de uma transcrição, percebemos que o professor(a) foi entrevistado(a) via questionário postado no GoogleDocs, ensina há 14 anos e atua no México, em uma instituição privada.

Em meio a doze questões, selecionamos três questionamentos acerca de políticas estabelecidas pelo Estado para a difusão do português, com foco na formação do professor e no acesso a material de trabalho. No depoimento apresentado a seguir, percebemos que esse trabalho de difusão é uma labuta solitária:

Não há cursos de atualização/formação de professores nem incentivos diretos. Quando há cursos, ou professores convidados para alguma palestra, a divulgação é ínfima. Não se vê um real interesse em divulgar o idioma. Temos

um Leitorado, e o trabalho do atual leitor é louvável, mas muito mais voltado a questões culturais que à divulgação e expansão do idioma no país. (14EV14a/MEX-Ipr)

Conforme vimos no depoimento acima, em relação à formação, os professores sentem falta de cursos de atualização/formação, tendo em vista que alguns não cursaram Letras ou quaisquer cursos de áreas afins. Grande parte desses profissionais buscam apoio nos quadros de referências, como o Quadro Comum de Referência Europeu:

O Quadro ajuda... é uma referência. O Quadro conseguiu o que penso que se poderia fazer com a Língua Portuguesa... um quadro que todos seguimos, adotarmos. Podemos ... O professor pode não concordar com algumas coisas, mas temos umas referências, uns níveis, umas competências, uns objetivos. Isso seria bom, um nível, com referências... é isso que devemos fazer em relação ao português: uma referência comum, que todos respeitem... deve ser uma instituição e, por isto, o Instituto Internacional, onde estejam todos os países de Língua Portuguesa, todos com a mesma responsabilidade...deveria ser uma instituição onde estivessem acadêmicos, linguistas, representantes de todos os países para que ninguém... nenhum sinta que está fora, um grupo de pessoas que deveria estar COEeso, com uma acreditação, com um nível, uma experiência... isso seria bom. (01P20a/ESP-Iof).

O conceito de política linguística era desconhecido para grande parte dos entrevistados; no entanto, as diretrizes oficiais servem de norte para o processo de ensino-aprendizagem e interferem no planejamento desses professores, embora ainda seja notória a falta de articulação entre os países da Comunidade de Países da Língua Portuguesa (CPLP):

As políticas fazem acontecer... Nunca estudei muito sobre políticas linguísticas. Conheço e tenho estudado o QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS. Também o QUAREPE - quadro de referência para o ensino de Português língua estrangeira. Conheço os princípios, as diretrizes. É fundamental esta ligação investigação/prática, é fundamental termos diretrizes orientadoras, linhas de referência. O que me parece CADA VEZ MAIS FUNDAMENTAL é uma articulação da CPLP, portanto, dos países lusófonos numa mesma direção: aceitando as suas especificidades, partilhando orientações, apoios. Unindo gente destes vários países trabalhando nessas orientações, sem uma divisão que não faz qualquer sentido de preterir uma variante em detrimento de outra. Por exemplo, eu ensino PLE e passo vídeos em português de Portugal como em Português do Brasil como com falantes de Português dos PALOP. Não me foco nas diferenças lexicais, sintáticas, fonéticas das variedades do Português... Familiarizo os alunos com essas variedades, com a diversidade da língua, nesta perspectiva global, ampla. Se me escrevem "me parece", eu aceito como também aceito "parece-me" - e dou-lhes conhecimento destas possibilidades. Queremos mais gente a dominar a língua portuguesa, por isso, faz sentido a união e não a divisão, Os números e a geografia estão do nosso lado. Assim estejam as pessoas, sem preconceitos velhos. (48EV03m/PRT-Ipr)

Esses depoimentos corroboram as palavras de Castilho (2005), quando o linguista chama atenção para a necessidade de uma política linguística que considere a gestão oficial da língua e de suas comunidades bilíngues ou plurilíngues, com atenção especial à língua das minorias, no ensino da língua, nas modalidades materna e estrangeira. Assim, com a junção de elementos explícitos ou ações oficiais, e implícitos, tais como a riqueza linguística de cada país, podemos contemplar as diferentes realidades dos falantes do português.

Em relação ao material didático, as preocupações giram em torno da dificuldade de acesso, além da falta de uma política oficial para diminuir essa lacuna:

Paradoxalmente, na Galiza as condições para aprender português são ótimas do ponto de vista do conhecimento passivo da língua de qualquer galego; porém as possibilidades de ensinar na educação secundária são mesmo difíceis: apesar da procura crescente de parte do alunado, ainda não existem vagas para o professorado que, para o lecionar, deve superar numerosos entraves administrativos. No que diz respeito ao material didático e à formação, depende do interesse e empenho pessoal do docente ao ser escassa a oferta pública. (12P14a/ESP-Iof)

Em países como o que eu estou, os recursos são escassos. Não temos nem material para distribuir aos estudantes quando há um evento. Isso é muito ruim, porque sempre recebemos a resposta de que não há verbas. (39EV17a/USA-Iof)

Na Espanha é escasso. Eu acho que até o A1, A2, pode ter. No mais...a partir do B1, o material é pobre. Os exercícios não são desafiadores... o aluno... ele quer uma coisa inteligente... o aluno quer ir a mais... não quer ficar “meia boca”. A pessoa que tá aprendendo português ele fala no mínimo dois idiomas e o PLE vai ser o terceiro, mais um. Então, ele quer ... eu acho que... é... são muitos níveis, mas um material completo como o QECR pede eu não vi ainda. Pode ser que exista, mas eu não conheço. (04P04a/ESP-Ipr)

(Na Alemanha) Ainda falta muito material, se compararmos com o que encontramos no ensino de outras línguas, como o inglês, alemão e espanhol. Também acredito que os alunos não encontram com facilidade profissionais bem formados, com experiência didática de PLE, e acabam aprendendo com

simples falantes nativos de Português, que na maioria das vezes não têm uma base linguística para oferecer. (08P30a/DEU-Ipr)

Deixa a desejar, por isso há sempre a necessidade de didatizar materiais novos, principalmente para alunos do nível avançado (C1-2). (14P06a/ESP-Ipr)

No meu caso, sim. Porque eu agora, este ano, por exemplo, estou a preparar a apostila que eu entrego aos alunos e encontrei alguns exercícios do tipo assim dos Exames, que não tinha... com compreensão, que pegava textos, não vinha desta forma e agora, sim, deste tipo e já digo que se eles querem fazer a prova, devem vivenciar o tipo para que estejam mais ou menos habituados... Mas consigo fazer esse recorte pela minha formação... Para outros é difícil... (P01-20a/ESP-Iof)

Spolsky (2004) e Shohamy (2006), em diferentes perspectivas sinalizam a influência de políticas linguísticas consistentes na expansão de um idioma, seja na gestão da língua, através de um planejamento orquestrado por diferentes instâncias, com espaço para ações realizadas pelos países envolvidos que, no caso da língua portuguesa, envolve os países da CPLP e, principalmente, professores e estudantes de PLE, uma vez que o ensino é um instrumento que pode congrega diferentes configurações da língua e respeitá-la em suas diferentes manifestações.

Conclusão

Concluimos, portanto, com base nas evidências apresentadas, que tanto o acesso a diferentes materiais didáticos sofre entraves burocráticos, conforme os depoimentos apresentados na seção anterior, além de se perceber que a elaboração desse material didático insiste em não considerar o caráter pluricêntrico do português.

Tais afirmações, colhidas entre os entrevistados de forma presencial e virtual, denotam a necessidade premente de uma coesão de forças entre os países em que a língua tem força aglutinadora para, em conjunto, desenvolverem políticas linguísticas que atendam aos professores, para além dos gabinetes, com foco, principalmente na ocupação de espaços, muitas vezes “esquecidos”, no planejamento de ações oficiais tais como o ensino sem fronteiras, a produção e o acesso ao material didático, reforçando a necessidade de uma visão estratégica sobre o peso do português, em uma sociedade globalizada.

Em nossa análise, percebemos evidências de que a falta de formação e de instrumentos voltados a potencializar o ensino da língua deve ser considerada, ao se pensar em ações oficiais concretas e que venham a estabelecer o português como idioma internacional, desde que considerem as crenças e práticas linguísticas dos falantes dessa língua.

Dentre as ações sugeridas pelos profissionais entrevistados, convém destacar uma formação com foco em PLE ou PL2, de fácil acesso, embora se saiba que, em muitos casos, algumas formações pouco acrescentam à prática do professor, por ocorrerem à revelia das necessidades da comunidade linguística envolvida na ação.

Por outro lado, não há dúvidas quanto ao papel das universidades em relação à concretização de uma Política Linguística nesse âmbito, mas ainda se faz necessária uma atenção maior ao modo como tal conhecimento é viabilizado na academia. Inúmeros estudos têm confirmado a influência das políticas linguísticas implícitas, tais como a criação de comunidades virtuais e a realização de conferências/cursos realizados via web, na tentativa de diminuir essas lacunas; no entanto, apenas uma parcela dos professores pode ter acesso a essas formações, seja pelo alto custo, seja pela falta de tempo.

Ao finalizar nosso recorte, é válido ressaltar que alterações ou mudanças ocorridas na forma e/ou no estatuto de uma língua estão diretamente relacionadas à formação dos professores envolvidos na viabilização de tais mudanças; logo, uma formação específica, com apoio oficial parece configurar uma das condições essenciais para a internacionalização do português.

Referências

Calvet, L.-J. (2002). Sociolinguística: uma introdução crítica. Trad.: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial.

Calvet, L.-J. (2007). As políticas linguísticas. Prefácio de Gilvan Muller. Trad. : Isabel Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL.

Castilho, A. A. (2005). Uma política linguística para o português. Museu da Língua Portuguesa.

Castro, I. (2009). A Internacionalização da Língua Portuguesa. Comunicação ao colóquio A Internacionalização da Língua Portuguesa, Associação Sindical dos Diplomatas Portugueses, Lisboa, 16.VI.

Mira-Mateus, M. H. (2008). Difusão da Língua Portuguesa no Mundo. I Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa, 2008, São Paulo. Anais. 01 a 05 de set./ 2008. São Paulo: USP-Fflch, 2008. CD-ROM.

Moita Lopes, L. P. (org.) (2006). Linguística Aplicada e vida contemporânea. In: Por um linguística aplicada indisciplinar. São Paulo; Parábola Editorial, pp. 85-105.

Oliveira, G. M. (2004). Política linguística, política historiográfica: epistemologia da história da(s) língua(s) a propósito da língua portuguesa no Brasil Meridional (1754-1830). Campinas, São Paulo: Tese.

Ricento, T. (Org.). (2009). An introduction to language policy: theory and method. MA/USA: Blackwell Publish.

Schiffman, H. F. (2002). Linguistic culture and language policy. London/New York: Routledge.

Shohamy, E. (2006). Language policy: hidden agendas and new approaches. London/New York: Routledge.

Spolsky, B. (2003). Language policy. New York: Cambridge University Press.

5. A permanência da abordagem comunicativa nos livros didáticos de espanhol do programa nacional do livro didático "PNLD"¹⁸

Bárbara Elisa Marques¹⁹
Universidade Federal do Paraná
barbara.marques@ifpr.edu.br

Os livros de Língua Espanhola e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

O ensino do espanhol como língua estrangeira (ELE) não foi uma constante nos currículos escolares brasileiros durante o século XX, oscilando de acordo com as ideologias e políticas linguísticas vigentes em cada momento. No entanto, em 2005, com a aprovação da lei 11.161, tornou-se obrigatória a oferta da língua espanhola

¹⁸ Este trabalho apresenta os resultados da continuação da pesquisa iniciada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (Marques, 2018).

¹⁹ Possui Licenciatura em Letras Português e Espanhol e Mestrado em Educação, ambos pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente é professora do Instituto Federal do Paraná campus Pinhais.

para os estudantes do Ensino Médio²⁰. Nesse contexto, além da necessidade de formação de um número elevado de professores, o mercado editorial também é impulsionado, inclusive com a introdução da língua espanhola no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

É importante, contudo, entender esta lei dentro de um movimento internacional em que a língua espanhola tem sido objeto de grande interesse econômico. Estudos de Del Valle e Villa (2005, 2008), Canale (2007) e Cassiano (2007, 2018) mostram que este movimento, característico do contexto pós-moderno, entende a língua como recurso econômico e, portanto, considera os ganhos tanto dos aprendizes de espanhol como da chamada indústria da língua, que é caracterizada principalmente pela junção de grandes editoras, instituições que promovem o ensino da língua e empresas de telecomunicações.

Ainda que fosse comum na esfera política a defesa do ensino da língua espanhola devido à relação próxima do Brasil com países de fala hispânica, principalmente no âmbito do Mercosul, sabe-se que o governo espanhol, por meio de sua Consejería de Educación, e empresários espanhóis atuaram junto aos políticos brasileiros, fazendo lobby para a aprovação da lei (PONTE, 2016). Evidentemente, o Brasil representaria um grande mercado para a indústria da língua citada anteriormente. Neste sentido, é interessante lembrar que parte importante da economia espanhola é movimentada pelo faturamento de editoras, que têm na Ibero-América seu principal mercado no exterior fora da União Europeia²¹.

20 Esta normativa foi revogada pela lei 13.415/2017, que definiu a obrigatoriedade do estudo da língua inglesa no Ensino Médio. Apesar de atualmente se observar uma tendência ao monolinguismo no ensino de línguas estrangeiras na educação básica, as coleções didáticas analisadas neste trabalho foram produzidas a partir do edital de convocação para o PNLD 2018 publicado em 2015, quando ainda havia um ambiente favorável ao ensino curricular da língua espanhola no país.

21 Dados de abril de 2018 do Observatorio de la Lectura y el Libro, do governo espanhol. Relatório disponível em: <<https://www.cegal.es/wp-content/uploads/2018/05/El-Sector-del-Libro-en-Espa%C3%B1a.-Abril-2018.pdf>>. Acesso 25 fev. 2019.

De acordo com Cassiano (2007), as políticas econômicas de abertura ao capital internacional, efetivadas principalmente a partir do governo neoliberal da década de 90, permitiram a entrada de grandes grupos espanhóis no país. Ainda segundo a autora, esta dinâmica acarretou determinações de mercado para o currículo desenvolvido nas instituições escolares. Gatti Jr. (1997) destaca como o livro didático pode materializar o currículo real:

Em tese, os currículos escolares deveriam ser o principal elemento regulador dos conteúdos transmitidos nas diversas disciplinas ministradas no interior das escolas, porém, em nosso país, a realidade tem demonstrado que uma determinação curricular só consegue consolidar-se a partir do momento em que surgem livros didáticos, para uso do professor e dos alunos, que a incorporem. O livro didático, no mais das vezes, acaba por ditar o currículo escolar, especialmente nos locais onde os professores são mais desqualificados e despreparados (...). (GATTI Jr., 1997: 35)

Considerando que as editoras espanholas dominam o mercado de livros didáticos para o ensino de ELE em todo o mundo, e que, na Espanha, devido à participação na União Europeia, o Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) serve de parâmetro para a construção de materiais didáticos, programas de cursos e exames de proficiência, não seria impossível que os referenciais deste documento, de alguma maneira naturalizados no ensino de ELE, chegassem aos materiais comercializados e também produzidos no Brasil. É importante destacar que o MCER (CONSEJO DE EUROPA, 2002), criado no contexto específico de consolidação da União Europeia e publicado pela primeira vez em inglês em 2001, apresenta e difunde as noções centrais da abordagem comunicativa, como a de competência comunicativa, atos de fala e funções comunicativas, em um contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras em imersão.

É evidente a grande difusão dos parâmetros do MCER desde a sua publicação. No entanto, acredita-se que um livro baseado nos referenciais do MCER não seria adequado às especificidades do ensino de língua espanhola nas escolas brasileiras. A abordagem comunicativa é criada com a pressuposição de que o estudante será um usuário da língua, o que não se aplica à realidade da escola básica brasileira.

Para conduzir a inclusão da língua espanhola nos currículos escolares, o governo inclui a disciplina nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), publicadas em 2006, e no edital do PNLD 2011. Estes documentos, junto aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2002, e principalmente às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013, passam então a orientar o ensino de ELE na educação básica brasileira e apontam a uma prática voltada à formação de um cidadão sensível à diversidade, respondendo mais a questões identitárias que mercantis²².

As OCEM, além de apontarem a diferença de propósito do ensino de línguas estrangeiras entre a educação básica e as escolas de idiomas, fazem uma crítica à abordagem comunicativa que, ao ser colocada em prática, teria causado “a redução da língua a uma única função, a comunicação, desconsiderando-se por completo a complexidade do seu papel na vida humana, e deixando-se de lado o lugar da subjetividade na aprendizagem de segundas línguas” (BRASIL, 2006: 132). Além disso, em sua tentativa de simular situações reais de uso da língua, a abordagem comunicativa acabou por excluir o aprendiz da língua do processo de construção de sentidos (ibidem: 132).

22 Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular é o documento normativo da Educação Básica. A BNCC do Ensino Médio, aprovada somente após a distribuição dos livros aprovados pelo PNLD 2018, não inclui a Língua Espanhola.

Partindo de uma concepção sociointeracionista da linguagem, o documento ainda destaca a necessidade de recuperação do papel crucial que o conhecimento de uma língua estrangeira, de um modo geral e do Espanhol em particular, pode ter nesse nível de ensino: levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade. (ibidem:133)

Neste mesmo sentido, segundo o edital do PNLD 2018, o principal objetivo educacional do ensino de línguas estrangeiras modernas (LEM) é o de contribuir para a formação de leitores críticos e “cidadãos engajados com o seu entorno e com o de outras realidades sociais. Esse engajamento deve pautar-se em princípios e valores éticos que preparem para o exercício da cidadania” (BRASIL, 2015: 38).

Existem, portanto, movimentos antagônicos. Se por um lado os materiais didáticos que inundam o mercado brasileiro respondem a uma demanda que entende o espanhol como recurso econômico e se vincula, em geral, à abordagem comunicativa, por outro, os documentos orientadores da educação nacional que serviram de base para a construção dos editais do PNLD até 2018 indicavam um foco na questão formativa, crítica e cidadã do ensino de línguas estrangeiras.

Este conflito de concepções de linguagem acaba se materializando nos materiais didáticos. A análise das coleções aprovadas pelo PNLD 2015 resultou numa compreensão de que, apesar das críticas presentes nos documentos nacionais, concepções da abordagem comunicativa permanecem evidentes ao lado de concepções sociodiscursivas, não só nas atividades dos livros didáticos aprovados, como também nos fundamentos teóricos das coleções (Marques, 2018).

Considerando o processo de inscrição, avaliação, aprovação e escolha das obras no PNL D, entendeu-se que era relevante continuar analisando as obras aprovadas a fim de investigar como se dava a permanência dos referenciais da abordagem comunicativa e do MCER, uma vez que correspondem a uma concepção de ensino da língua diferente da presente nos documentos nacionais. Igualmente, a partir de uma perspectiva bakhtiniana, essa permanência é considerada problemática, já que a língua estaria sendo desvinculada de seu uso real:

O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida. (Bakhtin, 2011: 264-265)

Neste sentido, é relevante destacar que a aprendizagem de uma língua, que frequentemente tem o livro didático como seu principal guia, não se limita a uma habilitação técnica, pois envolve a assimilação de uma ideologia linguística, sendo esta entendida como:

sistemas de ideias que articulam noções de linguagem, as línguas, a fala e/ou a comunicação com formações culturais, políticas e/ou sociais específicas. Ainda que pertençam ao âmbito das ideias e possam ser concebidas como marcos cognitivos que ligam coerentemente a linguagem com uma ordem extralinguística, naturalizando-a e normalizando-a, também deve-se pontuar que se produzem e reproduzem no âmbito material das práticas linguísticas e metalinguísticas. (Del Valle, 2007, apud Del Valle e Meirinho-Guede, 2016: 629, tradução nossa).

É importante não ignorar o papel legitimador de ideologias linguísticas e metodologias de ensino que acaba por ocupar o PNLD, pois a seleção é bastante criteriosa e muitas obras são reprovadas. De acordo com dados do Guia de livros didáticos PNLD 2018 (BRASIL, 2017), no caso da disciplina de Língua Espanhola, somente três das 10 coleções didáticas inscritas foram aprovadas - todas de grandes editoras vinculadas a grupos espanhóis: Richmond, Edições SM e Editora Moderna. Além de serem distribuídas em grande escala e com frequência serem o principal guia das aulas de línguas estrangeiras, também trazem orientações metodológicas e concepções de língua e ensino que podem funcionar como uma formação continuada para docentes.

Um olhar sobre a permanência de referenciais da abordagem comunicativa no PNLD

Assim, tendo em vista a complexidade do processo de produção de um livro didático de língua estrangeira que atenda todo o território nacional, e buscando contribuir com a discussão sobre o ensino de ELE na educação básica brasileira, pretendeu-se analisar as concepções teóricas que fundamentam as atividades de interação escrita e oral nas coleções de língua espanhola aprovadas pelo PNLD 2018 para o Ensino Médio.

Julgou-se relevante a análise das atividades de interação, especificamente as propostas de produção escrita e oral, pois, a partir de seu edital prescritivo, o programa exige que as coleções apresentem propostas de atividades que

- a. propiciem ao estudante discussões acerca de questões socialmente relevantes;
- b. favoreçam o acesso a múltiplas linguagens e gêneros de discurso (orais, escritos, visuais, híbridos) produzidos em distintas épocas e espaços;
- c. deem centralidade à formação de um leitor crítico, capaz de ultrapassar a mera decodificação de sinais explícitos;
- d. deem acesso a situações nas quais a fala e a escrita possam

ser aprimoradas a partir da compreensão de suas condições de produção e circulação, bem como de seus propósitos sociais. (BRASIL, 2015: 38)

Por meio de um viés qualitativo e a partir da perspectiva enunciativa bakhtiniana, fez-se a análise dos livros didáticos, dos documentos orientadores e dos editais do programa, buscando investigar quais seriam as implicações discursivas da permanência de aspectos comunicativistas nestes materiais.

As coleções analisadas foram: *Cercanía Joven* (Coimbra; Chaves, 2016), *Confluencia* (Correa; Lagares, 2016) e *Sentidos en lengua española* (Freitas; Goettenauer, 2016). Optou-se pela análise dos capítulos iniciais do primeiro volume de cada coleção, já que são representativos de todo o conjunto e possibilitam, assim, uma análise mais pormenorizada das atividades.

Do conjunto de publicações nacionais que trazem normativas e orientações sobre o ensino, optou-se por considerar principalmente as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), já que é um documento mais recente que os PCN, de 2000, e as orientações do PCN+, de 2002, e busca responder a questões geradas pelos documentos anteriores. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, publicadas em 2013, não trazem orientações metodológicas específicas para as línguas estrangeiras.

Sobre as OCEM, é interessante destacar que o documento tem dois capítulos de interesse para o docente de língua espanhola: um sobre o ensino de línguas estrangeiras modernas em geral e outro específico sobre o ensino de espanhol. A crítica mais explícita à abordagem comunicativa se encontra no capítulo que trata a especificidade da língua espanhola. Posteriormente, verificou-se que no capítulo sobre o ensino de LEM, apesar da defesa da perspectiva sociointeracionista, há uma concessão a aspectos comunicativos quando se menciona especificamente o

trabalho com a oralidade em sala de aula. Essa incoerência não só entre os dois capítulos, mas também interna em um deles, é provavelmente explicada pelas diferenças de concepção de ensino e de língua entre os autores do grupo, e trará consequências, não só para a formação de professores, mas também para a elaboração de livros didáticos (Marques, 2018: 53).

A construção das análises e das reflexões se dá a partir de uma perspectiva enunciativa e da concepção de linguagem dos autores do Círculo de Bakhtin. Os documentos mencionados são entendidos como enunciados, em outras palavras, como elos na cadeia discursiva:

Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão). O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso (...). (Bakhtin, 2011: 275)

Assim, a interação discursiva não se interrompe nunca, pois o interlocutor, com suas intenções, crenças e escolhas, sempre responderá de alguma maneira a enunciados anteriores e promoverá enunciados posteriores, ainda que não diretamente. Nesse sentido, os livros didáticos analisados dialogam com os demais enunciados, isto é, respondem de alguma maneira aos documentos anteriores a eles e provocam enunciados posteriores, de estudantes, professores, avaliadores do PNLD, pesquisadores etc (Marques, 2018: 54).

Especificamente para as análises das atividades de interação escrita ou oral, trabalhou-se com as noções de gêneros discursivos e de funções comunicativas, que permitiam verificar a que concepção de linguagem o material se aproximava: sociointeracionista ou comunicativista, respectivamente.

Das coleções aprovadas pelo PNLD 2018, *Cercanía Joven* (2ª edição, Edições SM) já havia sido aprovada anteriormente, no PNLD 2015. As coleções *Confluencia* (Moderna) e *Sentidos en lengua española* (Richmond) foram aprovadas pela primeira vez, em primeira edição. Por questão de limite de páginas, serão apresentadas brevemente três atividades, uma de cada coleção, para que se possa fazer uma reflexão sobre as convergências e divergências entre elas e também em relação aos documentos nacionais.

A coleção *Cercanía Joven* divide cada unidade em quatro partes, correspondentes às habilidades de lectura, escritura, escucha e habla, e cada seção está vinculada a algum gênero discursivo. Por vezes, são introduzidos de maneira descontextualizada explicações gramaticais e modelos frasais de funções comunicativas, fazendo com que as unidades pareçam fragmentadas.

Como exemplo, a primeira seção de *Escritura* (Coimbra; Chaves; 2016: 18-23) trabalha com o gênero cartão postal. Esta atividade não apresentou alterações em relação à primeira edição da coleção, aprovada no PNLD 2015. A análise da atividade (MARQUES, 2018: 76) evidenciou o controle da produção do aluno e o estímulo à reprodução dos modelos frasais apresentados anteriormente, além de mostrar a aproximação aos parâmetros do MCER.

A seção *Habla* propõe o trabalho com o gênero entrevista e, ao final da primeira unidade, convida os estudantes a simularem um diálogo com um funcionário da aduana espanhola:

RUEDA VIVA: COMUNICÁNDOSE

¿A comunicarse! Tu compañero será el funcionario de la aduana en España y tú serás un estudiante que va a hacer un curso en ese país. Luego, cambiarán los roles y volverán a simular la situación.

¡A CONCLUIR!

En la entrevista, ¿qué preguntas te hizo el funcionario de la aduana? Coméntalo entre todos.

FONTE: Cercanía Joven 1. (Coimbra; Chaves; 2016: 37)

Não há um trabalho significativo com o gênero anteriormente, somente a apresentação dos pronomes interrogativos, vocabulário de viagem com exemplos descontextualizados e modelos frasais. Uma das atividades solicita ao estudante a transformação das frases visando adequá-las ao nível de formalidade da situação.

3. Los funcionarios de la aduana van a hacerte las siguientes preguntas sobre ti y tus objetivos de querer estudiar español en España.
- a) ¿Cómo te llamas?
 - b) ¿De dónde eres?
 - c) ¿Cuántos años tienes?
 - d) ¿A qué te dedicas?
 - e) ¿Por qué/Para qué quieres estudiar español?
 - f) ¿Estudias otros idiomas, además del español?
 - g) ¿Esperas algo más del curso, además de aprender el idioma?
- Estas preguntas están en contexto informal. ¿Cómo serían en registros más formales? Pero, a reflexionar sobre eso. En España, ¿qué pronombre se usa en contextos formales?



Bilbao, España, 2008.

David R. Frazer Photography, Inc./Alamy/AlamyStock

FONTE: Cercanía Joven 1. (Coimbra; Chaves; 2016: 34)

Verifica-se, então, que a entrevista não é trabalhada a partir da noção de gênero discursivo, como apontado inicialmente na apresentação da unidade. Neste caso, trata-se de um exercício característico da abordagem comunicativa, em que se simula um ato de fala. De acordo com uma visão sociointeracionista, a proposta é problemática, já que - na primeira atividade de exposição oral em língua estrangeira da coleção - o estudante deve se colocar em um lugar que não é o seu e simular uma situação pela qual, provavelmente no caso da maior parte dos estudantes brasileiros, nunca passou.

Quase todas as propostas de interação oral da coleção, apesar de se apresentarem como atividades relacionadas a gêneros discursivos, são construídas a partir da noção de funções comunicativas, como fazer um convite, realizar uma chamada telefônica, convencer um amigo a fazer algo, comprar algo etc. Considerando as críticas feitas à abordagem comunicativa nas Orientações Curriculares (2006: 132), atividades como estas promovem situações de grande artificialidade em sala de aula, pois os atos de fala para estudantes que não estão em imersão não possibilitam posicionar-se de forma contextualizada.

No entanto, a presença de atividades comunicativas nesta coleção está de acordo com a fundamentação teórica presente no Manual do Professor (Coimbra; Chaves, 2016: 183), em que as autoras fazem uma ressalva ao destacar que as OCEM não rejeitam a abordagem comunicativa, mas defendem uma teoria que se possa conciliar em sala com atividades comunicativas. Como já comentado anteriormente, essa ambiguidade aparece dentro do documento das Orientações Curriculares, já que no capítulo específico sobre o ensino de espanhol, a crítica à abordagem comunicativa é evidente, mas, no capítulo sobre o ensino de línguas estrangeiras em geral, são feitas concessões a aspectos comunicativistas, principalmente em relação ao trabalho com a habilidade oral.

A coleção Confluencia, por sua vez, se estrutura de maneira diferente. As unidades temáticas se organizam através de textos - orais, escritos e/ou visuais - e de atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Todas as unidades também trabalham com as características de um gênero discursivo específico, que se relaciona com o projeto em grupo que deverá ser realizado. Não existe uma fragmentação entre as habilidades de oralidade e de escrita, por exemplo, porque, como se observa no Manual do Professor (Correa; Lagares, 2016: 140), se entende que a interação entre os estudantes em atividades em grupo e com os textos propostos estimula a oralidade de maneira constante, mesmo quando devem produzir algo escrito. Exemplos de propostas de outras unidades que evidenciam esta dinâmica são a organização e aplicação de um questionário e a escrita e apresentação de um diálogo teatral.

Apesar de bastante coerente com uma noção sociointeracionista de linguagem, a maneira como é integrada a expressão oral nesta coleção é considerada limitada na resenha apresentada no Guia de livros didáticos PNLD 2018:

A maior parte das atividades de expressão oral está destinada à constante interação que se desenvolve em torno dos temas já tratados e áudios ouvidos pelos estudantes. Por um lado, pode-se considerar como uma forma de interação significativa. No entanto, são poucas as atividades que envolvem expressão oral ao longo da coleção. Quase todas são as que preveem a troca de opiniões e comentários entre os estudantes para realizar as tarefas propostas em diferentes seções. (BRASIL, 2017)

Apesar de reconhecerem que a obra se alinha a uma concepção sociointeracionista, os avaliadores ainda sugerem que o professor proponha mais atividades para trabalhar especificamente com a expressão oral em situações de fala.

A atividade desta coleção aqui apresentada trabalha com o gênero cartaz. Após discorrer sobre as características estruturais do gênero, utilizando exemplos autênticos, ou seja, textos de circulação social que não foram criados com fins didáticos, propõe-se que os estudantes criem, em grupos, um cartaz sobre algum tema relacionado à convivência no ambiente escolar. Antes desta proposta, a unidade, intitulada Juntos, apresenta textos e proporciona discussões sobre convivência social.

PARA ESCRIBIR UN AFICHE

En esta unidad vimos las principales características del género "afiche", como su formato, de qué materiales y cómo pueden ser producidos, dónde suelen circular, qué funciones cumplen, entre otras. Ahora van a juntarse en parejas para planear y producir afiches para una campaña que va a formar parte del proyecto final.

Etapas 1 Antes de planear y producir los afiches que van a formar parte de la campaña de nuestro proyecto, júntense en parejas y piensen en temas o cuestiones sobre convivencia en el centro escolar que merecen ser divulgados. Puede ser con respecto a la necesidad de mantener el centro limpio, saludar a los compañeros, ceder el paso, agradecer, dar la bienvenida a los nuevos estudiantes o reconocer las diferencias, por ejemplo.

Etapas 2 A continuación, una vez decididos los temas, piensen en un eslogan. Recuerden que pueden utilizar diversos recursos para que el eslogan cumpla su misión de ser impactante y de perdurar en la memoria: repitiendo determinados sonidos (aliteración), creando rimas, repitiendo palabras, jugando con los significados, utilizando metáforas, etc. Dejen volar su imaginación.

FONTE: Confluencia 1. (Correa; Lagares, 2016: 29)

Etapas 3 Compartan sus creaciones con los(as) compañeros(as), hagan una puesta en común con todo el grupo e intenten mejorar sus eslóganes entre todos. Corrijan mutuamente sus producciones, con la ayuda del(de la) profesor(a).

Etapas 4 Decidan qué material van a utilizar en su afiche: papel, plástico, cartón, etc.

Etapas 5 Piensen en la composición del afiche y decidan el formato de las letras del eslogan, su posición, así como su relación con las imágenes que deseen incluir. Seleccionen fotos, hagan dibujos, representen símbolos que dialoguen con el eslogan.

Etapas 6 Decidan si van a incluir alguna otra información en el afiche y, una vez concluido el trabajo, expongan el resultado a todo el grupo, para que, con la opinión de todos, puedan hacer los ajustes necesarios en el cartel producido, considerando la necesidad de reescritura inherente a la producción escrita.

FONTE: Confluencia 1. (Correa; Lagares, 2016: 30)

A atividade, assim como as outras atividades de produção verbal propostas na coleção, está organizada em etapas. No entanto, estas etapas visam orientar a dinâmica da atividade em grupo e não controlar a voz dos estudantes. Trata-se de uma atividade em

que o estudante pode colocar a sua voz e se posicionar sobre o tema, sem ser levado a reproduzir modelos frasais. A interação verbal é estimulada, tanto entre os integrantes do grupo, como entre toda a turma, ao propor a correção conjunta dos slogans.

Uma proposta semelhante é trazida pela coleção Sentidos en lengua española, que também trabalha com unidades temáticas organizadas em torno da leitura de textos autênticos. Assim como a coleção Cercanía Joven, as unidades estão divididas em quatro seções: lee, escucha, escribe e habla, mas o trabalho com os gêneros discursivos traz uma coesão, fazendo com que a unidade temática não pareça fragmentada. O Manual do Professor (Freitas; Goettenauer, 2016: 167) apresenta os conceitos bakhtinianos de gêneros discursivos, dialogismo e enunciado, que servem de base para a estruturação da obra.

Na primeira seção Habla da coleção, propõe-se que os estudantes façam uma exposição oral:

» Puesta en marcha Profesor/Profesora, esta es la primera versión de la exposición oral y es natural que los estudiantes tengan dudas y, tal vez, alguna vergüenza de presentarse oralmente. A partir de esa primera versión, que cada equipo presentará a otro, puedes verificar las dificultades que mencionan y que observas para decidir qué actividades necesitas reforzar y añadir a las que están a continuación. Objetivo: preparar una versión inicial de la exposición oral.

1 Tu tarea es, en equipo, investigar sobre el tema de la unidad –identidad y ciudadanía–, preparar y presentar una exposición oral en español –algo corto, de no más que cinco minutos. No se olviden de que una buena exposición requiere una cuidadosa preparación. Observen el cuadro siguiente y preparen la primera versión de su exposición oral.

Sobre la producción que se propone:

- > ¿Cuál es el género discursivo? Exposición oral.
- > ¿Cuál es el tema? Identidad y ciudadanía.
- > ¿Cuál es el objetivo? Compartir informaciones sobre el tema.
- > ¿A quién se dirige? A los demás compañeros de clase.
- > ¿Cómo y dónde se difundirá? Una presentación oral en grupos, en clase, a partir de una investigación.
- > ¿Quiénes participan? Todo el grupo, dividido en equipos.

2 Un equipo presentará a otro la primera versión de la exposición oral. Mientras observan la presentación del otro equipo, anoten los puntos positivos y negativos para que, enseguida, puedan discutir con los compañeros. Respuesta personal. Objetivo: preparar una versión inicial de la exposición oral.

FONTE: Sentidos en Lengua Española.
(Freitas; Goettenauer; 2016: 48)

1 Para que el equipo se presente bien en la exposición oral que se hará a todo el grupo, realicen lo que se pide a continuación.

1a Respuesta personal. Profesor/Profesora, si los estudiantes no han investigado en fuentes adecuadas, sería interesante orientarlos con relación a esta cuestión. Objetivo: investigar para planificar los contenidos de la exposición oral.

a Cuando se prepara una exposición oral, es necesario, en primer lugar, investigar el tema propuesto. ¿Dónde han investigado el tema? ¿Ha sido suficiente para hacer la exposición y explicar bien el asunto propuesto? Si la respuesta es negativa, ¿dónde van a buscar más informaciones?

b Otro paso importante en la elaboración de una exposición oral es la organización de las ideas y una estructuración adecuada, para que los oyentes comprendan lo que se quiere explicar. Vuelvan a la versión inicial de su texto y reflexionen: ¿la organización que han hecho estaba adecuada? ¿Los oyentes podrían comprender los aspectos fundamentales del texto? ¿Qué destacarían en la versión final?

c Buscar ejemplos para que los oyentes comprendan mejor el tema es una etapa importante en la organización de una exposición oral. ¿Qué ejemplos han puesto en la versión inicial? ¿Han sido suficientes y adecuados para la comprensión del tema? ¿Qué otros ejemplos podrían poner para ilustrar su exposición oral?

d En una exposición oral no se puede solo leer un texto. Lo que se tiene que hacer es preparar un guión que oriente la presentación. Además, una buena forma de mantener la atención del grupo es preparar un material para que todos sigan la exposición: un folio para entregar a los oyentes o, si la escuela tiene los recursos necesarios, la proyección de diapositivas. ¿Habían hecho un guión para la primera versión? Si la respuesta es positiva, revisenlo. Si es negativa, organicen un guión y también el material para que la clase acompañe la exposición.

e Finalmente, la exposición oral requiere un lenguaje adecuado a la situación de comunicación. Aunque el grupo se dirija a los compañeros, no es una charla informal, es un momento de la clase relativamente formal y que debe ser específico y claro. A continuación está la transcripción de la exposición oral que han escuchado en el apartado **Arranque**. Analícenla y apunten cuáles de sus elementos indican una relativa formalidad y por qué.

1c Respuesta personal. Objetivo: planificar los contenidos de la exposición oral.

1d Respuesta personal. Profesor/Profesora, sería interesante, si te parece adecuado, mostrarles a los estudiantes algunos ejemplos de guión de exposición y de presentación en diapositivas. Objetivo: planificar la exposición oral.

FONTE: Sentidos en Lengua Española. (Freitas; Goettenauer; 2016: 48)

Antes da proposta, o livro traz o áudio de uma exposição oral autêntica sobre biologia e os estudantes são convidados a identificar as características de uma boa apresentação oral. O tema sobre o qual devem preparar a apresentação é identidade e cidadania, que se relaciona ao tema da unidade intitulada Derecho a la identidad, durante a qual os estudantes leram e discutiram vários textos sobre o assunto. Assim como na coleção Confluencia, percebe-se orientações detalhadas para a realização da atividade. As orientações são inclusive tão detalhadas que evidenciam as tendência do livro didático de se organizar no sentido de servir como um roteiro da aula. No entanto, está claro que estas orientações não visam controlar a voz do estudante, que pode fazer o recorte que quiser dentro do tema, e sim organizar a dinâmica de trabalho em equipes. As atividades propostas nas outras unidades, como um spot publicitário e um resumo oral, se organizam da mesma maneira.

De maneira geral, é importante destacar que todas as coleções trabalham - ainda que em medidas diferentes - com textos autênticos e com temáticas relevantes para a formação de um estudante crítico e sensível às diversidades. A abordagem comunicativa não é predominante, o que faz com que os livros distribuídos pelo PNLD sejam, de fato, diferentes dos livros comumente utilizados em escolas de idiomas para o ensino de ELE e mais adequados à realidade da escola básica brasileira.

Como apresentado, as coleções *Confluencia* e *Sentidos* em língua espanhola mostram uma superação da abordagem comunicativa, ao propor um trabalho com as expressões oral e escrita de maneira enunciativa, não fragmentada e vinculada a um gênero do discurso. As atividades possibilitam que o estudante coloque sua voz no enunciado construído, em geral, coletivamente.

A coleção *Cercanía Joven*, no entanto, apesar de também apresentar textos autênticos com temáticas relevantes, se organiza de maneira diferente. Os gêneros discursivos estão presentes principalmente nas atividades de produção escrita, mas percebe-se a subordinação do gênero à função comunicativa e ao trabalho com elementos gramaticais. As atividades de expressão oral são simulações de atos de fala, configurando uma aproximação à abordagem comunicativa.

Em comparação com as obras aprovadas no PNLD 2015 (MARQUES, 2018), o PNLD 2018 apresenta menos aspectos comunicativistas. No entanto, é importante continuar refletindo sobre as consequências desta permanência, já que, de acordo com uma concepção bakhtiniana, ao propor atividades de reprodução de modelos frasais ou de modelos de gêneros discursivos, o estudante não é levado a se posicionar como sujeito que constrói sua discursividade.

Considerações finais

Neste trabalho, buscamos apresentar uma análise das concepções teóricas que fundamentaram a elaboração das atividades de produção escrita e oral das coleções de língua espanhola aprovadas pelo PNLD 2018, *Cercanía Joven*, *Confluencia* e *Sentidos en lengua española*. Para tanto, a princípio, problematizamos o contexto em que a Lei do Espanhol (11.161/2005) foi aprovada e as questões mercadológicas e metodológicas que se evidenciaram com a entrada das línguas estrangeiras no Programa Nacional do Livro Didático em 2011.

Partindo sempre de uma compreensão sociodiscursiva de linguagem, especificamente a partir da perspectiva enunciativa bakhtiniana, a análise mostrou um avanço em relação ao edital anterior para o Ensino Médio, com mais propostas de fato sociointeracionistas, que dialogam com a realidade brasileira e buscam dar voz ao estudante. Ainda assim, verificou-se em uma das coleções, que já havia sido aprovada anteriormente, a permanência de atividades que não favorecem o engajamento discursivo dos estudantes e promovem a reprodução de modelos - de frases, de atos de fala, ou de gêneros discursivos. Estas propostas não favorecem o engajamento discursivo dos estudantes e diluem, por meio da generalização, a diversidade dos aspectos linguísticos e culturais, apagando os contextos políticos de produção de significados e as relações de poder instituídas.

A análise permite a compreensão de que, apesar das críticas, concepções da abordagem comunicativa permanecem evidentes ao lado de concepções sociodiscursivas, não só nas atividades, como também nos fundamentos teóricos de uma das coleções. Entende-se que se trata de uma refração dos próprios documentos nacionais que, mesmo defendendo um trabalho a partir da perspectiva das teorias do letramento e dos gêneros do discurso, acabam não superando completamente o comunicativismo.

Trata-se do encontro de vozes sociais que, por um lado, argumentam a favor do comunicativismo e manifestam um interesse mercadológico de inserção do estudante em determinada comunidade de falantes, e, por outro, defendem uma perspectiva voltada à formação do estudante como cidadão sensível à diversidade e responsável com seu entorno.

No entanto, reconhecemos que o PNLD causou uma reconfiguração muito importante nos livros didáticos de línguas estrangeiras, especialmente quando comparados com métodos puramente comunicativos. Esperamos ter contribuído com a discussão sobre as metodologias de ensino de espanhol, ao tentar compreender de que maneira os livros didáticos podem buscar integrar mais os sujeitos aprendizes nas suas propostas de atividades, para que estes se engajem discursivamente em língua estrangeira no seu processo formativo.

Referências

Bakhtin, M. (2011). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

BRASIL. (2006). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, 239p. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 30 ago. 2019, 13h45.

BRASIL. (2015).. Ministério da Educação. FNDE/SEB. Edital 04/2015: Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2018. Brasília, 75p. <https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/%20165-editais?download=10516:edital-consolidado-3a-alteracao-pnld-2018>. Acesso em: 29 ago. 2019, 9h45.

BRASIL. (2017). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Guia de livros didáticos: PNL D 2018: língua estrangeira moderna: ensino médio. Brasília, 2017. 76p. <https://www.fn de.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/125-guias?download=10737:guia-pnld-2018-espanhol>. Acesso em: 29 ago. 2019, 11h00.

Canale, G. (2007). Argumentos para la promoción del español como lengua internacional: cuantificación de hablantes y desterritorialización. Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas, 2007, Córdoba. Anais. Córdoba: AUGM.

Cassiano, C. C. de F. (2007). O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital espanhol (1985-2007). 252 f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Cassiano, C. C. de F. (2018). Questões sociopolíticas e econômicas da entrada de editores espanhóis no Brasil. In: BARROS, C., COSTA, E. FREITAS, L. (Orgs.). O livro didático de espanhol na escola brasileira. Campinas: Pontes, p. 49-63.

Coimbra, L.; Chaves, L.S. (2016). Cercanía Joven: espanhol, 1º ano: ensino médio. 2 ed. São Paulo: Edições SM.

Consejo de Europa. (2002) Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Trad. de Instituto Cervantes. Madrid. <https://cvc.cervantes.es/obref/marco/>. Acesso em: 04 jun. 2018, 21h45.

Del Valle, J.; Villa, L. (2005). Lenguas, Naciones y Multinacionales: las políticas de promoción del español en Brasil. Revista da ABRALIN, vol.4, nº1 e 2, dez. p.197-230.

Del Valle, J.; Villa, L. (2008). ¡Oye!: Língua e negócio entre o Brasil e a Espanha. Revista Calidoscópico, vol.6, nº1, jan./abr. p.45-55. [http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article / view/5245](http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5245). Acesso em: 15 de janeiro de 2018.

Freitas, L.; Goettenauer, E. (2016). Sentidos en lengua española 1. São Paulo: Richmond.

Gatti Jr., D. (1997). Livros didáticos, saberes disciplinares e cultura escolar: primeiras aproximações. Pelotas: História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, pp. 29- 50.

Lagares, X.; Correa, P. (2016). Confluencia 1. São Paulo: Moderna.

Marques, B. A. (2018). Permanência de referenciais da abordagem comunicativa nos livros de espanhol do PNLD. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

Ponte, A. (2016). Prefácio. In: BARROS, C., COSTA, E., GALVÃO, J. (org.). Dez anos da “Lei do Espanhol” (2005-2015). Belo Horizonte: FALE/UFMG. p.15-21.

6. El aporte de Cauces. Lecturas explicadas de Francisco Anglés y Bovet (1941) a la enseñanza de español en Uruguay²³

María Cecilia Manzione Patrón²⁴
Instituto de Profesores Artigas
cemaja@gmail.com

En esta comunicación se estudia el libro Cauces. Lecturas explicadas de Francisco Anglés y Bovet, editado en 1941. Concretamente, para este trabajo tomé la 8va. Edición (1957). Desde un enfoque político lingüístico, se presentan los textos prologares y los textos destinados a la lectura y a la resolución de ejercicios. Para ello, se vinculan esos aspectos del libro con el contexto socio histórico y educativo de su publicación y de la época en que tuvo alcance pedagógico.

23 Una versión de este trabajo fue leída en el III Congreso Internacional de la Sociedad de Profesores de Español del Uruguay, en setiembre de 2019 y fue enviada para la publicación de las actas correspondientes.

24 Magister en Ciencias Humanas, opción Lenguaje, Cultura y Sociedad der la Universidad de la República, Uruguay. Profesora del Instituto de Profesores Artigas.

Asimismo, la investigación se enmarca en la historiografía lingüística, en tanto contribuye a entender la concepción de la lengua y de su enseñanza en una época y un lugar determinados, concretamente del español en Uruguay desde la década del 40 hasta finales de los 80, aproximadamente.

A partir del momento en que el Estado u otra autoridad le otorgan legitimidad, la lengua es una institución (Auroux, 2009). Mientras las instituciones de poder imponen una lengua, los escritores y las instituciones normativas adoptan esas formas y, de esa manera, intervienen en el proceso de gramaticalización. La política lingüística se orienta a la unificación de una lengua, enriqueciendo, aclarando y razonando las reglas (Auroux, 2009). Desde esta posición, lo que importa es saber quién legitima la “buena lengua” (p. 144).

La política y la planificación lingüística pertenecen al campo ideológico y político, por lo que el Estado tiene un papel fundamental como agente planificador. La planificación lingüística no es casual ni ingenua porque se trata de un cambio lingüístico deliberado, llevado adelante por organizaciones que tienen como propósito cumplir con ese fin (Barrios, 2008). Pero, es importante señalar que para que se produzca un cambio lingüístico deliberado es fundamental la aceptación por parte de la sociedad (Bien, 1995). Además, la conexión entre la planificación lingüística y la educativa es inevitable. La observación de una conlleva la observación de la otra (Behares, 1984).

En Uruguay, educación primaria pública se extendió a partir de 1877 (Decreto - ley N° 1350) y tomó el español como lengua nacional (Oroño, 2017). Las primeras décadas del siglo XX fueron fundamentales para la confirmación del español como lengua nacional, debido a la generalización de educación secundaria pública (Ley N° 3939) y a la enseñanza del español con una asignatura específica, Idioma Castellano del plan de estudios secundarios de 1912 (Manziona Patrón, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b, 2018).

A pesar de que la asignatura Idioma Español implementada en 1936 tenía los mismos objetivos que la asignatura Idioma Castellano del Plan de 1912 (enseñar a leer y escribir correctamente) trajo como novedad el nombre, que implicaba un fuerte vínculo con el Estado español y la presencia destacada de la Real Academia Española en la bibliografía (Manzione Patrón, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b, 2018.).

El contexto socio histórico y educativo de las décadas entre 1930 y 1980

La crisis mundial de 1929 y la muerte del estadista José Batlle y Ordóñez precipitaron movimientos políticos y sociales que desembocaron en la dictadura de Gabriel Terra (1933 - 1938), que marcó toda la década. Las políticas públicas continuaron la línea batllista, orientada a una “segundo impulso reformista” del Estado con la contrapartida de una importante reacción conservadora que logró fortalecer al sector privado nacional y extranjero (Caetano, 2016: 38). Las restricciones a la inmigración y el protagonismo del Estado como fuente de empleo se destacaron entre las políticas sociales implementadas por el gobierno de Terra. La ruptura de relaciones diplomáticas con la Unión Soviética (1935), y con la República Española al comienzo de la Guerra Civil en 1936 y la profundización de las conexiones políticas y comerciales con Alemania e Italia fueron acontecimientos marcados en la política exterior. En 1942, Alfredo Baldomir, protagonizó otro golpe de Estado que se extendió hasta 1943, luego de haber sucedido a Terra en la presidencia. Ambos golpes constituyeron el “primer ciclo dictatorial del siglo XX y como tal marcó el ciclo político de los partidos uruguayos, que salieron de la emergencia habiendo experimentado cambios de importancia” (p.: 41). En materia educativa, el gobierno de Terra tuvo algunos tintes nacionalistas. En educación primaria, el Consejo Nacional fue destituido y los nuevos nombramientos para esos cargos tuvieron como objetivo reeducar a los ciudadanos según las normas de una verdadera democracia, destacándose el papel de la reforma de la escuela

pública para la formación del ciudadano, con la educación moral y patriótica. Los temas relacionados con la lengua apuntaban a encumbrar la variedad estándar, en desmedro de las variedades no estándares (Oroño, 2016)

En 1935, la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria se escindió del ámbito de la Universidad, y se creó el Ente Autónomo denominado Enseñanza Secundaria que dejaba en minoría a la representación de los docentes y beneficiaba las designaciones directas del Poder Ejecutivo. Se formuló un nuevo plan de estudios (1936) que también apuntó a la formación ciudadana, que puso énfasis en los aspectos técnicos de las asignaturas (Manziona Patrón, 2016a). Este golpe a la unidad universitaria fue rechazado por un sector importante de los universitarios, incluido el rector de la Universidad, Carlos Vaz Ferreira, quien lo calificó como un “horror pedagógico, administrativo y moral” (Maronna, 2008: 53). Durante la dictadura de Terra se vivió un clima de represión especialmente en la enseñanza secundaria (Maronna, 2008). Asimismo, en todo el sistema educativo, se aumentaron los actos de exaltación a la patria.

A pesar de que la formación docente estuvo en los proyectos del Plan de 1936, los concursos disminuyeron y los cargos docentes para Enseñanza Secundaria se ocuparon por nombramiento directo. En el ámbito de la enseñanza secundaria, la “discrecionalidad” sostenía el poder político (Pedretti, 2008: 140). El Instituto de Profesores Artigas fue fundado en 1950 pero no tuvo gran incidencia en la educación uruguaya, dada la estricta selección de aspirantes y la centralización en Montevideo. En 1976, durante la dictadura cívico militar de 1973 las autoridades implementaron la extensión de la formación docente, con muchas carencias, por lo que el impacto no fue el esperado.

El Plan de 1936 de Enseñanza Secundaria tenía como objetivo “la educación integral”, “la formación del ciudadano” y el estímulo de las vocaciones para las profesiones universitarias (Enseñanza

Secundaria, 1938b: 508). El plan se dirigía a la formación preuniversitaria y a la educación ciudadana de una población estudiantil que se había incrementado, respecto de la de 1912, año de la creación de los liceos departamentales que había implicado la extensión de la educación secundaria en Uruguay.

La asignatura de lengua se desarrollaba en dos partes: Idioma Español (1°. y 2°. año) y Español y Literatura Española (3°. Año). La corrección era la finalidad última de la asignatura: “que el alumno logre hablar, leer, entender y escribir correctamente” (Enseñanza Secundaria, 1937, 1938a, 1938b: 515). Evidentemente, se trató de una reformulación del objetivo de la asignatura Idioma Castellano de 1912 que rezaba: “que se hable y escriba con plausible [y] corrección” (Universidad de Montevideo, 1912: 291). A diferencia del Plan de 1912, el Plan de 1936 el lenguaje de la gente culta y de la literatura era el destacado, y el referente bibliográfico normativo fue fundamentalmente la Real Academia Española. El pensamiento del español Américo Castro orientó la enseñanza de la lengua, mediante la frase “Idioma, antes que Gramática”, incluida en el programa de Idioma Español de 1936 (Enseñanza Secundaria, 1938b: 515). Esta propuesta metodológica se mantuvo en los sucesivos programas de Idioma Español de la educación secundaria uruguaya.

El Plan de 1941 estuvo vigente durante casi cuarenta años, hasta 1976, durante la dictadura cívico militar (1973 – 1985); aunque el siguiente plan prácticamente fue una copia de este. El aumento de la matrícula en el año 40 hizo que se redactara un nuevo plan de estudios sin objetivos, por lo que se infiere que se mantuvieron los de 1936. La asignatura Idioma Español, que pasó solo a dos años, tuvo una finalidad correctiva, con énfasis en la expresión oral y escrita, y en la interpretación de textos, en detrimento del conocimiento reflexivo de la estructura de la lengua (Educación Secundaria, s.f., 1977).

En materia político lingüística, cultural y educativa, la creación de la Academia Nacional de Lengua (1943) encabezó los acontecimientos relacionados con la cuestión de la defensa de la lengua y la nación en la década del 40 y los años posteriores, dado el flujo inmigratorio importante, sobre todo de italianos (Manziona Patrón, 2016).

Los años 50 y 60 fueron la antesala de la crisis política de 1973. Entre otros factores, la merma de las exportaciones de la Segunda Guerra Mundial (1939 -1945), las crecientes importaciones, el agrandamiento del Estado debido al clientelismo político, golpearon fuertemente al país que no tenía un líder que encontrara las alianzas necesarias para superar los conflictos sociales y políticos del momento. Los acuerdos y pactos entre el Partido Nacional y el Partido Colorado fueron la tónica de las dos décadas, en un contexto latinoamericano que también vivía la pérdida de un proyecto global de desarrollo y que discutía la pertinencia de la Revolución Cubana. El escenario social estaba dominado por el empobrecimiento, la inflación, la denuncias por corrupción y la represión ante las protestas de la población; la “violencia política comenzó a instalarse en el país como instrumento de lucha por el poder, luego de décadas en las que los pleitos internos se orientaban a dirimirse en las urnas” (Caetano, 2016: 50). Finalmente, se da el golpe de Estado (1973 – 1985), de carácter cívico militar, con la oposición de los partidos de izquierda y de la central de trabajadores (Convención Nacional de Trabajadores (CNT)).

En materia educativa, se destacó el crecimiento de la matrícula en educación primaria y secundaria y, con ello, algunas reformas de planes y programas no relevantes.

Los textos prologares y los contenidos de *Cauces. Lecturas explicadas* (1940)

Francisco Anglés y Bovet (1889 – 197?, 198?) fue abogado y profesor de español. La docencia en la educación pública acaparó sus actividades laborales entre 1939 y 1977. Ingresó por concurso a la asignatura Idioma Español de Enseñanza Secundaria. Entre 1955 y 1977 fue profesor de Gramática en el Instituto de Profesores Artigas (IPA). Integró comisiones redactoras de programas del IPA y del Plan de 1963 de Enseñanza Secundaria (Manzione Patrón 2016). Escribió material de orientación metodológica para los profesores de Idioma Español (*Espíritu breve: aforismos y sentencias*, 1942; *Conceptos sobre arte y reflexiones acerca de lo literario*, 1944; *Lenguaje y alma. La afectividad y el ensueño en la expresión literaria. Ensayo didáctico para alumnos de Enseñanza Secundaria*, 1945; *De la explicación personal a la explicación didáctica. Interpretación de un texto. Relato de una enseñanza liceal*, s.f.; *De algunas modalidades idiomáticas. La comunicación de tipo racional y la expresión de tipo sensible. La transposición de sensaciones y la de estados de alma. Lecciones para alumnos de Enseñanza Secundaria*, 1947).

Es importante destacar que Anglés y Bovet nunca integró la Academia Nacional de Letras aunque, como veremos, adhirió a la normativa de la Real Academia Española. El libro *Cauces. Lecturas explicadas* (1941) fue editado el año de la implementación del Plan de 1941, por lo tanto, fue concebido en el período de la vigencia del Plan de 1936. Es de destacar que 20 años después, en 1962, Enseñanza Secundaria lo recomendó para la habilitación de liceos privados (Manzione Patrón, 2016).

En la portada, se indicaba que las lecturas explicadas estaban “adaptadas a los programas de Enseñanza Secundaria” (Anglés y Bovet, 1957). En una nota preliminar se manifestaba que el profesor podía utilizar el libro de acuerdo con las posibilidades de

los alumnos. El contenido se centraba en la lectura explicada de un texto literario que implicaba el trabajo de aula con la escritura y la oralidad.

El libro se organizaba en tres índices (Índice de nociones, Índice de autores e Índice de materias) y la Lista de los autores de las fotografías que ilustran este volumen.

En el Índice de nociones se presentaban 91 (noventa y un) nociones relacionadas con la lectura explicada (Tabla 1), objetivo que se desprendía del Programa de Idioma Español del Plan de 1936 y que en los sucesivos se repitió. La utilización de ejemplos y ejercicios para la oralidad y la escritura tomando en cuenta las nociones explicadas fue un procedimiento habitual en los libros de España desde el siglo XIX (Calero Vaquera, 2004).

Tabla 1
Nociones presentadas

Nociones presentadas					
Alegoría	Alternativa	Armonía imitativa	Asociaciones de palabras	Caracterización de los personajes	Carácter moral
Color local	Comicidad; lo cómico	Comparación o símil	Contraste	Crónica	Cuadro
Cuento	Describir; descripción	Dialogar; diálogo	Directa (interpretación)	Directa (visión)	Dramática (situación)
Eficacia literaria	Elementos externos (V. Externo)	Elementos internos (V. Interno)	Elementos objetivos (V. Externo)	Elementos subjetivos (V. Interno)	Episodio de novela
Estados de ánimo	Estilo	Externa (la realidad) (V. Externo)	Externo (lo)	Festivo (lo)	Figurada (interpretación)
Figurado (sentido)	Figuras literarias	Figurativa (interpretación)	Figurativa (visión)	Físico (retrato)	Hipérbole
Humorismo ; humorístico	Ideal (el)	Imagen; imágenes	Impresión de realidad (V. "Sensación de realidad")	Impresiones de viaje	Impresión total

Interna (la realidad) (V. "interno")	Interno (lo)	Interpretación; interpretar	Interpretación directa	Interpretación figurada	Interpretación figurativa
Inventión literaria	Ironía; irónicamente	Metáfora	Moral (carácter)	Moral (retrato)	Narración
Objetivo (lo) (V. "Externo")	Orden o plan	Paisaje	Personajes	Plan u orden	Protagonista
Realidad	Realidad	Realidad	Recto o	Refrán	Reiteraciones
externa (V. Externo)	interna (V. Interno)	objetiva (V. Externo)	verdadero (sentido)		
Retrato	Retrato físico	Retrato moral	Ritmo	Sensación de realidad (V. Impresión de realidad)	Sensaciones
Sensibilidad artística	Sensibilidad humana	Sentido figurado	Sentido recto o verdadero	Simbolizar	Símbolo
Símil o comparación	Situación dramática	Subjetivo (lo) (V. Interno)	Sugerencia	Sugerente	Sugridor
Sugerir	Sugestivo	Tipo	Tono general	Visión directa	Visión figurativa

El Índice de autores presentaba veintitrés (23) autores — diez (10 de España; seis (6) de Argentina; tres (3) de Uruguay; y de Perú, Guatemala y México y Colombia uno de cada uno— con un total de treinta y siete (37) textos —diecisiete (17) de España; nueve (9) de Argentina; cinco (5) de Uruguay; dos (2) de Guatemala; dos (2) de Colombia; uno (1) de Perú y uno (1) de México—. Todos los autores eran contemporáneos de Anglés y Bovet (Tabla 2).

Tabla 2
Identificación de autores y sus textos

AUTOR	FECHA DE NACIMIENTO Y MUERTE DE LOS AUTORES	NACIONALIDAD	NÚMERO DE TEXTOS
José Martínez Ruiz (Azorín)	1873 - 1967	España	1
Álvaro Alcalá Galiano	1873 - 1936	España	1
Enrique Blanches	1888 - 1968	Argentina	1
Vicente Blasco Ibáñez	1867 - 1927	España	5
Samuel Blixen	1867 - 1909	Uruguay	1
Arturo Capdevilla	1889 - 1967	Argentina	4
José Santos Chocano	1875 - 1934	Perú	1
Ernesto García Ladevese	1850 - 1914	España	1
Enrique Gómez Carrillo	1873 - 1927	Guatemala	2
Juana de Ibarbourou	1892 - 1979	Uruguay	2
Carlos Ibarguren	1877 - 1956	Argentina	1
Francisco A. de Icaza	1863 - 1925	España	3
Ricardo León	1877 - 1943	España	1
Benito Lynch	1885 - 1951	Argentina	1
Lucio V. Mansilla	1831 - 1913	Argentina	1
Amado Nervo	1870 - 1919	México	1
Pedro de Novo Colson	1846 - 1931	España	1
Armando Palacio Valdés	1853 - 1938	España	2
José Eustasio Rivera	1889 - 1939	Colombia	2
José María Salaverría	1873 - 1940	España	1
Domingo Faustino Sarmiento	1811 - 1888	Argentina	1
Fernán Silva Valdés	1887 - 1975	Uruguay	2
Ramón del Valle - Inclán	1869 - 1936	España	1

En el Índice de materias se muestran los títulos y autores de los textos y orientaciones explícitas sobre la lectura explicada. En este índice aparecen la Justificación y la Advertencia que también eran recomendaciones muy precisas para el profesor, sobre el concepto de lectura explicada y sus derivaciones en la oralidad y la escritura en clase.

En la Justificación se expresaba la estrecha vinculación de la enseñanza de la lengua con la literatura y se planteaban las diferencias entre la lengua del Río de la Plata y la lengua de España.

En la Advertencia se indicaban el Diccionario manual e ilustrado de la Real Academia Española (publicado en 1927) y el Nuevo diccionario de la lengua española de José Alemany y Bolufer (de 1917), como referentes bibliográficos, y en la portada de 1957

se aclaraba que esa edición había sido “revisada de acuerdo con las ‘Nuevas normas de prosodia y ortografía’” (Anglés y Bovet, 1957: 9), obra publicada por la Real Academia Española en 1952.

La Lista de los autores de las fotografías que ilustran este volumen muestra ocho (8) de Argentina; uno (1) de Holanda; uno (1) de Estados Unidos; uno (1) de Francia; y uno (1) del que no se explicita el origen. La inclusión de imágenes responde a la preocupación por alivianar “con datos visuales e icónicos los áridos y monótonos textos gramaticales” (Calero Vaquera, 2004: 317), método utilizado a partir del siglo XX.

Tabla 3

Lista de autores de las fotografías (la anotación es la de Anglés y Bovet)

Autores de las fotografías	Origen de los autores
Estelle Campbell	Nueva York
H.D. Muñoz	Argentina
Juan Pi. H.	Argentina
Eva Besnyo	Amsterdam
José Llauró	Argentina
Jean Moral	París
Machatschek	Pau (sic)
H. Mann	Argentina
José Suárez	Argentina (2)
H.C. Peirano	Argentina
C. Fink	Argentina

Es de destacar la observación que realizan Toscano y García (2012: 156) en cuanto a la “doble trasposición didáctica” en manuales para la enseñanza de la lengua que se presentan en dos volúmenes, uno para el docente y otro para los estudiantes. En el caso de *Cauces. Lecturas explicadas*, la diagramación en dos tipografías refiere, aunque no explícitamente, a la doble trasposición didáctica. Esta categoría se aplica a los libros que se publican en tiempos de ausencia de instituciones oficiales de formación docente, como fue la situación de Uruguay hasta pasada

la década de 1970. Además, los cinco folletos sobre orientaciones didácticas para la enseñanza de la lectura explicada mencionados anteriormente, se enmarcan en esa concepción. En este sentido, en el libro *Lectura explicada y diálogo. (Fundamentos, exposición y metodología de una experiencia pedagógica)* de Elodia Luzardo (1969) (Luzardo, 1969), el nombre de Anglés y Bovet figuraba como referente uruguayo en la enseñanza de la lengua (Manziona Patrón, 2019).

Conclusión

El libro *Cauces. Lecturas explicadas de Francisco Anglés y Bovet (1957[1941])* fue un instrumento importante de la planificación lingüística que contribuyó con la reafirmación del español como la lengua nacional.

El autor se interesó en los aspectos didácticos de la enseñanza de español, centrados en la lectura explicada, como lo indicaba el programa de Idioma Español del Plan de 1936, en desmedro de la explicitación de los vinculados con la gramática.

Dada la actuación del autor como profesor destacado en los ámbitos de la formación docente oficial, su influencia sobresalió entre la década de 1940 hasta pasada la década de 1970. En ese período, rigió el Programa de Idioma Español del Plan de 1941, inspirado en el de 1936, plan ideado para implementar la separación de Enseñanza Secundaria de la Universidad y la preparación preuniversitaria, lo que implicó un jalón más de la universalización de la educación secundaria uruguaya y la confirmación de la enseñanza del español con la referencia bibliográfica de la variedad peninsular y los modelos de la literatura hispanoamericanos.

Referencias

Anglés y Bovet, F. (1957[1941]). *Cauces. Lecturas explicadas*. Montevideo: A. Monteverde y Cía – Palacio del Libro.

Anglés y Bovet, F. (1942). *Espíritu breve: aforismos y sentencias*. Montevideo: A. Monteverde.

Anglés y Bovet, F. (1944). *Conceptos sobre arte y reflexiones acerca de lo literario*. Montevideo: Monteverde y Cía.

Anglés y Bovet, F. (1945). *Lenguaje y alma. La afectividad y el ensueño en la expresión literaria. Ensayo didáctico para alumnos de Enseñanza Secundaria*. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.

Anglés y Bovet, F. (s.f). *De la explicación personal a la explicación didáctica. Interpretación de un texto. Relato de una enseñanza liceal*. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura

Anglés y Bovet, F. (1947). *De algunas modalidades idiomáticas*.

La comunicación de tipo racional y la expresión de tipo sensible. La transposición de sensaciones y la de estados de alma. Lecciones para alumnos de Enseñanza Secundaria. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.

Auroux, S. (2009). Instrumentos lingüísticos y políticas lingüísticas: la construcción del francés. *Revista argentina de historiografía lingüística*. 1 (2),137-149.

Barrios, G. (2008). *Etnicidad y lenguaje. La aculturación sociolingüística de los inmigrantes italianos de Montevideo*. Montevideo: FHCE.

Behares, L. E. (1984). Planificación lingüística y educación en la frontera uruguaya con Brasil. Montevideo: Instituto Interamericano del Niño.

Bein, R. (1995). Criterios sociolingüísticos a tener en cuenta en la planificación de la enseñanza de lenguas. Leído en: Primera reunión sobre políticas lingüísticas de la Universidad de Buenos Aires, Lenguas y educación formal. Buenos Aires, Colegio Nacional de Buenos Aires.

Caetano, G. (2016). La vida política. En: Caetano, G. (dtor.) Uruguay. El “país modelo” y sus crisis. Tomo III – 1930/2010 (37 - 112). Montevideo: Planeta.

Calero Vaquera, M. L. (2004). Métodos de enseñanza gramatical en la tradición: propuesta de nueva disciplina. En: Corrales Zumbado, C., Dorta Luis, J., Torres González, A. N., Corbella Díaz, D., Plaza Picón F. (eds.). Nuevas aportaciones a la historiografía lingüística. Actas del IV Congreso Internacional de la SEHL (317-326). Madrid: Arco/Libros. I.

Consejo de Enseñanza Secundaria. (1977). Programa de Idioma Español. 2º año. Plan 1941. Montevideo: Autor.

Educación Secundaria. (s.f). Programa de Idioma Español. 1º año. Plan 1941. Montevideo: Departamento de Documentación Estudiantil. Sección Programas.

Enseñanza Secundaria. (1937). Anales de la Enseñanza Secundaria. Tomo II. Programa de Idioma Español. 1º y 2º año. Plan 1936. Montevideo: Dirección General de la Enseñanza Secundaria.

Enseñanza Secundaria. (1938^a). Anales de la Enseñanza Secundaria. Tomo III. Programa de Idioma Español. 3º año. Plan 1936. Montevideo: Dirección General de la Enseñanza Secundaria.

Enseñanza Secundaria. (1938b). Memoria presentada al Consejo Nacional por el Presidente y Director General, Profesor Eduardo de Salterain y Herrera. Marzo 1936- 1938. Montevideo: Impresora Uruguaya.

Luzardo, E. (1969). Lectura explicada y diálogo. (Fundamentos, exposición y metodología de una experiencia pedagógica). Montevideo: Editorial Diaco.

Manzione Patrón, M. C. (2016a). Lenguaje, educación y Estado: la enseñanza de español en la educación secundaria pública uruguaya desde la creación de los liceos departamentales en 1912 hasta 19173. Tesis de Maestría en Ciencias Humanas, opción Lenguaje, Cultura y Sociedad, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Montevideo.

Manzione Patrón, M. C. (2016b). Dos nombres y un mismo objetivo. Idioma Castellano/Idioma Español y la corrección idiomática. Revista Speu. Diacronía y sincronía, 10(10), 4-8.

Manzione Patrón, M. C. (2017a). Los objetivos de la enseñanza de español en educación secundaria uruguaya de 1936 y 1963. En: Da Hora, Demerval; Lopes, Juliene; Pedrosa, Ribeirao y Marques de Lucena; Rubens (orgs.). Anales del XVIII Congreso Internacional de ALFAL. Bogotá, Formato CD.

Manzione Patrón, M. C. (2017b). Idioma castellano o Idioma Español: la reafirmación del español como lengua nacional en la educación secundaria uruguaya entre 1912 y 1941. En: Acevedo, Fernando; Nossar, Karina y Viera, Patricia (comps.), Educación y democracia: desafíos para la transformación. Montevideo: UDELAR-ANEP, Tradinco.

Manzione Patrón, M. C. (2018). Entre los planes de 1936 y 1941 de la educación secundaria uruguaya: los prólogos de los libros Espigas (Tomo I y II) (1940 y 1941) y de Siembra (1942) de Adolfo Berro García y Ángel María Luna. *Revista Speu. Diacronía y Sincronía*, XI (11), 45 - 56.

Manzione Patrón, M. C. (2019). Claves para la lectura del libro “Lectura explicada y diálogo (Fundamentos, exposición y metodología de una experiencia pedagógica)” (1969) de Elodia Luzardo. En: *Revista Speu. Diacronía - sincronía*, XII (12). 65 – 71.

Maronna, M. (coord.). (2008). La creación del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. En: *Historia de Educación Secundaria. 1935-2008 (41-64)*. Montevideo: Consejo de Educación Secundaria.

Oroño, M. (2016). El lenguaje en la construcción del Estado nacional. Los libros escolares de lectura de Vásquez Acevedo, Figueira y Abadie-Zarrilli. Montevideo: Tradinco.

Pedretti, A. (2008). Tradición y novedad en la enseñanza del español lengua materna. Montevideo: Editorial Byblos.

Toscano y García, G. (2012). Una gramática de la nación argentina. Sobre -El libro del idiomall, de Pedro Henríquez Ureña y Narciso Binayán. *Revista argentina de historiografía lingüística*. IV (2), 155-165.

Universidad de Montevideo. (1912). *Anales de la Universidad*. Año XVII. Tomo XXII. Programa de Idioma Castellano. 1º y 2º año. Montevideo: Tip. de la Escuela de Artes y Oficios.

7. Argumentación para la paz. Análisis de la política curricular de la cátedra de la paz en Colombia²⁵

*Yulia Katherine Cediél Gómez*²⁶
Universidad Tecnológica de Pereira
yulia.cediél@utp.edu.co

El Acuerdo de paz entre las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia- Ejército del Pueblo (FARC-EP) y el Estado colombiano incluye la educación para la paz como un elemento fundamental en el marco del reconocimiento de la oposición política y la divergencia de pensamiento. La Cátedra de la Paz se constituye como una política pública establecida por la Ley 1732 del año 2014 y reglamentada por el Decreto 1038 del año 2015, desde donde se promulga la obligatoriedad de esta asignatura en todas las instituciones educativas de Colombia.

25 Este trabajo forma parte de los resultados del proyecto “Contribuciones de los estudios del discurso a la transición hacia la paz en Colombia”, código CIE: 4-19-1, dirigido por la doctora Mireya Cisneros Estupiñán, en el Grupo Estudios del Lenguaje y la Educación, Universidad Tecnológica de Pereira.

26 Filóloga hispanista de la Universidad de Antioquia, Colombia. Maestranda en Lingüística de la Universidad Tecnológica de Pereira. Profesora de escuela secundaria y media.

En este estudio se evalúa el rol de la argumentación en los documentos que constituyen los lineamientos oficiales de dicha asignatura expedidos por el Ministerio de Educación Nacional. Para el análisis se utilizan los planteamientos de la filosofía para la paz y de la retórica argumentativa contemporánea. Esta última propone una concepción amplia de la argumentación como una forma de confrontación de puntos de vista. Así, los trabajos actuales sobre retórica en el ámbito francés (Amossy, 2000, 2008, 2016; Angenot, 1982, 2008, 2010; Danblon, 2002; Meyer, 2004, 2013; Plantin, 2003) ya no se centran en la relación ética-persuasión, sino en la construcción de posicionamientos sociales divergentes en torno a situaciones que generan desacuerdos en el espacio social, a partir del análisis de los recursos retóricos utilizados por los actores en sus intercambios.

La metodología que se utiliza parte de la Teoría fundamentada para extraer las categorías del corpus elegido; además, el estudio se basa en la perspectiva interdisciplinar del Análisis del Discurso (Arnoux, 2006, 2018), desde donde se busca realizar una interpretación crítica, a partir de los indicios (Ginzburg, 1986) presentes en los documentos. Así, se reflexiona sobre las formas y mecanismos textuales del corpus como elementos que, al pertenecer a un planteamiento curricular, influyen en las prácticas sociales que se desarrollan en un momento específico como es el post-acuerdo colombiano. En esta ponencia se estudian los apartados correspondientes a la enseñanza en la educación media, dado que esta etapa corresponde a la última fase del ciclo de formación obligatorio en el país.

En este estudio se analiza la visión de conflicto existente en los documentos principales de la Cátedra de la Paz, a su vez, se revisa en ellos la antítesis emoción/razón y se interrelacionan estos dos elementos con el proyecto de enseñanza de la argumentación. En las conclusiones, se muestra que se ha privilegiado una mirada normativa de la argumentación, que instrumentaliza este tópico para la resolución de conflictos, pero no permite ahondar en ellos

de forma lingüística ni comprender las causas de su aparición en los espacios públicos. Esta mirada normativa no les brinda a los estudiantes herramientas que puedan utilizar al momento de afrontar un conflicto por fuera de las aulas de clase. Por ende, se plantea la necesidad de posicionar un enfoque retórico sobre la argumentación, desde donde se puedan valorar las diferencias que aparecen en la democracia y, por lo tanto, generar transformaciones culturales a nivel del disenso, la polémica, el conflicto y el diálogo argumentativo que contribuyan a evitar la repetición de los conflictos bélicos que se han presentado en el país durante más de medio siglo.

Surgimiento de la Cátedra de la Paz

Los Diálogos de paz entre el Estado colombiano y las FARC-EP constituyen un hito en la historia reciente del país. La mesa de negociación se ubicó en La Habana, Cuba, entre el 2012 y el 2016, año en el cual se firmaron los Acuerdos que pondrían fin a más de medio siglo de confrontación armada entre estas fuerzas. El documento final (FARC-EP y Gobierno Nacional, 2016, noviembre 24) incluyó seis puntos en los cuales se llegaron a unos consensos mínimos: 1) política de desarrollo agrario integral, 2) participación política, 3) fin del conflicto, 4) solución al problema de las drogas ilícitas, 5) víctimas y 6) implementación, verificación y refrendación. La educación para la paz está contemplada en el segundo punto, a saber, participación política.

Las acciones realizadas en torno a la promulgación de la educación para la paz inician en el año 2014 con la Ley 1732 del 1 de septiembre, la cual establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país, con el objetivo de “garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia” (Ley 1732, 2014, septiembre 1). Posteriormente, el 25 de mayo del 2015, el presidente de la época, Juan Manuel Santos, emite el Decreto 1038 que reglamenta la ley anterior. Con este marco normativo vigente, el Ministerio de Educación Nacional (MEN)

publica, en el año 2017, tres documentos que buscan dar pautas para la implementación de la Cátedra de la Paz en las instituciones de educación preescolar, primaria, básica y media, dado que las instituciones de educación superior, amparadas en el derecho constitucional de la autonomía universitaria, establecerían de manera independiente el funcionamiento de esta asignatura en sus claustros.

Los tres documentos emitidos por el MEN (2017) fueron: Orientaciones Generales para la Implementación de la Cátedra de la Paz en los Establecimientos Educativos de Preescolar, Básica y Media de Colombia; Desempeños de educación para la paz y Secuencias didácticas de educación para la paz (1° a 11° grado). Estos textos corresponden, entonces, a los lineamientos curriculares de la nueva asignatura. Así, puede hablarse de una política de enseñanza que surge desde la institucionalidad y que aborda temáticas transversales a diversas áreas, entre ellas, el lenguaje. Por lo tanto, en esta ponencia se analizará la política de enseñanza de la argumentación que está inmersa en estos documentos de la Cátedra de la Paz, con el objetivo de indagar cómo se piensa la enseñanza de la lengua en un contexto como el del post-acuerdo y, además, reflexionar sobre la intervención política que realiza el MEN en la búsqueda de la unificación de las prácticas lingüísticas a través de estos lineamientos curriculares para la educación media.

Marco teórico

Desde la bibliografía revisada se sabe que al estudiar la argumentación en la escuela se han privilegiado las visiones normativas sobre esta temática, lo cual lleva a la idealización de los sujetos y al desconocimiento de los aspectos no racionales que aparecen en sus interacciones. Además, se tiende a instrumentalizar la argumentación como una herramienta para la resolución de conflictos, mas no se profundiza en su enseñanza. Asimismo, se identifica que los estudios de la argumentación en la educación

media son escasos, por lo que es necesario profundizar en este nivel, debido a su importancia como última etapa de formación básica o transición hacia la educación superior.

Olave (2015) afirma que, en los estudios sobre la argumentación en la escuela, se ha privilegiado una visión normativa sobre el intercambio de diferencias. Cediel, Olave y Cisneros (2019) dividen estos estudios en 1) aquellos que trabajan la argumentación como un tópico y 2) aquellos que abordan esta temática como una herramienta. Adicionalmente, los autores plantean que existe una corriente muy fuerte que busca la integración de la argumentación a la enseñanza de las ciencias básicas. Sin embargo, son pocos los estudios no normativos que se enfocan en la enseñanza de la argumentación como temática en sí misma.

Desde la retórica argumentativa contemporánea, Angenot (2008) propone realizar un estudio de las divergencias en las maneras de razonar y de las rupturas argumentativas en toda su diversidad, lo anterior con el objetivo de interpretar las heterogeneidades que aparecen en los intercambios entre los adversarios. Además, Plantin (2011) entiende la argumentación como un espacio en el cual se desarrollan discursos que aportan respuestas contradictorias a una pregunta controvertida. Asimismo, Amossy (2014) explica que la retórica se funda más en el conflicto exacerbado y en el desacuerdo persistente que en la resolución de diferendos y el aplacamiento de las diferencias. Con base en estos planteamientos, se busca generar una alternativa para la introducción de estas posturas en la enseñanza de la argumentación en la educación media.

Otro elemento importante corresponde a los trabajos en torno a la educación para la paz, los cuales se enfocan en la paz como ausencia de violencia, es decir, la paz negativa, por lo que no se reflexiona sobre los aspectos que intervienen en la creación de una cultura de paz. Por lo tanto, desde la Filosofía para la paz

se han realizado reclamos en torno a la necesidad de superar la concepción de paz como ausencia de elementos violentos. En ese sentido, autores como Martínez (2010) hablan de la paz positiva como una apuesta filosófica que tiene una visión amplia sobre la paz. Desde esta perspectiva, la paz se entiende como una contraposición a la violencia estructural y como un concepto en el que se comprende la existencia del conflicto en la actividad social y política (Cortés, 2012: 8), es decir, como un elemento que permite la convivencia en la diferencia.

Con base en lo expuesto anteriormente, se entiende la enseñanza de la argumentación en la educación media, en el marco de la Cátedra de la Paz, como un tópico de interés para la glotopolítica, dado que esta última estudia “las intervenciones en el espacio público del lenguaje y de las ideologías lingüísticas que activan y sobre las que inciden, asociándolas con posicionamientos dentro de las sociedades nacionales” (Arnoux y Nothstein, 2013). En ese sentido, se busca conocer cuál es la postura del MEN sobre la enseñanza de la argumentación y, por ende, sobre la formación lingüística de los ciudadanos colombianos.

Metodología

El corpus de esta investigación se compone por los documentos curriculares oficiales emitidos por el MEN para la enseñanza de la argumentación en la educación media, en el marco de la Cátedra para la Paz. Además, Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas (MEN, 2006), debido a que constituyen el documento curricular más reciente que reglamenta la enseñanza de la lengua en las instituciones educativas. Se utiliza la Teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) con el fin de extraer categorías emergentes que den cuenta de la concepción oficial en torno a la enseñanza de la argumentación. Adicionalmente, se adopta la perspectiva interpretativa interdisciplinar del Análisis del discurso (Arnoux,

2006, 2018) con el objetivo de realizar interrelaciones amplias en torno a la construcción de la cultura de paz en el post-acuerdo colombiano.

En esta etapa del análisis se utiliza la propuesta de Anscombe (1989, 1995), Ducrot (1990) y Anscombe y Ducrot (1994), quienes hablan de la Teoría de los *topoi*, la cual se basa en la concepción de la existencia de un principio general que subyace a los enunciados, el cual se denomina *topos* argumentativo. Ducrot (1990: 102-110) explica que los *topos* constituyen un garante que asegura el paso entre un argumento y la conclusión y que, por lo tanto, deben ser: 1) comunes y compartidos, 2) generales y 3) graduales. Así, cada *topoi* pone en relación dos propiedades graduales, a saber, la del argumento y la de su conclusión; y, entre estas dos escalas establece, a su vez, una relación gradual. Siguiendo esta definición, en los documentos de la política curricular sobre la Cátedra de la Paz, se buscan aquellos elementos que se alejan de la lógica y se establecen en la *doxa*, es decir, los *topoi*.

La visión sobre el conflicto

En investigaciones anteriores (Cediel, Olave y Cisneros, 2019) se identificó que, en las políticas curriculares de la Cátedra de la Paz para primaria y secundaria, predominaba una visión resolutoria sobre los conflictos y, además, había una postura consensualista, la cual caracterizaba la idea de democracia que se presentaba en los textos. Al abordar los lineamientos curriculares correspondientes a la educación media, a saber, los grados décimo y undécimo, se pudo encontrar una continuidad con los hallazgos realizados por estos autores, dado que hay una predominancia de la visión resolutoria sobre los conflictos y, por lo tanto, se supedita la enseñanza de esta temática a la búsqueda de soluciones, al manejo o a la negociación de los conflictos. En este sentido, se encuentran enunciados como: “En la educación para la paz es necesario que los profesores y estudiantes se sientan comprometidos con la búsqueda de alternativas de resolución de conflictos distintas a la violencia” (Chaux et al., 2017).

Este tipo de afirmaciones da cuenta de un enfoque resolutivo, el cual enfatiza en la interpretación negativa de la aparición de conflictos en los espacios públicos. Así, según París (2010), esta forma de abordar el conflicto genera la percepción de que toda diferencia debe ser solucionada. Dicha concepción, vista en términos de cadenas tópico argumentativas, muestra una relación entre el conflicto y lo negativo, especialmente, al momento de referirse a la convivencia:

<+ conflicto – convivencia>

Desde esta mirada, la convivencia parece ser opuesta al conflicto, idea que habilita múltiples argumentaciones externas que aportan a la construcción de la noción del conflicto y permiten comprender el enfoque que existe sobre esta temática en la política curricular:

<+conflicto +violencia>

<+conflicto +guerra>

Estas cadenas subyacen a la concepción de conflicto que se construye en los documentos analizados y pueden verse explicitadas en enunciados como:

Por ello, la exigencia de no discriminación pasa por la comprensión de procesos y experiencias históricas en las que los intereses de las partes en conflicto se expresan y sostienen de forma tan radical y polarizada que alimentan la guerra y la violencia. (Chaux et al., 2017a: 187)

Esta afirmación no solo da cuenta de los topoi enunciados anteriormente, sino que se opone diametralmente a la propuesta realizada por Amossy (2016: 1) para quien “la polémica se inscribe plenamente en la argumentación, en la medida en que ésta ancla la divergencia y la confrontación de puntos de vista”. En esta propuesta de la autora, se da cuenta de los procedimientos constitutivos

del discurso polémico: la dicotomización, la polarización y el descrédito hacia el otro. Dichos procedimientos son los que, en la afirmación de Chaux et al. (2017a: 187), están siendo relacionados con la promulgación de la guerra y la violencia.

Adicionalmente, se pudo encontrar que los planteamientos de la resolución de conflictos, la resolución pacífica de conflictos y el manejo de conflictos para el encuentro de soluciones son recurrentes en los textos analizados. Estas expresiones, si bien se relacionan con las cadenas argumentativas ya propuestas, parecen enfatizar el revés de las mismas, es decir, si una de las cadenas anteriores es <+conflicto -convivencia>, con la aparición de los planteamientos en torno a la solución de los conflictos se introduce la cadena <+acuerdos +convivencia>. Este topoi está presente en afirmaciones como:

En cuanto a su valor social, el lenguaje se torna, a través de sus diversas manifestaciones, en eje y sustento de las relaciones sociales. Gracias a la lengua y la escritura, por ejemplo, los individuos interactúan y entran en relación unos con otros con el fin de intercambiar significados, establecer acuerdos, sustentar puntos de vista, dirimir diferencias, relatar acontecimientos, describir objetos. (MEN, 2006:20)

Esta última cadena tópico-argumentativa pretende idealizar la noción del acuerdo y ponerla como un requisito sine qua non para la convivencia:

Los seres humanos, conscientes de las dificultades de la vida en sociedad, han establecido unos acuerdos de suma importancia –unas normas legales fundamentales– para promover y proteger los principios básicos de la vida armónica en sociedad. Estos grandes acuerdos conforman el horizonte de formación de las competencias ciudadanas. (MEN, 2006: 151)

La anterior propuesta da cuenta de una visión de democracia en la cual se privilegia el consenso y la norma, así, este ideal que se enseña en las aulas tiene un fuerte contraste al momento de ser comparado con las cotidianidades de los estudiantes. La visión presentada en los documentos curriculares parece acercarse a la teoría de la democracia de Lijphart (1999) para quien los sistemas en las sociedades plurales no deben partir solo del gobierno de la mayoría, sino que deben buscar la anuencia de todas las colectividades que hacen parte del sistema social. Dicha concepción propende por la superación de las desigualdades e injusticias contra las minorías, pero encuentra serios obstáculos al momento de llegar a la práctica y, por lo tanto, no alcanza su objetivo último. En ese sentido, autores como Buela (2004) y Mouffe (1999) adoptan conceptos como la visión disensualista de la democracia o la radicalización y pluralización de las democracias actuales. Estos planteamientos se alejan de visiones ideales y pretenden acercarse más a las realizaciones de este tipo de sistemas de gobierno.

El topoi de <+acuerdos +convivencia> permite intuir que hay un desplazamiento del conflicto a un campo de lo negativo, lo indeseable y lo que debe ser evitado a toda costa. En ese sentido, afirmaciones como “Análisis críticamente las decisiones, acciones u omisiones que se toman en el ámbito nacional o internacional y que pueden generar conflictos o afectar los derechos humanos”, presente en el apartado de las Competencias Ciudadanas (MEN, 2006: 178), reposan sobre una concepción del conflicto como obstáculo para la convivencia y, por lo tanto, buscan constantemente su superación.

Sin embargo, estas argumentaciones no son las únicas que emergen en el discurso curricular colombiano. Existen apartados que buscan matizar la concepción del conflicto e invitan a reconocerlo como parte constituyente de la cotidianidad. Así, por ejemplo, uno de los ejes ético-políticos de los estándares para las ciencias sociales es “La defensa de la condición humana y el

respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana” (MEN, 2006: 120). Se cree que este tipo de afirmaciones pretenden dotar de un carácter incluyente y respetuoso de la diversidad a los documentos curriculares, pero no son las bases sobre las que se construyen los estándares ni la política en general. De hecho, estos enunciados aparecen aislados y no son articulados con los otros elementos que conforman los documentos que se estudian en esta investigación.

En los Estándares Básicos de Competencias (MEN, 2006: 29) se afirma que “una didáctica de la argumentación puede ser uno de los caminos más expeditos para la transformación de las prácticas pedagógicas y, por ende, de la sociedad en pleno”. Sin embargo, al momento de incluir la argumentación dentro de los estándares propios de cada uno de los grados, se encontró que se impulsa el texto argumentativo como una forma de establecer consensos, así, se deja de lado la importancia del disenso y se le da una valoración negativa al conflicto; lo anterior puede evidenciarse cuando se dice “produzco textos orales de tipo argumentativo para exponer mis ideas y llegar a acuerdos en los que prime el respeto por mi interlocutor y la valoración de los contextos comunicativos” (MEN, 2006: 38) y cuando se plantea que “Utilizo el diálogo y la argumentación para superar enfrentamientos y posiciones antagónicas” (p. 41). El hecho de que se priorice el consenso responde a una visión normativa de la argumentación, pero desconoce las dinámicas sociales que se dan en torno a los conflictos y, tal y como se dijo anteriormente, responde a sujetos ideales y no se corresponde con los sujetos reales que acuden a las aulas de clase.

Este efecto en el proceso de conformación de la imagen de la política curricular en torno al conflicto muestra la aparición de dos posturas: la primera, compuesta por las afirmaciones aisladas en las que se garantiza el respeto a la diversidad y en las que se muestra el conflicto como un elemento inherente a las sociedades

humanas y, la segunda, una serie de argumentaciones que dan cuenta de la necesidad de resolver los conflictos, dado que estos últimos alteran la convivencia. Como se vio anteriormente, esta dualidad privilegia la segunda postura al momento de construir los estándares que deben ser alcanzados por los estudiantes de la educación media, pero resulta interesante la aparición de la primera postura aislada que, al parecer, busca responder a las dinámicas actuales de construcción a partir de la diferencia (Mayor, 1997; Unesco, 2008) y de la constitución de democracias plurales en las que se reconozcan la diversidad y el conflicto, tal y como lo propone Mouffe (1999, 2007).

La paradoja de la pluralidad

La generación de postulados en torno a la pluralidad en las sociedades democráticas contemporáneas atraviesa la construcción de la política curricular colombiana. Así, se encuentran enunciados como:

Reconoce el carácter multiétnico y pluricultural del país y utiliza los mecanismos de participación ciudadana, contemplados desde la Constitución Política de 1991 y en el marco normativo de la escuela, para contribuir a la construcción de una sociedad más democrática. (MEN, 2006: 196)

Aquí, se recupera un topos característico de la discursividad democrática actual, es decir, la pluralidad. De esta forma, al resaltar el carácter “multiétnico y pluricultural del país” como un elemento que debe ser defendido desde la escuela, la política curricular se reviste de una visión democrática y explicita su anclaje la visión más amplia de este sistema de gobierno.

No obstante, al momento de construir los estándares, emerge otra forma de abordar la diversidad y la diferencia, es decir, se restringe esta visión y se empieza a posicionar, de una manera

directa, la concepción del acuerdo y la solución como elementos meta al momento de abordar la pluralidad. Lo anterior puede evidenciarse en enunciados como

Es apremiante que los estudiantes, desde una perspectiva ética de la comunicación, desarrollen su capacidad de emplear el lenguaje para construir nuevos acuerdos, a partir de dar a todos los involucrados en la actividad comunicativa la posibilidad de expresar sus opiniones, sus posturas, sus argumentos. (MEN, 2006: 23)

Como se sabe, ello no supone la ausencia de conflictos, pues cuando se comparte un espacio con alguien es de esperarse que los intereses de uno y otro no sean los mismos y que, por lo tanto, sea necesario buscar alternativas para llegar a consensos. (MEN, 2006: 159)

Tales afirmaciones dan origen a una cadena tópicargumentativa del tipo:

<+ consenso + pluralidad>

En estos términos, la pluralidad puede ser concebida en función de los consensos o acuerdos que deban generarse en los espacios diversos. De esta manera, en una jugada retórica, la política curricular colombiana desplaza el imaginario democrático amplio y plural y parece reducirlo a la obtención de consensos que unifiquen las actuaciones de los sujetos en los espacios públicos. El topos que emerge remite a las creencias de una determinada comunidad (García Negroni, 2016), es decir, al planteamiento que como nación se tiene acerca de la diversidad.

A partir de lo expuesto, se podría considerar que la política curricular -como “un medio a través del cual los grupos poderosos han ejercido una influencia muy significativa sobre los procesos de reproducción de la sociedad, incidiendo, y quizá controlando,

los procesos mediante los cuales eran y son educados los jóvenes” (Kemmis, 1998[1986]: 42)- no ha adoptado los planteamientos más recientes provenientes de las reflexiones sobre la necesidad de una democracia plural. Así, aún aparecen afirmaciones como “el reconocimiento mutuo, que asume a los integrantes de la sociedad como sujetos de derechos y actores políticos, da cabida al pluralismo y aumenta la posibilidad de deliberar para llegar a acuerdos que promuevan el bien común” (MEN, 2006: 150), las cuales se alejan de los planteamientos de la radicalización de la democracia y del disensualismo al momento de concebir este sistema de gobierno.

Lo anterior también se ve reflejado en una concepción normativa de la argumentación, la cual deja de lado las visiones actuales en las que se incluye, por ejemplo, el discurso polémico, dado que, al igual que en la idea sobre la democracia, en la concepción de discurso, planteada por el Ministerio de Educación Nacional, se prioriza la construcción de acuerdos. Visión que se aleja de lo propuesto por Plantin (2011), para quien la argumentación es un método de gestión de diferencias de opinión y representación más que un instrumento al servicio del consenso.

Conclusiones

El desafío para la Cátedra de Paz es hacer comprender, desde los niveles más básicos escolares, que el funcionamiento de la democracia no está únicamente en la creación de acuerdos, sino en asegurar la permanencia del disenso. Sin embargo, esta idea implica la existencia de unos consensos mínimos que garanticen la convivencia (Mouffe, 1999). En próximas investigaciones se ahondará sobre esta temática, dado que constituye un punto crítico en la teoría y aún no queda claro cuáles serán los mecanismos por los que se establecerán dichos consensos y, por ende, debe profundizarse el concepto de divergencia y diferencia enmarcada en un acuerdo social de coexistencia.

En este acercamiento se encontró que, desde la política curricular para la Cátedra de la Paz, se trabaja la democracia desde una visión idealizada donde la consecución de acuerdos entre las partes encontradas es una cuestión de control de la emotividad, pacto de la racionalidad y distribución de beneficios de forma objetiva. Esta concepción se aleja de la realidad de los estudiantes, quienes, en sus vivencias cotidianas, evidencian la existencia del conflicto, del desacuerdo, de la divergencia y debido a la ausencia de estos conceptos en la escuela carecen de herramientas para afrontar estas situaciones. En ese sentido, París (2010: 95) explica que “si habitualmente hemos regulado nuestros conflictos con violencia es porque se nos ha educado de esta manera; porque hemos estado acostumbrados a verlo de esta forma y, entonces, así lo hemos hecho siguiendo unos mimos patrones de conducta”. Por lo tanto, resulta fundamental que desde las directrices nacionales se propongan visiones que estén acordes con las realidades de los sujetos que se están formando en las instituciones, con el objetivo de que la escuela tenga un impacto en la forma de tramitar los conflictos en la sociedad. Así mismo, se encuentra que esta forma de tratar esta temática del conflicto

simplifica al extremo el problema de la conflictividad histórica y política en el país, y lo resuelve por la vía de la individualización de las pasiones, lo cual reproduce la formación de sujetos sin historia ni memoria, inmunes a la interrogación de las causas del conflicto armado interno, concentrados en el deber de evitar las divergencias o de introducirlas mecánicamente en los formatos de las discusiones racionales. (Cediel, Olave y Cisneros, 2019:34)

En ese sentido, se insiste en la necesidad de que la enseñanza de la lengua esté articulada con el conocimiento de la región y, por lo tanto, debe tener una perspectiva que posibilite la participación política plena de todos los ciudadanos (Arnoux y Nothstein, 2013:20). En relación con esta propuesta, se busca que desde la Cátedra de la Paz se promueva la reflexión crítica sobre el conflicto y, además, se generen las herramientas lingüísticas para que los

estudiantes puedan intervenir en situaciones conflictivas de la sociedad, sin recurrir a la violencia física, pero con una capacidad de argumentar sin buscar el consenso o el convencimiento como se proponía en las posturas clásicas (Perelman, 1989), sino la exposición de una postura en el espacio público que se dé en el marco de la convivencia (Plantin, 2011).

Así, desde la perspectiva de la enseñanza de la lengua, se debe “asegurar una enseñanza de calidad en todos los niveles educativos que haga posible el ejercicio público del derecho a la palabra” (Arnoux y Nothstein, 2013:17). Solo de esta forma podrá garantizarse que los sujetos intervengan en la sociedad y que no exista una restricción de la voz basada en quién conoce o no los mecanismos lingüísticos que se utilizan en las democracias actuales. Por último, se plantea la necesidad de continuar realizando investigaciones sobre la argumentación para la paz como un elemento que puede contribuir a la formación de sujetos políticos en Colombia y a la consolidación de la escuela como un espacio propicio para la intervención y la modificación de prácticas históricas de violencia física que pueden ser modificadas a través del ejercicio de la palabra.

Referencias

Amossy, R. (2000). *L'argumentation dans le discours*. París: Nathan.

Amossy, R. (2008). *Argumentation et Analyse du discours: perspectives théoriques et découpages disciplinaires*. *Argumentation et Analyse du discours*, 1. <http://aad.revues.org/200>

Amossy, R. (2016). Por una retórica del dissensus: las funciones de la polémica. En: Montero, Ana (comp.). (2016). *El análisis del discurso polémico. Disputas, querellas y controversias*. Buenos Aires: Prometeo.

Angenot, M. (1982). *La Parole Pamphlétaire*. Paris: Payot.

Angenot, M. (2008). *Dialogue de sourds. Traité de rhétorique antilogique*. París: Mille et Une Nuits.

Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Anscombre, J.C. (1989). *Théorie de l'argumentation, topoï, et structuration discursive*. *Revue Québécoise de linguistique*, 18 (1), 13-55

Anscombre, J. C. (1995). *Semántica y léxico: topoï, estereotipos, y frases genéricas*. *Revista Española de Lingüística*, 25 (2), 297-310

Anscombre, J.C. y Ducrot, O. (1994). *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos

Arnoux, E. (2006). *El análisis del discurso como campo interdisciplinario*. En: *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Buenos Aires: Santiago Arcos.

Arnoux, E. (2018). *El Análisis del discurso como campo académico y práctica interpretativa*. En: O.I. Londoño y G. Olave (coords.), *Métodos de Análisis del Discurso en Argentina*. Córdoba: Eduvim.

Arnoux, E. y Nothstein, S. (2013). *Glotopolítica, integración regional sudamericana y panhispanismo*. En: Elvira Narvaja de Arnoux y Susana Nothstein (eds.). *Temas de Glotopolítica* (9-30). Buenos Aires: Biblos.

Buela, A. (2004). *Teoría del disenso. Utopía y praxis latinoamericana*, 27, 75-85. <http://www.redalyc.org/pdf/279/27992707.pdf>

Cediel, Y., Olave, G. y Cisneros, M. (2019). Argumentación para la paz. Avances y desafíos para su enseñanza, como parte de los acuerdos sobre participación política entre el Estado colombiano y las Farc-Ep. *Análisis político*, 95, 23-41.

Chaux, E., Mejía, J., Lleras, J., Guáqueta, D., Bustamante, A., Rodríguez, G., Pineda, P., Ruíz-Silva, A., Valencia, C., Greniez, C., García, D., Alvarado, S. y Velásquez, A. (2017a). *Desempeños de educación para la paz*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional

Chaux, E., Mejía, J., Lleras, J., Guáqueta, D., Bustamante, A., Rodríguez, G., Pineda, P., Ruíz-Silva, A., Valencia, C., Greniez, C., García, D., Alvarado, S. y Velásquez, A. (2017b). *Secuencias didácticas de educación para la paz (1° a 11° grado)*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Chaux, E. y Velásquez, A. (2017). *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Cortés, I. (2012). La paz política. Una lectura desde la Filosofía para la Paz. *Fórum de recerca*, 17, 3-20. <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/76346/-serveis-scp-publ-jfi-xvii-filosofia-1.pdf?sequence=1>

Danblon, E. (2002). *Rhétorique et Rationalité*. Bruxelles: Editions de L'Universite de Bruxelles.

Decreto 1038 (2015, mayo 25).

Ducrot, O. (1990[1988]). *Argumentación y Polifonía*. Cali: Universidad del Valle.

Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia- Ejército del Pueblo (FARC-EP) y Gobierno de la República de Colombia (Gobierno Nacional). (2016, noviembre 24). Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera. <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Documentos%20compartidos/24-11-2016NuevoAcuerdoFinal.pdf>

García-Negrón, M. (2016). Argumentación lingüística y polifonía enunciativa, hoy. Tópicos del seminario, 35. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-12002016000100005

Ginzburg, C. (1999[1986]). Mitos, emblemas, indicios. Barcelona: Gedisa.

Kemmis, S. (1986[1998]). El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata.

Ley 1732 (2014, septiembre 1).

Lijphart, A. (1999). Modelos de democracia. Barcelona: Ariel.

Martínez, V. (2010). Filosofía para hacer las paces: fuentes filosófico-biográficas de la investigación para la paz. En: Irene Comins y Sonia París (eds.), Investigaciones para la paz. Estudios filosóficos, 11-24. Barcelona: Icaria.

Mayor, F. (1997). El Derecho Humano a la paz. Declaración del director general. París: Unesco.

Meyer, M. (2004). La rhétorique, Paris, Puf, Que sais-je?

Meyer, M. (2013). Principia Rhetorica. Una teoría general de la argumentación. Buenos Aires: Amorrortu.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. En: Ministerio de Educación Nacional, Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. 18-45. Bogotá: MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

Mouffe, C. (1999). El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo y democracia radical. Barcelona: Paidós.

Mouffe, C. (2007). En torno a lo político. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Olave, G. (2015). Propuestas editoriales colombianas para enseñar argumentación en educación media (2010-2012). Tesis de Maestría en Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

París, S. (2010). Filosofía, transformación de conflictos y paz. En: Irene Comins y Sonia París (eds.), Investigaciones para la paz. Estudios filosóficos (89-104). Barcelona: Icaria.

Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca. (1989). Tratado de la argumentación. La nueva retórica. Madrid: Gredos.

Plantin, C. (2011). "No se trata de convencer, sino de convivir". *Lère post-persuasion*. *Rétor*, 1 (1), 59-83.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Editorial de la Universidad de Antioquia.

UNESCO. (2008). Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina. Responsable General: Rosa Blanco. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO Santiago. <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162184s.pdf>

8. La glotopolítica al aula: avances para la formación de docentes de lenguaje en Colombia ²⁷

Iskra de la Cruz Hernández²⁸
Universidad Industrial de Santander
iskradelacruz@gmail.com

Giohanny Olave Arias²⁹
Universidad Industrial de Santander
olavearias@gmail.com

27 Este trabajo forma parte de los resultados del proyecto “Introducción de los estudios glotopolíticos en la formación profesional de docentes de lenguaje en Colombia”, código CIE: 4-19-3, Grupo Estudios del Lenguaje y la Educación, dirigido por la doctora Mireya Cisneros Estupiñán en el Grupo Estudios del Lenguaje y la Educación, Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.

28 Licenciada en Ciencia Política y Administración Pública de la Universidad Autónoma del Estado de México. Maestranda en Ciencias Sociales con orientación en educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, Argentina. Profesora de cátedra en la Escuela de Idiomas de la Universidad Industrial de Santander.

29 Doctor en Lingüística de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Profesor de planta de la Escuela de Idiomas de la Universidad Industrial de Santander.

En el año 2017, la Escuela de Idiomas de la Universidad Industrial de Santander (UIS), en Colombia, llevó a cabo una reforma al Programa de Licenciatura en Español y Literatura, actualmentellamadaLicenciaturaenLiteraturayLenguaCastellana (Escuela de Idiomas, 2017). Dicha reforma respondió, entre otros componentes, a fortalecer la inclusión escolar, de acuerdo con el Proyecto Institucional de la UIS. Esta iniciativa implica potenciar y valorar la diversidad lingüística y cultural colombiana, promoviendo el respeto y protegiendo las particularidades de las comunidades, desde un enfoque intercultural y plurilingüe.

Las asignaturas que se introdujeron en el nuevo proyecto educativo del programa como asignaturas electivas son: Lengua de señas, Lenguas nativas, La discapacidad visual en el aula y Políticas lingüísticas educativas. Y, como asignaturas obligatorias, Plurilingüismo e Interculturalidad y Pedagogía para la inclusión.

Las materias en las que encaminamos la perspectiva de glotopolítica son Plurilingüismo e interculturalidad y Lenguas nativas. La primera de ellas se justifica en el contexto universitario donde urge establecer en el estudiante las bases conceptuales necesarias para crear una conciencia multilingüe que complemente su formación personal, académica, ciudadana, profesional y, en particular, docente. El punto de partida es el reconocimiento del multilingüismo global y nacional para facilitar el desarrollo de competencias que lo ayuden a integrarse adecuadamente a la sociedad. La asignatura tiene como propósito desarrollar competencias interculturales y plurilingües en cada estudiante de licenciatura para valorar la importancia de la diversidad cultural y lingüística en su formación integral. Su construcción hacia el plurilingüismo presupone una perspectiva dinámica entre las lenguas y las culturas e implica la aculturación que, a su vez, exige el entendimiento de fenómenos como la integración, la asimilación y la política.

A partir del primer semestre de 2018, en la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana se abrió el curso de Lenguas nativas, actualmente asignatura electiva. El objetivo fue trabajar en el aula con estudiantes indígenas y no indígenas del programa, para generar relaciones académicas y de reconocimiento intercultural entre ellos, a partir del estudio sociolingüístico y dialectológico de las lenguas. Estas interacciones pretenden formar profesionales con conocimiento y valoración de la riqueza étnica, lingüística y cultural del país. El trabajo responde a la realidad del plurilingüismo nacional, en la cual el español convive con otras 69 lenguas activas: sesenta y cinco indígenas, dos criollas, una gitana (ROM) y una lengua de señas colombiana.

Estos cambios entre 2017 y 2018 permiten construir un marco amplio respecto a los procesos interculturales y la diversidad lingüística y sociocultural colombiana en relación con el mundo. Toda decisión respecto de la enseñanza de lenguas maternas, segundas o extranjeras depende de posiciones glotopolíticas, es decir, de todo tipo de formas de regulación sobre la discursividad mediante dispositivos normativos. Esta perspectiva permite abordar lo que subyace a la planificación y las regulaciones sobre la lengua, así como sobre las prácticas que se derivan de ellas.

La perspectiva glotopolítica

La glotopolítica es el estudio de preocupaciones clásicas de la Sociolingüística y de la Sociología del lenguaje desde un enfoque crítico, político y discursivo (Bein et al., 2017; Del Valle, 2017). Se concentra en el análisis de las intervenciones ejercidas sobre la lengua, que presentan dimensiones políticas, bien sea a nivel de sus causas, efectos, conflictos o producción, reproducción y transformación de ideas acerca de la lengua misma. En esta noción, hay que entender las “intervenciones” sobre la lengua como acciones que pueden ser tanto intencionadas como “espontáneas”, pero siempre sujetas a las condiciones e instituciones sociohistóricas reguladoras y realizadas desde posiciones sociales específicas. La

dimensión política de esas acciones radica, precisamente, en las divergencias y desacuerdos que anidan en sus aplicaciones y en las disputas, debates o polémicas que esas intervenciones generan en el espacio público de las lenguas. De acuerdo con Arnoux (2016: 19):

En el análisis intentamos fundamentalmente dilucidar la dimensión política de los fenómenos abordados estudiándolos como intervenciones en el espacio público del lenguaje que tienden a establecer (reproducir o transformar) un orden social, modelando a la vez las identidades, es decir, construyendo las subjetividades necesarias en cada instancia histórica.

Uno de los principales intereses de la glotopolítica es la variedad de formas de regulación de la discursividad. El presupuesto de base es que toda intervención sobre el lenguaje está orientada por ideologías lingüísticas expresadas en órdenes y regímenes sociales, económicos y políticos (Arnoux y Nothstein, 2014:9). Del Valle (2017: 20) define estas ideologías como

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

Esos marcos cognitivos se traducen en regímenes de normatividad que, al institucionalizarse, generan “discursividades legítimas” (Arnoux y Del Valle, 2010: 6). Esa legitimación no está reducida a las políticas lingüísticas ni subsumida al campo de la planificación de lenguas, de una larga tradición disciplinar. Las

acciones políticas que regulan la discursividad no solo aluden al orden gubernamental sino que se extienden a las diferentes agencias que intervienen en esa regulación y que se insertan en proyectos políticos más amplios.

Uno de las tareas que se ha propuesto explícitamente la glotopolítica es avanzar más allá de los límites disciplinares a favor de prácticas interdisciplinares de interpretación y crítica; así ha quedado planteado y reiterado en la presentación de los congresos latinoamericanos de glotopolítica: “Lejos de ortodoxias teóricas y metodológicas, se reconoce la heterogeneidad de los modelos de articulación del lenguaje y de lo político y la necesaria amplitud del marco de conceptualización de los procesos sociales sobre los que proyectamos nuestra acción crítica” (MinCultura, 2016, párr. 2). En esta medida, es más preciso entender la glotopolítica como una perspectiva analítica que como una subdisciplina de alguna de las disciplinas con las que ella se articula, incluyendo la sociolingüística. De esta última, la glotopolítica se concentra en las prácticas y en las representaciones sobre las lenguas, asumiendo ambas como formas ideológicas que quedan transparentadas en documentos específicos, aun si esas prácticas y representaciones no se muestran explícitamente.

Para el caso de la enseñanza de lenguas y de la formación de docentes, las ideologías lingüísticas orientan las decisiones pedagógicas y, en particular, las curriculares. Desde el punto de vista glotopolítico, las determinaciones sobre qué contenidos lingüísticos enseñar y cómo hacerlo son el resultado de proyectos políticos en curso, representaciones particulares sobre las lenguas y vínculos entre ellas y sus condiciones históricas (Arnoux y Bein, 2015: 10).

El objetivo de esta comunicación es hacer un balance de las estrategias formativas basadas en el enfoque glotopolítico, implementadas hasta el momento en la Licenciatura en Literatura y Lengua castellana de la Escuela de Idiomas UIS, y proyectar el

diseño curricular hacia la consolidación de esa perspectiva en algunas asignaturas de la línea de formación en lingüística y en didáctica de las lenguas, así como en la Licenciatura en Lenguas extranjeras con énfasis en inglés.

Enfoque glotopolítico en el abordaje de núcleos temáticos

En el caso de Plurilingüismo e interculturalidad, como asignatura de primer semestre, el objetivo es realizar una introducción al estudio de las lenguas con una fuerte impronta sociolingüística desde el punto de vista teórico, pero con un abordaje glotopolítico de sus fenómenos y casos abordados. Esto significa que la adquisición del metalenguaje sociolingüístico básico (variación, variedad, dialecto, diversidad, contacto lingüístico, etc.) debe estar atravesado por la reflexión sobre los conceptos mismos y su capacidad o limitación para referirse a la realidad específica colombiana.

Por ejemplo, se pone en cuestión el rótulo clásico de “lenguas mayoritarias” y su relación con las “lenguas minoritarias”, para llevar a los estudiantes a interrogarse si esas formas de nombrar la jerarquización entre las lenguas puede conducir a reproducir esas asimetrías y, por tanto, a validarlas desde el quehacer docente. En ese caso, la discusión avanza hacia la reformulación de las lenguas minoritarias como lenguas minorizadas, y de las mayoritarias como hegemónicas. En estos re-etiquetados, se ha requerido construir bases conceptuales complejas, como el abordaje de la noción de hegemonía, para lograr que se formen nuevas apropiaciones del metalenguaje disciplinar.

Las nociones que la sociolingüística ha optado por utilizar de manera práctica o funcional, sin detenerse en sus desacuerdos epistemológicos, a menudo sirven para hacer circular en el aula puntos de vista divergentes que enriquecen la reflexión inicial sobre las lenguas. Uno de los casos más comunes de esas discusiones es la mención de los conceptos de clase social y el

de estratificación, que aparecen indefectiblemente al abordar el tema de las variables sociolingüísticas, tanto desde el punto de vista teórico como aplicado. Si el problema de la clase y el estrato generan desacuerdos es por las tradiciones disciplinares que convocan, pero también por la dificultad de extrapolar esas nociones en ámbitos que las desbordan, como ocurre al analizar los fenómenos migratorios internos locales y transnacionales. En este punto, de nuevo el enfoque glotopolítico enfatiza sobre los interrogantes que desestabilizan las miradas homogéneas sobre el orden social, porque rompe las asociaciones directas que pierden de vista la dimensión política de las ideas sobre las lenguas y de las relaciones estereotipadas entre ellas, como es el caso del vínculo entre lengua culta y clase alta, o entre registro subestándar y clase baja.

La apertura al tratamiento de estas cuestiones en el aula de Plurilingüismo e interculturalidad inevitablemente conduce a introducir y problematizar la noción de ideología. El enfoque en este caso es reflexivo: la pregunta no es por lo que supuestamente encubren u ocultan las ideologías, sino por la manera como ellas mismas ingresan y configuran las discusiones públicas en forma de justificaciones, explicaciones, sanciones, etc.; es decir, son abordadas en tanto que representaciones insertas en discursos de poder y de resistencia.

Las reflexiones sobre el problema de las ideologías vertebran el análisis de problemáticas relacionadas con la regulación del lenguaje a nivel local, nacional e internacional. En efecto, los movimientos populares, la protesta pública, la situación de las lenguas nativas, los flujos migratorios y las publicaciones de las academias de las lenguas, objetos en apariencia tan disímiles, pueden abordarse como síntomas de proyectos políticos que requieren estabilizar ciertas formas de ver, pensar y sentir lo otro y a los otros.

Con respecto al concepto de interculturalidad, se problematiza sobre las diferentes polisemias y los diferentes contextos en que se ha abordado el concepto, con las nociones que se reproducen y estructuran sociedades. En Colombia, principalmente, se utiliza la noción de interculturalidad para referirse las relaciones entre diferentes grupos humanos. Sin embargo, los pueblos indígenas, a diferencia del Estado, utilizan el concepto dando un giro hacia la autonomía y el cuestionamiento del statu quo desde la reivindicación de sus movimientos y luchas; este abordaje del concepto difiere del abordaje de la interculturalidad desde su acepción anglosajona y europea.

El problema de la interculturalidad, entonces, desde una perspectiva glotopolítica no es la cuestión acerca de la riqueza de las diferencias que los actores sociales perciben y valoran casi automáticamente al entrar en contacto lingüístico, sino que tiene como núcleo el conflicto que emerge, de manera natural, a partir de esas mismas diferencias. Si la diversidad tiene como efecto el conflicto, hay que interrogar en el aula cuáles son las apuestas que los grupos sociales y quienes tienen la capacidad de liderarlos, están dispuestos a realizar en el marco de esa tensión entre diversidad y homogeneidad, conflicto y consenso. Para la formación de profesores, resulta central ayudar a construirse como un portavoz de grupos que no renuncian a la diversidad en razón de evitar la conflictividad; por el contrario que estén dispuestos a configurar relaciones interculturales que nos se orienten a la anulación del conflicto producto de las diferencias, ni que las presenten como desafíos para la simple tolerancia, coexistencia o éticas de la convivencia. Es necesario que la educación intercultural trascienda la formación inspirada en las relaciones sociales ideales o idealizadas, en las cuales los conflictos, inclusive lo más profundos, se desvanecen gracias a la simple voluntad de los actores.

En las clases, la formación para la interculturalidad habilitaría la circulación de conflictos irresolubles, como la resistencia de las élites frente al riesgo de perder privilegios al validar políticas de igualdad o al respaldar proyectos comunitarios que generen reducciones en las asimetrías sobre las cuales ellas construyen sus formas de vida; o la imposibilidad de aceptar formas locales de justicia que operan en territorios donde las comunidades que las habitan están dispuestas a preservar sus tradiciones y sus lógicas no colonizadas. ¿Qué tiene que decir la educación intercultural frente a esos conflictos para los cuales la racionalización de las relaciones intersubjetivas no es suficiente?

El enfoque glotopolítico puede enriquecer formas de acercamiento a estos temas, en la medida en que propone reubicar las discusiones en el ámbito de lo político (del conflicto como núcleo de las relaciones sociales) y de la política (en la regulación institucional de las contradicciones) cuando intervienen sobre el uso de las demás.

A partir de ese punto de vista que pone en riesgo el abordaje funcionalista de la interculturalidad, emerge en las discusiones en el aula la pregunta por la cultura. El enfoque no propone iniciar definiendo qué es la cultura en contraposición al conjunto de elementos que no cabrían dentro de ese ámbito; por el contrario, al interrogante por la cultura se arriba vía la observación y reflexión de los conflictos interculturales. Esto implica renunciar a la concepción de la cultura como un objeto estático y a entenderla en constante mutabilidad, como parte de lo que muchas veces se disputa en las interacciones conflictivas, o bien, como aquella representación que puede llegar a detonarlas.

En el panorama esbozado, el segundo concepto que da título a la asignatura es el referido al plurilingüismo. Este concepto elude la definición por oposición al monolingüismo que suele estructurar el concepto de multilingüismo. Lo plurilingüe escapa a esa dicotomía, porque encara el problema de las lenguas más allá

de su diversidad. En ese sentido, se puede pensar en la formación de sujetos multilingües que no necesariamente adquieren una conciencia plurilingüe de su saber y de su uso de varias lenguas. Los sujetos plurilingües, en otro sentido, entienden el problema del pluralismo político anidado en la multiplicidad de las lenguas con las cuales un sujeto actúa; pluralismo que lo lleva a examinar e incorporar las representaciones sociolingüísticas, los estereotipos, el estatus, y en general, las ideologías lingüísticas que operan dentro de cada una de las lenguas que usa o con las cuales entra en contacto. De ahí que esa conciencia de lo plural, más que de lo múltiple, sea el terreno de las reflexiones sobre los privilegios, los alcances y las limitaciones que conforman una economía de las lenguas o, como lo plantea Bourdieu (2008[1982]), un mercado lingüístico sujeto a relaciones de fuerza entre campos e instituciones.

En este orden de ideas, el enfoque glotopolítico del plurilingüismo habilita el tránsito por otros textos que anudan el lenguaje y el poder, la lingüística y la política, de manera que los estudiantes se acostumbren a pensar estos problemas como caras de una misma moneda, inseparables en su uso aunque separadas, a menudo, en su presentación teórica. Los profesores de lenguas que fueron formados para enseñar solo el anverso o el reverso de esa unidad, tienen muy poca capacidad de incidir desde su profesión en los órdenes sociales que la lengua ha logrado establecer. Por ejemplo, el tratamiento del bilingüismo inglés- español, la relación del español con las lenguas indígenas, la presencia del multilingüismo en algunas regiones de Colombia , entre otras relaciones.

Por último, en el curso, se aborda críticamente la regulación de las políticas lingüísticas para el caso colombiano, en el contexto latinoamericano y su relación con la implementación de una política educativa que privilegia la enseñanza de las lenguas extranjeras. Las preguntas que se habilitan en este sentido son múltiples: ¿qué podría significar esta política en un país con

presencia de diversos pueblos y lenguas?, ¿cuáles son las causas o los discursos que las legitiman, promueven y reproducen?, ¿qué representa esta decisión política para Colombia en el contexto local, nacional e internacional? Y principalmente: ¿qué otros proyectos lingüísticos pueden emerger y posicionarse para avanzar más allá de los que las políticas lingüísticas han estabilizado en la actualidad?

En el caso de la asignatura Lenguas nativas, el objetivo es la sensibilización y el acercamiento a conceptos e ideas que permitan la construcción de un campo amplio sobre los pueblos y la diversidad lingüística y cultural de Colombia; uno de los primeros conceptos que se abordan es el de glotopolítica. Si bien la principal tarea es que los estudiantes conozcan y reconozcan la riqueza cultural de los pueblos de Colombia, se propone reflexionar sobre las lenguas nativas y su relación con la política y el poder. Una de las manifestaciones sobre la que se reflexiona es la normativa, específicamente los cambios en la Constitución política de 1991, sobre el reconocimiento del carácter multiétnico y pluricultural de Colombia y la Ley 1381 o Ley de Lenguas Nativas. Ambos cambios se configuran como herramientas que sirven para la construcción de otra sociedad y para salvaguardar y reconocer los derechos de los hablantes para defender, proteger y fortalecer las lenguas nativas. Pero estos mismos cambios, desde lo normativo, pueden ser funcionales a instituciones, autoridades o como regulaciones que reproducen el discurso de la tolerancia y la interculturalidad, que solo resiste y acepta lo diverso o lo diferente, pero que no necesariamente lo integra o lo aborda desde una perspectiva que cuestione, esto es, que evidencie asimetrías y desigualdades.

Se busca reflexionar sobre las limitaciones de esa regulación que no avanza hacia el fomento de la interacción entre las lenguas indígenas y las lenguas hegemónicas, con sus conflictos latentes. La normativa funciona prescriptivamente delimitando el uso de las lenguas indígenas en el ámbito acotado de sus territorios y generando proyectos desde instituciones estatales centralizadas.

Esto genera una idea asistencialista sobre las lenguas minorizadas y va en detrimento de la autonomía que buscan los pueblos a nivel educativo territorial. El enfoque glotopolítico enseña a los estudiantes a ser sensibles al tratamiento de la lengua cuando es usada en la prescripción sobre la lengua misma: una sensibilidad a los modos del decir que reproducen ideas sobre las jerarquías entre las lenguas, dentro de los marcos institucionales del decir correcto e inclusive de una democratización lingüística más anunciada que operativa.

Desde lo descriptivo, se analizan las relaciones y fenómenos que circulan y configuran a las lenguas nativas: los movimientos indígenas, la Educación Intercultural Bilingüe, los documentos de los pueblos indígenas oficializados por el Estado y las posturas oficiales de América, en este caso de Colombia, sobre el reconocimiento de las lenguas nativas.

El enfoque glotopolítico enriquece las reflexiones y discusiones sobre el carácter multiétnico y plurilingüe de Colombia, al relacionar las lenguas nativas y las fuerzas políticas que forman parte de estos procesos de reconocimiento de derechos lingüísticos, de espacios hegemónicos, de actores como gestores interculturales y de otro tipo de intervenciones en el espacio de las lenguas nativas, que reproducen o transforman sociedades.

Línea de trabajo en Semillero de investigación

A partir del segundo semestre de 2018, se convocó a los estudiantes de diferentes niveles de las licenciaturas de la Escuela a participar en los procesos formativos de un semillero de investigación en el campo de los estudios del discurso. Después de una selección, se conformaron tres líneas de investigación lideradas por tres profesores de ambas licenciaturas de la Escuela de Idiomas, a saber: Retórica y argumentación; Discursos de poder y resistencia; y Políticas lingüísticas e interculturalidad.

En la línea de Políticas lingüísticas e interculturalidad, primero se propuso trabajar con conceptos clave para plantear indagaciones y proyectos de investigación propios: poder, ideología, interculturalidad, discurso, lingüística, política y glotopolítica. Cada integrante abordaría un concepto, leyendo todas las lecturas para poder construir y discutir sobre el mismo. En un segundo momento, cada uno propondría un tema de interés a partir de las lecturas discutidas; los temas que se socializaron fueron: “Excluidos en medio de la inclusión: análisis de la comunicación entre docentes y estudiantes sordos”; “La jerga ñera en contexto académicos universitarios”; “Análisis de las representaciones sociolingüísticas sobre el idioma inglés presentes en estudiantes de primer nivel de la Licenciatura en Lenguas extranjeras con énfasis en inglés de la Universidad Industrial de Santander”; y “La perspectiva de glotopolítica para la formación de profesores de lengua materna. Estrategias curriculares”.

En la línea del semillero se programan reuniones semanales o quincenales para mostrar los avances y dudas que surgen del trabajo individual. Cada integrante abona a las investigaciones de los otros, se incluye nueva bibliografía y también se avanza en los aspectos metodológicos, pues la mayoría de las ideas de investigación requieren trabajo fuera del aula o de la universidad.

En este trabajo colectivo, el enfoque de glotopolítica se ha orientado hacia discusiones donde convergen la sociolingüística, la sociología, la ciencia política y la antropología, como una especie de bisagra que permite contrastar la mirada clásica sobre los fenómenos del lenguaje con la mirada glotopolítica.

Proyecciones estratégicas

En este apartado se proponen algunas acciones estratégicas para la introducción del enfoque glotopolítico en la formación de licenciados en la Escuela de Idiomas. En la actualidad, la flexibilidad de sus currículos y el interés en cualificarlos

permanentemente garantizan que sean acciones viables para su implementación. Interesa explicitarlas para que trasciendan las acciones individuales de los docentes e ingresen a las discusiones colectivas sobre la orientación del currículo de las licenciaturas, en esta y en otras universidades.

Extensión del enfoque glotopolítico a otras asignaturas

La malla curricular del programa actual de Licenciatura en Literatura y Lengua castellana ofrece espacios adecuados para la formación crítica frente a las intervenciones sobre el lenguaje. Se hará mención, al respecto, de cinco asignaturas distribuidas en los ciclos de fundamentación general (semestres 1 y 3), fundamentación disciplinar (semestres 4 y 6) y profundización (semestre 8). Además, se propone profundizar el enfoque glotopolítico en la electiva de Políticas lingüísticas educativas.

En el primer semestre, la asignatura Pensamiento crítico, comunicación y lenguaje se propone “garantizar que el estudiante cuente con recursos para analizar los procesos de interacción humana, más allá de los modelos reificadores de este complejo fenómeno” (Escuela de Idiomas, 2017: 214). La preocupación por problematizar la interacción en este curso, especialmente desde el punto de vista de la reflexión sobre el uso del lenguaje, habilita la introducción de problemáticas políticas que aparecen en esas reflexiones como parte de los objetivos del curso y que podrían traducirse en objetos de enseñanza y aprendizaje, por ejemplo, sobre “lo crítico” del “pensamiento crítico” (las disputas disciplinares en torno a la significación de la crítica, incluyendo el pensamiento decolonial latinoamericano), o sobre las funciones del lenguaje que no se limiten a la esfera descriptiva-representacional. En el mismo sentido, el abordaje de las formas específicas de la comunicación puede incluir la dimensión política de esas formas, a propósito de los conflictos que emergen en las interacciones comunicativas dentro de la diversidad cultural. Este es un punto de interés del enfoque glotopolítico como lo conciben Arnoux y

Bein (2015: 47), expuesto en “la voluntad tanto de historizar las intervenciones que analizamos como de afirmar polémicamente las posiciones” que se defienden en las regulaciones sobre la lengua.

En el tercer semestre, la asignatura Historia de la lengua, con una fuerte inclinación filológica en el currículo actual, constituye un escenario propicio para introducir discusiones sobre el desarrollo de las políticas sobre las lenguas desde un enfoque histórico y crítico (Del Valle, 2016; Muñoz, 2017). En efecto, como lo plantea Del Valle (2016), el origen, uniformización, historiografía y relación de la lengua española con la formación de los estados nacionales suele abordarse de manera ingenua -aunque con pretensión científica- vaciándola de su contenido ideológico. Dado que se trata de historizaciones de la lengua realizadas desde voces dominantes, se requiere desmontar los intereses que originan esas versiones históricas del español y que tienen efectos profundos en sus representaciones e instituciones contemporáneas.

En el cuarto semestre, la Licenciatura en Literatura y Lengua castellana actualmente incluye la asignatura Educación y sociedad en la era digital. El propósito declarado en su programa es “permitir a los estudiantes entender y reflexionar sobre el impacto que ha tenido la tecnología digital en la sociedad y la manera como la educación debe adaptarse a esas transformaciones” (Escuela de Idiomas, 2017: 296). Desde una reformulación glotopolítica de este propósito, puede reorientarse el perfil prescriptivo de la asignatura hacia la reflexión sobre los imperativos que suelen aceptarse acríticamente a propósito de la presencia y uso de las tecnologías digitales en las didácticas, así como sobre las condiciones locales de posibilidad de esas migraciones hacia lo digital en la escuela. Concretamente, los dispositivos que regulan la discursividad y vigilan sus usos vienen abarcando con cada vez más amplitud las herramientas digitales (enciclopedias en línea, foros de consulta, páginas web de o asociadas a la RAE, blogs sobre el uso “correcto”

de la lengua, etc.) (Bonnin, 2014), pero todavía no son objeto de estudio en las licenciaturas que forman a los profesionales de la docencia de lenguas. La introducción glotopolítica de estas nuevas formas de educación lingüística en internet es relevante para explorar el reverso de la mirada normativa sobre la educación frente a las tecnologías digitales.

Por su parte, la asignatura Lingüística III, del sexto nivel del programa en mención, también ofrece un espacio propicio para la introducción de problemáticas glotopolíticas, por estar insertas en el campo de los estudios del discurso, área que esta asignatura presenta en su planeación curricular. Lingüística III es un espacio teórico-práctico de aprendizaje dentro del cual se aborda el análisis, a través de modelos científicos, de los modos de organización textual, los mecanismos de textualización y las formas de producción, circulación, interpretación y estabilización de discursos en los grupos sociales. En razón de este perfil, el estudio de los discursos de poder y de resistencia es sustancial en la asignatura tanto como en el campo glotopolítico. La atención a las instituciones que regulan los modos de decir en el espacio público predomina en los estudios del discurso y es abordado con interés en la reflexión sobre las relaciones entre el lenguaje y la política.

En cuanto al curso Pedagogía para la inclusión escolar, del ciclo de profundización, incluye en sus contenidos el abordaje de las políticas y la normatividad vigente en torno a los estudiantes con discapacidades en el aula. Esos aspectos regulatorios, que suelen ingresar a las clases de manera descriptiva y declarativa, requieren un tratamiento crítico que dinamice la discusión acerca de la educación inclusiva en Colombia, desde la formación de profesores de lenguas. Una perspectiva glotopolítica de la inclusión escolar enfatiza en el análisis crítico de las regulaciones que orientan los modelos pedagógicos en las aulas, pero también en las explicaciones sobre el funcionamiento de esos modelos a

través del examen de los estereotipos, representaciones y prejuicios sobre la discapacidad, que son reproducidos o se resisten a ser transformados.

Finalmente, la asignatura electiva Políticas lingüísticas educativas propone abordar algunos interrogantes que se encuentran en el punto de mira de la glotopolítica: ¿Cuál es el papel del Estado en la formulación y planificación de las políticas lingüísticas educativas que regulan el multilingüismo en los países?, ¿en qué condiciones han emergido esas políticas en el sistema educativo colombiano?, ¿qué papel desempeñan sus dispositivos, factores y actores, ante las reformas educativas y frente al desafío de la autonomía y financiación universitarias?, ¿hacia dónde se dirigen las tendencias generales en materia de políticas al realizar una mirada crítica internacional de diferencias y convergencias en las reformas educativas en América Latina en las últimas tres décadas?, y en el plano de la formación docente en licenciaturas, ¿cuáles son las posibilidades de las políticas docentes frente a las condiciones laborales, los concursos, el reclutamiento y la formación docente continua? (Escuela de Idiomas, 2017: 602-603). El enfoque glotopolítico puede orientar el abordaje de estas preguntas en la asignatura hacia la reflexión sobre las ideologías dominantes que sustentan el aspecto normativo de esas políticas y que las insertan en órdenes sociales englobantes y homogenizadores.

Extensión del enfoque glotopolítico a la enseñanza del inglés

La formación de profesores en la Escuela de Idiomas UIS incluye el programa de Licenciatura en Lenguas extranjeras con énfasis en inglés, que cuenta con un currículo reformado en el año 2016. En uno de sus propósitos, se plantea “formar profesionales competentes en la enseñanza del inglés, capaces de asumir su rol como agentes de cambio de la realidad educativa, política, económica y social del país” (Escuela de Idiomas, 2016: 37). Este objetivo obliga a dimensionar el currículo como un espacio que

puede potenciar transformaciones más allá de las realidades académicas y educativas. Así, se trata de la formación de “agentes de cambio” con conciencia de la repercusión política de sus acciones más allá del ámbito del aula.

Por lo anterior, es interesante introducir las discusiones sobre la dimensión política de las regulaciones sobre el lenguaje en los espacios formativos de la Licenciatura en lenguas extranjeras, de manera que los estudiantes accedan y produzcan discursos críticos sobre la hegemonía de la propia lengua que aprenden. Lo crítico, en este sentido, se refiere a la capacidad de tomar distancia de la lengua inglesa como objeto de aprendizaje para evitar que la profesionalización se reduzca a la adquisición de una habilidad lingüística o de un conjunto de técnicas para enseñar una lengua extranjera, como aparece perfilada en otros ámbitos privados y/o no universitarios.

A la cuestión anterior hace referencia el esfuerzo de las pedagogías críticas, desde el siglo pasado, que han discutido extensamente el problema de la enseñanza de las lenguas extranjeras como un problema de índole político:

Los docentes de idiomas necesitan entender la lucha de poder inherente a la producción del lenguaje. Ellos requieren entender que no sólo están enseñando el idioma, sino también un conjunto completo de representaciones geográficas, sociales, políticas y culturales. (Gounari, 2008: 62).

En el mismo sentido, los modelos de enseñanza de esas representaciones -muchas de ellas, de carácter sociolingüístico- no están exentas de relaciones de poder y control que se reproducen acríticamente como meras tecnologías pedagógicas. No obstante, desde el punto de vista de Lin (2008: 14), “el desarrollo del currículo de enseñanza de inglés no puede ser asumido como una tecnología neutral, sino que está integrada en, y es componente de, fuentes de división social, estratificación e inequidades.” Estas cuestiones

problemáticas reenvían a las discusiones sobre el poder, ya no en abstracto, sino encarnado en el acceso, dominio, enseñanza y uso de las lenguas dominantes. En la estratificación social de las lenguas y sus efectos de prestigio, el estatus diferencial está construido más por factores extralingüísticos que por las cuestiones internas de cada lengua. El caso del inglés es estimulante para el enfoque glotopolítico, dado que a las actitudes favorables frente a la lengua y a las representaciones sociolingüísticas que la han entronizado, cabe sumar explicaciones posibles acerca de la fuerza persuasiva de esas representaciones que, como lo plantea Bein (2005: 32), han convertido al inglés en un “fetiche”:

a las lenguas se les atribuyen ciertas cualidades esenciales que son, en realidad, un reflejo de las funciones que desempeñan en ciertas relaciones sociales de producción. Como a cualquier otro, al fetiche lingüístico se le atribuyen cualidades mágicas: se deposita en él la virtud de conseguir empleo, o la de reunificar una comunidad o la de hacer perdurar una religión.

El conjunto de esas virtudes atribuidas al aprendizaje del inglés (que incluye, además, proyectos ligados con el desarrollo económico y cultural del país) sostiene, en gran medida, la proliferación de licenciaturas en lengua inglesa. La reflexión desde las ciencias humanas en la Universidad Industrial de Santander puede proponerse el examen crítico de esta coyuntura en la educación colombiana a partir de una mirada glotopolítica.

Conclusiones

Esta ponencia repasó las experiencias pedagógicas que vienen introduciendo un enfoque glotopolítico en la formación de profesores de lenguas, a cargo de un equipo de profesores de la Escuela de Idiomas en la Universidad Industrial de Santander. Se consideró relevante ofrecer, en primera instancia, una selección de textos teóricos sobre los cuales apoyar la fundamentación del enfoque referido; luego, se desplegaron las acciones estratégicas

adelantadas en dos asignaturas del currículo vigente de la Licenciatura en Literatura y Lengua castellana, además de su tratamiento en la línea de trabajo del semillero de investigación Estudios del discurso público. El texto avanzó hacia la proyección de esas acciones a través de su presencia sugerida en otras asignaturas del trayecto formativo y en la Licenciatura en Lenguas extranjeras con énfasis en inglés.

La glotopolítica, entendida como una perspectiva crítica sobre el lenguaje, o bien, como una subdisciplina dentro del Análisis del discurso, traduce la intuición de muchos profesores de lengua que abordan la dimensión política (ideologías, poder, resistencia, conflicto, etc.) cuando enseñan a enseñar las lenguas. Ese abordaje presenta muchas resistencias, no solo por parte de los grupos de poder que presionan por el mantenimiento del statu quo, sino también por representaciones sociales (sobre el docente, la política, la crítica, la prescripción lingüística, etc.) que inciden en la tecnologización de la formación profesoral y, por tanto, en el vaciamiento de lo político en la profesión. Como se concluyó en un trabajo anterior (Olave, 2018), la formación de profesores de lengua es un espacio fundamental para convertir los descréditos del decir y del hacer políticos en nuevos discursos y nuevas prácticas ciudadanas, reflexivas y comprometidas con la defensa del derecho a la palabra, más allá de la reproducción de lugares comunes sobre el orden social y de la militancia acrítica o ciega. Si los ideales de la alfabetización se quieren emancipadores y críticos, es por la enseñanza de las lenguas y a través de ellas como se pueden vehicular proyectos de esa envergadura.

Los autores de estas iniciativas consideran que el espacio del currículo es un espacio potente para iniciar esos procesos de enfoque y reenfoque de los temas sobre el lenguaje que circulan en las licenciaturas. Sin embargo, hay que dimensionar lo curricular como una puerta de entrada a proyectos educativos más integrales y, por supuesto, de mayor complejidad, como el avance hacia la investigación de instrumentos lingüísticos en el

aula (a través de trabajos de grado o de proyectos de investigación financiados, por ejemplo) y el diseño de materiales didácticos que propongan adecuaciones de los desarrollos teóricos de la glotopolítica para las clases de pregrado. Toda vez que el campo de los estudios glotopolíticos no cuenta aún con una tradición formativa de profesores, la tarea de introducirlos en la formación de los licenciados presenta numerosos desafíos. El reporte de esta experiencia aspira a impulsar otras iniciativas que acompañen las que ya están en tránsito.

Referencias

Arnoux, E. (2016). La perspectiva glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos. Aspectos teóricos y metodológicos. *Matraga*, 23(38), 18-42. DOI:10.12957/matraga.2016.20196

Arnoux, E. y Bein, R. (2015). Hacia una historización de las políticas de enseñanza de lenguas. En: E. Arnoux y R. Bein (eds.), *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. (pp. 13-50) Buenos Aires: Biblos.

Arnoux, E. y Del Valle, J. (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo. En: E. Arnoux y J. del Valle (eds.), *Spanish in Context* 7, 1-24.

Arnoux, E. y Nothstein, S. (2014). Introducción: Glotopolítica, integración regional sudamericana y panhispanismo. En: E. Arnoux y S. Nothstein (eds.), *Temas de glotopolítica* (pp. 9-30). Buenos Aires: Biblos.

Bein, R. (2005). Las lenguas como fetiche. En: J. Panesi y S. Santos (eds.), *Debates actuales: las teorías críticas de la lingüística y la literatura*. Buenos Aires: UBA:Filo.

Bein, R., Bonnin, J., di Stefano, M., Lauría, D. y Pereira, M. (coords.) (2017). Homenaje a Elvira Arnoux. Tomos I y II: Glotopolítica. Buenos Aires: Filo:UBA.

Bonnin, J. E. (2014). Pensar el castellano en internet: discursos sobre la norma en los foros de WordReference.com. En: E. Arnoux y S. Nothestein (eds.), Temas de glotopolítica (pp.351-372). Buenos Aires: Biblos.

Bourdieu, P. (2008[1982]). ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos. Madrid: Akal.

Escuela de Idiomas (2016). Proyecto Educativo del Programa Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés. Bucaramanga: UIS.

Escuela de Idiomas (2017). Proyecto Educativo que soporta la reforma curricular del Programa Licenciatura en Español y Literatura. Bucaramanga: UIS.

Del Valle, J. (2016). Historia política del español. La creación de una lengua. Madrid: Aluvión Editorial.

Del Valle, J. (2017). Glotopolítica y teoría del lenguaje. La perspectiva glotopolítica y la normatividad. Anuario de Glotopolítica, 1, 14-28.

Gounari, P. (2008). Devolviéndole lo crítico al lenguaje: una agenda crítica en la pedagogía de los idiomas. Educación y Pedagogía, XX(51), 51-64.

Lin, A. (2008). Cambios de paradigma en la enseñanza de inglés como lengua extranjera: el cambio crítico y más allá. Educación y Pedagogía, XX(51), 11-23.

MinCultura (2016). Segundo Congreso Latinoamericano de Glotopolítica se realiza en Bogotá. <http://www.mincultura.gov.co/prensa/noticias/Paginas/Bogot%C3%A1-es-sede-del-Segundo-Congreso-Latinoamericano-de-Glotopol%C3%ADtica.aspx>

Muñoz, S. (2017). *Hablamos la misma lengua. Historia política del español en América*. Madrid: Crítica.

Olave, G. (2018). ¿Por qué ser profesor de lengua en tiempos de crisis? Ethos previo y dimensión política en el ingreso a la carrera docente en Colombia. En: M. Machado (ed.), *Reflexões, perspectivas e práticas no estágio supervisionado em letras* (pp.97-105). Matto Grosso, Brasil: Unemat.

2

SECCIÓN
INSTITUCIONES
GLOTOPOLÍTICAS

9. Leyes en “lenguaje claro” a través de internet: políticas lingüísticas de simplificación de textos legales en Chile y Quebec

Marta Estévez Grossi ³⁰
Leibniz Universität Hannover
marta.estevez.grossi@romanistik.phil.uni-hannover.de

³⁰ Doctora en Lingüística migratoria e interpretación en los Servicios Públicos de la Stiftung Universität Hildesheim, Alemania. Investigadora postdoctoral en el área de lingüística del Departamento de Lenguas Románicas de la Leibniz Universität Hannover.

ignorantia legis non excusat

Que el desconocimiento de la ley no exime de su cumplimiento es una de las máximas jurídicas latinas que se pueden encontrar a día de hoy no solo en los sistemas jurídicos basados en el derecho continental, y por tanto derivados del derecho romano, sino también en aquellos regidos por el derecho anglosajón o common law. Esta máxima se cimienta en la ficción jurídica de que, una vez promulgada y publicada, la ley es conocida por todos/as. Esto aparece recogido, por ejemplo, en el artículo 7 y 8 del Código civil de la República de Chile:

Art. 7°. La publicación de la ley se hará mediante su inserción en el Diario Oficial, y desde la fecha de éste se entenderá conocida de todos y será obligatoria.

Art. 8°. Nadie podrá alegar ignorancia de la ley después que ésta haya entrado en vigencia.

Y, sin embargo, el lenguaje jurídico, en tanto que lenguaje de especialidad, supone efectivamente una barrera lingüística para el público lego y genera un sentimiento de extrañeza e incompreensión tanto en las personas con un nivel de educación formal bajo como entre aquellas que han podido gozar de un mayor nivel de instrucción, en palabras de Cornu (2005: 12)

le langage juridique n'est pas immédiatement compris par un non juriste. Il n'entre pas d'emblée dans l'entendement de celui qui ne possède que la langue commune. La communication du droit se heurte à un écran linguistique. Le profane en retire un sentiment d'étrangeté [...] Cette impression, qui n'est pas le propre d'un public non instruit, est aussi bien celle d'un auditoire cultivé.

Esta opacidad lingüística, que parece ser una tendencia universal omnipresente en prácticamente todas las tradiciones jurídicas (Gibbons, 2004: 5; González Salgado, 2009: 239; Montolío Durán y López Samaniego, 2008: 37), entra en contradicción con la máxima latina expresada más arriba y lleva a la discusión sobre quién es o debe ser, realmente, el público destinatario de las leyes u otros tipos textuales del ámbito jurídico que tienen un impacto directo sobre la vida de las personas.

La dificultad para comprender estos tipos textuales por amplios sectores de la sociedad ha dado lugar a diferentes movimientos en favor de su simplificación lingüística con un origen “desde abajo”. Entre ellos destaca el movimiento del plain English o de la plain language, surgido en los países anglófonos a partir de la década de 1960. Este movimiento se ha ido extendiendo también por los países de habla hispana –bajo la denominación de “lenguaje claro”, “lenguaje llano”, “lenguaje ciudadano” o “modernización del lenguaje” (Poblete Olmedo y Fuenzalida González, 2018; Becker, 2020)– y francesa –con el término “langage clair” o “vulgarisation juridique” (Fernbach, 2003; Markey, 2008)– entre otros (Asprey, 2003).

Esta tendencia parece haber cristalizado, en mayor o menor medida, en un consenso general que establece que la comprensibilidad de los textos jurídico administrativos constituye un derecho ciudadano cuya responsabilidad recae sobre los Estados y sus instituciones (Arenas Arias, 2018; Edelmann, 2016: 51; Ramírez, Pérez, y Lanne-Lenne, 2019; Poblete Olmedo y Fuenzalida González, 2018). Como consecuencia, numerosos Estados han comenzado a adoptar medidas para simplificar lingüísticamente los textos jurídico-administrativos. En este sentido, se pueden observar dos tipos de medidas. El primero de ellos tiene como objetivo la renovación o “modernización” del lenguaje jurídico administrativo mediante la publicación de textos legales u oficiales escritos en lenguaje claro. En este marco se pueden situar los múltiples manuales de estilo para la redacción

de textos jurídico-administrativos en lenguaje claro (Becker, 2020). El segundo tipo de medidas consiste en la creación de textos no justiciables en lenguaje claro para la divulgación de contenidos jurídicos, ya sea en formato papel o digital. Con esta contribución quisiera centrarme precisamente en este segundo tipo de medidas y analizar, en concreto, la difusión de contenidos legislativos a través de internet. Para ello me centraré en dos plataformas en línea, la chilena Ley fácil y la quebequesa Éducaloi.

La simplificación del discurso legal como ideología y política lingüística

Los movimientos a favor del lenguaje claro comparten una serie de ideologías lingüísticas acerca de la necesidad de simplificar lingüísticamente los textos jurídico administrativos. Estas ideas sobre el uso del lenguaje claro han conseguido permear en los Estados e influir en determinadas políticas lingüísticas llevadas a cabo por los gobiernos. Para poder explorar estos entramados ideológicos presentaré, muy brevemente, el concepto de ideología lingüística e ideologema. Por ideología lingüística entiendo, siguiendo a del Valle (2007: 19-20), que a su vez desarrolla las ideas de la escuela norteamericana de antropología lingüística, aquellos

sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas. Aunque pertenecen al ámbito de las ideas y se pueden concebir como marcos cognitivos que ligan coherentemente el lenguaje con un orden extralingüístico, naturalizándolo y normalizándolo (van Dijk 1995), también hay que señalar que se producen y reproducen en el ámbito material de las prácticas lingüísticas y metalingüísticas, de entre las cuales presentan para nosotros interés especial las que exhiben un alto grado de institucionalización.

Especialmente prolífico para el estudio de las ideologías lingüísticas es el concepto de ideologema, introducido por primera vez dentro del círculo de Bajtín (Becker, 2019: 8) y desarrollado por Angenot (1982) y, posteriormente, por Arnoux y del Valle (2010: 12) para referirse a “lugares comunes, postulados o máximas que, pudiendo realizarse o no en superficie, funcionan como presupuestos del discurso”. Los ideogramas condensan así ideas sobre la lengua o el lenguaje en forma de metáforas o eslóganes recurrentes que se materializan en los discursos de determinadas comunidades o instituciones en una determinada época (Bürki y Sánchez, 2016; Del Valle, 2007). Consecuentemente, los ideogramas se pueden considerar como unidades de bajo nivel para el estudio de ideologías lingüísticas o sistemas lingüístico-ideológicos más complejos.

La concepción de que la simplificación lingüística de los textos jurídico-administrativos en general y de los textos legales en particular conlleva una mayor democratización de las instituciones y una mayor igualdad social constituye una verdadera ideología lingüística omnipresente en los movimientos a favor del lenguaje claro. Esta ideología lingüística se puede observar en una serie de ideogramas recurrentes (Turfler, 2015, 196), como por ejemplo que la inteligibilidad de las leyes constituye un derecho civil (“derecho a comprender”), que la información y la comunicación comprensible y transparente es la clave para la participación democrática (“democratizar la legislación”) o que el lenguaje jurídico es elitista, pues utiliza recursos rimbombantes que impiden que las personas legas puedan comprenderlo de manera autónoma (“comunicación accesible”), o anticuado (“modernizar el derecho”) entre otros.

Como se ha señalado más arriba, los Estados y otras estructuras supranacionales no han sido ajenos a estos movimientos y a las ideologías lingüísticas que estos sostienen. Así, los gobiernos de diferentes países parecen haber adoptado al menos en parte la idea de que el uso del lenguaje simplificado lingüísticamente para

comunicarse con la ciudadanía implica una mayor transparencia y democratización. De este modo, alrededor del globo se puede observar un incremento de políticas lingüísticas destinadas a simplificar los textos jurídico-administrativos, que suelen ir de la mano de la aparición en el discurso oficial de determinadas palabras claves o ideogramas como son “transparencia”, “democratización”, “gobierno abierto”, “justicia abierta”, “accesibilidad”, “inclusión social”, “modernización” etc.

La apropiación de estas ideologías lingüísticas por parte de las instituciones gubernamentales y la consecuente adopción de políticas lingüísticas de divulgación –entendiendo por divulgación la simplificación lingüística de textos jurídico-administrativos para su posterior difusión a un público lego (Engberg et al., 2018)– resulta además una estrategia efectiva para mejorar la imagen que la ciudadanía tiene del Estado y sus instituciones. Tal y como señalan Luttermann y Engberg (2018: 89), la divulgación de textos legales por parte de las instituciones no solo cumple una función informativa o instructiva para con el/la ciudadano/a, sino que funciona además como una forma de legitimación del sistema legislativo, del propio Estado y de sus instituciones. Esto permite mitigar “[el] sentimiento di estraneità, se non di ostilità, che il discorso del diritto tradizionalmente suscita nel cittadino” (Preite, 2013: 258).

En la era de la digitalización y la sociedad de la información, en la que cada vez más personas recurren a internet para informarse sobre cuestiones médicas o legales de manera anónima y gratuita (Anesa, 2016: 72), la divulgación de contenidos a través de internet supone una opción muy atractiva para llegar al gran público público. Uno de los puntos débiles de la búsqueda de información a través de internet, sin embargo, es la calidad de la información y la inseguridad acerca de la veracidad de los contenidos. Las plataformas en línea de divulgación jurídica estatales e institucionales tienen la ventaja de que, precisamente debido a su carácter oficial, legitiman la fiabilidad de los contenidos. Esto

potencia que estas plataformas se puedan convertir en referentes de divulgación jurídica en su ámbito lingüístico y geográfico, lo cual contribuye a generar una mayor confianza de la ciudadanía en las instituciones estatales (Cacchiani, 2018: 120-21).

Plataformas en línea de divulgación de contenidos jurídicos: El caso de Quebec y Chile

En los últimos años, Quebec y Chile se han ido estableciendo como referentes en el área de la simplificación de textos legales en lenguaje claro en el ámbito francófono e hispanófono respectivamente. En el caso de Quebec, esto tiene que ver con la importancia que adquirió el uso del plain language en el conjunto del Estado canadiense a partir de la década de 1980 (Fernbach, 2003: 23 y ss.), lo cual tuvo una influencia en la provincia francófona (cf. Fernbach 2002), que se convirtió así en precursora del uso del lenguaje claro en los países de habla francesa. En Chile, por su parte, existe desde 2017 la Red de Lenguaje Claro Chile, iniciativa pionera en el ámbito hispanohablante que reúne a diferentes instituciones públicas chilenas³¹ con el objetivo de elaborar estándares de lenguaje claro y hacer avanzar su uso en el seno de las instituciones públicas (Poblete Olmedo y Fuenzalida González, 2018: 131). Chile parece haberse convertido así en un referente de la simplificación lingüística en el ámbito hispanohablante; prueba de ello son la creación en 2018 de las redes de lenguaje claro de Argentina y Colombia, que afirman basarse en el modelo chileno (Chile, 2018; Alsina Naudi, 2018: 261; Perafán Liévano, 2018).

Tanto Quebec como Chile cuentan además con iniciativas pioneras en la difusión de textos legales no justiciables en lenguaje claro a través de internet. Mientras que Quebec cuenta ya desde el año 2000 con la plataforma en línea Éducaloi, en Chile la plataforma Ley fácil fue creada en el año 2004 como parte de la presencia en línea de la Biblioteca Nacional del Congreso.

³¹ Estas son la Corte Suprema, la Contraloría General de la República, la Cámara de Diputados, la Biblioteca del Congreso Nacional, el Consejo para la Transparencia, la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, el Ministerio Secretaría General de la Presidencia (cf. RED de Lenguaje Claro Chile s. f.).

Éducaloi es una organización quebequesa sin ánimo lucro con el objetivo de “[améliorer] l'accès à la justice” (Éducaloi, 2020a) e “d'informer les citoyens du Québec sur la loi, leurs droits et leurs obligations” (Éducaloi, 2020b). A pesar de ser una organización sin ánimo de lucro, Éducaloi tiene un fuerte vínculo con diversas instituciones estatales y oficiales; prueba de ello es que tanto el Colegio de Abogados/as de Quebec, la Cámara de Notarios/as de Quebec como la SOQUIJ (Sociedad Quebequesa de Información Jurídica) son miembros socios de Éducaloi. Éducaloi cuenta además con el apoyo del Ministerio de Justicia de Canadá y el Ministerio de Justicia de Quebec, el Ministerio de Educación y Enseñanza Superior de Quebec, la Fundación Desjardins y la CSJ (Comisión de Servicios Jurídicos) (Éducaloi, 2020c). El buque insignia de Éducaloi es su plataforma en línea (<https://www.educaloi.qc.ca/>) a través de la cual ofrece, entre otros recursos³², versiones en lenguaje claro de aquellas leyes consideradas de mayor relevancia para la ciudadanía quebequesa. Estas están clasificadas bajo 11 rúbricas, a saber, “familles et couples”, “séparation et divorce”, “décès et testaments”, “consommation”, “travail”, “habitation”, “justice et tribunaux”, “crimes et contraventions”, “libertés et citoyenneté”, “santé” y “entreprises et organismes”.

En su informe anual de actividades 2018-2019, Éducaloi indica que cuenta con más de 6 millones de visitas anuales (Éducaloi, 2019: 5). La plataforma ha sido pionera entre los países de habla francesa (Markey, 2008: 15-16) y se presenta a sí misma como líder del lenguaje claro en el mundo francófono. Así, François Rolland, presidente del consejo de administración de Éducaloi, y Ariane Charbonneau, directora general de Éducaloi hablan en el editorial del Informe de actividades anual

32 En la plataforma de Éducaloi se pueden encontrar además noticias sobre temas de actualidad jurídica en lenguaje claro además de vídeos y dossiers sobre diversos temas. Adicionalmente cuenta con recursos educativos para niños/as y jóvenes y ofrece sus servicios de simplificación jurídica para otras instituciones. También ofrece una versión en inglés.

de Édualoi 2018-2019 del “positionnement d'Édualoi comme chef de file en la matière au Québec et dans le monde” (Édualoi, 2019). Asimismo en una entrevista con Ariane Charbonneau se indica que Édualoi “œuvre à l'amélioration de l'accès au droit et promeut une communication claire et efficace du droit dans le monde francophone.” (COEPIA, 2017). También en la página de Édualoi aparece entre sus misiones “being a leader in the field of plain legal language” (Édualoi, 2020d), en la versión en francés “affirme[r] le leadership d'Édualoi, en démontrant la nécessité de communiquer le droit de façon claire et efficace” (Édualoi, 2020a).

En el caso de Chile, la Biblioteca Nacional del Congreso de la República de Chile creó, ya en el año 2004, la plataforma en línea Ley fácil con el objetivo de “acercar las leyes a los ciudadanos chilenos en un lenguaje simple, claro y directo” (Firmani y Poblete, 2008). Para ello, Ley fácil ofrece contenidos legales simplificados lingüísticamente en diferentes formatos. Las guías básicas, que son versiones de las leyes a partir de las cuales se elaboran el resto de contenidos³³ (Bermúdez, 2015: 16) están organizadas en torno a 19 rúbricas: Administración Pública, Consumidores, Cultura, Defensa, Derechos Humanos, Discapacidad, Educación, Empresas, Familia, Formación Cívica, Impuestos, Justicia, Medio Ambiente, Organizaciones Sociales, Salud, Seguridad Social, Trabajo, Transporte y Vivienda. Si bien no hay publicados datos actuales sobre el número de visitas, Ferreiro (2012: 6) habla de unas cifras en constante aumento, con unos 2 millones de visitas anuales en 2011.

La idea de que la simplificación de las leyes legitima a las instituciones estatales es uno de los motivos esgrimidos para justificar la existencia tanto de Édualoi como, en mayor medida, de

33 También se ofrecen la versión en audio y en lengua de señas de las guías legales, fichas básicas (un resumen de las guías legales en formato PDF y de una carilla de extensión), radioteatros (versiones teatralizadas de las guías legales), además de determinadas guías legales en Aymara, Mapudungun, Quechua, Rapa Nui y criollo haitiano específicamente creadas para estos grupos.

Ley fácil. Así, en la página web de Éducaloi se formulan diferentes argumentos a favor del uso del lenguaje claro en el ámbito del derecho. Entre las ventajas que se supone que el uso del lenguaje simplificado reportará a las instituciones gubernamentales se mencionan los siguientes puntos (Éducaloi, 2020e):

- Fait preuve d'une plus grande transparence vis-à-vis de la population et démontre un souci d'accès à la justice et de responsabilité sociale.
- Meilleure égalité entre les gens, peu importe leur âge, leur origine, leur sexe ou leur classe sociale.
- Plus grande confiance de la population envers le gouvernement.
- Donne tout son sens à l'**État de droit**³⁴.

La página web en la que se aloja la plataforma Ley fácil, por su parte, no aporta información en este sentido. Sin embargo, sí se puede encontrar un reconocimiento claro del papel legitimador que se espera alcanzar con el uso del lenguaje claro en otras fuentes. Así, en el año 2012 la por aquel entonces directora de la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Soledad Ferreiro (2012: 2), explicaba en un artículo la motivación para lanzar la plataforma Ley fácil del siguiente modo:

Si bien, ha habido grandes avances, la ciudadanía no tiene una buena imagen del Congreso, y su buena experiencia de usuario con los servicios BCN ha demostrado que no ha podido ser traspasada aún a la imagen percibida del Senado y de la Cámara. Para paliar esta disociación de la

34 El resaltado es mío.

ciudadanía con el Congreso, la Biblioteca desde su ontología histórica, parte en el año 2003 y en forma incremental con la publicación en lenguaje llano de resúmenes de leyes, datos básicos, preguntas y respuestas en formatos distintos de acuerdo a las audiencias³⁵.

De manera similar, el Gobierno chileno recogió en su Tercer Plan Nacional de Gobierno Abierto (2016-2018) la necesidad de utilizar un lenguaje “comprensible y claro” en la comunicación del Estado con la ciudadanía, lo cual se argumenta de la siguiente manera:

En muchas democracias modernas existe en la actualidad el derecho a la comprensión, es decir, el derecho a que la información que producen los organismos públicos sea clara, a fin de hacer efectivo el ejercicio de derechos y el cumplimiento de obligaciones ciudadanas.

En Latinoamérica en general y en Chile en particular, existe desde el Estado la necesidad de promover mecanismos para que la información pública sea cada vez más clara, veraz, oportuna y confiable y así contribuir al fortalecimiento de la democracia, mejorando la calidad de la transparencia y disminuyendo la desconfianza de los ciudadanos con respecto a las Instituciones Públicas.

Así se presenta un desafío en simplificar los documentos administrativos para facilitar su comprensión, agilizar y estandarizar la comunicación para incrementar su eficacia y su eficiencia, y a su vez incidir en incrementar la confianza de los ciudadanos en el gobierno.

³⁵ Idem.

De esta manera, el uso de un Lenguaje claro y accesible a las necesidades de información de los ciudadanos, fortalece el entendimiento, la transparencia. (Ministerio Secretaría General de la Presidencia, 2016: 46-48)³⁶

Como se puede observar, la creación de ambas plataformas se puede situar dentro de una política lingüística más amplia que persigue ganar la confianza de la ciudadanía en el gobierno y sus instituciones (Becker, 2020: 228-230). El hecho de que la creación de estas plataformas se enmarca dentro de esta corriente se presenta de forma más o menos velada. Así, mientras que en el caso quebequés se reconoce desde la propia página web de Éducaloi que esta plataforma puede ayudar a legitimar las instituciones gubernamentales, en la página de Ley fácil no se encuentra esta información de manera explícita.

A la vista de lo recogido en el Tercer Plan Nacional de Gobierno Abierto (2016-2018) y de las declaraciones de la directora de la Biblioteca del Congreso Nacional (cf. supra) resulta indiscutible, sin embargo, que los actores políticos chilenos sí consideran el uso del lenguaje claro como una herramienta para legitimar las instituciones gubernamentales y estatales. Esto se evidencia discursivamente en la repetición de los ideologemas asociados a esta ideología lingüística, que se han marcado en negrita en los textos (cf. "transparencia", "acceso a la justicia", "confianza", "democracias modernas", "derecho a la comprensión", etc.). En ambos documentos la desconfianza de la población chilena hacia las instituciones estatales y gubernamentales se presenta como el status quo ("disociación de la ciudadanía con el Congreso", "la desconfianza de los ciudadanos con respecto a las Instituciones Públicas"), que puede revertirse, al menos en parte, aplicando el uso del lenguaje claro para la comunicación con la ciudadanía. En el caso del Tercer Plan Nacional de Gobierno Abierto (2016-2018) la aplicación de este tipo de medidas se llega a presentar literalmente como una necesidad del Estado chileno.

³⁶ Idem.

Estrategias de divulgación de contenidos jurídicos

La creación de textos divulgativos del ámbito del derecho se puede comprender como un tipo más de comunicación entre expertos/as y legos/as (en inglés expert-lay communication, en alemán Experten-Laien-Kommunikation). Para Engberg et al. (2018: XII) la divulgación de textos legales se caracteriza por 1) la asimetría de poder entre los participantes, central en cualquier estudio de divulgación independientemente del ámbito del saber (relación-experto/a-lego/a), 2) la recontextualización del conocimiento legal, que pasa a circular fuera de las instituciones que le son propias (intención de recontextualización), 3) el objetivo por parte del experto o experta de acercar el conocimiento al público lego (intención de disseminación) y 4) el objetivo de presentar el conocimiento especializado de una manera más accesible que en el caso de la comunicación entre expertos/as (intención de divulgación).

Hasta la fecha, los estudios lingüísticos en divulgación de textos jurídico administrativos han sido relativamente escasos (Pennisi, 2015: 213). Así, y aunque existe una importante tradición de estudios sobre análisis del discurso de textos de carácter divulgativo, esta ha estado centrada casi exclusivamente en el área científico-técnica. En los últimos años, sin embargo, parece que el tema de la divulgación de textos jurídicos (entendida como la simplificación lingüística y difusión de estos textos para un público lego) ha comenzado a establecerse como un ámbito de estudio propio dentro de los ya de por sí interdisciplinarios estudios en jurilingüística (Engberg et al., 2018). Igualmente y aunque todavía comparativa y cuantitativamente limitados (Cavalieri, 2018: 251), el área cuenta con un creciente número de estudios sobre la divulgación de textos jurídicos a través internet por diferentes medios, ya sean blogs (Garzone, 2014; Pontrandolfo, 2017; Mariottini, 2011), foros (Anesa, 2016), páginas web (Engberg y Luttermann, 2014; Turnbull, 2018; Cacchiani, 2018; Preite, 2018), o vídeos (Cavalieri, 2018; Carobbio y Engberg, 2017) entre otros.

El contexto de recepción de los textos de divulgación científico-técnica, en oposición al de los textos divulgativos del ámbito jurídico-administrativo, sin embargo, suele diferir diametralmente, tal y como señala Preite (2013: 258)

A differenza di quanto accade con i classici generi della divulgazione scientifica – che il grande pubblico legge per svago, piacere o cultura personale – è necessario sottolineare che la divulgazione giuridica, ben lungi dal suscitare interesse e curiosità, viene avvicinata unicamente nel caso in cui il cittadino si trovi ad avere a che fare col mondo del diritto e della giustizia per necessità.

Efectivamente, a excepción quizás del ámbito médico, los textos científico-técnicos de divulgación suelen leerse por placer o interés personal mientras que la lectura de textos del ámbito jurídico administrativo suele realizarse por necesidad. Lo que los dos ámbitos sí tienen en común, en tanto que formas de comunicación entre expertos/as y legos/as, son el uso de estrategias lingüísticas de simplificación y adaptación que posibiliten la comunicación entre expertos/as y legos/as. No en vano la mayoría de los estudios sobre la divulgación de textos jurídicos arriba referidos toman como punto de partida los estudios existentes sobre divulgación en el área científico técnica.

Turnbull (2018) es una de las autoras que intenta sistematizar las estrategias de divulgación identificadas en otros estudios de divulgación –sobre todo del ámbito científico– que también pueden aplicarse a la divulgación de textos legales. De esta manera, Turnbull (2018: 203-206) identifica dos dimensiones principales: la dimensión cognitiva y la dimensión comunicativa³⁷.

37 A una conclusión similar han llegado también otros/as autores/as. Hyland (1998: 442) habla de "metadiscursio textual" y "metadiscursio interpersonal", mientras que Luzón (2013: 437), por ejemplo, distingue entre "estrategias para adaptar el conocimiento" y "estrategias para involucrar al lector o lectora".

Por dimensión cognitiva se entienden aquellas estrategias lingüísticas que buscan facilitar la transmisión de conocimientos especializados a un público lego. Dentro de esta dimensión Turnbull distingue entre estrategias de ilustración o explicación (entre las que se encuentran el uso de mecanismos de descripción, definición, ejemplificación, situación hipotética, lenguaje metafórico o concretización) y estrategias de reformulación (estas serían estrategias de paráfrasis o repetición).

La dimensión comunicativa, por su parte, implica el uso de aquellos recursos y estrategias retóricas que buscan crear una relación positiva y de confianza con el/la lector(a). Turnbull señala la personalización (esto es, el uso de pronombres personales), los marcadores de cortesía (como el uso de atenuadores o enfatizadores), el uso de preguntas y el uso de humor, metáforas y léxico marcado. Considero, sin embargo, que bajo esta dimensión cabe comprender además otras estrategias que, si bien Turnbull no recoge, sí que aparecen en diversos estudios sobre las estrategias de divulgación de textos jurídicos a través de internet. Estas serían las apelaciones al lector o lectora (Pennisi, 2015; Cavalieri, 2018), la explotación de la dimensión icónica y paratextual (Cacchiani, 2018; Pontrandolfo, 2017; Preite, 2013; Silletti, 2018), la utilización de estrategias de atenuación e intensificación, la inclusión de características del discurso conversacional (como tropos, expresiones idiomáticas, etc.) o la expresión de opiniones personales (Cavalieri, 2018; Pontrandolfo, 2017), así como las estrategias para mejorar la usabilidad de las páginas web (Cacchiani, 2018).

Dado que la divulgación de textos jurídicos busca explícitamente legitimar las instituciones estatales y ganar (o recobrar) la confianza de la ciudadanía en ellas (cf. supra), el análisis de la dimensión comunicativa parece especialmente relevante desde un punto de vista glotopolítico. Debido a las limitaciones de espacio, en esta contribución quisiera seguir un enfoque corpus-based y centrarme en tres estrategias que se pueden situar en el

marco de la dimensión comunicativa y que permiten poner de manifiesto de manera más evidente la heterogeneidad enunciativa y el dialogismo o polifonía propios del género divulgativo³⁸ (Preite, 2018). En concreto, me centraré en el uso de preguntas, el uso de formas pronominales o verbales de primera y segunda persona y las apelaciones directas al lector o lectora.

Análisis de las estrategias dialógicas en las plataformas Édualoi y Ley fácil

Lo que aquí se presenta constituye un primer análisis de una parte del corpus compuesto por 40 entradas relacionadas con el tema del derecho de familia que consta de 20 artículos de Édualoi y 20 guías legales de Ley fácil.

Originalmente se pensó en centrar el análisis en el tema del divorcio y la separación, por ser este un tema que potencialmente puede aplicar a un gran número de personas independientemente de su clase social o nivel educativo (Turnbull, 2018: 201). Esto habría sido posible en el caso de Édualoi, que cuenta con 77 artículos bajo la rúbrica “separación y divorcio”, convirtiéndose así en la sección más extensa de la plataforma. La estructura de Ley fácil, sin embargo, que no subdivide los temas legales de la misma manera, hizo necesario que se incluyesen también entradas de otros ámbitos. Así, en el corpus de este primer análisis preliminar se decidió incluir todas las guías legales de Ley fácil agrupadas bajo la rúbrica “Familia”,

38 Mediante el uso de estos recursos el/la divulgador(a) realiza una suerte de desdoblamiento enunciativo en el que prevé las dudas y dificultades que pueden surgir por parte del lector(a) lego/a, lo cual le permite formularlas explícitamente y, posteriormente, darles una respuesta parafraseando el discurso fuente, es decir, los textos legales escritos originalmente por el/la legislador(a) (Preite, 2018: 156-159).

Tabla 4
Corpus Ley Fácil

Categoría	Tipo de documento	Nr.	Título
Familia	Guía legal	1	Acoso sexual a menores y pornografía infantil por Internet
		2	Acuerdo de Unión Civil
		3	Adopción
		4	Asignación familiar
		5	Cambio de nombre y apellido
		6	Defunciones
		7	Derechos de los niños
		8	Divorcio
		9	Filiación
		0	Igualdad de padre y madre en el cuidado de los hijos
		11	Mediación familiar
		2	Pensión alimenticia
		3	Posesión efectiva sin testamento
		4	Protección a la maternidad
		5	Protección de la lactancia materna y el amamantamiento
		6	Régimen patrimonial del matrimonio
		7	Salida de menores al extranjero
		8	Testamentos
		9	Tribunales de familia
		10	Violencia intrafamiliar

En el caso de Édualoi, se decidió seguir con la idea inicial e incluir artículos relacionados con el proceso de divorcio (sección “Couples mariés – Processus de divorce”) al tiempo que añadir otros artículos que temáticamente fueran comparables a los que conforman el subcorpus de Ley fácil. De esta manera, se incorporaron artículos sobre el régimen matrimonial, la unión civil, la adopción, la filiación y la salida de menores al extranjero.

Tabla 5
Corpus Éducaloi

Rúbrica	Sección	Subsección	Nr.	Título
Séparation et divorce	Couples mariés – Processus de divorce	COMMENT DIVORCER	1	Les trois causes permises pour divorcer
			2	Le divorce à l'amiable
			3	La durée du processus de divorce
			4	Guide: faire une demande en divorce
		DÉCISIONS URGENTES OU TEMPORAIRES	5	Les décisions temporaires avant le procès de divorce
			6	Demander une décision temporaire avant le procès de divorce
			7	Recevoir une demande avant le procès de divorce
		PROCÉDURES À LA COUR	8	Demander le divorce
			9	L'expertise en matière familiale
			10	Le procès de divorce
			11	Guide: modifier un jugement de divorce
			12	Divorce: les principales étapes du processus à la cour (infographie)
		SÉPARÉS MAIS TOUJOURS MARIÉS	13	La séparation de fait
			14	La séparation légale
		IMMIGRATION	15	Le divorce en contexte d'immigration
Familles et couples	Mariage et couples	MARIAGE	16	Les régimes matrimoniaux - Les règles d'administration et de partage des biens des époux
		MARIAGE ET COUPLES	17	L'union civile
	Être parents	NAISSANCE ET ADOPTION	18	L'adoption d'un enfant au Québec
			19	La filiation: être parent selon la loi
		RÔLES ET RESPONSABILITÉS DES PARENTS	20	Un enfant qui voyage seul: les règles à suivre

El análisis permitirá mostrar cuáles de las estrategias analizadas –a saber, el uso de preguntas, el uso de pronombres personales y las apelaciones al lector o lectora– son más usuales y características para el corpus y cada uno de los subcorpus.

Siguiendo a Luzón (2013: 436) y a Pontrandolfo (2017: 431), a la hora de presentar los resultados del análisis se estimó más oportuno contabilizar el número de entradas en las que aparecen

las estrategias analizadas –a saber, el uso de preguntas, el uso de pronombres personales y las apelaciones al lector o lectora– y no el número de ocurrencias totales en el conjunto del corpus. Esta decisión metodológica radica en que en algunas entradas el uso de determinadas estrategias presenta una frecuencia muy elevada mientras que en otras entradas no se encuentran ocurrencias de la misma estrategia. La contabilización del número total de ocurrencias en el corpus, por tanto, podrían sesgar los resultados del análisis y dar la impresión de que determinadas estrategias son típicas del conjunto del corpus cuando en realidad solo aparecen en unas pocas entradas.

Uso de preguntas

El uso de preguntas es un recurso típico de los géneros pedagógicos y divulgativos (Pennisi 2015: 218), ya que constituye el mecanismo por excelencia para involucrar al lector o lectora de manera dialógica y, de esta manera, captar su atención e incentivar que este/a establezca una relación con el/la autor(a) del texto (Hyland, 2005: 185). Tal y como indica Webber (1994: 266), el uso de preguntas

create anticipation, arouse interest, challenge the reader into thinking about the topic of the text, and have a direct appeal in bringing the second person into a kind of dialogue with the writer, which other rhetorical devices do not have to the same extent.

Se puede decir, por tanto, que la función principal de las preguntas en los textos de divulgación es la de involucrar activamente al público lector (Hyland, 2002). Por un lado, el uso de preguntas permite al divulgador o divulgadora adelantarse a las objeciones, las preguntas o las dudas del público y así tratar de darles respuesta en un lenguaje simplificado lingüísticamente (Preite, 2018: 158). Por el otro, el formato pregunta-respuesta suele utilizarse como estrategia para estructurar la información y

organizar el texto. Así, resulta un mecanismo típico de los textos divulgativos el integrar preguntas en los títulos o subtítulos, que dan paso a la respuesta en los párrafos siguientes (Hyland, 2002: 543).

El análisis del corpus ha permitido sistematizar el uso de preguntas en ambos subcorpus. Así, en la siguiente tabla se recogen tanto el tipo de pregunta que se utiliza, el lugar en el que aparece la pregunta en la entrada y la función que desempeña.

Tabla 6
Uso de preguntas en el corpus

	Función				Lugar en la entrada				Tipo de pregunta	
	Estructuradora	Despertar interés	Informativa / instructiva	Introducción	Subtítulo	Cuerpo del texto	Informática	Recuadrado	Pregunta-respuesta	Retórica
Ley fácil	19	0	0	0	19	0	0	0	19	0
Éducaloi	11	9	2	7	10	3	2	2	15	9
Total	30	9	2	7	29	3	2	2	34	9

En el subcorpus de Ley fácil las preguntas se utilizan única y exclusivamente para estructurar el texto y aparecen en todas las ocasiones en los subtítulos que dan paso a las respuestas en el párrafo siguiente (en 19 entradas de las 20 analizadas). Así, a excepción de la guía legal 7. Derechos de los niños, todas las guías legales siguen una estructura estándar en la que los subtítulos están formulados en forma interrogativa en la inmensa mayoría de los apartados que componen cada guía legal.

También en Éducaloi las preguntas se utilizan principalmente para estructurar el texto (en 11 entradas de las 20 analizadas) y su emplazamiento más frecuente se da en los subtítulos de determinados apartados (en 10 de las entradas). A diferencia de lo

que ocurre en el subcorpus de Ley fácil, las oraciones interrogativas en los subtítulos no constituyen la estructura estándar de los artículos, sino se utilizan de manera más bien puntual, alternando el uso de preguntas con otro tipo de oraciones, sintagmas o figuras retóricas.

También la función y el emplazamiento de las oraciones interrogativas presenta una mayor variedad en el subcorpus de Éducaloi. Así, se usan preguntas con frecuencia para despertar el interés del lector o lectora (en 9 de las entradas) ya sea en el párrafo introductorio que precede al cuerpo del texto (en 7 entradas) o en los recuadros que se aportan en ocasiones a final del texto y que invitan a visitar otras partes de la plataforma (2 entradas):

SAVIEZ-VOUS QUE...?

Les personnes admissibles à l'aide juridique peuvent recevoir des services juridiques gratuits ou à peu de frais. Consultez [Aide juridique: suis-je admissible?](#) pour en savoir plus.

Fragmento 1, extraído del artículo "Recevoir une demande avant le procès de divorce" (Éducaloi)

Finalmente, en el subcorpus de Éducaloi se ha podido identificar el uso de preguntas también en el cuerpo del texto (en 3 entradas) o en otros elementos paratextuales como pueden ser infográficas (2 entradas). En estas ocasiones la función suele ser estructuradora, si bien en 2 ocasiones se puede observar una función informativa-instructiva, en el que se señala, por ejemplo, qué tipo de información debe recoger un determinado documento:

Le protocole doit répondre à plusieurs questions, telles que celles-ci: est-ce qu'il y aura des interrogatoires? Est-ce qu'une expertise est nécessaire? Est-ce que certains documents doivent être remis à l'autre époux? Dans quels délais?

Le protocole doit répondre à plusieurs questions, telles que celles-ci: est-ce qu'il y aura des interrogatoires? Est-ce qu'une expertise est nécessaire? Est-ce que certains documents doivent être remis à l'autre époux? Dans quels délais?

Fragmento 2, extraído del artículo “Divorce les principales étapes du processus à la cour (infographie)” (Éducaloi)

En cuanto al formato de las preguntas, también en Éducaloi se da preferencia al formato pregunta-respuesta de tipo impersonal (presente en 14 de las 20 entradas), si bien también son relativamente frecuentes las preguntas retóricas (con 9 ocurrencias) (cf. fragmento 1 o fragmento 2).

Uso de formas pronominales o verbales de primera o segunda persona

El uso de formas pronominales (y/o verbales) de segunda persona resulta uno de los recursos más explícitos para reconocer la presencia del lector o lectora e incluirlo/a en el discurso (Hyland, 2005: 182). Igualmente, el uso de pronombres inclusivos de primera persona de plural (nosotros/as, nuestro/a(s), nous, notre, nos) también es un recurso usual que transporta la idea de que el/la lector(a) y el/la divulgador(a) pertenecen a un mismo grupo o comunidad, lo cual puede implicar que ambos/as compartan una serie de valores, ideas o puntos de vista y lo cual permite al autor(a) del texto, en última instancia, hablar por el lector(a) (Fairclough, 1996: 127; Hyland, 2010: 16). El uso de pronombres exclusivos de primera persona de plural, por su parte, señala de manera explícita la presencia de un(a) autor(a) del texto que forma parte de una comunidad de expertos/as y que, por tanto, tiene legitimidad para compartir su conocimiento con un público lego (Cavalieri, 2018: 264). Teniendo todo esto en cuenta, en la siguiente tabla se pueden observar los resultados del análisis sobre la frecuencia de formas pronominales o tiempos verbales de primera y segunda persona.

Tabla 7.

Uso de pronombres personales, pronombres posesivos o uso de tiempos verbales de primera y segunda persona

	Formas pronominales o verbales de 1ª persona				Formas pronominales o verbales de 2ª persona
	Singular	Plural inclusivo	Plural exclusivo		
			Mediador(a)	Lector(a)	
<i>Ley fácil</i>	11	1	0	1	6
<i>Éducaloi</i>	0	0	4	0	9
Total	11	1	4	1	15

Si bien ambas plataformas utilizan de manera generalizada estructuras impersonales, en tercera persona gramatical, en ambos subcorpus se pudo identificar el uso de formas pronominales y/o verbales de primera y segunda persona. Al igual que ocurre con el uso de las preguntas, sin embargo, el análisis muestra que cada una de las plataformas sigue patrones de uso muy diferentes.

Ley fácil utiliza con relativa frecuencia el uso de la primera persona para reproducir literalmente las preguntas tal y como serían formuladas por el/la lector(a). Este es el caso de las 12 ocurrencias de formas verbales y/o pronominales de primera persona de singular o plural. En estas ocasiones, normalmente se ofrece una respuesta utilizando la segunda persona (en 11 de las entradas), creando la ficción de una comunicación directa entre el/la divulgador(a) y el/la lector(a). En otras ocasiones, sin embargo, se ofrece la respuesta de nuevo de manera impersonal, lo cual rompe esta ficción:

¿En qué otros casos puedo hacer uso de la protección a la maternidad?

- La madre trabajadora tiene derecho a permiso y subsidio, en caso de enfermedad grave de hijos menores de un año. Si ambos padres son trabajadores, cualquiera de ellos, a elección de la madre, tiene derecho al permiso y subsidio.
 - El trabajador/a que tenga a su cargo el cuidado de un menor de edad, por habersele otorgado judicialmente la tuición o el cuidado personal como medida de protección, o en virtud de lo previsto en los artículos 19 o 24 de la [Ley N° 19.620](#) (ley de adopción), tendrá derecho al permiso posnatal parental.
- Si el menor tiene menos de seis meses, habrá derecho a posnatal de 12 semanas más el permiso posnatal parental. [...]

¿Puedo ser despedida durante el período de pre y post natal?

No, legalmente el empleador no puede despedirla durante los respectivos descansos de maternidad que le correspondan, salvo si su empleador cuenta con autorización judicial.

Fragmento 3, extraído de la guía legal "Protección a la maternidad" (Ley fácil)

Al mismo tiempo, el subcorpus de Ley fácil también presenta una ocurrencia del uso del plural inclusivo en el que se hace referencia a "nuestro país" para referirse a la legislación que aplica en Chile. La estrategia de emplear la primera persona exclusiva por parte del autor o autora del texto no aparece en el subcorpus. En el caso de la plataforma chilena, parece que la legitimidad se obtiene más bien mediante el uso de las formas verbales impersonales que remiten de manera implícita a una citación más o menos literal de la legislación vigente (cf. de nuevo el fragmento 3 más arriba).

Esta estrategia en el uso de la primera persona no aparece en el subcorpus de Édualoi, que reserva la primera persona precisamente para la adscripción del autor(a) del texto a un cuerpo de expertos/as, lo cual le da legitimidad para formular recomendaciones:

Avant de vous lancer

Chaque situation est différente. Avant d'aller plus loin, nous vous invitons à consulter notre outil [À savoir avant de faire votre demande en divorce](#). Il vous aidera à déterminer si vous avez besoin d'un avocat, d'un jugement temporaire ou encore si vous pouvez éviter le tribunal. Vous pouvez également consulter notre liste de [ressources utiles](#).

Fragmento 4, extraído del artículo "Guide: faire une demande en divorce" (Édualoi)

A pesar de estas diferencias, ambos subcorpus coinciden en el uso de la segunda persona gramatical, si bien el subcorpus de Édualoi presenta más ocurrencias (en 9 artículos) que el de Ley fácil (en 6 guías legales).

Apelaciones directas al lector(a) y recomendaciones

El último recurso que quisiera presentar aquí es el de las apelaciones al lector(a), mediante las que el/la divulgador(a) pide del público una respuesta directa, que puede implicar que realice una acción o que comparta el punto de vista del autor(a) (Hyland,

2005: 185; Cavalieri, 2018: 257). Habitualmente las apelaciones directas al lector(a) se suelen formular en forma imperativa, mediante el uso de verbos modales que expresen necesidad u obligación o mediante verbos y adjetivos que expresen urgencia o necesidad por parte del autor(a) (con expresiones como “es importante”, “se recomienda”, etc.) (Hyland, 2005: 184). Esta estrategia implica, al igual que en el caso del uso de la primera y segunda persona gramatical, el uso de actos de habla directos por parte del autor(a) del texto.

También aquí se pudieron encontrar grandes diferencias entre ambos subcorpus. Así, mientras en las guías legales de Ley fácil no se encuentra ninguna apelación directa al público, en el subcorpus de *Éducaloi* este recurso aparece en 10 de las 20 entradas. De estas expresiones directivas, en 5 entradas se encuentran apelaciones a que el/la lector(a) realice acciones textuales (“lisez notre article”, “consultez notre guide” etc.) mientras que en 6 de ellas se le pide que realice acciones físicas (en el corpus típicamente “consultez un avocat”). En los artículos analizados, sin embargo, no se encuentra ninguna apelación a realizar acciones cognitivas (p. ej. “ignora”, “considera”, “piensa”) que, sin embargo, sí aparecen en otros estudios de divulgación de textos legales (Cavalieri, 2018).

Muy relacionado con el uso de apelaciones directas al lector(a) está la expresión de recomendaciones sobre cómo actuar en determinadas situaciones (Pennisi, 2015: 223). Estas recomendaciones se podrían interpretar como una extensión de la estrategia de realizar apelaciones directas al lector(a) en el que el/la divulgador(a), en tanto que experto/a y representante del mundo del derecho, le indica al lector(a), casi como si de un consejo personal se tratara, cuál sería la forma más recomendable de actuar. En la tabla que sigue se puede ver un resumen de la frecuencia en el corpus de ambas estrategias.

Tabla 8
Uso de apelaciones directas y recomendaciones

	Apelaciones directas	Recomendaciones
<i>Ley fácil</i>	0	2
<i>Éducaloi</i>	10	9
Total	10	11

De nuevo, el subcorpus de *Éducaloi* presenta un uso más frecuente de recomendaciones (con ocurrencias en 9 de los artículos (cf. el fragmento 4: “Vous pouvez également consulter notre liste de ressources utiles.”), mientras que en el caso de *Ley fácil* esta estrategia solo se ha podido identificar en 2 de las guías fáciles.

Conclusiones

Las demandas de una mayor simplificación lingüística de los textos jurídico-administrativos tiene su origen en unos movimientos sociales “desde abajo” que comenzaron a cristalizar en la década de 1970 en los países de habla inglesa. Estos movimientos sostenían y sostienen la idea de que el uso de lenguaje simplificado lingüísticamente implica una mayor democratización y transparencia de las instituciones y una mayor cohesión e igualdad social.

Esta ideología lingüística ha permeado en la mayoría de los Estados autodenominados modernos y democráticos y cada vez más países a lo largo del globo están comenzando a aplicar políticas lingüísticas “desde arriba” con el fin de simplificar el modo en el que el Estado y sus instituciones se comunican con la ciudadanía. Estas políticas lingüísticas van, sin embargo, no solo en el interés de los/as ciudadanos/as, sino de los propios Estados, que ven en el uso del llamado “lenguaje claro” una herramienta útil para que la ciudadanía recobre o mantenga la confianza en las instituciones estatales. En el marco de estas políticas se engloba la

creación de plataformas de divulgación de contenidos legislativos a través de internet, como es el caso de la chilena Ley fácil y la quebequesa Éducaloi.

Con esta contribución he pretendido realizar un primer análisis exploratorio de las estrategias de divulgación empleadas por ambas plataformas. Dado que ambas plataformas forman parte de las medidas para alcanzar el objetivo político de generar una mayor confianza en las instituciones estatales, decidí centrar el análisis en las estrategias de tipo comunicativo que persiguen, precisamente, crear una relación positiva y de confianza con el/la lector(a). Concretamente he centrado el análisis en aquellas estrategias que evidencian de manera más clara el carácter dialógico o polifónico de los textos divulgativos, a saber el uso de preguntas, de formas pronominales y verbales de primera y segunda persona y de apelaciones directas al lector(a).

En las dos plataformas se han podido encontrar ocurrencias de los tres recursos analizados, si bien los patrones de uso que siguen cada una de ellas presentan grandes diferencias. La plataforma chilena Ley fácil estructura los contenidos de 19 de las 20 entradas utilizando el formato pregunta respuesta de manera sistemática, lo cual recuerda al género pedagógico e imprime cierta monotonía a los textos. Si bien en general se utiliza una forma verbal y pronominal impersonal, en ocasiones se utiliza la primera persona para poner en boca del lector(a) alguna pregunta, a la que se suele dar respuesta en segunda persona (en 11 entradas). En 6 de las entradas, sin embargo, se encuentran ocurrencias en las que se da respuesta a las preguntas en primera persona utilizando una forma impersonal, lo cual disrumpe en cierta medida el dialogismo divulgador(a) y lector(a). El uso de la tercera persona, que remite más claramente al texto original escrito por el/la legislador (es decir, la ley correspondiente), parece funcionar como forma de situar al divulgador(a) dentro del discurso especializado. Si bien en el subcorpus de Ley fácil no se registra ninguna apelación directa al lector(a), sí aparecen en 2

de las guías sendos consejos o recomendaciones, que se podrían considerar una extensión de la estrategia de apelar directamente al público.

La plataforma quebequesa Éducaloi, por su parte, presenta un uso más variado de estructuras gramaticales y de elementos paratextuales a la hora de estructurar el texto. El uso de oraciones interrogativas desempeña también un papel importante en esta plataforma, presentes en 15 de los 20 artículos, pero no resulta constitutivo. Además del formato pregunta-respuesta, las oraciones interrogativas adoptan también la forma de preguntas retóricas. Estas se utilizan, además de con función estructuradora, para despertar el interés del público o con carácter instructivo. Asimismo, el uso de las formas pronominales o verbales de segunda persona es más generalizado (presentes en 9 de las 20 entradas), mientras que el uso de la primera persona, concretamente el plural exclusivo, se reserva únicamente para subrayar la adscripción de los/as divulgadores/as al mundo del derecho o a la propia plataforma, lo cual enfatiza su estatus de expertos/as y les concede una mayor legitimidad. El uso de apelaciones directas al lector(a) y de recomendaciones también es mucho más frecuente, con ocurrencias en 10 y 9 entradas respectivamente.

Los resultados de este análisis preliminar indican que la plataforma Ley fácil emplea cuantitativa y cualitativamente menos estrategias para crear una relación positiva y de confianza con el lector(a) en comparación con la plataforma Éducaloi. Esto resulta paradójico dada la mayor importancia que parece otorgar el Estado chileno al uso del lenguaje claro como medida para legitimar sus instituciones y la fuerte adscripción estatal de la plataforma chilena, que fue lanzada dentro del seno de la Biblioteca Nacional del Congreso para fortalecer, precisamente, la confianza de la ciudadanía en el propio Congreso.

Queda pendiente por tanto la realización de un análisis más exhaustivo, actualmente en curso, que permita explorar el uso de otras estrategias y examinar qué otros factores condicionan el proceso de simplificación en ambas plataformas.

Referencias

Fuentes primarias

COEPIA (ed.) (2017). «Entretien avec Ariane Charbonneau : Éducaloi et la communication claire du droit au Québec». *La Lettre du COEPIA*, 47, 1-12. <https://www.gouvernement.fr/sites/default/files/contenu/piece-jointe/2017/09/lettre47.pdf>.

Éducaloi (ed.) (2019). «Rapport Annuel 2018-19». https://www.educaloi.qc.ca/sites/all/files/photos_site/corpo/RapportAnnuel_Educloai_2018-19_web.pdf.

Éducaloi (ed.) (2020a). «À propos d'Éducaloi». 2020. <https://www.educaloi.qc.ca/a-propos-educaloi>.

Éducaloi (ed.) (2020b). «À propos d'Éducaloi - Notre organisation». 2020. <https://www.educaloi.qc.ca/a-propos-educaloi/propos-deducaloi-notre-organisation>.

Éducaloi (ed.) (2020c). «À propos d'Éducaloi - Partenaires». 2020. <https://www.educaloi.qc.ca/a-propos-educaloi/propos-deducaloi-partenaires>.

Éducaloi (ed.) (2020d).. «About Éducaloi». 2020. <https://www.educaloi.qc.ca/en/about-educaloi>.

Éducaloi (ed.) (2020e). «Le langage clair en droit». Services aux organisations. 2020. <https://www.educaloi.qc.ca/services-et-ressources/organisations/le-langage-clair-en-droit..>

Ministerio Secretaría General de la Presidencia (2016). «Plan de Acción de Chile, Gobierno Abierto 2016-2018». Gobierno Abierto Chile. https://www.opengovpartnership.org/wp-content/uploads/2017/04/Chile_Plan-de-Accion_2016-2018.pdf.

RED de Lenguaje Claro Chile (ed.) (s. f.) «¿Quiénes somos?». RED de Lenguaje Claro Chile. <http://www.lenguajeclarochile.cl/quienes-somos/>.

RED de Lenguaje Claro Chile (ed.) (2018, diciembre 18). «Red de Lenguaje Claro sostiene reunión por videoconferencia con Colombia y Argentina». <http://www.lenguajeclarochile.cl/18-12-2018-red-de-lenguaje-claro-sostiene-reunion-por-videoconferencia-con-colombia-y-argentina/>.

Fuentes secundarias

Alsina Naudi, A. (2018). «Endeavours towards a plain legal language: The case of Spanish in context». *International Journal of Legal Discourse*, 3 (2), 235-68.

Anesa, P. (2016). «The Deconstruction and Reconstruction of legal information in expert-lay online interaction». *ESP Today: Journal of English for Specific Purposes at Tertiary Level*, 4 (1), 69-86.

Angenot, M. (1982). *La parole pamphlétaire*. Paris: Payot.

Arenas Arias, G. J. (2018). «Lenguaje claro (derecho a comprender el Derecho)». *EUNOMÍA. Revista en Cultura de la Legalidad*, 15, 249-61. <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/EUNOM/article/view/4355>.

Arnoux, E. y Del Valle, J. (2010). «Las representaciones ideológicas del lenguaje: Discurso glotopolítico y panhispanismo». *Spanish in Context*, 7 (1): 1-24.

Asprey, M. M. (2003). Plain language around the world. En *Plain Language for Lawyers*, 60-78. <http://www.federationpress.com.au/PDFs/AspreyCh4Exp.pdf>

Becker, L. (2019). Glotopolítica dle sexismo: ideologemas de la argumentación de Ignacio Bosque y Concepción Company Company contra el lenguaje inclusivo de género. *Theory Now. Journal of Literature, Critique, and Thought*, 2, 4-25

Becker, L. (2020). Lenguaje claro/llano/ciudadano y lectura fácil: ¿nuevas variedades de comunicación digital de masas más allá del español general/común/total o internacional/neutro? En: Sebastian Greußlich y Franz Lebsanft (eds.). *El español, lengua pluricéntrica. Discurso, gramática, léxico y medios de comunicación masiva*. Bonn: Bonn University Press.

Bermúdez, R. (2015). «II programa Ley fácil de la Biblioteca del Congreso Nacional: una forma para facilitar la comprensión de las leyes». Editado por Claudia Poblete Olmedo. *Revista de Estudios Parlamentarios*, 7 (12), 15-22.

Bürki, Y., y Sánchez, R. (2016). On Verbal Hygiene and Linguistic Mavens: Language Ideologies in the Ottoman and New York Judeo-Spanish Press. En R. Bali (ed.), *Jewish Journalism and Press In the Ottoman Empire and Turkey* (pp. 13-82). Istanbul: Libra.

Cacchiani, S. (2018). «The voice of the law on Gov.uk and Justice.gouv.fr: Good value to citizens and institutions?» En: Jan Engberg, Luttermann Karin, Silvia Cacchiani y Chiara Preite. *Popularization and Knowledge Mediation in the Law. Popularisierung und Wissensvermittlung im Recht* (117-148). Münster: LIT.

Carobbio, G y Engberg, J. (2017). Mündliche Vermittlung juristischen Wissens am Beispiel eines Erklärfilms. *Lingue e Linguaggi*, 21, 41-56. <http://siba-ese.unisalento.it/index.php/linguolinguaggi/article/view/16803/15033>.

Cavaliere, S. (2018). Broadcasting Legal Discourse. The Popularization of Family Law through YouTube. En: Jan Engberg, Karin Luttermann, Silvia Cacchiani y Chiara Preite (eds.). *Popularization and Knowledge Mediation in the Law. Popularisierung und Wissensvermittlung im Recht* (251-270). Münster: LIT.

Cornu, G. (2005). *Linguistique juridique*. Paris: Montchrestien.

Edelmann, G. (2016). Verständliche Sprache und Verstehen von Gesetzen. En: Nathalie Mälzer (ed.). *Barrierefreie Kommunikation - Perspektiven aus Theorie und Praxis* (51-66). Berlin: Frank & Timme.

Engberg, J, y Luttermann, K. (2014). Informationen auf Jugend-Webseiten als Input für Wissenskonstruktion über Recht. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 60(1), 67-91.

Engberg, J, Luttermann, K., Cacchiani, S. y Preite, C. (2018). Studying Popularization in Legal Communication: Introduction and Overview. En: Jan Engberg, Luttermann Karin, Silvia Cacchiani y Chiara Preite (eds.). *Popularization and Knowledge Mediation in the Law. Popularisierung und Wissensvermittlung im Recht* (V-XXV). Münster: LIT.

Fairclough, N. (1996). *Language and Power*. 10.a ed. London: Longman.

Fernbach, N. (2002). Getting the Message Across in Languages Other Than English: the Canadian Example. *Clarity*, 48, 28-31.

Fernbach, N. (2003). Le mouvement international pour la simplification des communications officielles. http://www.lisibilite.net/articles/fernbach_texte_integral.pdf.

Ferreiro, S. (2012). «Ley Fácil: Democratizando la Legislación». En: *World Library and Information Congress: 78th IFLA General Conference and Assembly, 1-6*. <https://www.ifla.org/past-wlic/2012/214-ferreiro-es.pdf>.

Firmani, C y Poblete, C. (2008). «LEY FÁCIL: una propuesta de lenguaje llano de la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile». En: *Conferencia Clarity, 1-15*. <https://www.bcn.cl/noticias/ley-facil-clarity-2008>.

Garzone, G. (2014). Investigating blawgs through corpus linguistics: Issues of generic integrity. En: Maurizio Gotti y Simone D. Giannoni (eds.) *Corpus analysis for descriptive and pedagogical purposes: ESP perspectives (167-88)*. Bern: Peter Lang.

Gibbons, J. (2004). Taking Legal Language Seriously. En: John Gibbons, V. Prakasam, K. V. Tirumalesh y Hemalatha Nagarajan (eds.). *Language in the law (1-16)*. New Delhi: Orient Longman Private Limited.

González Salgado, J. A. (2009). El lenguaje jurídico del siglo XXI. *THEMIS: Revista de Derecho*, 57, 235-45. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5110481.pdf>

Hyland, K. (1998). Persuasion and context: The pragmatics of academic metadiscourse. *Journal of Pragmatics*, 30(4), 437-55.

Hyland, K. (2002). What do they mean? Questions in academic writing. *Text*, 22(4), 529-57.

Hyland, K. (2005). Stance and Engagement: a model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*, 7(2), 173-92.

Hyland, K. (2010). Constructing proximity: Relating to readers in popular and professional science. *Journal of English for Academic Purposes*, 9(2), 116-27.

Luttermann, K- y Engberg, J. (2018). «Vermittlung rechtlichen Wissens an Kinder und Jugendliche im Internet und in Informationsbroschüren». En: Jan Engberg, Luttermann Karin, Silvia Cacchiani y Chiara Preite (eds.). *Popularization and Knowledge Mediation in the Law. Popularisierung und Wissensvermittlung im Recht* (85-115). Münster: LIT.

Luzón, M. J. (2013). Public Communication of Science in Blogs: Recontextualizing Scientific Discourse for a Diversified Audience. *Written Communication*, 30(4), 428-57.

Mariottini, L. (2011). El lenguaje jurídico y las Nuevas Tecnologías: análisis de los blogs de abogados. En: Sergio Maruenda-Bataller y Begoña Clavel-Arroitia (eds.). *Multiple Voices in Academic and Professional Discourse: Current Issues in Specialized Language, Research, Teaching and New Technologies*, 187-98. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

Markey, D. (2008). La vulgarisation juridique en Francophonie: les cas de la Belgique, de la France et du Canada. Katholieke Universiteit Brussel: Universiteit Antwerpen.

Montolío Durán, E. y López Samaniego, A. (2008). La escritura en el quehacer judicial. Estado de la cuestión y presentación de la propuesta aplicada en la Escuela Judicial de España. *Revista signos: estudios de lingüística*, 66, 33-64.

Pennisi, G. A. (2015). White paper on governance: EU attempt to popularize legal discourse? En: Vijay Kumar Bhatia, Eleonora Chiavetta y Silvana Sciarrino (eds.). *Variations in Specialized Genres: Standardization and Popularization* (213-227). Tübingen: Narr.

Perafán Liévano, B. (2018). «Educación jurídica en lenguaje claro». En *Seminario Internacional de Lenguaje Claro. Panel: Metodologías innovadoras de Lenguaje Claro - Hacia un aumento de la eficiencia administrativa y la participación ciudadana*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Programa%20Nacional%20del%20Servicio%20al%20Ciudadano/Panel%20Seminario%20Lenguaje%20Claro.pdf>.

Poblete Olmedo, C. A. y Fuenzalida González, P. (2018). «Una mirada al uso de lenguaje claro en el ámbito judicial latinoamericano». *Revista de Lengua i Dret*, 69,119-38. <http://revistes.eapc.gencat.cat/index.php/rld/article/view/10.2436-rld.i69.2018.3051>.

Pontrandolfo, G. (2017). Géneros divulgativos de la comunicación jurídica: El caso de los blawgs. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 72, 177-200. <https://core.ac.uk/download/pdf/153338058.pdf>.

Preite, C. (2013). *Comunicare il diritto: strategie di divulgazione del discorso giuridico*. En: Cristina Bosisio y Stefania Cavagnoli (eds.). *Comunicare le discipline attraverso le lingue: prospettive traduttiva, didattica, socioculturale* (245-62). Perugia: Guerra Edizioni.

Preite, C. (2018). *Stratégies dialogiques et transmission du savoir juridique dans le site du Ministère de la Justice français*. En: Jan Engberg, Luttermann Karin, Silvia Cacchiani y Chiara Preite (eds.). *Popularization and Knowledge Mediation in the Law. Popularisierung und Wissensvermittlung im Recht* (149-167). Münster: LIT.

Ramírez, J. D., Pérez, J. y Lanne-Lenne, L. (2019). Lectura fácil y lenguaje claro del acceso a la información al derecho a comprender. Cuadernos de la Guardia Civil, 58, 91-107.

Silletti, A. (2018). Analyse des publications de l'Union européenne à visée vulgarisatrice. Le cas des illustrations. En: Jan Engberg, Karin Luttermann, Silvia Cacchiani y Chiara Preite (eds.) Popularization and Knowledge Mediation in the Law. Popularisierung und Wissensvermittlung im Recht (223-248). Münster: LIT.

Turfler, S. (2015). Language Ideology and the Plain-Language Movement: How Straight-Talkers Sell Linguistic Myths. Legal Communication & Rhetoric: JALWD, 12, 195-218.

Turnbull, J. (2018). Communicating and Recontextualizing Legal Advice Online. En: Jan Engberg, Luttermann Karin, Silvia Cacchiani y Chiara Preite (eds.). Popularization and Knowledge Mediation in the Law. Popularisierung und Wissensvermittlung im Recht (201-222). Münster: LIT.

Valle, J.. (2007). Glotopolítica, ideología y discurso: categorías para el estudio del estatus simbólico del español. En: La lengua, ¿patria común?: Ideas e ideologías del español (13-29). Madrid / Frankfurt am Main: Iberoamericana / Vervuert.

Webber, P. (1994). The function of questions in different medical English genres. English for Specific Purposes, 13, 257-268.

10. Correctores y legisladores de la nación. Hacia un estudio glotopolítico de la “Comisión codificadora y de estilo” de la Constitución Política colombiana de 1991

*Jorge Luis Alvis Castro*³⁹
City University of New York
jorgealvis@gmail.com

Sobre la escritura de constituciones en Colombia

La Constitución colombiana de 1991 es el resultado de la interacción de fuerzas políticas y sociales internacionales y locales. No es un grito en la oscuridad, sino un texto que se suma a una ola de constituciones que toca tierra en los países latinoamericanos y caribeños a principios de los años noventa del siglo pasado. El

³⁹ Magíster en filosofía de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor de la Universidad Nacional de Colombia y del Instituto Caro y Cuervo.

epicentro de este tsunami es la caída del muro de Berlín, el cual reafirma la hegemonía estadounidense en el continente, y cuyo influjo político y económico se traducirá en dos ajustes claves dentro de los países de la región: primero, en la promulgación de leyes orientadas a satisfacer las necesidades de una economía de mercado y, segundo, en un rediseño jurídico-político del estado, con el ropaje garantista, protector y promotor tanto de los derechos individuales, como de los derechos grupales sociales, económicos y culturales (Velásquez, 2011).

En lo local, esta carta política responde a una tradición muy colombiana de escribir constituciones para cerrar periodos de alta violencia (Valencia Villa, citado en Ávila, 2019). Particularmente, este texto constitucional fue conceptualizado jurídicamente como un tratado de paz (De la Calle, 2004) y políticamente como un “nuevo pacto social” (Ávila, 2019). Respondió a una coyuntura nacional definida por tres situaciones: primero, la desmovilización de varias guerrillas de izquierda (entre las que se destaca la guerrilla urbana del M-19); segundo, la necesidad de enfrentar la violencia terrorista de los grupos narcotraficantes; y, tercero, la búsqueda de una renovación las instituciones del Estado, sobre todo del Congreso y la rama judicial, agotadas por las continuas declaraciones de estado de sitio y desprestigiadas por la corrupción (Castillo, 2007).

La constitución del 91 se inscribe así en una historia política marcada por la creencia de que los conflictos sociales se resuelven o modificando las leyes existentes o creando unas nuevas, mientras las razones de fondo –la posición de la tierra, la pobreza, la exclusión política– quedan irresueltas. Esta pulsión escrituraria, a la que se la ha dado el nombre de reformismo constitucional, ha funcionado históricamente en Colombia como “un dispositivo ideológico enderezado a prevenir el cambio social y producir el consenso político” (Valencia- Villa, 2010, citado en Pachón Soto, 2010: 121).

La Constitución del 91 nace como un proyecto de reforma a la Constitución de 1886, que había sido escrita por un grupo de políticos y gramáticos conservadores conocidos como los regeneracionistas, quienes creían que “el país debía reconocer como elementos hispánicos el idioma español y las formas culturales propias de una sociedad jerárquica y respetuosa de la superioridad de los blancos” (Melo, 2017: 170).

Esos políticos-gramáticos decimonónicos pusieron mucho interés y énfasis en la cuestión lingüística, pues, como señala Malcom Deas, “la lengua permitía la conexión con el pasado español, que definía la clase de república que los humanistas querían.” La inteligencia rectora detrás de la Constitución del 86 fue Miguel Antonio Caro, gramático erudito y profuso latinista autodidacta que en sus horas libres fue vicepresidente de Colombia. Caro se esmeró en la escritura de esta carta política, cuidándose “de toda influencia de constituciones foráneas, tal como lo hacía en materia de lenguaje” (Van der Walde, 2002: s.p.). El purismo fue el pilar del pensamiento gramatical y político conservador de Caro, quien afirmaba: “Confundidas están (...) en el cultivo de una lengua, la pureza de sus formas y la pureza de sus particulares ideas” (Caro, 1955, citado en Van der Walde, 2002: s.p.).

A diferencia de la Constitución del 86, expresión ideológica de un grupo de intelectuales bogotanos “elegidos a dedo”, la Constitución del 91 se ha presentado como un texto democrático tanto en sus ideas como en su proceso de enunciación, es decir, como el resultado de una fiesta democrática de la diversidad social, cultural y política nacional. Al respecto, el presidente colombiano de la época, el liberal César Gaviria Trujillo, afirmó en el discurso de clausura de la ANC:

Una de las principales características de la nueva Constitución es que no nació de unas pocas plumas sino de un gran debate democrático en el que participó todo el país (...). La Constitución de 1991 no es de nadie en particular. Por eso —como pocas en la historia— es de todos y para todos.

Esta declaración celebratoria de Gaviria Trujillo me parece que está dirigida a señalar que la Constitución del 91 es democrática porque no tiene autor identificable —no tiene función de autor (Foucault, 1969)—: no es atribuible a un caudillo vencedor, a un tirano dictador, o a una facción o partido político único en el poder. Por los artificios de la democracia, los autores y los destinatarios de esta Constitución política se solapaban en la realización suprema de la soberanía nacional, ser la ley del pueblo para el pueblo. Ahora bien, leído con el telón de fondo de la Constitución del 86, este texto del 91 es democrático también porque no es ya la ley escrita por una élite blanca letrada para regir sobre la caótica y revuelta realidad nacional. Veamos ahora sí algunos detalles de su proceso de escritura para ver si esto es cierto.

El trabajo de la comisión codificadora en la Asamblea Nacional Constituyente

En diciembre de 1990 se eligieron por voto popular a los 70 representantes a la Asamblea Nacional Constituyente, órgano que recibió el mandato de producir en seis meses, entre el 5 de febrero y el 5 de julio de 1991, la nueva constitución.

La ANC se organizó en una Asamblea Plenaria, con capacidad de decisión, y cinco comisiones de estudio, cada una con su presidente y relator. Además, creó comisiones accidentales y especiales, como por ejemplo la CC, encargada de “organizar los artículos aprobados en el primer debate de la Plenaria y revisar su coherencia política y jurídica.” La CC trabajó entre el 31 de mayo y el 22 de junio de 1991 (23 días), desarrolló sus discusiones en el

centro de Bogotá, y posteriormente en la hacienda de Yerbabuena, sede del prestigioso Instituto Caro y Cuervo a las afueras de la ciudad.

La CC es un escenario glotopolítico único en la historia reciente del país, el vórtice de un proceso de reimaginación y reescritura de la comunidad nacional. En ella confluyen discursos sobre la identidad nacional, las visiones del Estado, las tesis de partido y los conflictos sociales revestidos con las formas de los debates lingüísticos (Blommaert, 1999). Estas discusiones no solo involucran ideologías de la corrección y la pureza lingüísticas, sino también juicios estéticos sobre lo bello del lenguaje y de la escritura jurídicas.

Antes de entrar a revisar brevemente algunos de estos aspectos, es necesario precisar dos elementos sobre la CC: primero, quién fue su presidente. Segundo, las críticas que suscitó el personaje.

Con respecto a lo primero, el presidente de la CC fue Carlos Lleras de la Fuente, quien se hizo elegir por el partido de ideología conservadora Movimiento de Salvación Nacional, a pesar de ser miembro de familia liberal (hijo del presidente liberal Carlos Lleras Restrepo). Lleras de la Fuente, según las palabras del entonces ministro de gobierno Humberto de la Calle, “Se interesaba más en el orden que en las libertades. Descreía de la democracia participativa. Suponía que todo lo popular degeneraba en populismo” (De la Calle, 2004).

Con respecto a lo segundo, el trabajo de la CC fue objeto de suspicacias y críticas permanentes. Los representantes se quejaban, por ejemplo, de que “Mientras hacemos una Constitución aquí en la plenaria, Lleras hace otra en la comisión de estilo” (De la Calle, 2004: 219-220) o, también, “Mientras nosotros discutimos, Carlos legisla...” (Informe de la Comisión Codificadora del 17 de junio de 1991, f. 55: 51). El trabajo de la CC tiñó de gris la fiesta constituyente. Los textos aprobados eran “castrados” en esta

comisión, tal como recuerda el representante por los indígenas Lorenzo Muelas a propósito de los artículos que trataban de la propiedad colectiva de los territorios de comunidades indígenas y afrodescendientes.

El líder indígena relata así un episodio que generó críticas sobre el trabajo de edición a cargo de la CC:

Sale ya después de haber ido de la primera ronda, la plenaria de la Constituyente, se fue pa' la redacción final. Entonces, allá en la redacción nos sacaron todo, le castraron, ni lo cambiaron, sino que no existió, vino sin nada. Vino con reconocimiento de multi-etnia, pluricultural, que en Colombia el Estado tiene que reconocer esa diversidad de culturas, pero eso no estaba diciendo nada. Cosas concretas como estamos hablando de territorios, de los recursos, de eso no. Nos sacaron allá, en la redacción. (Muelas, en Castillo, 2007: 324-326).

Nótese que el carácter secreto e íntimo de esta fase de revisión y ajuste del texto constitucional contrasta con las declaraciones jubilosas sobre la constitución como una obra colectiva de todos y para todos, abierta al escrutinio de la mirada pública.

Debates en la CC

Al revisar el archivo constitucional constatamos que dentro de la CC la más acuciante discusión giraba sobre el alcance de su propio trabajo, es decir, hasta dónde podían intervenir lo aprobado en primer debate. Quienes han hecho trabajo editorial ancilar, como el del corrector de textos, pueden dar cuenta del desasosiego que produce la pregunta nunca resuelta sobre los límites de la corrección y la intervención lingüísticas: ¿Hasta dónde es legítimo --y en este caso legal-- modificar un texto original?

En el siguiente fragmento de una transcripción de una de las sesiones de trabajo se discute si las modificaciones realizadas por la CC podrían dar pie para a una demanda de inconstitucionalidad ante la Corte Suprema de Justicia, como había sucedido con intentos previos de reforma constitucional:

-- Doctor Miguel Santamaría, con su respeto, es difícil que existan esas demandas, en tanto, no sabrí[a] yo con qué fundamento constitucional se elaborarían las mismas.

-- Es que son de forma. Las constituciones se han caído por problemas de forma y no de fondo.

-- Pero es que sucede que si seguimos así, llegaríamos aquí, simplemente a leer los artículos.

-- Pues prácticamente, yo pienso que eso es lo que hay que hacer, hay que hacer algunos cambios y homologar un poquito.

-- Pues todos somos humanos y nos podemos equivocar, yo no creo que todo lo que haya aprobado la plenaria sea bueno, con todo el respeto que se merecen obviamente, pero se nos mitiga la posibilidad de proponer alternativas respetuosamente ante la Plenaria.

-- Proponerla sí pero no modificarla, porque no tenemos esa facultad.

-- Yo lo que les advierto es que eso puede suceder, porque ya nos sucedió, no fueron en ninguno de los dos casos demandas de fondo sobre ningún tema constitucional. Fueron puras de forma. Se cayeron dos constituciones ya, reformas muy importantes.

(Informe de la Comisión Codificadora del 6 de junio de 1991, f. 10: 6).

Como se aprecia, dentro de la CC están los que, por un lado, asumen una posición restrictiva, conservadora con respecto al alcance del trabajo de corrección y creen que la comisión debe contenerse y preservar al máximo los textos originales, pues entienden que su labor primordial es la codificar (enumerar y organizar temáticamente) los artículos; por el otro están los que sostienen una postura activa, más agentiva y creen que hay que enmendar, rescribir si es necesario, pues creen que la Asamblea Plenaria es un cuerpo autorial falible que puede cometer errores de forma, contenido y enunciación.

En medio de esta irresuelta tensión, la CC puso en marcha una pequeña estrategia de control del flujo del texto y así poder registrar los cambios, la cual consistió en crear un cuadro de tres columnas donde se escribían, respectivamente, la versión del texto aprobado en primer debate, la versión enmendada y las justificaciones de las modificaciones, como se ve en la imagen.

Figura 2

Cuadro de registro de los cambios realizados por la CC. Informe de la Comisión Codificadora para segundo debate en la Asamblea Nacional. Biblioteca del Banco de la República Luis Ángel Arango.

Fotografía del autor

342.8601
065910

INFORME DE LA COMISION CODIFICADORA PARA SEGUNDO DEBATE
EN LA ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE

ARTICULADO APROBADO EN PLENARIA, EN PRIMER DEBATE	ARTICULADO DE LA COMISION CODIFICADORA	FUNDAMENTOS DE LA DISCUSION
<p>PREAMBULO</p> <p>EL PUEBLO DE COLOMBIA</p> <p>En ejercicio de su poder soberano, representado por sus Delegatarios de la Asamblea Nacional Constituyente, invocando la protección de Dios y con el fin de fortalecer la unidad de la Nación, asegurar a sus integrantes la vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz, dentro de un marco, jurídico, democrático y participativo, que garantice un orden político, económico y social justo y comprometido a impulsar la integración de la comunidad latinoamericana,</p> <p>Decreta, sanciona y promulga la siguiente</p> <p>CONSTITUCION POLITICA DE COLOMBIA</p>	<p>PREAMBULO</p> <p>EL PUEBLO DE COLOMBIA</p> <p>En ejercicio de su poder soberano, representado por sus Delegatarios en la Asamblea Nacional Constituyente, invocando la protección de Dios, con el fin de fortalecer la unidad de la Nación, asegurar a sus integrantes la vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz, dentro de un orden jurídico, democrático y participativo, que garantice un orden político económico y social justo.</p> <p>Decreta, sanciona y promulga la siguiente</p> <p>CONSTITUCION POLITICA DE COLOMBIA</p>	<p>Se cambia la palabra "marco" por "orden jurídico" debido a que esta última expresión es más precisa. Se suprime la frase final y se sugiere sustituir la palabra "conocimiento" por "cultura", el conocimiento es inherente al hombre y el Estado no garantiza sino su desarrollo que es la cultura. En este punto no hubo acuerdo y por eso conocimiento aparece entre corchetes a causa de no haber acuerdo sobre su inclusión o supresión.</p>

Finalmente, hay que recordar que para ocuparse de las minucias del lenguaje, la CC contó con los expertos del Instituto Caro y Cuervo (todos varones), un reputado centro de estudios lingüísticos y literarios cuya historia está ligada también a la estirpe de los presidentes-gramáticos de la Hegemonía Conservadora (1886-1930). Los expertos del ICC, que asistían a las sesiones de trabajo de la Comisión, fueron sin embargo testigos mudos de la escritura constitucional, como queda en evidencia en el siguiente comentario de uno de los delegatarios:

A mí, francamente no me gusta mucho la idea de verlos aquí permanentemente, a menos que fueran como convidados de piedra, o sea que mandaran un delegado a oír y a tomar notas, pero no digamos para [,]digamos[,] interferir en el proceso de la deliberación, porque entonces nos complicaría enormemente, es mucho mejor la revisión a posteriori, a mí me parece que es excelente la... (Informe de la Comisión Codificadora del 1 de junio de 1991, ff. 12-14: 8-10).

Quiero destacar que en las manos de la CC, el lenguaje de la Constitución de 1991 se va tornando en un objeto segmentable, como formado por capas o módulos que pueden, eventualmente, tratarse por separado. A este efecto de modularidad sirve la vinculación de los expertos del lenguaje, a quienes se les subdelega ocuparse de algunas virtudes difíciles del gran taller de carpintería del texto: “Yo propongo que el tema de las mayúsculas se lo dejemos a Caro y Cuervo, porque aquí hay unos problemas de todos los textos que hemos visto, aquí hay unos problemas de mayúsculas perfectamente atroces”, dice uno de los delegatarios (Informe de la Comisión Codificadora del 1 de junio de 1991, f. 19: 15).

Otros aspectos lingüísticos que se les encomiendan a los miembros del ICC, como resolver si el uso de una palabra era correcto o pulir el formato de los títulos de los artículos, refuerzan la idea de que los lingüistas son profesionales del lenguaje que

encarnan la norma académica y que su función es sancionar el uso normativo-prescriptivo. Además de fuertes ideas sobre la corrección lingüística, en boca de los delegatarios de la CC, lo gramaticalmente incorrecto es también horroroso; o lo que es lo mismo, lo lingüísticamente correcto es bello. No es sólo que los juicios de corrección se entrelacen con juicios estéticos, sino que se espera que el lingüista sea también árbitro final:

-- Y ahí prevaleciente sobre el interés particular. [¿]Si se dice prevaleciente en vez de prevalece[?]. La protección de la integridad del espacio público y de su destino al uso común, coma, prevaleciente sobre el interés particular.

-- ¿No es mejor que prevalece en vez de prevaleciente?

-- Sí, es que prevaleciente es horroroso.

-- Eso es feísimo.

-- Que prevalece sobre el interés particular.

-- Es deber del Estado.

-- A mí me gusta más de lo que está. Yo no sé si el Caro y Cuervo después nos ayuda un poquito más, pero...

-- Saquémoslo así a ver que pasa [sic], a no ser de que tengas [sic] una alternativa más.

(Informe de la Comisión Codificadora del 8 de junio de 1991, ff.10-11: 7-8)

Conclusiones

El estudio con lente glotopolítico del proceso de escritura de la Constitución colombiana del 91 permite por lo pronto enunciar algunas ideas centrales a modo de conclusiones preliminares, las cuales merecen en todo caso mayor detenimiento y exhaustividad:

Primero, para inicios de la década del noventa, ya se había operado en Colombia la escisión entre los campos de trabajo del lenguaje y del poder. Habían desaparecido las figuras que, como Miguel Antonio Caro, conjugaban ambos dominios en los procesos sociales y simbólicos de escritura de textos colectivos.

Segundo, la distinción de los órdenes lingüísticos y políticos relegó a los expertos del lenguaje a una participación secundaria, esto es, a tareas de cosmética textual y de higiene verbal (Cameron, 1995), en el proceso constituyente. Paradójicamente, no fueron convocados en su condición de científicos del lenguaje sino como embajadores de la norma lingüística prescriptiva.

Tercero, la despolitización del trabajo lingüístico en el seno de la CC se materializa en el experto del lenguaje como “convidado de piedra” en la sala, lo cual admite dos interpretaciones, no necesariamente antagónicas: por un lado, como figura totémica cuya presencia contribuye a legitimar el carácter sagrado del texto constitucional; y, por otro, como un trabajador técnico de las formas lingüísticas, conocedor de las reglas difíciles del lenguaje, pero ideológica y políticamente inocuo.

Cuarto, el estudio de la CC contribuiría tanto a una exegesis de los “residuos interaccionales” (Silverstein y Urban, 1996) que perviven en el texto final, así como de los procesos de entextualización, decontextualización y recontextualización (Bauman y Briggs, 1990) mediante los cuales esta ley fundamental cobra vida en la vida política contemporánea colombiana.

Referencias

Asamblea Nacional Constituyente, República de Colombia (1991). Discurso de clausura de la Asamblea Nacional Constituyente, por el señor presidente Cesar Gaviria Trujillo. Archivo en línea, Biblioteca Luis Ángel Arango. <https://www.youtube.com/watch?v=vy-cBQSNpQs>

Asamblea Nacional Constituyente, República de Colombia (1991). Gaceta Constitucional Números. 1-144. www.lablaa.org

Asamblea Nacional Constituyente, República de Colombia (1991). Informes de la Comisión Codificadora, 31 de mayo-21 de junio. www.lablaa.org

Ávila, A. (2019). *Detrás de la guerra en Colombia*. Bogotá: Editorial Planeta.

Bauman, R. y Briggs, Ch. (1990). Poetics and performance as critical perspectives on language and social life. *Annual Review of Anthropology*, 19, 59-88.

Blommaert, J. (1991). *Language Ideological Debates*. Berlín / Nueva York: Mouton de Gruyter.

Cameron, D. (1995). *Verbal Hygiene*. Londres: Routledge Linguistics Classics.

Castillo, L. C. (2007). *Etnicidad y nación: El desafío de la diversidad en Colombia*. Cali: Universidad del Valle.

Deas, M. (2006). *Del poder y la gramática. Y otros ensayos sobre historia, política y literatura colombianas*. Madrid: Editorial Taurus

De la Calle Lombana, H. (2004). *Contra todas las apuestas. Historia íntima de la constituyente de 1991*. Bogotá: Planeta.

Foucault, M. (1969). Qu'est-ce qu'un auteur? *Bulletin de la Société française de philosophie*, 63 (3), 73- 104 (société française de philosophie, 22 de febrero de 1969; debate con M. de Gandillac, L. Goldmann, J. Lacan, J. d'Ormesson, J. Ullmo, J. Wahl.). [Qué es un autor? Versión en español por ElSeminario.com.ar.]

Lleras de la Fuente, C. (2016). Entrevista en el programa *La otra cara de la moneda*, por Juan Lozano, 7 de julio. <https://www.youtube.com/watch?v=E7tDXtVuuF0>

Melo, J. O. (2017). *Historia mínima de Colombia*. México: El Colegio de México.

Pachón Soto, D. (2010). Las constituciones y el derecho como guerra ritual. *IUSTA*, 33, 119-121.

Silverstein, M. y Urban, G. (eds). (2002). *Natural Histories of Discourse*. Chicago: Chicago University Press.

Van der Walde, E. (2002). *Lengua y poder: el proyecto de nación en Colombia a finales del siglo XIX*. <http://elies.rediris.es/elies16/Erna.html>

Villegas, M. (2008). Un país de estados de excepción. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/impreso/politica/articuloimpreso43317-un-pais-de-estados-de-excepcion>

11. Les universités comme actrices des politiques linguistiques éducatives en Colombie⁴⁰: le français au coeur du débat

Edga Mireya Uribe Salamanca⁴¹
Universidad Industrial de Santander
muribe@uis.edu.co

Frédéric Veau⁴²
Alliance Française Bucaramanga
vefrederic@wanadoo.fr

40 Cet article est inspiré de la thèse doctorale soutenue, en 2015, à l'Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 intitulée « Les universités, actrices des politiques linguistiques éducatives en Colombie » du docteur en Didactique des langues et des cultures, Edga Mireya Uribe Salamanca.

41 Professeur des universités en Colombie à l'Universidad Industrial de Santander (UIS), où actuellement dirige l'École de langues ; chercheuse du groupe de recherche en didactique GLOTTA de la même université ; docteur en Didactique des langues et des cultures de l'Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3.

42 Professeur de l'Alliance Française en Colombie en 2019 ; titulaire d'une licence en littérature générale et comparée de l' Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 ; actuellement professeur de français langue étrangère sur la plateforme Lingueo et producteur du programme audiovisuel Café con Letras de l'École de Langues de l'Universidad Industrial de Santander (UIS).

En tant que bastion du progrès et de l'innovation scientifiques de la société, l'université représente indéniablement un espace international légitime, ouvert et sans condition, de discussions, de critiques et d'échanges (Derrida, 2001). Quel qu'il soit le secteur d'activité (officiel, privé ou mixte), c'est un bien public étant donné que les universités fonctionnent dans le cadre d'un système de l'éducation nationale. En effet, le système éducatif est considéré comme l'un des enjeux majeurs pour le développement social.

Les universités, comme établissements d'enseignement supérieur, se trouvent aujourd'hui confrontées aux défis d'une structure sociale mondialisée ou en voie de mondialisation, selon les pays et les continents. En concordance avec la Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieure pour le XXI^e siècle et du Cadre d'action prioritaire pour le changement et le développement de l'enseignement supérieur (Unesco, 1998), elles représentent un lieu dynamique de transformations, d'immanence et de mobilités où toutes les connexions possibles sont favorisées. La complexité et la multidimensionnalité dans lesquelles nous vivons obligent les universités à relier les compétences personnelles avec les compétences transversales de diverses connaissances pour s'adapter aux besoins spécifiques; elles doivent ainsi y répondre en intervenant efficacement afin que les individus les développent pendant et pour la vie. L'une de ces compétences incontournables concerne la compétence à communiquer langagièrement.

Cet article vise à établir un rapport entre le rôle des universités en tant qu'actrices des politiques publiques en matière de langues et d'éducation et le choix des langues d'enseignement, en particulier la place du français, dans ces institutions d'éducation supérieure dans un cadre national multilingue en Colombie. La méthodologie de la recherche menée concerne, la démarche documentaire comme source de collecte des données informatives à partir de documents officiels et universitaires; à cela s'ajoute l'expérience sur le terrain faite auprès de professeurs et d'étudiants de différentes universités.

Le multilinguisme sociétal de Colombie

La configuration linguistique de cette nation, située dans la partie nord du sud du continent américain, est la preuve de son caractère multilingue et de sa multiculturalité. Dans ce cas, nous empruntons au champ de la sociolinguistique le terme « variétés linguistiques » pour faire référence aux langues afin d'éviter d'éventuelles confusions sur leur statut ou l'usage de leurs locuteurs.

En Colombie, avec 48.258.494 habitants d'après le recensement de 2018 du Département Administratif National des Statistiques (désormais DANE), l'espagnol s'est positionné comme la langue officielle ou nationale principale, comme dans la plupart des pays du centre et du sud de l'Amérique. Dans les états du nord du continent, tels que le Canada et les États-Unis, le phénomène social des migrations fait que la communauté hispanophone native se consolide progressivement et que, par conséquent, la diffusion de l'espagnol soit en plein essor.

Malgré la forte « castillanisation » vécue depuis plus de cinq siècles, le territoire colombien possède encore aujourd'hui 4,4% de population indigène, soit 1.905.617 citoyens, dont 50,1% sont des femmes et 49,9% sont des hommes ; ils appartiennent aux 115 peuples autochtones avec une diversité de variétés linguistiques. Ce chiffre a subi une augmentation de 36,8% entre 2005 et 2018 (DANE, 2018). Il faut remarquer que le DANE a respecté la volonté d'isolement des peuples Jurumi, Passe et Yuri qui ont décidé de ne pas participer à ce dernier recensement national.

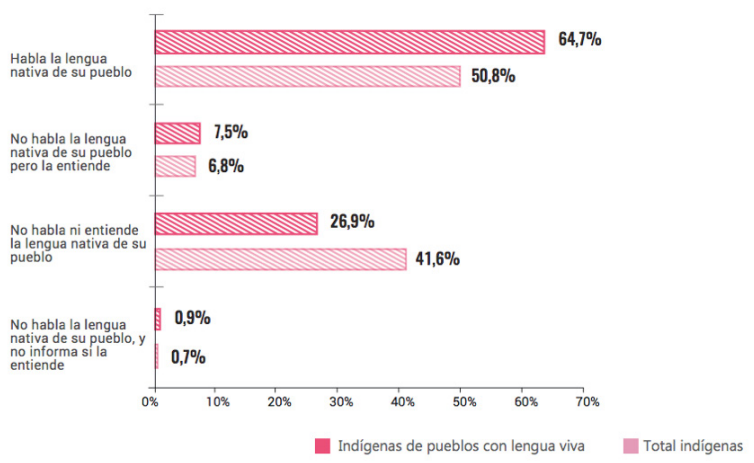
Pour mieux comprendre la situation sociolinguistique, il s'avère nécessaire de nuancer les pourcentages considérant que « Le nombre de langues parlées dans un pays est une chose, le nombre de leurs locuteurs en est une autre. » (Calvet, 2013). Il est important de tenir compte du fait que la totalité des personnes recensées avec une filiation autochtone ne parle pas forcément (ou

ne comprend parfois pas) les variétés de leurs communautés comme langue première. La figure 1 illustre les statistiques concernant les personnes qui déclarent parler (64,7%), comprendre mais sans parler (7,5%) ou méconnaître (26,9%) les variétés linguistiques des peuples auxquels ils appartiennent.

Figure 1

Población que se reconoce como indígena, que habla la lengua nativa de su pueblo, y que no la habla pero la entiende

POBLACIÓN QUE SE RECONOCE COMO INDÍGENA, QUE HABLA LA LENGUA NATIVA DE SU PUEBLO, Y QUE NO LA HABLA PERO LA ENTIENDE



Source: DANE, 2018⁴³

À ce propos, l'Institut Caro y Cuervo a mis a disposition du grand public un espace virtuel à travers le Portal de lenguas de Colombia avec des renseignements sur les 13 familles linguistiques, ainsi que leurs littératures. Ces familles réunissent la cinquantaine de langues ancestrales et sept autres qui n'appartiennent à aucun classement⁴⁴.

43 Lien de cette infographie: <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/grupos-etnicos/infograf%C3%ADa-grupos-etnicos-2019.pdf>

44 Le Portal de lenguas de Colombia de l'Institut Caro y Cuervo est accessible sur le site <https://lenguasdecolombia.caroycuervo.gov.co/>

À ce multilinguisme sociétal s'ajoutent les deux variétés linguistiques créoles, la langue Romani et la Langue des Signes Colombienne (désormais LSC) ; celle-ci est considérée comme la langue première des 554.119 personnes sourdes recensées en 2018. Le peuple du Palenque de San Basilio, dont la variété linguistique a pour base l'espagnol, est composé par 6.637 personnes. Le peuple raizal, de l'archipel de San Andrés, Providencia et Santa Catalina, dont la variété linguistique a pour base l'anglais, est composé par 25.515 citoyens. Dans ces deux cas, il y a eu une diminution de la population de 11,2% et 16,5% respectivement par rapport aux chiffres du recensement de 2005. Le peuple Rrom est composé de 2.649 personnes, nées en Colombie depuis plusieurs générations, soit 0,006% de la population nationale, avec une réduction de 45,5% par rapport au recensement de 2005; le pourcentage des locuteurs est de 63,6% d'entre eux (DANE, 2018).

Les politiques linguistiques nationales

La diversité sociolinguistique du pays puise principalement son explication du pluralisme linguistique et culturel des citoyens. Des aspects tels que la biodiversité, comme facteur naturel, et de l'histoire, comme facteur géopolitique, ont creusé des différences culturelles avec une influence sur les comportements des colombiens et sur leurs rapports quotidiens. La Constitution politique de 1991⁴⁵, où le pluralisme est l'un des principes fondamentaux (República de Colombia: 1991), et la loi 1381 de 2010, appelée Ley de lenguas, octroient des droits de reconnaissance, promotion, protection, utilisation, préservation et renforcement des variétés linguistiques des groupes ethniques colombiens ainsi que leurs droits linguistiques en tant que locuteurs (República de Colombia, 2010). Ces textes représentent le cadre légal d'un certain nombre de décrets, accords et résolutions qui réglementent cette configuration linguistique.

45 « Artículo 10. El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe. »

Grâce à l'importance progressive des langues et des cultures autochtones, le Ministère de l'Éducation Nationale (désormais MEN) a approuvé la Licence en pédagogie de la Terre mère de l'Universidad de Antioquia⁴⁶ (désormais UdeA) depuis 2011. Son but est la formation d'enseignants « avec un engagement culturel, éthique et politique et la capacité de mener des processus éducatifs, pédagogiques et de recherche à partir des territoires tout en construisant des propositions qui renforcent les plans de vie, les projets communautaires et les propositions d'éducation dans le dialogue des connaissances entre les ancêtres et l'interculturel » (UdeA, 2020). Ce programme académique vient d'obtenir, en 2019, le renouvellement de son registre de fonctionnement pour 7 ans de plus.

L'un des plus grands atouts dans ce domaine est la création et mise en fonctionnement de l'Universidad Autónoma Indígena Intercultural (désormais UAIIN)⁴⁷. Après trois décennies de « quête collective d'une éducation alternative aux besoins et à la cosmovision des communautés locales du département du Cauca, dans le sud-ouest de la Colombie, l'UAIIN devient la première université indigène publique de droit spécial ». Cette université représente la reconnaissance de l'importance de l'ethnoéducation dans le multilinguisme du pays et dans la formation de citoyens plurilingues où l'interculturalité joue un rôle capital.

Les politiques linguistiques éducatives et l'enseignement supérieur

Toute situation de contact entre des variétés linguistiques est susceptible de déclencher des tensions sociolinguistiques, politiques et culturelles. Les universités, comme ces espaces de discussion et de critique, participent activement dans la création

46 Lien vers la Licence en pédagogie de la Terre mère : <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/unidades-academicas/educacion/oferta-pregrado/licenciatura-pedagogia-madre-tierra>

47 Lien vers l'UAIIN : <https://www.cric-colombia.org/portal/universidad-autonoma-indigena-intercultural-uaii/>

et dans le développement de la planification et des politiques linguistiques. Dans le contexte colombien, les universités développent de plus en plus des politiques linguistiques (dont celles éducatives) et des activités de planification linguistique à partir de la mise en œuvre de ses fonctions essentielles, à savoir l'enseignement, la recherche et le service à la communauté.

Il est important de préciser que, d'une perspective sociolinguistique, « Nous considérerons la politique linguistique comme l'ensemble des choix conscients effectués dans le domaine de rapports entre langue et vie sociale, et plus particulièrement entre langue et vie nationale, et la planification linguistique comme la recherche et la mise en œuvre des moyens nécessaires à l'application d'une politique linguistique. » (Calvet, 1999). C'est ainsi que la création de la licence de l'UdeA et celle de l'UAIIN font partie des actions concernant la planification ou la mise en œuvre de la loi de 2010.

Quant aux politiques linguistiques éducatives, la définition retenue est l'« ensemble d'actions visant la place des langues dans l'enseignement national ou privé/associatif. » (Beacco & Byram, 2007). Il s'agit donc des interventions institutionnelles, volontaires et planifiées, concernant les enseignements des langues. Par conséquent, les institutions d'éducation supérieur, dont le principe d'autonomie universitaire leur accorde une gouvernance de l'établissement dans un cadre légal national, participent directement dans la configuration des politiques publiques en matière des langues et de l'éducation.

Confrontées à la forte influence de la mondialisation du XXI^e siècle, les universités colombiennes cherchent constamment des stratégies visant à combler les responsabilités linguistiques globales, nationales, voire régionales. Le MEN publie des lignes directrices sur les politiques linguistiques éducatives à suivre que chaque institution adapte à ses circonstances spatiales et socioculturelles.

Dans le domaine de la LSC pour les sourds et les malentendants, le MEN a publié des indications pour une politique d'intégration dans l'enseignement supérieur (MEN, 2013) ; dans ce sens, l'éducation inclusive est prise en tant que stratégie d'inclusion sociale en milieu scolaire. Ces lignes directrices permettent aux universités d'analyser des mesures de restructuration de plusieurs pratiques dans quatre types de public afin de répondre à la diversité des étudiants : les locuteurs de langues autochtones dites natives, les personnes appartenant aux communautés afro colombiennes, les populations victimes du conflit armé et les personnes vivant avec un handicap.

En ce qui concerne les langues étrangères, les universités colombiennes privilégient la langue hypercentrale mondiale, l'anglais. Ce choix est soutenu par l'État à travers ses politiques du dit bilinguisme, désiré et imposé (espagnol-anglais), déclarées explicitement dans le Programme National de Bilinguisme 2004-2019. Ce bilinguisme, terme emprunté à la linguistique qui implique le recours à deux langues, ne fait référence qu'à la langue anglaise, tel que cela s'apprécie dans le sous-titre « Anglais langue étrangère : une stratégie pour la compétitivité ».

Récemment, avec la publication du Décret 1330 de 2019, le MEN a légiféré sur les conditions de qualité des programmes académiques d'enseignement supérieur sine qua non pour obtenir la licence de fonctionnement appelée registro calificado. Dans la sous-section numéro 2, sur l'évaluation des conditions du programme académique (Article 2.5.3.2.3.2.4.), le Ministère exige que les programmes universitaires incluent une composante en langue étrangère qui contribue à l'interaction et favorise l'internationalisation :

- c) Componentes de interacción: Se refiere a la creación y fortalecimiento de vínculos entre la institución y los diversos actores en pro de la armonización del programa con los contextos locales, regionales y globales; así como, al

desarrollo de habilidades en estudiantes y profesores para interrelacionarse. Así mismo, el programa deberá establecer las condiciones que favorezcan la internacionalización del currículo y el desarrollo de una segunda lengua. (MEN, 2019)

Même si le terme employé est langue seconde, ce changement d'expression (auparavant c'était exclusivement l'anglais) peut représenter une volonté d'ouverture vers l'acceptation de la formation dans d'autres variétés linguistiques. Il faut comprendre cette décision comme une occasion de contrer la pensée unique « en faveur de la diversité des pensées, des cultures et des langues » (Hagège, 2012). Certes, dans ce marché aux langues (Calvet, 2017), l'avantage est donné à la langue hypercentrale (l'anglais) ; cependant, lorsqu'un éventail de possibilités est proposé, le club des « grandes » langues, ou des langues supercentrales (selon le modèle gravitationnel de Calvet et qui ne dépasse la dizaine), est privilégié. Ceci implique très peu de chances laissées aux langues centrales (environ 200 langues) et périphériques (plus de 6000 langues, plusieurs d'entre elles en situation de risque).

Quel avenir pour le français?

Parmi les langues étrangères avec tradition de plus de deux siècles dans l'enseignement en Colombie, se trouve le français langue étrangère (désormais FLE). Cette langue bénéficie non seulement d'un prestige linguistique, littéraire et social centenaire, mais d'une équipe de professeurs bien formée du point de vue didactique dans l'espace francophone mondial. Le choix, en Colombie, d'une variété linguistique appartenant aux langues romanes, pour répondre aux besoins langagiers des étudiants pendant leur formation universitaire, favorise l'intercompréhension entre les locuteurs en raison de la proximité linguistique.

Dans le contexte colombien, les francophones et les francophiles cherchent à créer des stratégies pour continuer la diffusion du français. Le défi de son enseignement est au cœur du débat sur le plurilinguisme de l'individu dans une société multilingue : comment faire en sorte pour que le FLE fasse partie, de manière non limitative, de l'éventail de l'offre de formation linguistique des étudiants universitaires colombiens spécialistes et non spécialistes en langues ? (Uribe, 2015).

Il est bien connu que des pays francophones, tels que le Canada, la Belgique et la France, attribuent de nombreuses bourses d'études à des étudiants étrangers. Cette aide financière, partielle ou totale, encourage des personnes intéressées par des masters ou doctorats à choisir ces destinations et à apprendre le FLE.

Certaines écoles, collèges et lycées publics ont pris la décision d'agrandir l'offre en langues pour leurs élèves. Que ce soit avec ou sans le soutien des autorités municipales, des projets comme Français pour tous ont réussi à diffuser cette variété linguistique comme une autre possibilité de formation. Ces initiatives guident parfois la vie professionnelle des élèves participant à ces programmes dans les écoles.

Une autre stratégie concerne le rapprochement au monde professionnel, où les employés peuvent apprendre la langue dans des buts commerciaux. Cela dépend des accords ou des contrats existant entre les entreprises. D'autre part, les processus migratoires permettent aussi de diffuser la langue. Tel est le cas de la migration vers le Canada, notamment vers la Province du Québec.

Pour terminer, la création de l'association franco-colombienne de chercheurs, Colifri, a favorisé le développement d'un réseau de chercheurs dans plusieurs domaines des sciences et des savoirs. L'un des objectifs de cette coopération est de « favoriser des synergies qui renforcent la recherche et le développement

de projets scientifiques d'envergure » (Colifri, 2019)⁴⁸. Avec le soutien de l'Ambassade de France en Colombie, cette association à but non lucratif se présente, depuis sa création en 2017, comme une initiative de collaboration entre experts et intellectuels interdisciplinaires ayant en commun le français.

Toutes ces stratégies peuvent avoir un impact dans les décisions universitaires concernant l'offre en langues de leurs étudiants. La volonté d'inclure et d'accepter le français dans leurs cursus est favorisée par l'autonomie universitaire des institutions d'enseignement supérieur. Il ne s'agit aucunement de remplacer l'exigence des connaissances dans la langue hypercentrale mondiale, l'anglais, mais de passer d'un monolinguisme en matière de langues étrangères à l'acceptation d'un plurilinguisme des individus.

Conclusion

Sans doute, les effets linguistiques de la mondialisation sont inévitables (Calvet, 2017), mais les efforts faits localement sont importants. Dans ce sens, les universités ont l'autonomie pour proposer une ouverture en matière de diffusion des langues natives colombiennes et d'enseignement et d'apprentissage d'autres langues étrangères qui ne soient restreintes qu'à l'anglais. Le multilinguisme sociétal du pays et de la planète devient un défi pour les universités colombiennes dans l'offre proposée aux étudiants. Le français est présenté dans cet article sous forme d'exemple ; cependant, l'objectif des auteurs vise la proposition d'ouverture d'esprit vers le plurilinguisme des citoyens à partir des institutions d'enseignement supérieur.

48 Lien vers le site de l'Association Colifri : <https://www.colifri.com/fr/>

Il ne serait pas convenable de finir ce texte sans citer deux aspects qui vont à l'encontre du multilinguisme sociétal. D'une part, le manque de transmission de certaines personnes âgées appartenant à des communautés linguistiques pour diverses raisons ; ce phénomène existe dans plusieurs cultures sur la planète où des locuteurs ne désirent pas partager leur langue native ou bien ne savent pas comment le faire. D'autre part, les assassinats de leaders civiques ou communautaires paysans, défenseurs de droits humains, environnementaux, sociaux, locaux et indigènes sont malheureusement en augmentation entre 2019 et 2020 en Colombie. Reste à savoir quelles actions vont être prises par l'État colombien pour empêcher que ces homicides soient commis.

Références

Abouchaar A. et Al. (2002). «Estudio lingüístico para la implementación del programa de educación bilingüe en el municipio de Providencia y Santa Catalina», Cuadernos del Caribe No 3 pp. 65-101. San Andrés: Universidad Nacional de Colombia.

Andrade M. (2009). L'influence française en Colombie, Thèse de doctorat en histoire des relations internationales, Université de Nantes.

Ardila O. (2010). «Las lenguas indígenas de Colombia problemáticas y perspectivas», UniverSOS 7, pp. 27-39. València: Universitat de València.

Beacco J.-C. et Byram M. (2007). De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe [en ligne]. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Consulté le 07 juillet 2019. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc3ab>

Beacco J.-C. et Al. (2010). Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle [en ligne]. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. Consulté le 14 octobre 2019. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae64a>

Calvet, L.-J. (1996). Les politiques linguistiques, Coll. « Que sais-je ? » n°3075, Paris : PUF.

Calvet, L.-J. et Calvet A. (2013). Les confettis de Babel. Diversité linguistique et politique des langues. Paris: Éditions Écriture.

Calvet, L.-J. (2017). Les langues : quel avenir ? Les effets linguistiques de la mondialisation. Paris: CNRS Éditions, COLL. BIBLIS.

Chareille S. (2002). «Deux cents ans d'enseignement du français en Colombie», Travaux de didactique du français langue étrangère n°45, I.E.F.E., Montpellier: Université Paul Valéry-Montpellier III Éditions.

DANE (2018). Censo Nacional 2018 [en ligne], Bogotá: DANE. Consulté le 20 janvier 2020. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018>

Derrida J. (2001). L'Université sans condition. Paris : Éditions Galilée.

García D. (2014). « Reflexiones en torno a la situación sociolingüística de las lenguas criollas de base léxica inglesa del Caribe », Forma y Función vol. 27 n°1 enero-junio, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

García J. & García D. (2012). « Políticas lingüísticas en Colombia: tensiones entre políticas para lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias », *Boletín de Filología*, Tomo XLVII No 2 pp. 47 – 70, Chile: Universidad de Chile.

Hagège C. (2012). *Contre la pensée unique*. Paris: Odile Jacob.

Instituto Caro y Cuervo [en ligne], Portal lenguas de Colombia, Bogotá : ICC. Consulté le 05 février 2020. <https://lenguasdecolombia.caroycuervo.gov.co/>

Moya S. (2012). «El archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina : escenario bilingüe», *Cuadernos del Caribe* n°15, pp. 13-21, San Andrés: Universidad Nacional de Colombia.

Patiño C. (2010). « La herencia lingüística de África en Colombia », *UniverSOS* 7, pp. 171-182, València : Universitat de València.

República de Colombia (1991). *Constitución política de Colombia* [en ligne]. Consulté le 20 novembre 2019. <http://www.constitucioncolombia.com/indice.php>.

República de Colombia (2010). *Ley N° 1381 de 2010 - Ley de Lenguas Nativas* [en ligne], Bogotá : Congreso de Colombia. Consulté le 23 janvier 2020. <https://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/publicaciones/Documents/Ley%20de%20Lenguas%202013.pdf>

República de Colombia (2013). *Ley N° 1651 del 12 de julio de 2013 - Ley de bilingüismo* [en ligne], Bogotá : Congreso de Colombia. Consulté le 23 janvier 2020. <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1685875>

UNESCO (1998). Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXI^e siècle : Vision et actions et Cadre d'action prioritaire pour le changement et le développement de l'enseignement supérieur, Paris: UNESCO. Consulté le 24 avril 2019. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141952_fre

UNESCO (2009). Communiqué Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur 2009 : La nouvelle dynamique de l'enseignement supérieur et de la recherche au service du progrès social et du développement, Paris : UNESCO. Consulté le 07 octobre 2019. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_fre

Uribe E. (2010). «Políticas públicas en Colombia para la enseñanza del francés como segunda lengua extranjera: ¿autonomía o imposición?», Libro de Actas del Congreso Regional de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura. Cultura Escrita y Políticas Pedagógicas en las Sociedades Latinoamericanas Actuales, Buenos Aires : Universidad Nacional de General Sarmiento.

Uribe E. (2015). «Les universités, actrices des politiques linguistiques éducatives en Colombie». Thèse de doctorat en Didactique des langues et des cultures, Université Sorbonne Paris Cité, Paris.

12. Glotopolítica e história das ideias linguísticas: aproximações e distanciamentos

Vitória Eugênia Oliveira Pereira⁴⁹
Universidade Estadual de Campinas
vitoriaeugeniaop@gmail.com

1. Introdução

Neste trabalho, proposto para o 4º Congresso Latinoamericano de Glotopolítica, apresentamos a História das Ideias Linguísticas (HIL) enquanto área de pesquisa que, no Brasil, através de sua filiação à Análise de Discurso materialista, propõe-se compreender a história da língua nacional e do conhecimento produzido sobre ela. Desse modo, reconhecendo as possibilidades de aproximação – e, também, os distanciamentos – entre o campo de saber denominado Glotopolítica e a prática da HIL no

⁴⁹ Vitória Pereira é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), na área de História das Ideias Linguísticas

Brasil, pretendemos contribuir para o objetivo de compartilhar e contrastar modelos teóricos, metodologias e experiências institucionais.

Para isso, após apresentar o desenvolvimento da História das Ideias Linguísticas no Brasil, trabalhamos as nossas questões de pesquisa, cujo objetivo é compreender a história da universidade no Brasil enquanto parte do processo de gramatização brasileira. Fundada em 1920, a universidade brasileira é considerada tardia em relação ao quadro de escolarização da América Latina, cuja primeira instituição data de 1538. Antes de sua fundação, funcionavam no Brasil cursos superiores nos colégios jesuítas, considerados preparatórios para o ingresso na Universidade de Coimbra, para onde iriam os filhos das elites brasileiras. Mais tarde, foram criadas faculdades isoladas para atender às demandas da vinda da família real em 1808. O ensino superior no Brasil esteve, portanto, sempre determinado pelas estruturas da colonização, sustentando e sustentado por uma divisão fundante entre senhores e escravos. Interessa-nos compreender, então, como essa divisão se atualiza e produz sentidos na história de constituição de um projeto de nacionalidade que se sustenta, sobretudo, na ideia de uma língua nacional.

Oferecemos, assim, um exemplo de como a HIL, tomando como indissociável a língua e o político, oferece espaço para trabalhar as relações entre a produção de instrumentos linguísticos, a história das instituições e o funcionamento da língua.

2. A História das Ideias Linguísticas no Brasil

O Projeto História das Ideias Linguísticas nasce no Brasil em 1987 a partir de uma parceria científica entre Brasil e França, coordenada por Eni Orlandi (Universidade Estadual de Campinas) e Sylvain Auroux (Universidade de Paris 7). Essa colaboração cruza dois projetos de pesquisas que já se desenvolviam separadamente – um dialogue atlantique.

No Brasil, Eni Orlandi realizava, enquanto professora de pós-graduação, um projeto de área denominado “Discurso, Significação, Brasilidade”. Trabalhando com diferentes materiais, Orlandi buscava compreender os sentidos de ser brasileiro, enquanto processos de identificação constituídos ao longo da história. Sua preocupação era compreender a relação Língua/história, formulando “questões que vinculassem estudos da linguagem com assuntos relevantes de nossa história e da constituição de nossa sociedade” (ORLANDI, 2001, p. 10).

Na França, Auroux estava à frente de um já sólido projeto que trata da “história do conhecimento metalinguístico em uma perspectiva abrangente na História das Ciências” (ORLANDI, 2001, p.11), mobilizando conceitos como hiperlíngua, acontecimento discursivo e gramatização. Segundo Auroux, “por gramatização deve-se entender o processo que conduz a descrever e instrumentar uma língua na base de duas tecnologias que são ainda hoje os pilares do nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário” (AUROUX, 1992, p. 65).

A contribuição brasileira a essa parceria veio da necessidade de compreender, nesse encontro, as nossas especificidades enquanto país de colonização. Orlandi propõe, então, aliar a “história do saber metalinguístico com a história de constituição da língua nacional” (ORLANDI, 2001, p. 7), tomando esses processos como inseparáveis: o dizer sobre a língua constitui a própria língua. Então, estudar a produção do conhecimento sobre a língua é estudar a história de constituição da língua.

Desse modo, no Brasil, o programa de História das Ideias Linguísticas se inaugura com o objetivo de “estabelecer e difundir estudos sistemáticos que tocam a questão da história do conhecimento linguístico e da história da língua, articuladamente, explorando novas tecnologias de pesquisa” (ORLANDI, 2001, p. 9). É particular a esse programa a articulação com a Análise de Discurso francesa. Essa “visada discursiva” permite trabalhar

novas formas de leitura, produção e escrita de arquivos (NUNES, 2008), em um trabalho sensível às relações de sentido – ao dito e ao não dito; memória, esquecimento, historicidade.

Atualmente, quatro projetos⁵⁰ nuclearizam as atividades do programa – composto por pesquisadores de diferentes universidades do Brasil –, que dão conta de temas como “conceitos e teorias, obras, autores, instituições, periodização” (NUNES, 2008, p.110), são eles: Conhecimento e Política de Língua; Ética e Política das Línguas; Construção de um Saber Metalinguístico e a Construção da Língua Nacional; O Controle Político da Representação: Uma História das Ideias. Neste último, está proposta a linha “História das Instituições”, em que se prevê o estudo do desenvolvimento e da implantação da Universidade no Brasil.

Assim, inscrever-se na História das Ideias Linguísticas é estar comprometido com um recorte específico: o estudo da história dos estudos da linguagem. Nesse propósito, a questão da língua mobiliza a “relação indissociável entre a história, a ideologia e o político” (PFEIFFER, 2011, p. 96). Esses princípios marcam uma tomada de “posição face à história das ciências” (ORLANDI, 2001, p. 7), porque abrem lugar teórico para compreender a colonização como acontecimento estruturante: ela não é um simples cenário em que se passa a história de constituição da nossa língua, a colonização acontece na língua ao mesmo tempo que faz a língua acontecer.

Por isso, Orlandi (2001) a pensa enquanto colonização linguística, que, por sua vez, está implicada na descolonização linguística – processo, a partir do século XIX, de constituição do Estado e Língua Nacional, marco simbólico do início de um outro processo, o processo de Gramatização brasileira.

50 Informações disponibilizadas pelo site do programa. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/hil/>

2.1 O processo de gramatização brasileira

O programa de História das Ideias Linguísticas constitui sua especificidade pela proposta de aliança da história da construção do saber metalinguístico à história da constituição da língua nacional: “a questão da língua nacional está intimamente ligada à questão desse cidadão e da unidade do Estado” (ORLANDI, 2013, p. 244). Está no centro dessa proposta a relação entre Língua/Nação/Estado, que se assenta em dois pressupostos: “a) a identidade é um movimento na história e b) o Estado, a Língua, a Sociedade, a Cultura se constituem de uma diversidade concreta, mas se representam em uma unidade imaginária” (ORLANDI, 2013, p.244).

Orlandi e Guimarães (2011) trabalham essa história de constituição da língua nacional, organizando-a em quatro momentos do português no Brasil – do início da colonização ao processo de gramatização que se desenvolve no século XIX. Trazemos, aqui, uma síntese dessa história, que é a história de constituição de um Estado e de um povo.

O denominado primeiro momento se estende de 1532 (início da colonização) a 1654 (expulsão dos Holandeses) e corresponde ao período inicial da transposição da língua portuguesa para um novo espaço-tempo, o Brasil. O português é, portanto, falado por um pequeno número de pessoas (letrados; proprietários de terra; e uma pequena minoria de funcionários) e concorre com um predomínio das línguas dos índios e com o uso da chamada “língua geral”, língua falada pela maioria da população. O português concorre, também, com as línguas de outros colonizadores que disputam espaço com o projeto colonial lusitano. No decorrer desse período, o português passa a ser ensinado nas escolas católicas e empregado em documentos oficiais; assim, embora ainda não seja a língua predominante entre a população, já figura como Língua do Estado.

A expulsão dos Holandeses, em 1654, marca o início do segundo período, que se estende até 1808, data da chegada da família real ao Brasil. A expulsão dos holandeses fortalece a ação colonizadora dos portugueses e, como consequência, cresce o número de pessoas que falam o português. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento da escravidão promove o aumento do contato entre locutores de línguas africanas e os que falam a língua portuguesa. A diversidade linguística também se dá no interior do próprio português, uma vez que o Brasil recebe portugueses de diferentes regiões de Portugal, promovendo, então, o contato com uma grande variedade regional de falares. O progresso no processo de colonização acarreta uma diminuição consequente do uso da língua geral, até que por uma intervenção do Estado (política pombalina), é instituído o ensino obrigatório do português na escola e proíbe-se o ensino das línguas indígenas nas Escolas Jesuíticas. O português é, então, Língua do Estado e língua dominante.

Em 1808, a Chegada da família real traz um número elevado de Portugueses ao Brasil. Essa chegada em massa transforma as relações entre as línguas faladas no Rio de Janeiro. Além disso, data desse terceiro período a criação da imprensa e a fundação da Biblioteca Nacional, acontecimentos transformadores da vida cultural e intelectual brasileira. Daí, resulta o efeito de unidade do Português no Rio de Janeiro, então sede da capital do Reino Português: trata-se, agora, da Língua do Rei.

Quatro anos após a Independência do Brasil (1822), em 1826, o âmbito político vive longos debates acerca da proposta de um deputado de que os diplomas médicos sejam escritos em “língua brasileira”. No ano seguinte, é promulgada lei que estabelece que os professores devem ensinar a ler e a escrever utilizando a gramática da língua nacional. Esse gesto se esquivava de nomear a língua nacional enquanto “língua portuguesa” ou enquanto “língua brasileira”. Nesse quarto período, o que está em

questão é a língua como signo de nacionalidade: inicia-se, assim, o processo de gramatização brasileira – elaboração de instrumentos linguísticos próprios, diferentes dos de Portugal.

A formulação e a circulação desses instrumentos reivindicam uma individualidade para o Estado brasileiro a partir da questão da língua: temos Estado e Língua próprios. Por isso, o século XIX registra uma proliferação de trabalhos intelectuais: não basta saber a língua, é preciso fazer saber que se sabe sobre a língua (Orlandi, 1997).

A gramatização do português brasileiro, mais do que um processo de construção de um saber sobre a língua nacional, tem como consequência algo mais substancial e definidor: a constituição de um sujeito nacional, um cidadão brasileiro com sua língua própria, visível na gramática. São processos de individualização que são desencadeados: individualiza-se o seu saber, individualiza-se seu sujeito político e nacional. (Orlandi, 1997: 28)

Faz parte desse momento a fundação dos grandes Colégios, resultado da organização das instituições escolares. São os professores dessas instituições os autores das primeiras gramáticas brasileiras: Júlio Ribeiro, Gramática Portuguesa, 1891 – Colégio Culta à Ciência, Campinas - SP; João Ribeiro, Gramática Portuguesa, 1887 – Colégio Dom Pedro II, Rio de Janeiro; Maximino Maciel, Grammatica Analytica (Descriptiva), 1887 – Colégio Militar do Rio de Janeiro; Pacheco Silva e Lameira de Andrade, Gramática da Língua Portuguesa, 1887 – para uso de ginásios, liceus e escolas normas, no Rio de Janeiro; Eduardo Carlos Pereira, Gramática Expositiva, 1907 – Ginásio Oficial, São Paulo. Configura-se, aí, um lugar de relação entre Estado, Ciência e Ensino, tal como evidencia Orlandi:

Considero os colégios – como o Culto à Ciência, mas também o caraça, o Pedro II, o da Cidade de São Paulo, e outros – lugares de formação e elaboração de programas que configuram formas de cidadania e, no que diz respeito à língua, apresentando-se como lugares de conhecimento legítimo, da garantia da unidade linguística (nacional) e de domínio da “boa” língua, da “boa” retórica, da “boa” escrita. Os bons falantes, mestres da língua, são bons oradores e escrevem bem. (Orlandi, 2013: 201)

Em que se assemelham e se diferem essas gramáticas? Elas se estabelecem como construção de uma posição teórico-metodológica; e como artefato de ensino e de descrição (ORLANDI, 2013). Elas (se) organizam (em) um embate de filiações teóricas entre a gramática histórica e gramática filosófica. Na análise dessa organização do conhecimento, importa como as diferentes filiações a autores estrangeiros é constitutiva do “nosso pensamento gramatical assim como [d]a ideia de uma língua nossa, no Brasil” (ORLANDI, 1997, p. 23). Ou seja, importa como, no movimento de produzir conhecimento, a organização dessa produção, a escolha pelo que é citado e pelo que fica de fora, produz relações de sentidos.

O que se percebe na argumentação em torno do debate sobre as diferentes correntes gramaticais é a materialização da ambiguidade da relação entre ex-colônia e metrópole: como construir um lugar para contar a nossa própria história (produzir conhecimento), sem negar a legitimidade de origem da filiação ao Português europeu?

Assim é que o processo de gramatização brasileira faz funcionar, através dos processos de identificação, a produção de uma unidade imaginária – Unidade do Estado, Unidade da Língua. Nesses processos, “ser autor de uma gramática é ter um lugar de responsabilidade como intelectual e ter uma posição de autoridade em relação à singularidade do português do Brasil

(ORLANDI, 1997). Significa, portanto, a inauguração de um lugar de produção original em relação à Portugal, a construção de um lugar de autoria: posição de sujeito Autor Nacional, posição de sujeito autor de gramática⁵¹.

É neste contexto que a noção de “autor” toma sentido como noção fundamental para a gramatização brasileira. O novo e a afirmação da unidade não são contraditórios. São meios de referir a existência de uma função- autor-brasileiro da gramática que distingue a gramatização brasileira da praticada em Portugal. (Orlandi, 2001: 28)

Explicita-se aí a importância de compreender os instrumentos linguísticos como objetos históricos e não como meros artefatos de ensino: a história de elaboração e circulação desses instrumentos é também a história de constituição de nossa identidade linguística, identidade nacional, identidade do cidadão nacional – trabalho indissociável da relação entre Língua/Estado/Nação.

A partir de 1900, vê-se funcionar a eficácia da produção dessa unidade imaginária na operação de um Estado formalmente constituído. Isso modifica, então, a função das gramáticas: não se trata mais de “dar forma aos limites da identidade brasileira, só [o] de mantê-los” (Orlandi, 2001: 29). Isso se percebe em uma intensa publicação de gramáticas que não mais se diferenciam em relação aos autores e suas filiações, mas a pequenas diferenças descritivas e analíticas. Pouco a pouco, o lugar de autoria do gramático se desloca para o linguista (Orlandi, 2001). Marca esse deslocamento a implementação da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) em 1959, que estabelece a uniformização da terminologia gramatical.

51 Eni Orlandi (1999) trabalha essa constituição da posição de sujeito autor de gramática como produção de um acontecimento discursivo caracterizado pela passagem discursiva na diferença dos dois enunciados: “Língua Portuguesa do Brasil”; “Língua Portuguesa no Brasil”. Nessa passagem, realizada pela evolução de um período de constituição do Estado para um Estado formalmente já constituído, o sentido se desloca de uma questão de pertinência (do) para uma questão de localização (no).

Depois desse deslocamento, a autoria do saber sobre a língua deixa de ser uma posição do gramático e será patrocinada pelo linguista. Saber como a língua funciona dá autoridade ao linguista para dizer como uma língua é (português no Brasil/português europeu). A autoria da gramática passa a necessitar da caução do linguista, já que este tem o conhecimento científico da língua. Há uma transferência do conhecimento do gramático para o linguista. Fica para o gramático a normatividade, a uniformidade terminológica e o desígnio pedagógico da língua nacional (em que a variedade entra como complementar, às margens) (Orlandi, 2001: 30).

Esse deslocamento constitui a trajetória de desenvolvimento da cientificidade (Orlandi, 2001), que, na questão da língua, marca a elaboração de uma posição científica no lugar de uma posição política e intelectual. Essa mudança implica a transformação das relações entre Estado, Ciência e Ensino. Se antes os grandes Colégios estavam envolvidos na produção do conhecimento, agora, a Escola aplica os conhecimentos científicos produzidos pela Linguística: “é inegável a necessidade crescente, que se inicia já no século XIX mas se aguça no XX, da ciência como constitutiva da sociedade e da relação do Estado com as Instituições via conhecimento” (Orlandi, 2013: 236).

Nesses enunciados, a Universidade é apagada sob os nomes de Ciência e da Linguística. Isto é, há um salto, nos estudos da gramatização, dos Grandes Colégios para a Linguística – enquanto área de saber de uma Universidade já instituída. Mas qual é, afinal, a(s) história(s) de instauração da Universidade no Brasil? Como se dá o seu processo de instauração e como isso faz parte dos processos de colonização e de gramatização brasileira?

Trata-se, então, diante desse silêncio sobre a história da Universidade, de propor ser sensível às relações de sentido, “relacionar o dizer com o não-dizer, com o dito em outro lugar e com o que poderia ser dito” (Orlandi, 2001: 7) – fazer trabalhar memória, esquecimento, história.

3. A história da universidade no Brasil e o processo de gramatização brasileira

A Universidade é uma instituição medieval que surge na Europa por volta do século XII, sob a tutela jurídica da Igreja e do Império. Seu desenvolvimento é paralelo ao surgimento da economia mercantil e, já no século XIII, tem uma função decisiva na evolução da nova cultura urbana (Manacorda, 1992). Antes disso, havia instituições elementares e superiores, ligadas a instituições religiosas, que ensinavam as sete Artes Liberais e Teologia (Souza, 1996).

Com a evolução das técnicas agrícolas e o relaxamento das obrigações feudais, começam a se formar as Corporações de Ofício, comunidades de homens que exerciam o mesmo trabalho e que interagem por relações não verticais, atraídos pelas “novas perspectivas sociais, econômicas e políticas” (Souza, 1996: 42) que acenavam nas cidades em desenvolvimento. Essas Corporações de Ofício são consideradas o embrião das primeiras Universidades, formadas espontaneamente, como instituições especializadas em áreas do conhecimento. Segundo Souza (1996: 44), as contradições internas marcam a Universidade desde sua fundação:

As universidades eram uma corporação urbana que detinha privilégios que o cidadão não universitário não possuía; eram uma associação de trabalhadores intelectuais sujeita ao poder da Igreja; o recrutamento social e geográfico sem unidade e sem critério completa o quadro.

No século XII, a Igreja passa a favorecer o desenvolvimento das Universidades, tomando-a como instituição eclesiástica. Nos séculos XIV e XV, ocorre uma multiplicação das instituições pela Europa e uma crescente transformação de suas características. Com o Renascimento, os valores nacionais começam a surgir e a substituir os valores feudais. A “descoberta da imprensa e a utilização do papel mudam as condições de ensino e de acesso das

peças ao saber” (Souza, 1996: 45) e os movimentos reformadores promovem “a difusão da instrução popular para a leitura e a interpretação pessoais das Escrituras, sem a intermediação do clero” (Souza, 1996: 45).

Para defender a fé católica ameaçada por esses movimentos, são criados pela Igreja Católica, em 1534, os Colégios Jesuítas, Ordem religiosa docente voltada para a formação da juventude. É a Ordem Jesuítica que vem para o Brasil, em 1549, como responsável por propagar a fé católica na colônia, atuando, em uma relação inseparável entre catequese e ensino, como os principais responsáveis pela instrução do Brasil colônia.

A escola foi, certamente, o principal meio utilizado pelos jesuítas – que mantiveram por duzentos anos, quase com exclusividade, o monopólio do ensino entre nós –, com o apoio do poder real, para não só difundir o evangelho, como também, para realizar a obra de civilização - adequação a um modelo de vida e de sociedade europeu, branco e cristão-católico - e de colonização - integração a uma sociedade latifundiária e escravocrata, marcada por diferenças intransponíveis entre senhores e escravos. (SILVA, 1998: 86-87, grifos nossos)

Ainda no século XVI, os Jesuítas tentaram a criação de uma Universidade no Brasil, negada pela coroa portuguesa, cuja política de colonização priorizava “fiscalizar e defender a colônia, arrancando dela todas as riquezas possíveis” (Raubert; Costa, 2009: 244). A resistência à fundação de uma Universidade brasileira perdura, mesmo após a independência do Brasil, até 1920.

Isso configura um ensino superior tardio, distante, por exemplo, do quadro de escolarização da América espanhola, cuja primeira instituição data de 1548. A Universidade (se) instaura, em nossa história, (em) uma divisão entre saber e fazer, entre o intelectual e o manual: há os índios, os negros, os mestiços, a

quem se destina uma educação primária, doutrinal e moralizante; e há, para os filhos dos colonos, uma instrução acadêmica, “uma formação que possibilitasse o ingresso nas universidades portuguesas, europeias” (SILVA, 2007: 6). Instrumento de catequese, o trabalho pedagógico foi significado como capaz de vencer a barbárie e instalar a civilização no Novo Mundo (Silva, 2007). Esses sentidos “apontam para uma relação fundante entre escolarização e urbanidade. Está apto a ser escolarizado aquele que está urbanizado. E volta a mesma uma palavra: civilizado” (Pfeiffer, 2002: 74-75).

Essa relação é, portanto, constitutiva do ser brasileiro, marcando com os sentidos de imoralidade aquele que “não realiza adequadamente o processo de se estar escolarizado” (Pfeiffer, 2002: 76):

A escola tem um caráter modelador que pressupõe o aluno como desde sempre cidadão em embrião. Sentidos fortes para a escolarização. O lugar do professor é dito como preceptor da moralidade e do conhecimento e preceptor missionário: patriota que salva a nação da imoralidade e da ignorância. Sentidos que apontam para os lugares discursivos possíveis do professor e do aluno (ou do não-aluno). O lugar do sujeito embrionário que não passa ou passa mal pela escola fica dito por uma orfandade de conhecimento e de caráter. O lugar do sujeito professor fica dito por um ser missionário, destituindo-o de sum se lugar profissional. Instrução como missão, a meu ver, ao negar o profissional, nega o político. Este lugar ainda é marcado por uma falta. Uma falta que se faz falta no jogo presente/passado. O professor foi um pai moral e intelectual e já não é mais, mas deveria sê-lo. Presente/passado que não se dão em uma coincidência cronológica. (Pfeiffer, 2002: 77)

Interessa-nos compreender, portanto, como, hoje, a Universidade atualiza esses sentidos, constituindo o sujeito urbano escolarizado. Vimos, no processo de gramatização brasileira, uma trajetória de desenvolvimento da cientificidade. O deslocamento, na questão posta pela língua, de uma posição política e intelectual para uma posição científica configura novas relações entre Sujeito/Estado/Conhecimento. Trata-se de uma relação indissociável: “não há urbanidade moderna sem escrita. Não há Estado sem Ciência. E a escrita se aprende na Escola. Eis a articulação de base: Estado/Ciência/Escrita. E está feita a modernidade” (Orlandi, 2013: 286-287).

Propomos compreender, então, como a Universidade se inscreve nessa articulação: como a disputa pela instauração de uma Universidade do/no Brasil, assim como a disputa por uma gramática e por uma literatura nacional, “se articula ao projeto de organização da Nação brasileira” (Orlandi, 2001: 18)? Quais são “seus efeitos sobre a produção do imaginário que nos destina uma língua, enquanto somos um povo, com uma cultura definida” (Orlandi, 2001: 17)? Como a Universidade trabalha (n)a representação da unidade do Estado e (n)a relação Língua/Nação/Estado?

Além disso, se os grandes colégios eram “vistos como lugares de formação da cidadania e, no que diz respeito à língua, lugar de conhecimento legítimo e de domínio da ‘boa’ língua, da boa retórica, da boa escrita” (Orlandi, 2013: 17), como, então, esses sentidos são deslocados e reorganizados na/pela universidade, na transferência do lugar de autoria das escolas para as universidades?

São essas perguntas, portanto, a que pretendemos chegar na compreensão da história de instauração da universidade no Brasil, a partir de um lugar teórico que tome como indissociável a relação entre Língua, Estado e Sujeito.

3. Considerações finais

Este trabalho, proposto para o 4º Congresso Latinoamericano de Glotopolítica, teve como objetivo apresentar a História das Ideias Linguísticas como um espaço que, no Brasil, tem se dedicado a estudar a história da língua e da produção de conhecimentos metalinguísticos, tomando como indissociável a língua e o político. Assim, pretendemos contribuir para as discussões que pensem as aproximações e os distanciamentos entre o campo da Glotopolítica e as pesquisas em HIL.

De nossa parte, essas discussões nos permitem não apenas avanços teórico-metodológicos, mas a apreensão também das aproximações e distanciamentos entre os processos de colonização e descolonização de países latino-americanos. Em um momento em que a América Latina enfrenta o avanço de forças antidemocráticas, o entendimento de nossas semelhanças e diferenças são fundamentais para a compreensão de como a língua e a produção de conhecimento sobre ela podem promover deslocamentos e resistências.

Referências

Auroux, S. (1992). A revolução tecnológica da gramatização. Campinas: Editora da Unicamp.

Manacorda, M. A. (1992). História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 1992.

Nunes, J. H. (2008). Uma articulação da análise de discurso com a história das idéias linguísticas. Letras (UFSM), v. 18, p. 107-124.

Orlandi, E. P. (1997). O Estado, a Gramática, a Autoria. Relatos, 4, IEL, Campinas, jun.

Orlandi, E. P. (Org.). (2001). História das ideias linguísticas no Brasil: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora.

Orlandi, E. P. (2013). Língua e Conhecimento Linguístico: Para uma História das Ideias No Brasil. São Paulo: Cortez Editora.

Orlandi, E. P. (2001). GUIMARÃES, Eduardo. Formação de um Espaço de Produção Linguística no Brasil. In: História das ideias linguísticas no Brasil: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora.

Pfeiffer, C. R. C. (2002). Sentidos para Sujeito e Língua Nacionais. Língua e Instrumentos Lingüísticos, Pontes, Campinas/ SP, v. 7, p. 71-93.

Pfeiffer, C. R. C. (2011). Instrumentos Linguísticos, Ensino e Políticas Públicas - uma relação na história das ideias linguísticas. In: Valente, A. C.; Maria Teresa G. Pereira. (Org.). Língua Portuguesa. Descrição e ensino. 1ed. São Paulo: Parábola Editorial, v. 1, p. 95-106.

Rauber, P.; Costa, E. B. O. (2009). História da educação: surgimento e tendências atuais da universidade no Brasil. Revista Jurídica UNIGRAN. Dourados, v. 11, n. 21, Jan./Jun.

Silva, M. V. (1998). História da Alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização Tese (Doutorado em Linguística) –, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

Silva, M. V. (2007). História das ideias linguísticas: o Estado, as instituições, as políticas. <http://www.ucb.br/sites/100/165/artigosecomunicacoes/1historia.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2019.

Souza, J. G. (1996). Evolução histórica da universidade brasileira: abordagens preliminares. Revista da Faculdade de Educação, Puccamp, Campinas, v. 1, n.1, p. 42.58, agosto.

13. Ideologías y actitudes en el español hablado en Colombia: la tradición prescriptiva en la configuración de una cultura lingüística nacional⁵²

Rafael Barragán Gómez⁵³
Universidad Industrial de Santander
rbarraga@uis.edu.co

Es frecuente que las reflexiones sobre la estandarización de las lenguas planteen la discusión sobre la existencia real de las variedades resultantes. Siempre se espera que las intervenciones deliberadas sobre las lenguas, concebidas primero por la política lingüística y efectuadas después por la planificación lingüística (Calvet, 1999), promuevan el uso de una variedad estándar altamente valorada, por cuanto aspira a ser el modelo

52 Este trabajo forma parte de los resultados del proyecto “Introducción de los estudios glotopolíticos en la formación profesional de docentes de lenguaje en Colombia”, código CIE: 4-19-3, Grupo Estudios del Lenguaje y la Educación, dirigido por la doctora Mireya Cisneros Estupiñán en el Grupo Estudios del Lenguaje y la Educación, Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.

53 Doctor en lingüística de la Universidad de Santiago de Compostela, España. Profesor de planta de la Escuela de Idiomas de la Universidad Industrial de Santander.

ejemplar para el resto de los hablantes. Aunque es evidente que ese estándar “creado” con fines específicos no hace parte del comportamiento lingüístico de las personas, en el caso de lenguas “hipercodificadas” como el español no deben soslayarse, ni su probada eficacia en la unificación de la escritura, ni su influencia en las actitudes y creencias lingüísticas de sus comunidades de hablantes. Considerado desde esta perspectiva, el debate sobre la existencia o inexistencia del estándar queda superado por cuanto se asume que su artificialidad o naturalidad es cuestión de grado (Amorós, 2009: 43; Longa y López Rivera, 2009).

De este modo, la persistencia en intervenir deliberadamente las lenguas confirma la naturaleza ideológica de los procesos de estandarización, pues el despliegue de recursos abundantes en pos de una lengua “ideal” resultaría a todas luces inocuo si tuviese como objetivo único su utilización en la vida cotidiana. En realidad, lo que la estandarización se propone es el logro de metas no planteadas explícitamente (Armstrong y Mackenzie, 2013), por cuanto la variedad estándar no es un sistema lingüístico en sí mismo, sino el resultado de una elaboración histórica (Lara, 1995). De hecho, esta misma condición debe extrapolarse a la noción de Lengua, ya que al ser esta un hecho “ontológicamente subjetivo” (Caravedo, 2005: 18), la conciencia sobre su existencia no deriva tanto de su experimentación como una realidad tangible, sino de las maneras como sus hablantes la representan colectivamente⁵⁴, tal y como lo han reiterado los estudios sociolingüísticos sobre la subjetividad o metalengua, esto es, las creencias, las actitudes y las ideologías (Coupland y Jaworski, 2004).

54 La lengua española, como otras lenguas romances, solo fue percibida como una “Lengua” cuando se adquirió conciencia plena sobre ella. Para que esto sucediera debió afirmarse un sentimiento diferenciado entre las lenguas, lo que para el caso concreto de las lenguas romances “solo se alcanzó de manera paulatina durante toda la Edad Media a medida que cada romance se definía diferencialmente respecto de los demás” (Sánchez Méndez, 2009: 162). En todo caso, la certeza de estar hablando una lengua propia depende siempre de hechos externos a la lengua misma. Tore lo expresa con bastante precisión al afirmar que “latin has disappeared as people in Italy, France and Spain do not consider themselves to speak latin” (Tore, 2002: 111). Esto no ocurrió espontáneamente y se debió a sucesos históricos de índole diversa.

La glotopolítica plantea que una lengua es el resultado de una elaboración discursiva. En este sentido la noción de “fabricación” deriva de la “idea de lengua”. Para comprender tal elaboración, la glotopolítica

requires an examination of the agents of such metalinguistic discourses, an understanding of their position in the cultural and political fields in which they operate, and an exploration of the material conditions that enabled or impaired the circulation of particular discourses, their relationship to the institutional landscape of the time. (del Valle, 2013: 18)

Esto quiere decir que la perspectiva glotopolítica tampoco concibe las lenguas como sistemas homogéneos, estables, sino como espacios “donde se exhiben roces y se dirimen posiciones políticas en un momento histórico determinado siempre sometido a un juego de fuerzas contrapuestas” (Lauria, 2019: 17). Desde este punto de vista el estándar y sus efectos ya no son el resultado de una intervención “aséptica” efectuada por los planificadores lingüísticos, como suelen afirmar los manuales tradicionales de sociolingüística, sino como ejercicios de control del lenguaje expresados en prácticas discursivas e instrumentos de naturaleza muy variada (leyes, manuales, gramáticas, etc.).

En tanto que intervención de las lenguas en el espacio público (del Valle, 2017: 22), la glotopolítica conlleva la ideología como concepto medular, pues con ella se puede explicar cabalmente “la implicación del lenguaje, sus representaciones y su gestión institucional en procesos sociales de negociación y disputa generados en torno al acceso y ejercicio del poder” (del Valle, 2017: 25). Los estudios glotopolíticos abundan en la documentación y el análisis de las intervenciones de las lenguas en la esfera pública, especialmente las de tipo institucional, sean estas agenciadas por los estados o por organizaciones civiles; sin embargo, el ámbito complejo de las representaciones, es decir, de los modos en que todas esas intervenciones sobre las lenguas inciden en las

creencias, actitudes y acciones de las comunidades de hablantes hacia sus lenguas y usuarios y de cómo tales representaciones inciden a su vez en esas decisiones, apenas si ha sido estudiado con detenimiento.

Las creencias y las actitudes son representaciones sociolingüísticas que constituyen un indicador altamente confiable de los sistemas ideológicos encargados de proveer la base racional que las conecta de forma natural con aspectos sociales con los que, en principio, no poseen vínculo alguno. Pero buena parte de las investigaciones sobre las representaciones son tributarias de las teorías y los métodos de la psicología social, por lo que sus resultados no van más allá de la identificación y clasificación de fenómenos atribuidos a la subjetividad de cada individuo. En efecto, dado que el criterio predominante es estadístico, la definición de tales representaciones tiende a reducirlas a manifestaciones individuales, antes que a hechos socialmente determinados (Barragán, 2018). En la actualidad, no queda duda de que la comprensión cabal de estas cuestiones demanda enfoques más interpretativos que empiristas (Arnoux y del Valle, 2010) o, por lo menos, su adecuada complementación.

En este punto vale la pena añadir que de acuerdo con el énfasis puesto en alguno de los hechos relativos a las ideologías, surgen enfoques disciplinares diversos, aunque complementarios, tales como la antropología lingüística (Silverstein, 1979 y 1996), si se atiende a los mecanismos que hacen posible el funcionamiento semiótico de las ideologías en relación con las alusiones de los hablantes a prácticas comunicativas concretas en comunidades específicas; la glotopolítica, si se interpretan los complejos ideológicos en relación con los grupos que los producen de acuerdo con sus intereses sectoriales; y la sociolingüística, si se atienden a las representaciones legitimadas por las ideologías y su consecuente impacto en la vida de las lenguas, especialmente cuando están en contacto. La diferencia entre los enfoques en el estudio de las ideologías lingüísticas reside en la pregunta que cada

marco referencial intenta responder: ‘¿dónde se sitúan?’ o ‘¿cómo se producen?’ (Spitulnik, 2012: 213). El enfoque glotopolítico buscaría respuestas a la primera pregunta y el antropológico, a la segunda.

El presente trabajo se sirve de los enfoques anteriores y se concentra en la ideología del estándar (Milroy y Milroy, 1985; Joseph, 1987), por su papel central en la configuración de la cultura lingüística colombiana⁵⁵. Como sistema de prácticas, saberes y valores, esta cultura emerge y evoluciona en medio de condiciones históricas que moldean su singularidad. Uno de los rasgos detectados es el establecimiento de la correlación entre el “buen hablar” y la prestancia social, que ha perdurado debido a las prácticas recurrentes de vigilancia y defensa de la lengua (Cameron, 1995) agenciadas desde las academias, los medios de comunicación, el sistema educativo y el poder político (Deas, 1993; Jiménez, 2018; Arnoux y Bein, 2019). Otra característica es la prevalencia de creencias acerca de la presunta superioridad del español hablado en Colombia (Sandoval, 2011), que incluso se han difundido allende las fronteras del país (Chiquito y Quesada, 2014; Bernal, Munévar y Barajas, 2014; Bentivoglio y Sedano, 1999).

Los objetivos de la investigación apuntan tanto a identificar actitudes y creencias lingüísticas de jóvenes hispanohablantes colombianos hacia otras variedades del español actual (especialmente peninsulares), como a localizar tales representaciones subjetivas en el contexto socio-político donde las prácticas institucionales orientadas al “cuidado de la lengua” en Colombia han sido implementadas históricamente. Con ello

55 En adelante se entenderá por ‘cultura lingüística’ “the set of behaviours, assumptions, cultural forms, prejudices, folk belief systems, attitudes, stereotypes, ways of thinking about language, and religio-historical circumstances associated with a particular language. That is, the beliefs (one might even use the term myths) that a speech community has about language (and this includes literacy) in general and its language in particular (from which it usually derives its attitudes towards other languages) are part of social conditions that affect the maintenance and the transmission of its language” (Schiffman, 1996: 5).

se busca establecer el impacto de la tradición prescriptiva en la cultura lingüística de un grupo específico de hablantes y, por extensión, en la colombiana. Se parte de la hipótesis de que, por extensión, estas representaciones lingüísticas de los hablantes actúan como índices de la sociedad colombiana actual (Barragán, 2019).

Los resultados muestran que, con todo y la influencia indiscutible de tales ideologías del estándar y de la vigencia de la promoción de normas lingüísticas prescriptivas en la conciencia de los hablantes –especialmente los cultos– y en sus representaciones subjetivas de la lengua, los jóvenes universitarios (en tránsito hacia la condición de hablantes cultos) oscilan entre la inevitable necesidad de postular la existencia de un español colombiano “neutro”⁵⁶ y la valoración positiva de las variedades regionales, aun de aquellas formas y hablantes que no constituyen un referente normativo más allá del ámbito regional o local.

Los fundamentos de la tradición prescriptiva en Colombia

La pregunta por las raíces políticas y culturales de la marcada presencia del prescriptivismo lingüístico en Colombia abre un campo fértil de indagación para la glotopolítica. Igualmente, la cuestión acerca del modo en que los hablantes se apropian y actualizan toda la reglamentación sobre la lengua, exige respuestas de corte sociolingüístico y antropológico que, inevitablemente, conducen a las tensiones políticas generadas por las luchas por el poder.

Tanto las manifestaciones espontáneas de los hablantes cultos acerca del uso de la lengua propia, como la insistencia de las instituciones sociales colombianas en promover las formas “correctas” de hablar y escribir, con las sanciones correspondientes

56 Para una explicación detallada del valor de la neutralidad como valor definitorio de la Ideología del anonimato, denominada así porque sobrevalora las variedades poseedoras de una supuesta neutralidad, especialmente en el acento, ver Woolard (2007).

para quienes se desvían de la norma, constituyen índices del arraigo de una cultura lingüística donde tales usos equivalen a la posesión de valores sociales muy estimados. Estas formas de “legislación lingüística” (Arnoux y Bein, 2019: 10) son tan omnipresentes en el país, que han forjado una conciencia singular en los hablantes cultos, como se deduce de la pervivencia del sentimiento extendido y bien afincado de lealtad lingüística hacia el propio uso del español en el hispanohablante colombiano promedio, de acuerdo con estudios sobre actitudes lingüísticas realizados en las dos últimas décadas en el contexto americano (Bentivoglio y Sedano, 1999; Duarte Huertas, 2005; Niño Murcia, 2011; Chiquito y Quesada, 2014; Bernal, Munévar y Barajas, 2014).

¿Cuál es el origen de estas creencias y sentimientos acerca de la lengua propia? Si bien la certeza de que en Colombia se habla “el mejor español del mundo” es compartida incluso por personas con formación en ciencias del lenguaje lo cual, como se ha expresado en el párrafo anterior, ha contribuido a reforzar la lealtad proverbial, es apenas obvio que el sintagma referido no pasa de ser un enunciado reiterativo, un cliché en la cultura, producto de la convergencia de algunos hechos históricos que han nutrido la idea de que existe una variedad nacional genuina, de calidad superior a las restantes hablas del continente americano y aun de España (Sandoval, 2011).

Pero los mitos no surgen espontáneamente. Hay hechos y creencias que alimentan la convicción de que en Colombia se habla el mejor español del mundo, a saber: que Colombia fue el primer país americano donde se fundó una Academia de la lengua; que desde la independencia el país ha hecho gala de una larga vocación por el cultivo de la lengua, como lo comprueba su fértil tradición filológica y dialectológica; que existe una presunta variedad estándar localizada en los Andes centrales, la cual es reconocida en el resto de las regiones por la “neutralidad” de su acento y, finalmente, que el español hablado en Colombia posee un alto grado de comprensibilidad para el resto de hispanoamericanos.

Los dos primeros son verídicos, pero hay razones sólidas y abundantes para refutar la veracidad de los restantes, como lo hace Sandoval con acierto (2011). En todo caso, a propósito de las dos creencias finales, se debe aclarar que los hablantes cultos, especialmente jóvenes, no están plenamente convencidos de la existencia de un estándar colombiano “neutro”, en tanto que los hablantes menos instruidos ni siquiera se plantean estos dilemas (Barragán, 2018).

Es preciso volver a dos de los hechos mencionados por Sandoval, porque arrojan luces para comprender aspectos centrales de la cultura lingüística, centrada en el uso correcto de la lengua hablada y escrita. El primero tiene que ver con la fundación en Colombia de la primera Academia de la lengua española fuera de la península Ibérica, en 1871. Este acontecimiento estuvo precedido por acciones prescriptivas que se remontan al siglo XVIII y fueron implementadas por la prensa neogranadina, más controlada por la corona española que su contraparte anglosajona, y por tanto más interesada en mantener el control sobre la población. De allí parten los fundamentos para el desarrollo de la filología en la Colombia del siglo XIX (Niño Murcia, 2001).

Lo anterior condujo a que en el país se configurase una genuina estandarización tardía, en términos de Granda, para precisar que si se promulgó una norma de este tipo, el proceso como tal no se atuvo a los principios de la estandarización promedio, de acuerdo con la realidad sociolingüística colombiana. Como sea, estas circunstancias contribuyeron a forjar una tradición normativa centrada en la pureza de la lengua (Niño Murcia, 2001, p. 120), lo que viene a confirmar que las ideologías del estándar suelen ir acompañadas de ideologías puristas. En el caso de Latinoamérica, tales ideologías puristas se caracterizaron por su “fervorosa adhesión a la norma cortesana peninsular y luego a la Real Academia de la Lengua” (Rama, 2004: 74) . La fundación de la

Academia colombiana revela la necesidad de establecer una serie de “religaciones con las fuentes europeas” (Rama, 2004: 110)⁵⁷, deshechas tras la Independencia.

Al frente de esta tarea estuvieron algunos de los representantes más destacados del purismo lingüístico (Rama, 2004: 111) quienes a su vez, y no por coincidencia, ejercieron el poder político en las dos agrupaciones partidistas hegemónicas de la época, tales como Caro, Suárez, Marroquín y Uribe Uribe (Deas, 1993). La irrupción de estos gramáticos en la disputa política pudo ser consecuencia del fracaso de los programas políticos conservadores en su pretensión de fundar la autoridad del estado en la Iglesia (Martínez, 2001: 542), por lo que hallaron en el cultivo de la filología un insumo ideal para elaborar sus plataformas ideológicas partidistas (Jiménez, 2018). Investidos de un poder casi “sacerdotal”, tuvieron bajo su responsabilidad la producción de un orden simbólico en el que la corrección lingüística apoyó el sometimiento de los ciudadanos al poder colonial, extendiendo su influencia hasta el nacimiento de las nuevas naciones (Rama, 2004)⁵⁸.

Así pues, el apego a la norma castellana fue compartido por algunos académicos y políticos colombianos del siglo XIX (Deas, 1993), como una de las tantas formas en que las elites de los partidos hegemónicos en pugna intentaron construir por todos los medios un ideal nacional que a falta de un estado tras las guerras de independencia tomó a las instituciones europeas como único modelo de inspiración (Martínez, 2001). Por esta razón, la norma prescriptiva ha sido instrumentalizada por todos los poderes hegemónicos, aunque en sus inicios el purismo colombiano

57 En la cultura lingüística colombiana la ideología purista ha gozado de difusión amplia en la esfera pública, aunque en una forma de casticismo que, como lo han expresado expertos varios, es una versión flexible del purismo (Torrejón, 1991: 64). Para ahondar en el purismo lingüístico, ver Thomas (1991) y Elspa (2005).

58 No en vano, a propósito de la figura de Andrés Bello, se afirma que “It has been said of Bello that he was born in Venezuela, taught in Chile and had his disciples in Colombia” (Guitarte y Torres, 1974: 334-335).

haya estado más vinculado con agendas elitistas conservadoras prohispanicas y de estirpe católica (Jiménez, 2018), gestadas para contrarrestar el avance de los ideales modernizadores esparcidos por Latinoamérica entre 1870 y 1900 (Rama, 2004: 111).

Estos son los representantes más conspicuos de la “ciudad letrada”, que actuó al margen de las instituciones políticas y educativas oficiales y garantizó, mediante el purismo lingüístico, la vigencia del vínculo espiritual con la metrópoli española, incluso después de la independencia; empero, como toda ideología, sus efectos residuales han perdurado a lo largo del tiempo (Rama, 2004: 76), sino en los usos reales, por lo menos sí en las actitudes y creencias de los hablantes, especialmente de los más jóvenes, ciudadanos y educados, como trata de demostrar este estudio.

El concepto de “cuidado de la lengua”

La vigilancia pública de la lengua no existe por sí misma. Surge de tensiones políticas y se legitima a través de los sistemas ideológicos, uno de los cuales (y tal vez el más eficaz) es el del estándar, con sus consecuentes regulaciones puristas. Ello explica que al analizar las actitudes y creencias de los hablantes colombianos es frecuente la asociación entre el uso correcto de la lengua (el estándar) y las virtudes del buen ciudadano. Dicha equivalencia comenzó a fraguarse desde el siglo XIX, cuando de los dos elementos diferenciadores entre los grupos sociales en los siglos XVI y XVII, la pureza de la sangre y la posesión de bienes, el primero fue sustituido por la pureza de la lengua, debido a que el proceso intenso de mestizaje desdibujó los límites entre las razas, cuya diferenciación había funcionado hasta ese momento como uno de los criterios para la diferenciación social, fundamento del orden colonial. El uso del castellano “puro” sirvió como marcador de posición social y elegancia (Niño-Murcia, 2001: 129) y se unió al de la propiedad para diferenciar a la clase dirigente de la plebe (Rama, 2004: 76).

El vuelco hacia la propia lengua se traduce necesariamente en la valoración de su calidad. Los criterios valorativos suelen referirse a lo ‘correcto’ o lo ‘canónico’ (Milroy, 2001, p. 535). Esta operación es permanente, intensa y abierta (o sutil), hasta el punto de que en las comunidades usuarias de lenguas estandarizadas durante mucho tiempo se ha forjado la denominada “Complaint tradition” o cultura de la denuncia acerca del uso de la lengua (Milroy y Milroy, 1985: 48)⁵⁹, que da paso a la higiene verbal (Cameron, 1995)⁶⁰.

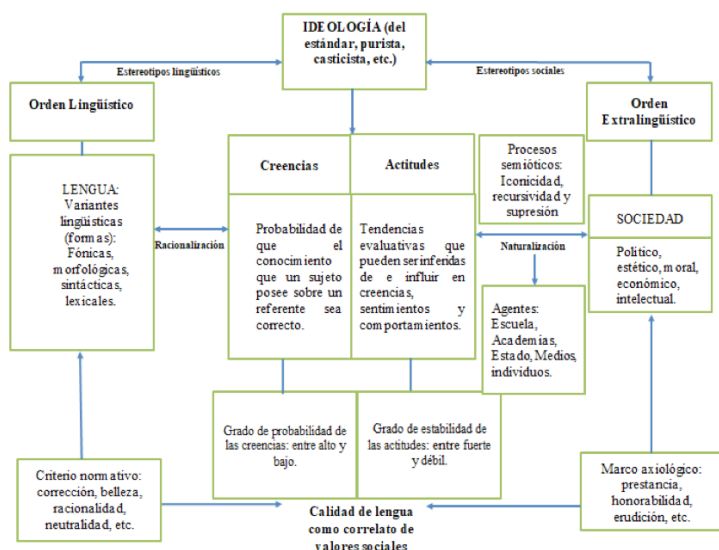
Hay higiene verbal porque el purismo, subordinado a la categoría más general del prescriptivismo, se caracteriza por ser una “ideología lingüística que supone una ‘edad de oro’ pasada de la lengua (en el caso del español, los siglos XVI y XVII), que padece una irremediable corrupción posterior” (Lara, 2004: 62). El prescriptivismo se basa en la nostalgia (pasado glorioso de la lengua), el clasicismo (hay una lengua mayor que sirve de modelo), el autoritarismo (el uso está prescrito por los eruditos), el esteticismo (se evita la fealdad y la tosquedad), el coherentismo (evitar ante todo el caos en la expresión), el logicismo (se debe evitar la irracionalidad), la búsqueda del sentido común (para no proferir estupideces), el funcionalismo (eficiencia en la comunicación) y el ascetismo (huir de una dicción perezosa), todos ellos carentes de fundamento en la realidad de las lenguas (Pullum, 2006: 7). Para garantizar la conservación de estas cualidades existe la vigilancia de la lengua o higiene verbal. La figura siguiente reconstruye el modo de funcionamiento que podría tener una ideología lingüística.

59 Alude a una serie de prácticas donde los vigilantes de la lengua claman por la corrección (se atacan los usos erróneos), la claridad, la eficacia, la superioridad moral y la honestidad de quien usa la lengua. Por supuesto, tales virtudes solo pueden encontrarse en el estándar, esto justifica que se recomiende su uso (Milroy y Milroy, 1985: 38).

60 Estas prácticas “purificadoras” de la lengua basadas en la prescripción no son exclusivas de comunidades de habla que impulsan un estándar, pues hacen parte del “acervo cultural e ideológico de una comunidad” (Amorós, 2008: 97).

Figura 3

Funcionamiento de una ideología lingüística (Barragán, 2018, p. 166)



Aunque bien descritos por los estudios sobre planificación lingüística, los procesos de estandarización de la lengua, especialmente en su fase codificadora, no pueden comprenderse a cabalidad si no se sitúan en el centro de la pugna por el poder o por la resistencia a él. Proveer esta perspectiva ha sido el mayor aporte de la glotopolítica. Sin embargo, como ya se enfatizado en la introducción, también conviene indagar por la manera como estas regulaciones impactan en la conciencia lingüística de los hablantes y en sus reflexiones cotidianas acerca de la lengua tal y como la experimentan en comunidad, porque de ello depende el éxito o fracaso de cualquier intervención sobre la lengua.

Actitudes y creencias determinantes de la cultura lingüística colombiana actual

La investigación que da origen a este documento buscó deducir los sistemas ideológicos que subyacen a las actitudes y creencias de jóvenes hablantes colombianos cultos. Para ello

aplicó una combinación de métodos y técnicas cuantitativas y cualitativas que garantizaran una adecuada comprensión de los procesos mediante los cuales las comunidades de hablantes se apropian de la normatividad lingüística vigente en una sociedad.

En el caso particular de Colombia, se evidencia que la cultura lingüística forjada desde periodos históricos anteriores al inicio de su vida republicana favoreció un tipo particular de mediación ideológica, la del estándar, con sus ideologías concomitantes (purista y prescriptivista). En consecuencia, se fortaleció la tendencia a establecer asociaciones bastante peculiares entre los órdenes lingüístico (especialmente en rasgos fónicos segmentales y suprasegmentales) y extralingüístico (moralismo y esteticismo).

El uso de las formas de la lengua es interpretado como índice (en el sentido que le atribuye la semiótica peirceana a este término), no solo de la condición individual, sino también del estatus social de los hablantes. Conviene reiterar que en el caso colombiano, tal y como suele ocurrir en las demás naciones, la pronunciación o “acento” es el nivel lingüístico que activa la conciencia de los hablantes en forma más inmediata, mientras que la gramática y el léxico informan de su condición social.

En cuanto a las actitudes identificadas, se evidencia el aprecio por variedades locales y foráneas, aunque con distinto criterio evaluativo, pues mientras que en los hablantes maduros persiste la lealtad lingüística (Chiquito y Quesada, 2014), esta se mantiene en los jóvenes, pero con matices, dado que valoran otras variedades por su pureza y originalidad (como ocurre con las actitudes hacia el español peninsular) o su autenticidad, por la clara pertenencia a una comunidad local. Quizás por su mayor apertura al mundo exterior, por pertenecer a una generación formada en las redes virtuales globalizadas, los jóvenes suelen ser más benévolos al juzgar las hablas ajenas y tienden a estar más dispuestos que el resto de la población a aceptar la diversidad lingüística como una ventaja para la sociedad.

No obstante, los criterios de calidad apreciados por los jóvenes universitarios constituyen evidencia confiable para reafirmar la influencia de ideologías lingüísticas puristas (o casticistas, si se admite la particularidad del hispanohablante americano culto), derivadas de la tradición prescriptiva enmarcada, a su vez, en la ideología del estándar. En efecto, aún con la tendencia de los jóvenes a romper con los esquemas heredados de la tradición, su contacto permanente con el estándar escrito en el contexto universitario los compele a mantener vigentes los valores de claridad, corrección gramatical, racionalidad y agrado fuertemente asociados con la lengua estándar y, por extensión, a virtudes intelectuales y éticas apreciadas de tiempo atrás en la cultura nacional.

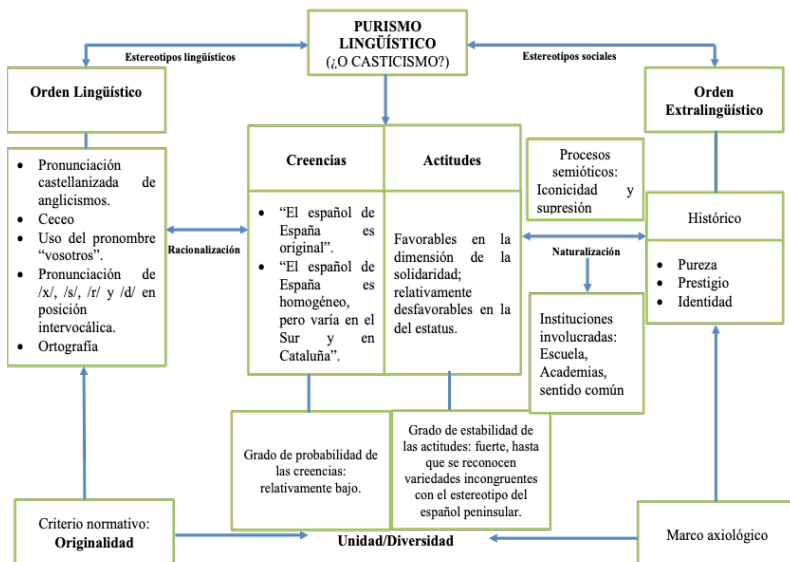
En este sentido, se confirma que las actitudes no solo emanan de la tradición, sino también de acontecimientos inmediatos (Albarracín, 2005), que son variadas y hasta contradictorias incluso ante un mismo objeto de valoración. Solo de este modo se entiende que una variedad peninsular como la septentrional concite actitudes de aprecio, cuando es observada como auténtica “reliquia” histórica, al tiempo que actitudes de rechazo, cuando es valorada como una variedad “áspera” e inadecuada para ser utilizada en los doblajes de productos audiovisuales por su ininteligibilidad. Lo mismo ocurre cuando los jóvenes colombianos evalúan el español propio: en un principio, aprecian positivamente su presunta neutralidad, pero al ser requeridos para que profundicen en esta cualidad, optan por desestimarla, dada la dificultad que conlleva la localización de tal variedad neutra. No deja de ser llamativo el hecho de que la cualidad de “agradable”, con la que más asocian otros hispanohablantes al español de uso por los colombianos (Chiquito y Quesada, 2014), pase desapercibida en la autoevaluación de estos jóvenes.

Así pues, las cualidades más valoradas por los jóvenes colombianos, en los distintos niveles de análisis lingüístico, tanto del español ajeno como del propio, son las siguientes: dicción cuidada y pausada, inteligibilidad (nivel fónico segmental y

suprasegmental), actos de habla indirectos (nivel pragmático), perífrasis verbales (nivel gramatical) y eufemismos (nivel semántico). Las dos últimas formas lingüísticas requieren de un tratamiento más pormenorizado en investigaciones sobre la atenuación y los estudios sobre la cortesía, pues responden a rasgos definitorios de la cultura lingüística colombiana y, por ende, a una forma de ser del colombiano de clase media.

De este modo, todo el complejo actitudinal permite deducir la acción continua de una ideología del estándar que bien puede materializarse en el purismo, aunque con matices, como ya se ha tratado de demostrar. La figura siguiente sintetiza el funcionamiento de esta ideología, especialmente en relación con las representaciones del español peninsular por parte del hablante joven y la correspondiente reafirmación de la superioridad relativa de la variedad propia.

Figura 4
Ideología purista (Fuente: Barragán, 2018, p. 383)



Correlato en las actitudes de los jóvenes universitarios hacia el español de Colombia: evaluación favorable de la variación regional, pero con limitaciones a ciertos contextos.

Figura – Modelo de la estructura y el funcionamiento de la ideología purista a partir de la identificación de actitudes hacia el español peninsular en grupos de jóvenes universitarios colombianos.

Conclusiones

Si bien las actitudes y creencias se muestran diferenciadas, y diríase que casi que ambiguas, incluso en relación con una misma variedad del español, es innegable que en la toma de posición reflexiva ante los usos de la lengua, los hablantes exhiben la pervivencia de ideologías lingüísticas decantadas a lo largo del tiempo en la sociedad colombiana. Esta tendencia es más acusada en los hablantes cultos, por su exposición permanente al estándar.

Las actitudes varían en función de la ideología lingüística. Esta opera de acuerdo con la situación de comunicación. Esto es así porque incluso ante una misma variedad el hablante puede posicionarse evaluativamente según el interés que persiga en la interacción con el hablante de la otra variedad. Tal es el caso del español peninsular que, a juicio de los jóvenes hablantes colombianos, tiene valía porque mantiene rasgos de la lengua en su más pura esencia, pues allí nació; pero que también resulta desagradable e ineficaz para efectos de la comunicación transnacional. Con ello se comprueba que la tradición, ideologizada siempre, es factor de peso en la configuración de las actitudes lingüísticas, aunque factores coyunturales pueden modificarlas.

Se comprueba la lealtad lingüística del colombiano promedio (Bernal, Munévar y Barajas, 2014); sin embargo, los resultados de la investigación, especialmente en su fase cualitativa, sugieren que esta lealtad debe matizarse, pues para el colombiano educado, ciudadano y joven de clase media el sentimiento de aprecio por el español propio pervive por la acción prolongada de agentes normativos tales como las academias, las instituciones educativas y los medios periodísticos, que probablemente se derivan de ideologías de corte más nacionalista o instrumentalista asociadas a necesidades comunicativas prácticas antes que a la creencia en la corrección formal del español colombiano o el reconocimiento de un estándar colombiano modélico en la región.

Los resultados mostraron que la atención de los hablantes colombianos, aun de los más jóvenes, sigue estando puesta en ciertos rasgos de las variedades propias y ajenas que, de acuerdo con las circunstancias y según el tipo de evaluación que realicen, actúan como índices de la posesión o carencia de virtudes sociales o de la condición moral del hablante y del habla evaluados. Para expresarlo en términos sencillos: de una persona que habla con tosquedad sus interlocutores no esperan una condición moral ejemplar. Todo indica que los jóvenes tampoco han podido sustraerse completamente de esa realidad y mantienen estas asociaciones, como lo reflejaron sus actitudes y creencias lingüísticas.

Referencias

Albarracín, D (2005). Attitudes introduction and scope. En: D. Albarracín, B. Johnson y M. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (3-19). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Amorós, C. (2008). *Norma y estandarización*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.

Amorós, C. (2009). El 'estándar': tipología y definiciones. Su vinculación con la norma. *Revista Española de Lingüística*, 39 (2), 37-61. Arnoux, E. y del Valle, J. (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje. *Discurso glotopolítico y panhispanismo. Spanish in Context* 7 (1), 1-24.

Arnoux, E. y Bein, R. (2019). Presentación. Ideologías lingüísticas: legislación, universidad, medios. En: E. de Arnoux y R. Bein (Eds.). *Ideologías lingüísticas. Legislación, universidad, medios* (9-16). Buenos Aires: Biblos.

Armstrong, N. y Mackenzie, I. (2013). *Standardization, ideology and linguistics*. New York: Palgrave.

Barragán, R. (2018). Actitudes lingüísticas de hispanohablantes colombianos hacia el español de la península Ibérica (tesis inédita de doctorado). Universidad de Santiago de Compostela.

Barragán, R. (2019). La vigilancia de la lengua y el estatus del ciudadano: una mirada a la función sociabilizadora de la prescripción lingüística en Colombia. En: M. Cisneros (Comp.). Desde la interdisciplinariedad y la gramática. Estudios de la maestría en lingüística (pp. 15-35). Bogotá: Ediciones de la U/ Universidad Tecnológica de Pereira.

Bentivoglio, P. y M. Sedano (1999). Actitudes lingüísticas hacia distintas variedades dialectales del español latinoamericano y peninsular. En: M. Perl y K. Pörtl (Eds.). Identidad cultural y lingüística en Colombia, Venezuela y en el caribe Hispánico (pp. 135-160). Tübingen: Max Niemeyer.

Bernal, J., Munévar, A. y Barajas, C. (2014). Actitudes lingüísticas en Colombia. En A. Chiquito y M. Quezada (Eds.). Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes (pp. 189-245). Bergen: University of Bergen. Extraído de <http://dx.doi.org/1015845/bells.v5i0>.

Calvet, L.J. (1999). La guerre des langues et les politiques linguistiques. París: Hachette.

Cameron, D. (1995). Verbal hygiene. London/New York: Routledge.

Caravedo, R. (2005). La realidad subjetiva en el estudio del español de América. En: V. Noll, K. Zimmermann y I. Neumann-Holzschue (Eds.). El español en América. Aspectos teóricos, particularidades, contactos (pp. 17-30). Madrid: Iberoamericana.

Chiquito, A. y Quesada, M. (Eds.). (2014). Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes. Bergen: University of Bergen. Extraído de <http://dx.doi.org./1015845/bells.v5i0>.

Coupland, N. y Jaworski, A. (2004). Sociolinguistic perspectives on metalanguage: Reflexivity, evaluation and ideology. En A. Jaworski, N. Coupland y D. A. Galazinski (Eds.). *Metalanguage. Social and ideological perspectives* (pp. 15-51). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Deas, M. (1993). *Del poder y la gramática y otros ensayos sobre historia, política y literatura colombianas*. Santafé de Bogotá: Tercer Mundo Editores.

Del Valle, J. (2013). Language, politics and history: an introductory essay. En J. del Valle (Ed.). *A political history of spanish. The making of a language* (pp. 3-20). Cambridge: Cambridge University Press.

Del Valle, J. (2017). La perspectiva glotopolítica y la normatividad. *AGIO Anuario de Glotopolítica*, (1), Buenos Aires: Cabiria, 17-39.

Duarte Huertas, G. E. (2005). Actitudes idiomáticas de los bogotanos frente a los dialectos del español de Colombia. En M. Lozano Ramírez (Ed.). *Homenaje a José Joaquín Montes Giraldo: Estudios de dialectología, lexicografía, lingüística general, etnolingüística e historia cultural* (pp. 197-213). Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

Elspaß, S. (2005). Language norm and language reality. Effectiveness and limits of prescriptivism in new high German. En: N. Langer y W. Davies (Eds.). *Linguistic purism in the germanic languages* (pp. 20-45). Berlin/ New York: Walter de Gruyter.

Guitarte, G. y R. Torres (1974). Linguistic correctness and the role of the academies in Latin America. En: J. Fishman (Ed.). *Advances in language planning* (pp. 315-368). The Hague/Paris: Mouton.

Jiménez, A. (2018). *Ciencia, lengua y cultura nacional. La transferencia de la ciencia del lenguaje en Colombia, 1876-1911*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Joseph, J. E. (1987). *Eloquence and power: The rise of language standards and standard languages*. London: Frances Pinter.

Lara, L. F. (2004). *Lengua histórica y normatividad*. México: El Colegio de México.

Lauria, D. (2019). Intervenciones institucionales y discursos oficiales sobre la lengua en la Argentina kirchnerista (2003-2015): medios de comunicación, ciencia, educación superior y turismo idiomático. En: E. Narvaja de Arnoux y R. Bein (Eds.). *Ideologías lingüísticas. Legislación, universidad, medios* (pp. 17-61). Buenos Aires: Biblos.

Longa, V.M. y J. López Rivera (2009). Algunos comentarios críticos sobre el libro *Hablar con corrección*, de Pancracio Celdrán Gomariz. *Estudios de Lingüística*. Universidad de Alicante (23), 353-370.

Martínez, F. (2001). *El nacionalismo cosmopolita y la referencia europea en la construcción nacional en Colombia, 1845-1900*. Bogotá/Lima: Banco de la República/ Instituto Francés de Estudios Andinos.

Milroy, J. y L. Milroy (1985). *Authority in language. Investigating language prescription and standardisation*. London: Routledge & Kegan Paul.

Milroy, J. (2001). Language ideologies and the consequences of standardization. *Journal of Sociolinguistics* (5/4), 530-555.

Múnera, A. (1998). *El fracaso de la nación: región, clase y raza en el Caribe colombiano (1717-1810)*. Bogotá: El Áncora Editores.

Niño-Murcia, M. (2001). Late-stage standardization and language ideology in the Colombian press. *International Journal of the Sociology of Language*, 149, 119-144.

Niño-Murcia, M. (2011). Variation and identity in the Americas. En: M. Díaz Campoy (Ed.). *The handbook of Hispanic sociolinguistics* (pp. 728-746). Oxford: Blackwell.

Pullum, G. K. (2006). *Ideology, power, and linguistic theory* [Manuscrito no publicado].

Rama, A. (2004). *La ciudad letrada*. Santiago de Chile: Tajarar.

Sánchez Méndez, J. (2009). Comunidades políticas e identidades lingüísticas en la Edad Media. En: J. de Bustos y S. Iglesias (Coords.). *Identidades sociales e identidades lingüísticas* (pp. 159-189). Madrid: Editorial Complutense.

Sandoval, A. K. (2011). El mejor español es el de Colombia. En: S. Montes de Oca (Ed.). *Mitos de la lengua. Reflexiones sobre el lenguaje y nosotros, sus hablantes* (pp. 181-187). México: Lectorum/Otras Inquisiciones.

Schiffman, H. (1996). *Linguistic culture and language policy*. London: Routledge.

Silverstein, M. (1979). Language structure and linguistic ideology. En P. R. Clyne, W. F. Hanks, & C. L. Hofbauer (Eds.). Conference on Non-Slavic Languages of the USSR. The elements : A parasession... april 20-21, 1979 : Including papers from the conference on non-slavic language of the USSR (pp. 193-247). Chicago: Linguistic Society.

Silverstein, M. (1996). Monoglot 'Standard' in America: standardization and metaphors of linguistic hegemony. En D. Brenneis y R. K. S. MacAulay (Eds.). The matrix of language: Contemporary linguistic anthropology (pp. 284-306). Boulder, Colorado: Westview Press.

Spitulnik, D. (2012). Mediando entre la unidad y la diversidad. La producción de ideologías lingüísticas en la radiodifusión zambiana. En: B. Schieffelin, K. A. Woolard y P. V. Krsokrity (Eds.). Ideologías Lingüísticas: Práctica y teoría (pp. 212-244). Madrid: Catarata.

Thomas, G. (1991). Linguistic Purism. London: Longman.

Tore, J. (2002). Speak. A short history of languages. Oxford: Oxford University Press.

Torrejón, A. (1991). El castellano de América en el siglo XIX: creación de una nueva identidad lingüística. En: C. Hernández Alonso (Ed.). El español de América. Actas del III congreso internacional del español de América (pp. 361-369). Valladolid: Junta de Castilla y León.

Woolard, K. (2007). La autoridad lingüística del español y las ideologías de la autenticidad y el anonimato. En: J. del Valle (Ed.). La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español (pp. 129-142). Madrid: Vervuert-Iberoamericana.

14. Um percurso por dicionários de língua espanhola: marcas de subjetividade

*Angela Marina Chaves Ferreira*⁶¹
UERJ
anmarina@uerj.br

Ao elaborar este trabalho buscamos discutir e aprofundar a análise do papel da subjetividade (Ferreira; Bevilacqua, 2014, 2016), entendida como a presença de um sujeito-pessoa que elabora o dicionário, nomeada “sujeito lexicógrafo” (Ferreira, 2014), na construção de sentidos de definições lexicográficas presentes em dicionários hispânicos. Estamos pautando-nos em observações sobre carências de estudos relativos aos aspectos

61 Angela Marina Chaves Ferreira é professora adjunta do Instituto de Letras, Departamento de Letras Neolatinas, Setor de Espanhol, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Doutora em Estudos Linguísticos, UFRJ 2009, Pós Doutora em interlocução com a profa Dra Cleci Bevilacqua, UFRGS, 2014. Contato: anmarina@uerj.br.

ideológicos e identitários, que se tornam perceptíveis através das definições elaboradas por esses sujeitos, representados nos dicionários hispânicos. Em nosso percurso de estudos e análises de dicionários de língua espanhola sob o viés exposto, vimos tratando de verbetes relacionados à religião, política, símbolos nacionais, principalmente, que poderiam nos levar a algum “escape” que marcasse a presença de subjetivismo nos enunciados. Obtivemos êxito na maioria das definições que, julgávamos, conteriam tais traços identificativos, usando nosso conhecimento prévio sobre aspectos do Espanhol, como língua e culturas. Desse modo, encontramos rasgos previsíveis e outros bastante surpreendentes, nas análises da elaboração das acepções desse grupo de verbetes. Com base nas constatações elencadas, buscamos resgatar a importância da análise do papel ideológico que o dicionário monolíngue representa na sociedade, através de definições que se propõem objetivas, segundo a norma orientadora do fazer lexicográfico canônico, e que assumem caráter de introdutoras ou potencializadoras de verdades nas sociedades a que se dirigem.

Funções, usos, propriedades, aspectos do dicionário monolíngue

Para traçar o percurso proposto, é necessário resgatar as propriedades do dicionário monolíngue. Nosso apoio está em Lara (1996: 103-104), que apresenta este tipo de obra sob as óticas elencadas: (1) depósito da memória social, “da qual pode derivar a veracidade”; (2) construção elaborada de toda a sociedade, interpretada e formalizada pelo lexicógrafo como agente linguístico; (3) resultado do cultivo da língua, que se orienta pelas histórias da comunidade linguística - produto cultural, fenômeno linguístico (traduções livres nossas).

A partir desses pressupostos analisamos as definições contidas nos verbetes, entendendo que o dicionário monolíngue é um produto linguístico elaborado a partir de necessidades de informação de uma comunidade para abarcar sua memória social do léxico, transmitida por atos verbais de pergunta e resposta sobre

o significado das palavras. Está, portanto, desligado de seu autor que se apresenta como voz da própria sociedade, manifestando a memória social do léxico, orientada por e para o entendimento (Lara, 1996: 103-104, traduções livres nossas).

Julgamos necessário incorporar o que se entende aqui como enunciado lexicográfico ou definição lexicográfica ou definição somente, com base em teorias consagradas. Consideramos, concordando com Dionisio (2005), que o verbete é um “gênero textual” (Bakhtin, 1989), entendido como um dispositivo de comunicação socio-historicamente definido. Podemos acrescentar que o gênero textual é reconhecível de imediato quanto à sua organização, ao acionarmos conhecimentos prévios, em especial, os enciclopédicos. A análise das seções que compõem o verbete permite considerar que as definições que constroem as acepções conformam um gênero social e historicamente estabelecido reconhecível. A definição tem, portanto, características de organização próprias, estabelecendo um subgênero do gênero verbete, que está formado por definições apresentadas sob a forma de acepções numeradas em ordem crescente. É possível, assim, atribuir a classificação definição a partir do reconhecimento da organização própria do subgênero com apoio em aspectos da constituição do verbete, como se evidencia em duas acepções de “colonizar” (colonizar, em português):

colonizar

v tr (Se conjuga como amar)

1 Establecer un país su dominio económico, político, militar o cultural sobre otro

2 Establecerse un grupo de personas en un lugar distinto al de su procedencia, con el fin de explotar sus recursos.

(DLE, www.rae.es, acesso em março 2014)

Identificamos na organização textual do verbete “colonizar”, todos os aspectos que nos levaram a considerar definições, distribuídas pelas acepções, como subgênero do gênero verbete,

ratificando que o subgênero definição se apresenta no gênero verbete organizado através das acepções. No exemplo acima, identificam-se aspectos inerentes ao subgênero, tais como forma de apresentação em frases curtas e linguagem objetiva, numeração sequencial (1;2), rubricas indicativas de uso (v tr: verbo transitivo e forma de conjugação).

Aos aspectos formais constitutivos descritos acima, somamos preceitos sobre as definições, que se constroem a partir de informações que buscam um distanciamento do sujeito lexicógrafo (Bevilacqua, 2014, 2016), elaboradas através de um discurso que se pretende parelho ao científico e, como tal, deve conter informações claras, sucintas, objetivas, que propiciem entendimento ao usuário. Para tanto, busca-se o ocultamento do “sujeito lexicógrafo”, o que faz com que esse discurso seja tomado como verdadeiro pelo usuário do dicionário. Ainda, a definição lexicográfica, objeto de análise deste trabalho, é o aspecto constitutivo por excelência da elaboração da microestrutura de um dicionário, sendo responsável por determinar a que tipologia pertence. A definição, que conforma a microestrutura do dicionário⁶², é a informação propriamente dita, substância da obra, objeto de busca do usuário que necessita respostas imediatas, claras e concisas às suas eventuais dúvidas. Ao fim e ao cabo, a melhor definição será aquela que se entende com facilidade e propicia mais instruções ao usuário (Haensch, 1999: 503). A definição é um aspecto composicional controverso, discutido e criticado com intensidade pelos que se ocupam dos estudos lexicográficos. Sua forma de elaboração evidencia problemas ou distorções na organização do dicionário e, em consequência, determina se a obra tem qualidade ou não.

62 Por macroestrutura de um dicionário entende-se a seleção do repertório lexical, enquanto a microestrutura é a organização do verbete em si, como se esclarece no corpo deste item.

Sobre essa face da microestrutura é observável um leque variado de conceituações no âmbito da Lexicografia, evidenciando uma tradição em ocupar-se com o tema. Tomamos como base para este trabalho, entretanto, os aportes de Porto Dapena (2002: 269): “definição é qualquer tipo de equivalência semântica estabelecida entre a entrada e qualquer expressão explicativa da mesma em um dicionário monolíngue”. Expressar significados equivalentes faz, portanto, parte da conceituação básica do que constitui uma definição lexicográfica. Os elementos da definição apresentados pelo autor são (i) “definido/definendum” (a própria entrada) e (ii) “definidor/definiens” (expressão explicativa: a própria definição). A definição lexicográfica se realiza em dois níveis ou “metalínguas”: (i) “metalíngua de conteúdo”: para definir o significado do lema ou definido e (ii) “metalíngua de signo”: para definir palavras que não têm sentido léxico verdadeiro. Como definições em metalíngua de signo encontramos exemplos em preposições e conjunções. Desse modo, para identificar as distinções, trazemos a primeira acepção da preposição “de” (de, em português) do dicionário espanhol DLE.

de²

Del lat. de.

1. prep. Denota posesión o pertenencia. La casa de mi padre. La paciencia de Job.⁶³ (DLE, www.rae.es, acesso em agosto 2018)

Em contraste, apresentamos um exemplo de uma acepção de um verbete elaborado em metalíngua de conteúdo, uma expressão explicativa, retirado do mexicano DEM.

banco²

s m

1 Asiento para una sola persona, generalmente sin respaldo⁶⁴ (DEM, www.colmex.mx, acesso em agosto 2018)

63 De: (1) denota posse ou pertencimento. A casa de meu pai. A paciência de Jó. (traduções nossas)

64 Banco2: (1) assento para uma só pessoa, geralmente sem encosto. (traduções nossas)

As definições lexicográficas (ibid.: 266-296)⁶⁵, dividem-se em dois grandes grupos: “enciclopédicas” e “linguísticas”. Destacamos que a taxonomia do espanhol de Porto Dapena forma uma verdadeira árvore de tipos e subtipos, contemplando múltiplas possibilidades de classificação. De forma geral, porém, dentro do grupo das definições linguísticas encontram-se os subgrupos amplos das “conceituais” e das “funcionais”. No grupo das definições “conceituais” estão incluídas as “sinónimas” e “perifrásticas”⁶⁶. Estas últimas se dividem em “substanciais”, “relacionais” e “morfossemânticas”. Quanto às funcionais, que fazem par com as conceituais, se subdividem em “morfosintáticas, contextuais e pragmáticas”. O autor considera, com reconhecível propriedade, que aquelas definições que definem, no sentido estrito do termo, e de modo mais adequado, se caracterizam como “linguísticas conceituais perifrásticas”. A escolha está determinada pela natureza das definições: as linguísticas, porque se ocupam em explicar ou identificar um signo da língua através da própria língua, as conceituais, porque estão “formuladas em metalíngua de conteúdo, com a qual se pretende expressar com outras palavras da mesma língua o conteúdo conceitual ou significativo do definido” (ibid.: 282). Ainda inclui a necessidade de elaborar definições perifrásticas, porque fazem uma análise do significado. Reiteramos, assim, que nos ocuparemos preferencialmente, pela característica do nosso objeto de estudo, das definições em metalíngua de conteúdo, em que a perífrase metalinguística definidora pode substituir a palavra da entrada, também nomeada lema.

65 Os critérios de Porto Dapena são abrangentes e dão conta das múltiplas possibilidades de enquadrar tipologicamente as definições lexicográficas empregadas nos dicionários. No entanto, destacam-se aspectos negativos na referida taxinomia como exemplos que poderiam ser incluídos em mais de uma classificação, já que os limites entre uma e outra são, muitas vezes, ténues.

66 Apesar de a definição linguística ser considerada mais próxima ao que se entendemos por definir, também se inclui a definição enciclopédica porque ambas conformam o repertório lexicográfico em geral.

Por outro lado, a “definição enciclopédica” descreve, define o objeto, a coisa em si, utilizando metalíngua de conteúdo ademais. Esse tipo de definição seria inadequado aos dicionários de língua por suas características de descrição do objeto e, não da língua de modo estrito. Porém, por falta de possibilidades de realizar uma definição linguística propriamente, a definição enciclopédica é encontrada, com frequência, em dicionários de língua como recurso possível para definir (ou melhor, descrever) plantas, animais, objetos. Este tipo de definição contém informações descritivas minuciosas que proporcionam uma imagem mental do definido para que, dessa forma, seu significado seja reconhecido. Para atender a essa necessidade de retratar, inclui cores, tamanho, altura e aporta dados históricos e ideológicos, muitas vezes, que mantêm relação com o lema ou cabeça de verbete, ou seja, a palavra a ser definida, o definido. Sinalizamos que a tipologia das definições ou definidores proposta pelo autor espanhol faz parte das discussões das análises deste estudo.

A título de exemplificação contrastiva, incluímos uma definição enciclopédica e uma linguística:

(1) Definição enciclopédica:

león s I Mamífero carnívoro de la familia de los félidos, propio de los desiertos de África y de Asia del sur. Tiene aproximadamente 1 m de altura hasta la cruz y 2 de largo hasta el arranque de la cola, que es larga y termina en una pequeña bola de cerdas; sus dientes y uñas son muy fuertes y tiene el pelo entre amarillo y rojo. De uno y otro sexo es característico el rugido, y del macho, una melena que le crece con los años. (DEM,www.colmex.mx, acesso agosto 2018)⁶⁷

⁶⁷ Leão: mamífero carnívoro, da família dos felinos, próprio dos desertos da África e da Ásia do Sul. Tem aproximadamente um metro de altura até a parte mais alta do lombo e dois de largura até o fim do rabo, que é longo e termina com uma pequena bola de cerdas; seus dentes e unhas são muito fortes e tem o pelo entre amarelo e vermelho. O rugido é característico em ambos os sexos e, no macho, a juba cresce ao longo dos anos. (traduções livres nossas)

(2) Definição linguística:

transmitir v tr (Se conjuga como subir) 1 Hacer pasar algo de un lugar a otro o de una persona a otra, generalmente por algún medio: [transmitir noticias por radio, transmitir imágenes por televisión, transmitir un saludo por carta] (DEM, www.colmex.mx, acesso agosto 2018)⁶⁸

Retomando as propostas iniciais deste tópico do trabalho, entendemos que a veracidade produzida pelos enunciados lexicográficos não deriva apenas da memória social, mas também de um caráter inerente à composição dos verbetes, qual seja, a busca por um viés científico na construção desse enunciado. Dessa forma, quanto aos aspectos sobre os enunciados lexicográficos, constituintes da microestrutura dos dicionários, assumimos que se apresentam em vertente dupla: como memória social e como construção de caráter científico. De acordo com essa perspectiva, entendemos que se trata de textos que incorporam, em muitas situações, aspectos descritivos, próprios das definições enciclopédicas ou características inerentes das linguísticas (Porto-Dapena, 2002), mas também registram a memória social, em uma construção da sociedade, interpretada e formalizada pelos agentes linguísticos que elaboram o dicionário (Lara, 1996). Ambas as vertentes atribuem veracidade às definições.

Objetos de estudo e trajetória

Nosso corpus, como sinalizamos anteriormente, está formado por definições contidas em dois verbetes, “mexicanismo” e “papalote”, respectivamente, mexicanismo e pipa, em português, de dois dicionários de língua espanhola, o Diccionario del Español de México (DEM) e o Diccionario de la Lengua Española (DLE). Quanto à organização, o DEM (2014) é mexicano, monolíngue,

⁶⁸ Transmitir: (se conjuga como subir): passar algo de um lugar a outro ou de uma pessoa a outra, geralmente por algum meio [transmitir notícias por rádio, transmitir imagens por televisão, transmitir uma saudação por carta]. (traduções livres nossas)

restritivo, elaborado pela equipe de lexicógrafos do Colégio do México (COLMEX), liderada por Luis Fernando Lara (colmex.mx). A título de registro, informamos que o COLMEX é uma instituição de nível superior e sua atuação conta com o prestígio do mundo hispânico. O DEM é um dicionário “nacional”, segundo classificação de Lara (1990), ou seja, está destinado aos mexicanos especialmente, buscando recuperar e atender o que é requerido pela sociedade mexicana para compreender determinado lema ou palavra de entrada ou definido. Classificamos o espanhol DLE (2014) como monolíngue, geral. É elaborado pela “Real Academia Española de la Lengua” (RAE) em conjunto com as 22 demais Academias de Língua Espanhola, segundo informes que constam da página mantida pela Real Academia. Está, ainda segundo a página, destinado a todos os países de língua espanhola, e procura marcar uma visão assumidamente pan-hispânica (www.rae.es). Sinalizamos que a RAE tem papel de prestígio na comunidade linguística dos falantes de espanhol como instituição normatizadora e regulamentadora da língua espanhola, papel que, de fato, exerce na comunidade. Com respeito, ainda, às diversas classificações das obras lexicográficas em pauta, o Diccionario de la Lengua Española é um dicionário “común” (Martínez De Sousa, 1995) e está destinado a todos os países de língua espanhola.

Pela acessibilidade e agilidade que proporcionam ao recolhimento do material de estudo, utilizamos as versões on-line dos dicionários para a coleta dos dados. Analisamos comparativamente a organização da macroestrutura e da microestrutura desses dicionários, obras de diferentes propostas lexicográficas constitutivas. Os aspectos das duas obras lexicográficas apresentados anteriormente nos permitem, ainda, classificá-los quanto à tipologia, como dicionários de orientações constitutivas distintas. O ibérico DLE, como já foi sinalizado, como geral e comum, e o mexicano DEM, como nacional e restritivo. (Bevilacqua, 2014, 2016). Devemos destacar que não realizamos neste trabalho, entretanto, um cotejo com as versões impressas das obras lexicográficas para verificar se existem divergências na

elaboração das definições entre essas e a versão on-line que nos apoia neste estudo.

Ao delinear a proposta metodológica, nosso ponto de partida foi a identificação de verbetes que contivessem definições que pudessem apresentar algum aspecto ideológico ou identitário no *Diccionario del Español de México* ou no *Diccionario de la Lengua Española* ou em ambos, preferencialmente. Atendendo a tal critério, buscamos lemas que pudessem conter definições linguísticas conceituais perifrásticas (PORTO DAPENA, 2002) por entender que buscam definir o lema de forma concisa e objetiva, expressando o conteúdo conceitual do definido na mesma língua e analisando o significado da palavra a ser definida. Procuramos, a seguir, identificar se haveria traços ideológicos ou identitários nas definições elaboradas para a palavra e, se constatada a existência desses traços, recuperar vestígios do sujeito lexicógrafo através de marcas linguísticas: dêiticos (pessoa, lugar, tempo), termos pejorativos ou laudatórios, juízos de valor, vozes particulares, modalizações. O passo seguinte foi constituído por análises das semelhanças e diferenças encontradas nos traços identificados para ambos os dicionários, assim como possíveis motivos para a seleção lexical e organizacional que faz parte dos enunciados lexicográficos.

Contraste comparativo das definições dos verbetes. O que significa “mexicanismo”?

Para responder ao ato verbal de pergunta e resposta (Lara, 1996) sobre o que as sociedades espanhola (principalmente) e hispano-americana, por extensão, e mexicana (especialmente) reconhecem e entendem por “mexicanismo” (mexicanismo, em português), copiamos os verbetes do DEM e do DLE, ajustando a fonte de digitação:

DEM	DLE
<p>s m</p> <p>1 Gusto por lo mexicano, manifestación de un carácter propio de lo mexicano o los mexicanos: <i>el mexicanismo de André Breton, el mexicanismo de Tamayo, el mexicanismo del mole</i></p> <p>2 Palabra, construcción o significado utilizado en el español de México de manera característica o exclusiva, en comparación con otras variedades de la lengua española, como la preferencia por <i>platicar</i> en vez de <i>conversar</i>, <i>tlapalería</i> en vez de <i>ferretería</i>, <i>escuincle</i> en vez de <i>niño</i>, <i>papalote</i> en vez de <i>cometa</i>, el uso del pretérito en vez del antepresente, etcétera</p> <p>El Colegio de México ©. 2014. DEM.</p>	<p>1.m. Vocablo, giro o modo de hablar propio de los mexicanos.</p> <p>Real Academia Española © Todos los derechos reservados (2014)</p>

A primeira acepção, também entendida como informação principal (Lara, 2006) pode ser classificada como uma definição linguística conceitual perifrástica no DEM (Porto Dapena, 2002). Em outras palavras, seria a definição por excelência, realizada através de perífrase explicativa. Observa-se, entretanto, uma modalização e um juízo de valor ao serem empregadas palavras como “gusto” (gosto, em português) e “carácter propio de lo mexicano” (aspecto do que pertence ao México, em tradução nossa). Completa-se a definição com exemplo de uso que envolve tal pertinência através das referências a Breton e Tamayo. Ainda, uma referência à essência mexicana, com o exemplo “mexicanismo del mole” (característica de importância, de substância, em tradução livre nossa). Entendemos que a definição linguística apresentada pelo dicionário americano extrapola os limites linguísticos e busca sustentar-se em aspectos particulares do que significa “ser mexicano” para ser reconhecida e aceita dentro da comunidade a que se dirige.

A segunda acepção também se reconhece como definição linguística conceitual perifrástica, e nela encontramos recurso semelhante ao usado na primeira acepção. Tenciona conferir credibilidade ao definido, ultrapassando os limites meramente linguísticos uma vez mais. Isso se observa, inclusive, de forma mais marcada e contundente, uma vez que é realizada uma espécie de “jogo” de oposições com a língua geral, instalado a partir de “como la preferencia por” (como a preferência por, em português). Dessa forma, o enunciado apresenta a seguir um contraste entre “platicar en vez de conversar, tlapalería en vez de ferretería, escuincle en vez de niño, papalote en vez de cometa”. Traduzindo ao português sequencialmente, conversar (“platicar” e “conversar”), loja de ferragens (“tlapalería” e “ferretería”), menino (“escuincle” e “niño”) e pipa (“papalote” e “cometa”). Destacamos que, na abertura deste enunciado, há uma referência explícita à ligação particularíssima do lema com o espanhol do México (“Palabra, construcción o significado utilizado en el español de México de manera característica o exclusiva, en comparación con otras variedades de la lengua española”) ou palavra, construção ou significado utilizado no espanhol do México em comparação com outras variedades da língua espanhola, em português⁶⁹. É necessário, assim, potencializar a análise dos exemplos contrastivos incluídos nesse enunciado. Nosso conhecimento prévio, em especial o linguístico e o enciclopédico, nos permite afirmar que os mexicanos (assim como muitos hispano-americanos) não usam frequentemente o pretérito perfeito do indicativo (“antepresente”)⁷⁰. Da mesma forma, não nomeiam pipa como “cometa”, optando por “papalote”. Nessas oposições destacadas com certa veemência, está evidenciada a busca pela conquista e reconhecimento de um dizer particular que não faz parte da língua geral ou espanhol geral, mas que pertence ao restrito.

69 Reiteramos que todas as traduções do espanhol ao português apresentadas neste trabalho foram feitas pela autora.

70 Ou uso preferencial, a que se refere o dicionário, é o da forma absoluta (hablé: falei) por he hablado (falei). Esta última é relacionada de forma estreita ao presente. O uso do pretérito perfeito composto ou antepresente (he hablado) é mais frequente na Espanha, embora não exclusivo. (nota da autora)

Podemos classificar a primeira acepção do Dicionario de la Lengua Española para “mexicanismo”, como uma definição linguística conceitual perifrástica (ibid.), ou seja, nela utiliza-se a língua para explicar o lema, caracterizando uso de metalíngua de conteúdo. Observa-se que não há termos laudatórios ou pejorativos ou que remetam especialmente a sentimentos nacionais ou a juízos de valor ou a particularidades de usos restringidos. A definição atende ao que se propõe: responder ao que é “mexicanismo” de forma geral, de modo que atenda aos usuários do espanhol amplamente e, desse modo, procura atender aos hispano-falantes como um todo, enquanto comunidade linguística.

Com base nessas análises, constatamos que o mexicano DEM apresenta uma carga emocional intensa em sua definição de “mexicanismo” enquanto o espanhol DLE procura um enunciado mais isento, menos relacionado ao sujeito lexicógrafo, provavelmente para que os falantes do espanhol geral reconheçam e autorizem a definição do lema. Atende, com isso, a uma política pan-hispânica explícita, preconizada pela Real Academia Espanhola da Língua (www.rae.es). Em prosseguimento às nossas análises, contrastamos “mexicanismo” com “papalote” (pipa, em português), uma das palavras incluídas no “jogo de oposições” do verbete americano.

O que significa “papalote”?

Desse modo, a partir da comparação das duas diferentes definições para “mexicanismo”, tomamos uma palavra dos exemplos de uso que foram indicados para o lema: “papalote en vez de cometa” (pipa em vez de pipa, em português) do DEM para agrandar as discussões. Assim, o exemplo do dicionário mexicano nos levou à busca pela definição de “papalote” nas duas obras lexicográficas. Reproduzimos integralmente⁷¹, a seguir, os

71 Modificamos a fonte da digitação dos verbetes original para obter hegemonia na organização do texto.

verbetes cuja palavra de entrada é “papalote”. Analisamos como as definições respondem ao ato verbal de pergunta e resposta requerido pelas sociedades a que se dirigem as obras: “¿Qué es papalote?” (Que é pipa?)

DEM	DLE
<p>sm Juguete constituido por un armazón muy liviano de distintas formas, que tensa una pieza de papel, tela o plástico ligero, y tiene una cola larga. Se hace volar con la presión del viento sujetándolo por medio de un hilo largo; cometa: “Iban a la playa a volar su <i>papalote</i>”, “Cuando había fiesta el cielo se llenaba de <i>papalotes</i>”</p> <p>El Colegio de México ©. 2014. DEM.</p>	<p>Del náhuatl <i>papalotl</i> 'mariposa'.</p> <p>1.m. Cuba, Hond., Méx. y R. Dom. Cometa de papel.</p> <p>a empinar papalotes 1.loc. adv. coloq. Cuba. a freír espárragos. ¡Que se vaya a empinar <i>papalotes</i>! <i>Me mandó a empinar papalotes.</i></p> <p>hacer un papalote a alguien 1.loc. verb. coloq. Cuba. Perjudicarlo.</p> <p>Real Academia Española © Todos los derechos reservados (2014)</p>

Retomando as classificações de Porto Dapena (op.cit), a equipe de lexicógrafos do Diccionario del Español de México elabora uma definição enciclopédica como primeira acepção ou principal. Dessa forma, entende-se que o mexicano, principalmente, usuário do DEM encontrará no definidor o que ele reconhece como “papalote”. O enunciado traz um verdadeiro retrato mental para que o leitor possa identificar o brinquedo infantil descrito (pipa, em português), realizando uma descrição, na verdade. Desse modo, utiliza elementos próprios desse gênero de texto: o material empregado (plástico, papel, tecido), como se constitui (por uma armação), quais são os acessórios do objeto descrito (longa cauda), como se movimentava (voa pela ação do vento). Inclui, ademais, uma definição sinonímica: “cometa”, enlaçando-a ao espanhol geral. Os exemplos de uso, apresentados ao final do verbete (relacionados à praia, “playa”) e à festa e ao céu (“fiesta” e “cielo”, respectivamente), fortalecem as referências

sobre o que um mexicano esperaria encontrar em um verbete de dicionário para responder à pergunta que dá origem à definição lexicográfica: que significa o termo definido?

No que diz respeito ao peninsular *Diccionario de la Lengua Española*, a informação etimológica abre o verbete e indica a origem náuatle (língua dos habitantes pré-colombianos) da palavra “papalote” (“papalotl” em asteca, “mariposa” em espanhol, borboleta, em português). A informação seguinte, entendida como primeira acepção, ou informação principal, “cometa de papel” (pipa de papel, em tradução nossa), é uma definição linguística sinonímica, por incluir um equivalente da palavra sem apresentar uma explicação definitória propriamente. Lembramos que essa acepção seria, retomando Lara (op cit.), aquela que permite que o usuário do dicionário monolíngue identificar o que espera reconhecer como significado do lema. O enunciado ainda remete à utilização do definido em quatro países hispano-americanos diversos, num direcionamento ao pan-hispanismo, uma política proposta pela Real Academia Espanhola da Língua. Dessa forma, depreendemos que os elaboradores da obra lexicográfica presumem que todos os usuários do dicionário de origem espanhola saibam o significado de “cometa” (pipa, em português). Sem tal reconhecimento, fica invalidada a compreensão do definido, uma vez que não há outros elementos suficientes para realizar a decodificação.

Nos exemplos de uso incluídos no verbete “papalote”, aponta-se a equivalência de sentido de “a empinar papalotes” (empinar pipas, em tradução nossa) com a expressão coloquial cubana “a freír espárragos” (fritar aspargos, literalmente em português). Nos modos de uso, marcados como coloquiais no enunciado lexicográfico, há duas expressões como exemplo: “¡Que se vaya a empinar papalotes!; Me mandó a empinar papalotes” (Que vá empinar pipas; Me mandou empinar pipas, em tradução nossa). Essas possibilidades de uso remetem a um equivalente da nossa popular e coloquial expressão vá plantar batatas. Ainda uma

locução coloquial referente a Cuba foi incorporada ao verbete, “hacer un papalote a alguien” (em tradução livre nossa, fazer uma troça de alguém). Em outras palavras, na ilha caribenha, significa prejudicar alguém (definido sinonimicamente por “perjudicarlo” ou prejudicá-lo, em tradução nossa).

Observamos um predomínio de referências aos usos cubanos contrastados com os gerais nesses enunciados lexicográficos. Permitimo-nos uma especulação de que a ênfase se dá pelo fluxo irregular de informações transmitidas pelas academias hispano-americanas da língua espanhola à academia europeia, que as recolhe para elaborar o Diccionario de la Lengua Española, em conjunto com as demais 22 Academias da Língua.

Algumas conclusões e considerações finais

Sobre o dicionário monolíngue, de forma geral, ratificamos que como fornecedor de verdades incontestáveis, legitimado pela sociedade, autoriza essas verdades a partir do próprio discurso dos enunciados lexicográficos que se pretende científico, retomando nossa visão inicial sobre a obra unilíngue. Está submetido, nesse sentido, à orientação canônica que prevê definir e descrever sem marcas do redator da definição. Porém, verificamos, transcende os limites de simples decodificador: é discurso da sociedade, e nele estão refletidas visões de mundo e ideologias (Lara, 1996). Assume, desse modo, uma função não linguística, de receptáculo e agente transmissor de aspectos sociais. Preserva, em decorrência, aspectos históricos da sociedade a que se dirige, ultrapassando a mera função decodificadora, característica que, no senso comum, é determinante na elaboração de uma obra lexicográfica. Essas afirmações estão apoiadas nos exemplos tomados de nossas pesquisas e estudos anteriores, assim como das análises que se incorporam ao presente trabalho.

Como ficou evidenciado no cotejo realizado no item 4 deste trabalho, a análise dos verbetes “mexicanismo” e “papalote” dos dois dicionários, permite destacar que no Diccionario del Español de México, é perceptível a pertinência ao que conforma o “ser mexicano”, o particular, portanto. Nos seus enunciados definitórios, os lexicógrafos recorrem à sinonímia, a definições enciclopédicas e aos exemplos de uso que reforçam a identidade nacional, como era previsível, ratificando nossos estudos analíticos progressos. Apresenta enunciados marcados principalmente pelo que respeita ao México, incluindo marcas que deixam clara a necessidade de evidenciar a identidade do povo através do uso linguístico. Relembrando algumas das marcas encontradas, destacamos o verbe 1 (“mexicanismo”) que contrasta os usos preferenciais mexicanos com usos gerais do espanhol de modo mais contundente: “papalote” e não, “cometa” (pipa), e “escuincle” em vez de “niño” (menino). Entendemos a língua como um veículo de expressão da identidade de seus falantes e, sob essa ótica, o dicionário monolíngue que a recolhe deixa evidentes o momento e o lugar de quem “fala”. Isso, cremos, é necessário para que o usuário da obra lexicográfica reconheça os significados que lhe pertencem. Desvia-se, assim, entretanto, de um princípio canônico da Lexicografia teórica, definir sem deixar vestígios do sujeito lexicógrafo. Dessa forma, os verbetes do dicionário mexicano trazem mais subjetividade, pela presença esperada do enfoque direcionado ao que conforma a identidade mexicana.

Constatamos nas definições dos dois verbetes do ibérico DLE, que o dicionário procura afastar-se das marcas do sujeito lexicógrafo, ou seja, da(s) pessoa(s) que elabora(m) os enunciados, atendendo ao princípio canônico da Lexicografia da busca pela isenção e pelo ocultamento do elaborador dos enunciados. Esse movimento está de acordo, além do cânone, com objetivos claramente explicitados pela instituição responsável pela política de elaboração da obra lexicográfica. Para alcançar toda a comunidade linguística é necessário isentar o dicionário de marcas particulares, visando a que seja consumido como

legítimo representante do pan-hispanismo (www.rae.es). Como o *Diccionario de la Lengua Española* se dirige a toda a comunidade linguística, ou seja, a todos os falantes do espanhol, busca formas para definir que estejam de acordo com um idealizado (e pouco provável) espanhol geral. Ainda no peninsular *Diccionario de la Lengua Española*, há predomínio de informação mais objetiva, própria das definições linguísticas conceituais perifrásticas e das definições linguísticas conceituais sinonímicas para responder ao usuário sobre o sentido do lema que consulta.

Considerado sob tais aspectos, o dicionário monolíngue oportuniza reconhecer momentos históricos, marcas da ideologia, da identidade, dos seus elaboradores, os sujeitos lexicógrafos, e dos seus usuários, assim como determinantes religiosos e políticos de forma diacrônica e sincrônica, estes últimos, objetos de estudo em trabalhos anteriores. Propicia, ao fim e ao cabo, um indiscutível e rico estudo metalinguístico que transcende meras informações pontuais, comumente relacionadas ao que se espera encontrar nesse tipo de obra lexicográfica. Ultrapassa, nesse sentido, consultas corriqueiras e frequentes tais como origem etimológica, classe gramatical, indicações de regência verbal e nominal, registros de usos relacionados a formalidade e informalidade, marcas pejorativas, familiares, grosseiras, entre outras possibilidades que se incluem em um dicionário monolíngue, normalmente indicadas através de rubricas identificativas.

Como resultados, nossas análises permitem identificar sujeitos lexicógrafos através de posturas ideológicas e identitárias que marcam as redações dos enunciados lexicográficos. Também possibilitam a identificação dos espaços que, como os sujeitos, remetem ao cenário em que se produziram as definições. Nesse sentido, essa verificação nos permite entender o dicionário monolíngue como um produto linguístico a serviço da sociedade na qual está inserido, alargando seu alcance de transmissor de informações sobre a língua e as culturas nos espaços em que circula.

Referências

Bakhtin, M. (1997). “Os gêneros do discurso”. In: Estética da Criação Verbal. Trad. a partir do francês de Maria Ermantina Pereira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes

COLMEX . DICCIONARIO DEL ESPAÑOL DE MÉXICO. México, LARA RAMOS, L.F. (org.) Disponível em <<http://dem.colmex.mx>>. Acesso em 14/08/2018.

Dionisio, A. P. (2005). “Verbetes: um gênero além do dicionário”. In: MACHADO, Anna. R.; BEZERRA, Maria A. (Org). Gêneros Textuais & Ensino. 3ª ed. RJ: Lucerna, p. 125-137.

Ferreira, A. M. C. (2009). Discursos e meta-discursos nos dicionários da Real Academia Espanhola: continuidades descontinuidades. 2009. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas), UFRJ, Rio de Janeiro.

Ferreira, A. M. C. (2014).. Sujeitos lexicógrafos: assinalamento em dicionários de língua. In: Revista FSA, v.11, n.2, abr./jun. 2014. <http://www4.fsnet.com.br/revista/index.php/fsa>. Acesso em: 13 mar. 2017.

Ferreira, A. M. C.; (Bevilacqua, C. R. (2014). Questões de subjetividade em enunciados lexicográficos: contrastando dicionários hispânicos. In: Revista Confluência, nº 46, 1º semestre. <<http://lp.bibliopolis.info/confluencia/rc/index.php/rc>>. Acesso em: 13/03/2017.

Ferreira, A. M. C.; (Bevilacqua, C. R. (2016). Dicionários monolíngues do espanhol: uma visão contrastiva entre verbetes relacionados a aspectos religiosos. In: Revista Trama. <<http://e- revista.unioeste.br/index.php/trama/issue/view/782>>, vol. 12, série 24. Acesso em 13/03/ 2017.

Haensch, G. (1982). “Aspectos prácticos de la elaboración de diccionarios In: _____; WOLF, Lothar; ETTINGER, Stefan; WERNER, Reinold. La lexicografía – de la lingüística teórica a la lexicografía práctica. Madrid, Editorial Gredos.

Lara Ramos, L. F. (1990). Dimensiones de la Lexicografía: a propósito del ‘Diccionario de Español de México’. El Colegio de México.

Lara Ramos, L. F. (1996). Teoría del diccionario monolingüe. México: El Colegio de México.

Martínez De Sousa, J. (1995). Diccionario de Lexicografía Práctica. Barcelona: Biblograf.

Porto Dapena, J. Á. (2002). Manual de técnica lexicográfica. Madrid: Arco/Libros.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA DE LENGUA. DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA. Madrid. Disponível em <<http://www.rae.es>>. Acesso em 14/08/2018.

15. “Em *Roma* como os romanos”: a projeção do outro e o conceito de língua nas legendagens e traduções

Benivaldo José de Araújo Junior
Universidade de São Paulo
beniaraujo@usp.br

Neide T. Maia González
Universidade de São Paulo
nemago@usp.br

Isabel C. Contro Castaldo
Faculdade de Tecnologia de São Paulo
isabel.castaldo@cps.sp.gov.br

Em 21/01/2019, quando começávamos a pensar numa possível apresentação para o 4º CLAGlo, que seria realizado no espaço da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP) no mês de setembro desse mesmo

ano, fomos desafiados pelo linguista Marcos Bagno, por meio de uma rede social (Facebook- FB), a apresentar algum trabalho sobre a legendagem (apenas assim se designava esse fato até então) do filme recém-lançado Roma, do diretor mexicano Alfonso Cuarón, filme esse que passara a ser exibido pela plataforma Netflix. Essa legendagem, que é mais do que legendagem, sendo efetivamente uma tradução intralingual (Mendes, 2009) entre duas variedades da mesma língua, o espanhol, já se mostrava, então, como um fato que merecia ser analisado de uma perspectiva glotopolítica. Aceitamos o desafio, que terminou no trabalho que apresentamos numa mesa do referido congresso e que agora se transforma neste texto.

Introdução: o fato e suas consequências

O filme Roma, de Alfonso Cuarón (México/EUA, 2018), rodado originalmente no México na variedade local do espanhol, com fragmentos em mixteco⁷², recebeu, ao ser lançado na Espanha, não apenas legendagem, mas tradução para a variedade peninsular, o que supôs diversas intervenções no plano do léxico, das formas de tratamento, entre outras coisas.

Essa decisão trouxe consigo diversas consequências, entre elas, manifestações do próprio diretor, de acadêmicos da RAE & ASALE, de escritores, jornalistas, etc., sendo uma delas um post do linguista Marcos Bagno, que como dissemos terminou por desencadear o presente trabalho, em sua página pessoal do FB (23/01/19), com intervenções de linguistas ligados a diferentes universidades brasileiras, muitos dos quais pesquisam políticas linguísticas. No corpo de várias dessas manifestações, uma das polêmicas que se instaurou foi sobre a ideia do Espanhol como língua comum. No momento oportuno analisaremos esse post.

72 O mixteco é uma subfamília de línguas indígenas do tronco otomangue. É falado majoritariamente na parte ocidental do estado de Oaxaca, mas também se fala nas zonas limítrofes dos estados de Puebla e Guerrero. Fonte: <https://mexico.sil.org/es/lengua_cultura/mixteca>; acesso em 22/02/2020.

A partir da discussão em torno do referido post e tendo por base a decisão da Netflix, nossa proposta foi, primordialmente, e adotando, dentro dos limites do possível, uma perspectiva glotopolítica:

(a) refletir sobre o que revela o gesto da Netflix (usar na legendagem uma tradução intralingual) e sobre como, nele, reflete-se o modo como se lida com a variação linguística e a alteridade;

(b) discutir sobre os conceitos de língua implícitos no referido gesto e sobre a forma como se projeta o outro (o espectador potencial).

Segundo Arnoux (2014):

Hoy en día, se entiende como glotopolítica, al estudio de las intervenciones en el espacio público del lenguaje y de las ideologías lingüísticas que tales intervenciones activan, asociándolas con posiciones sociales e indagando en los modos en que participan en la instauración, reproducción o transformación de entidades políticas, relaciones sociales y estructuras de poder, tanto en el ámbito local o nacional como regional o planetario. (grifos nossos)

Pois bem, assumimos que a legendagem/tradução de Roma na variedade peninsular configura uma intervenção no espaço público da linguagem e que, nesse gesto, se detecta um viés ideológico que merece discussão. Nele se manifestam conceitos de língua, e particularmente sobre uma determinada língua (o espanhol), sobre a sua unidade ou fragmentação, e mesmo sobre as vantagens e desvantagens de cada uma dessas hipóteses, e se manifestam também a projeção do outro e as possibilidades ou não de intercompreensão.

Para desenvolver estas reflexões, optamos por dividir o trabalho no que designamos como 3 planos de análise: (1) a do filme como tal, tendo o diretor (Alfonso Cuarón) como narrador/enunciador e no qual a linguagem verbal marca posições sociais e fronteiras entre elas; (2) a exibição e disponibilização do filme numa plataforma de grande alcance por parte da Netflix, inicialmente com a legendagem/tradução na variedade peninsular do espanhol, que posteriormente foi retirada; (3) a recepção do filme, focalizando sobretudo as reações do público, particularmente a de um público sensível às questões que esse fato implica e desencadeia.

Análise

Primeiro plano: o filme

Em Roma, como de resto em toda produção artística em que personagens se expressam e interagem pelo diálogo, a linguagem verbal desempenha um papel crucial; ela é, de certa forma, uma personagem. Ela se exhibe, é linguagem mostrada, e suas formas, com tudo o que isso engloba, produzem sentido na narrativa, porque constituem as personagens e definem seus papéis sociais, além de marcarem seu lugar de procedência. E esses espaços e lugares de onde falam as personagens determinam as formas possíveis, aceitáveis segundo as circunstâncias do dizer, e determinam, inclusive, a língua em que as personagens se expressam, neste caso, o espanhol coloquial, com maior ou menor grau de formalidade segundo quem se dirige a quem e aquilo que se deseja ou necessita expressar, num determinado momento e espaço e segundo os fatores de natureza diversa que determinam a expressão naquele momento, o mixteco, no caso das personagens que representam as empregadas domésticas.

No filme em questão, a linguagem marca claramente, em diversos momentos, relações assimétricas, relações de poder, sobretudo na interação entre patrões e empregadas, mas também,

fortemente, nas relações homem-mulher, muito marcadas por um viés machista próprio da cultura daquele momento e daquele meio, na relação entre pais e filhos e entre avó, filhos e empregadas. Através da linguagem, se estabelece, portanto, a relação constitutiva entre sujeitos, sentidos e espaços. Quando tudo isso é traduzido para outra variedade de língua, o que supõe transformações substanciais, entram em cena novas vozes, instaurando uma intertextualidade que merece ser observada. Como afirma González (1992, p. 12), valendo-se de ideias de Graciela Reyes (1984), ao refletir sobre a tradução ao português de um texto literário⁷³, “Na tradução, se dobram e redobram as aspas e novas vozes ecoam, especialmente na intertextualidade que se criará pelo diálogo de dois códigos, de dois recortes de mundo, que também são simulacros de mundos possíveis.”

Diante disso, cabe a pergunta: nesse jogo que constitui o modo de se mostrar através da linguagem, pelas formas, escolhas lexicais, prosódia etc., o que requer legendagem e, especialmente, tradução?

Cabe lembrar, agora, que a legendagem em si é um recurso extremamente comum em qualquer produção audiovisual, sobretudo pelo fato de que essas produções precisam alcançar públicos diversos, entre eles o que apresenta deficiências auditivas.

73 Citamos aqui algumas ideias presentes no texto de González (1992: 12), em que a autora se vale de ideias de Graciela Reyes (1984) sobre o caráter da linguagem no texto literário que parecem aplicar-se aqui ao texto cinematográfico que estamos abordando. O discurso literário, afirma Graciela Reyes, "(...) tem a qualidade linguística de um discurso citado" (p. 34). Enquanto citação, diz ela mais adiante, "(...) a linguagem literária é linguagem mostrada em seu ato de funcionar como linguagem em discurso, e não só representa mundos possíveis mas, também, linguagens possíveis" (p. 38). (...). Mas nessa linguagem mimética da literatura tudo é possível "(...) dentro, sempre, de convenções que se abalam e se renovam" (p. 32). Como linguagem citada também, o texto literário põe o mundo entre aspas e, entre essas aspas, muitas vozes falam, desde aquela do eu alienado que declina de sua responsabilidade de falante -o autor implícito, citador (no nosso caso o diretor do filme)- até aquelas tantas vozes que assumem a palavra dentro do próprio texto (no nosso caso, as personagens da película), bem como as tantas outras que ecoam pela intertextualidade.

Então defendemos, a partir daqui, que a legendagem não é o real problema que desencadeou a polêmica sobre Roma exibido para o público espanhol, e sim a tradução do que seria uma variedade do espanhol (a mexicana) para outra (a peninsular).

Segundo plano: a exibição do filme

De início, cumpre esclarecer que, para tentar interpretar alguns aspectos relativos à exibição do filme, focalizamos aquilo que ocorreu na versão distribuída e exibida pela plataforma Netflix, posto que não tivemos acesso a eventuais ocorrências durante a sua exibição em salas de cinema. Cabe esclarecer também que o que apresentamos aqui são interpretações dos autores deste texto, que também fazem parte do público receptor, posto que não tivemos acesso àquilo que teria de fato levado a distribuidora a tomar a decisão de traduzir de uma variedade a outra do espanhol.

Pode-se interpretar a Netflix (distribuidora de Roma e, portanto, detentora da narrativa) como alguém/uma entidade também narradora/enunciadora: cita literalmente essa narrativa, porém projeta determinado público receptor. É possível classificar esse público como heterogêneo, com necessidades específicas, e vê-se projetada uma eventual (in)tolerância em relação ao diferente no âmbito do supostamente “mesmo”: a língua espanhola. Parte desse público, ainda que hispanofalante, não estaria potencialmente preparada para entender (ou mesmo aceitar) a variedade mexicana do espanhol usada no filme. Por isso, a Netflix não só legenda, mas também traduz as falas para a variedade peninsular (é o que se entende por tradução intralingual).

Tal gesto provavelmente tem por base experiências anteriores às quais não tivemos acesso e parece estar afetado por uma ideologia que determina as ideias que circulam sobre a língua espanhola: um imaginário que oscila entre o de língua una e

língua em processo de fragmentação. Que peso teve, ou não teve, neste caso, a forte política do pan-hispanismo⁷⁴ encabeçada pela RAE e encampada pela ASALE?

Chama a atenção o fato de que, na legendagem de Roma, a Netflix não opte pelo espanhol “neutro” ou pelo dito general⁷⁵, mas sim por uma variedade específica, o que reforça a ideia de que não se trata de uma mera legendagem, mas, efetivamente, de uma tradução. Prova disso são os exemplos pinçados das legendas e reproduzidos em reportagem do El País por Morales, Koch & Beauregard (2019), tais como as traduções de *ustedes* (vocês) por *vosotros*, *mamá* (mamãe) por *madre*, *babosa* (boba) por *tonta*, *chechar* (verificar) por *mirar*, *gansito* (marca mexicana de um bolinho de chocolate) por *ganchito* (salgadinho espanhol com aroma de queijo e cor alaranjada), *se va a enojar* (vai se irritar/vai ficar irritada) por *se va a enfadar*, entre outros casos. Projeta-se, nessa decisão, seja ela consciente ou não, uma espécie de divisão imaginária e de circulação frequente no senso comum: a existência de dois grandes blocos linguísticos o espanhol da Espanha e o espanhol da América. O que fica sugerido: argentinos, peruanos, colombianos etc. seriam capazes de compreender perfeitamente a variedade usada no filme, talvez próxima do que se designa com frequência “espanhol latino”, tão usado nas versões dubladas de filmes de diversas procedências, porém os espanhóis não. Temos, então, uma instituição midiática, com uma determinada imagem

74 O pan-hispanismo é uma política linguística, liderada pela RAE & ASALE, que, por um lado, reconhece a variação linguística, por outro, promove a unidade da língua por meio de um controle normativo dos limites da diversidade. Um exemplo de uma política pan-hispânica é aproveitar o que na língua já está consolidado pelo uso e, quando o sistema mostrar vacilação, se adiantar indicando quais seriam as melhores opções (Asale, 2004, apud Lagares, 2013).

75 O espanhol “neutro” surge de iniciativas comerciais na Argentina e no México como “uma língua artificial, que supostamente não corresponderia a nenhum grupo de falantes e que tenta evitar os elementos que possam caracterizar um discurso como pertencente a um grupo particular (...), um espanhol comum a todos, sem modismos, em uma tentativa de língua “não marcada” (Rebollo-Couto, Perissé & Gomes Silva, 2017: 279). Já o espanhol general, “internacional”, “global” ou “pan-hispânico” decorre da ideologia propagada pelo pan-hispanismo, “que retira da língua sua identidade cultural e nacional, criando uma noção de língua sem fronteiras físicas, de caráter expansivo e internacional” (Rebollo-Couto, Perissé & Gomes Silva, 2017: 281

de si e do outro, projetando, deliberadamente ou não, imaginários de língua e do outro (receptor), em especial de um determinado outro. E aqui talvez se manifeste uma outra relação assimétrica, neste caso entre variedades de uma supostamente mesma língua, uma assimetria que evidencia a relação de superioridade de um variedade, a peninsular, e mais que isso, a de uma região da península em que se concentra o poder, em relação inclusive a todas as demais variedades e até línguas que habitam aquele território.

O gesto da Netflix pareceria estar marcado, ideologicamente, pelo reconhecimento da diversidade e pela negação da unidade e do pan-hispanismo tão defendido pela RAE e ASALE, assim como por órgãos dedicados à difusão do espanhol, como o Instituto Cervantes. Por isso mesmo provocou tanta polêmica.

Nesse sentido, o gesto da Netflix caminha na direção oposta à de determinadas representações da língua espanhola a serviço do pan-hispanismo, (Arnoux & Del Valle, 2010: 13):

- la lengua es la patria común
- la lengua es un lugar de encuentro
- nuestra lengua es mestiza

Se a língua é pátria comum, lugar de encontro e mestiça, por que, na legendagem, uma tradução intralingual e não a mera transcrição da fala original das personagens?

Terceiro plano – a recepção do filme

Assumimos que o público alvo de Roma é, originalmente, mais seletivo e crítico, em razão do tipo de filme e suas características. Quando do seu lançamento, o caráter marcadamente autoral de Roma -Cuarón produziu, dirigiu e escreveu o roteiro a partir de

suas memórias⁷⁶- e algumas escolhas, tais como a filmagem em preto e branco, a inserção do mixteco em algumas cenas e uma fotografia primorosa, certamente atraíram um espectador que não busca em um filme o mero entretenimento; ou seja, um espectador mais sensível e atento às questões estéticas, históricas, sociais, políticas e linguísticas que permeiam a obra. Por outro lado, o fato de Cuarón já ser então um diretor aclamado internacionalmente e com uma carreira de sucesso em Hollywood⁷⁷ e de Roma ter sido premiado em importantes festivais internacionais de cinema e indicado ao Oscar 2019⁷⁸, somado à sua disponibilização na Netflix, acabaram por despertar considerável interesse do público geral em diversos países. Nesta seção nos limitamos a comentar a recepção de Roma por uma parcela do público-alvo mais versada em questões de linguagem e de políticas linguísticas e, portanto, capaz de refletir sobre as implicações do gesto da Netflix. Foi esse público que teve suas opiniões divulgadas nos meios de comunicação e cujas manifestações nas redes sociais conseguiram mais visibilidade, dando voz às discussões e à polêmica em relação à legendagem/tradução feita pela Netflix e desencadeando, por sua vez intervenções do público em geral (comentários, tuítes, etc.).

Na reportagem do jornal espanhol *El País* (Morales, Koch & Beauregard, 2019), publicada em janeiro de 2019 na versão digital brasileira, aborda-se precisamente a controvérsia em torno da presença de legendas/traduições da variedade mexicana do espanhol à peninsular quando se lançou Roma nos cinemas espanhóis e na plataforma de streaming. O artigo registra a opinião

76 Segundo Ellis (2019), Roma é uma homenagem a Libo Rodríguez, mulher que trabalhava na casa do diretor quando este era criança e vivia com a família em Colonia Roma, bairro de classe média da Cidade do México.

77 Em 2014 Cuarón ganhou o Oscar, o Globo de Ouro e o BAFTA de melhor diretor por Gravidade. Além dessas e de outras premiações, muitos dos filmes que dirigiu tiveram notório sucesso de público e crítica, como *Y tu mamá también* (2001), *Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban* (2004) e *Filhos da esperança* (2006). Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Alfonso_Cuarón>; acesso em 18/02/2020.

78 Na premiação de 2019, o filme de Cuarón levou os Oscars de melhor filme estrangeiro, melhor fotografia e melhor diretor. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Alfonso_Cuarón>; acesso em 18/02/2020.

do próprio Cuarón sobre o acontecimento, assim como a de personalidades ligadas às letras hispânicas, as quais comentamos brevemente na sequência.

Para Alfonso Cuarón, que afirma desfrutar da cor e da textura de outros sotaques, o fato é "parroquial, ignorante e ofensivo para os próprios espanhóis". Jordi Soler, escritor mexicano radicado em Barcelona, em tuíte reproduzido na reportagem, classificou a legendagem no espanhol peninsular como um gesto "paternalista, ofensivo e provinciano". Segundo Francisco Javier Pérez, secretário-geral da ASALE, as legendas não fazem sentido porque "os regionalismos e coloquialismos, conhecidos ou não, de modo algum impedem a compreensão do público"; além disso, considera importante que não se crie um precedente. Já o filólogo e acadêmico da RAE Pedro Álvarez de Miranda destaca a peculiaridade das legendas ("você ouve uma coisa que entende perfeitamente, mas lê outra diferente"), alertando sobre o risco de abrir "uma fissura na intercomunicação entre os hispanófonos" e criticando o que considera "uma falta de confiança nos espectadores e na sua capacidade de compreensão".

Embora não tenhamos acessado todas as respostas ao tuíte de Jordi Soler, ao menos aquelas reproduzidas na matéria do El País, se mostram favoráveis ao gesto da Netflix: (1) "Acredito que haja modismos, bairrismos e outros neologismos da cultura mexicana que precisam ser contextualizados"; (2) "a dicção é muito diferente em nossos países"; (3) "No México legendam os filmes espanhóis em espanhol mexicano, alguns sotaques não podem ser entendidos."

Tais manifestações do público ecoam a ideia que circula no senso comum, discutida na seção anterior, de que a língua espanhola está dividida em espanhol da Espanha e espanhol da América; portanto, também se configurariam como vozes opostas às representações da língua espanhola a serviço do pan-hispanismo recuperadas por Arnoux e Del Valle (2010: 13)

Questionada por El País acerca das legendas em espanhol e espanhol latino-americano para Roma, a Netflix se recusou a comentar. Uma busca no site da empresa tampouco nos trouxe respostas: não é possível sequer averiguar se o gesto se configura como uma ação isolada ou se está em conformidade com as recomendações e procedimentos de legendagem e tradução/adaptação da plataforma, uma vez que tais normas não estão disponíveis para o público. O fato é que, pouco após a publicação da reportagem do jornal espanhol e ainda em meio à controvérsia, a Netflix suprimiu as referidas legendas, mantendo apenas as de espanhol CC⁷⁹.

Entre outras considerações acerca da dublagem e legendagem de programas na Netflix contidas no post que motivou a nossa reflexão, Bagno (2019) enfatiza que as necessidades práticas lançam por terra o discurso de que existe uma unidade pan-hispânica que possibilita o "entendimento pacífico, tranquilo e imediato entre os falantes de 'castellano'" e destaca que "se a legendagem foi feita é porque foi sentida como necessária".

O post de Bagno, conforme citado anteriormente, originou um debate no Facebook no qual intervieram alguns professores e pesquisadores; entretanto, por questões de espaço, nos limitamos a comentar apenas as opiniões relevantes para nossa abordagem. Em sua resposta, o professor Adrián Fanjul (USP) destaca que a legendagem de Roma em espanhol peninsular comporta significados sociolinguísticos diferentes dos de uma língua estrangeira e dá como exemplo a violência simbólica que se experimenta ao escutar ou ler as empregadas no filme usando "vosotros". Fanjul igualmente questiona a real necessidade das legendas ("Necessário para conseguir quê? Qual 'compreensão' se procura?"), observando que o desenvolvimento da cultura

79 Abreviatura para Closed Caption, um sistema de transmissão de legendas via sinal de televisão cujo objetivo é permitir que os deficientes auditivos possam acompanhar os programas transmitidos.

de massa nos países hispânicos desde suas origens dispensou a realização de adaptações ou traduções. Para Fanjul, a preocupação por adaptar ou neutralizar partiu sempre dos defensores do pan-hispanismo porque "no fritar dos ovos, o tal 'neutro' é o peninsular central". Por outro lado, Xoán Lagares (UFF) destaca o gesto glotopolítico por trás da ação da Netflix no caso de Roma e se mostra crítico a esse respeito; embora admita a possibilidade de que um espanhol tenha dificuldades de compreender um diálogo entre dois mexicanos, pondera que a legenda poderia "tentar reproduzir a fala dos mexicanos e não traduzi-los".

As manifestações mostradas nesta seção acerca da legendagem de Roma expõem claramente o dissenso e o desconforto em torno da questão. Como já apontado anteriormente neste trabalho, não há dúvida de que o incômodo gerado na recepção do filme se deveu não à legendagem em si, mas à tradução intralingual entre variedades da língua espanhola, fato que para nós revela uma assimetria no tratamento das variedades daquilo que se continua entendendo, de um modo geral, como uma mesma língua, uma unidade que está no cerne da política dos órgãos de difusão do espanhol e que constitui a base do que se vem chamando de pan-hispanismo (unidade na diversidade).

Entre os comentários contrários à legendagem/tradução, critica-se sobretudo o caráter desrespeitoso do gesto -seja por um paternalismo fundado na suposição de que o público espanhol teria problemas de compreensão; pela violência simbólica que representa a tradução de determinadas palavras de uma variedade para a outra; ou por uma tradução que obscurece o significado particular de determinadas expressões em um dado contexto cultural (o caso de gansito e ganchito). Os comentários em defesa da legendagem/tradução se embasam sobretudo em problemas de intercompreensão que existiriam entre os falantes das duas variedades (léxico, sintaxe, dicção, etc.), assumindo uma posição que está em dissonância com as representações da língua espanhola na perspectiva do pan-hispanismo. Diante disso, cabe indagar se

a característica da unidade na diversidade atribuída ao idioma espanhol (e tão cara ao pan-hispanismo) de fato é respaldada pela maioria dos hispanofalantes, particularmente os peninsulares.

Conforme Fanjul (2011: 314-15), a circulação de bens culturais entre diferentes regiões de fala espanhola se intensificou a partir de meados do século XIX, primeiro na imprensa (folhetins, contos, etc.) e posteriormente estendendo-se a outros meios no século XX, como o rádio (programas, novelas radiofônicas) e o cinema; ainda segundo o autor (p. 315), esse processo se deu com mais força entre os países hispano-americanos:

Dessa maneira, todos os falantes, mesmo os não escolarizados, de todos os cantos da Hispano-América, se familiarizam com a escuta de outras variedades, de "sotaques" alheios. O mesmo acontecerá com as histórias em quadrinhos. Por diferentes causas, a Espanha participará menos dessa circulação, dublando e traduzindo localmente muitos produtos. (...) Junto com esse consumo de produtos traduzidos ou feitos em espanhol para distribuição geral, também haverá produções das culturas nacionais que atingirão grande sucesso nos outros países, sem atenuarem em nada sua fortíssima cor e idiomaticidade local.

Investigar o porquê do menor envolvimento da Espanha no processo e os modos como a circulação de bens culturais vem acontecendo na atualidade entre os dois lados do Atlântico pode ser um ponto de partida para explicar algumas das reações do público que apoiou a legendagem/tradução de Roma, porém não trataremos a questão nesta abordagem. De qualquer forma, intencional ou não, o gesto da Netflix no caso de Roma deixou evidente a sua dificuldade em projetar um público capaz de ouvir ou ler o diferente -ao menos em parte- e de lidar com essas diferenças e interpretá-las no seu contexto.

Considerações finais

A partir de nossas reflexões, podemos concluir que o gesto da Netflix em oferecer uma tradução do espanhol mexicano para o espanhol peninsular no filme Roma nos revelou assimetrias marcadas pela linguagem e que perpassam os 3 planos de análise.

No primeiro plano, referente ao filme, as assimetrias observadas em nossa análise marcam as relações de poder, os papéis sociais e a época. Essas assimetrias aparecem, claramente, por meio da linguagem, nas interações entre as personagens. E a tradução feita pela Netflix produz o apagamento de marcas linguísticas importantes para o conjunto da obra.

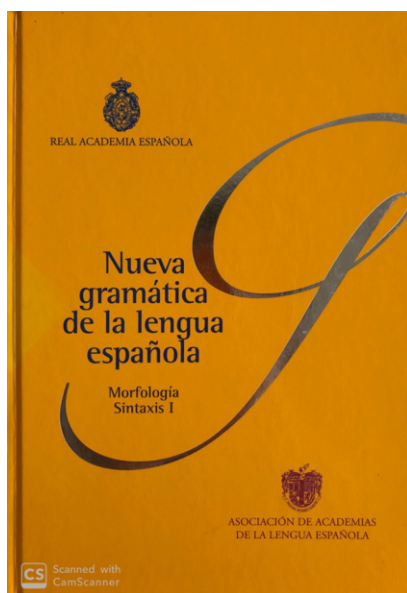
Ademais, o apagamento das marcas linguísticas e assimetrias mencionadas nos revelou uma outra, e muito forte, embora por vezes velada e até negada, relação assimétrica: aquela entre uma variedade por oposição a um conjunto de outras variedades da mesma língua. Esta, por sua vez, se relaciona com a exibição e recepção do filme, segundo e terceiro planos de análise, e está ideologicamente marcada. É uma assimetria que evidencia a relação de uma possível superioridade linguística de uma variedade, a peninsular, em relação a outra, a mexicana. Inclusive, revela a priorização de uma determinada variedade peninsular, que se coloca em posição de destaque e superioridade em relação a outras variedades do espanhol peninsular.

Essa assimetria entre as variedades se manifesta também em outros contextos e de outras formas, inclusive numa espécie de hierarquia entre a RAE e a ASALE, a primeira sendo a única sempre em destaque em relação a todas as outras que integram a segunda, o que ocorre claramente nas produções feitas em conjunto: veja-se isso até na posição gráfica que ocupam essas duas instituições, por exemplo, na capa da Nueva Gramática de la Lengua Española (RAE & ASALE, 2009) que reproduzimos na imagem 1. Neste caso, vemos que a RAE aparece no canto

superior esquerdo da capa, espaço que, de acordo com o caminho de leitura ocidental, chama a atenção do leitor em primeiro lugar. Logo, vemos na parte central da capa o nome da obra e, abaixo, no canto direito a ASALE, o último elemento a ser lido pelos leitores, sem posição de destaque se comparado com o local ocupado pela RAE.

Imagem 1.

Capa da Nueva Gramática de la Lengua Española
(RAE & ASALE, 2009)



Enfim, e para concluir, esse gesto da Netflix que tanta polêmica provocou, com opiniões dissonantes – que vão da crítica e condenação por seu caráter “parroquial”, “paternalista”, “ignorante”, simbolicamente violento e “ofensivo” – e opiniões favoráveis – que negam a possibilidade do “entendimento pacífico” do diferente, que defendem a necessidade de contextualizar e traduzir o que classificam como “modismos” e “bairrismos” e que apontam ainda a existência de gestos do mesmo tipo no sentido contrário, estimulando a contrapartida –, fica claro que

o consenso está longe de ser um fato (e nem tem porque ser) e de que a reflexão permanente sobre unidade ou fragmentação de uma língua e sobre o próprio sentido do que seja “uma língua” seguirá gerando discussões acaloradas. Tais discussões não se solucionarão apenas pelo acordo de grupos que se reúnem em academias e produzem normas e cujo poder, até por questões políticas e econômicas, também é assimétrico. O dissenso se dá por fatores que são gerados por muitos processos ao longo da História, os quais são afetados pela ideologia e por isso mesmo, não se diluem facilmente. E nem têm por que diluir-se, mais do que nunca, cremos que dissentir é necessário.

Referências

Arnoux, E. N. (2014). Resúmen: Glotopolítica. Semiología (Arnoux - 2014). CBC, UBA. <https://www.altillo.com/examenes/uba/cbc/semiologia/semio_2014_arno_tp1a.asp>. Acesso em: 27/08/2019.

Arnoux, E. N.; Del Valle, J. (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje: Discurso glotopolítico y panhispanismo. In: Spanish in Context, Volume 7, Issue 1, p. 1 - 24.

Bagno, M. (2019) Post sobre legendagem do filme Roma (Netflix). Facebook. 23 jan. 2019. 11:22. Disponível em: <<https://www.facebook.com/araujobagno>>. Acesso em 17/02/2019.

Ellis, N. (2019). Resenha: Roma de Alfonso Cuarón, ou como transformar memórias em cinema. Meiobit.com. 18 fev. Disponível em: <<https://meiobit.com/395321/resenha-roma-de-alfonso-cuaron-netflix/>>. Acesso em 18/02/2020

Fanjul, A. P. (2011). “Policêntrico” e “Pan-hispânico”: deslocamentos na vida política da língua espanhola. In: LAGARES, Xoán C.; BAGNO, Marcos (orgs.) Políticas da norma e conflitos linguísticos. São Paulo: Parábola, p. 299-331.

González, N. T. M. (1992). Tradução: a Multiplicação ou a Substituição das Aspas? (Fundamentos para a crítica da tradução de dois romances de Manuel Puig ao Português. In: Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos II. Brasília-DF: Consejería de Educación de la Embajada de España, p. 29-37.

Lagares, X. C. (2013). O espaço político da língua espanhola no mundo. In: Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, n.52.2, jul./dez., p. 385-418.

Mendes, E.(2009). Processos de tradução intralingual. Anais do VI Congresso Internacional da ABRALIN. v. 1, p. 1161-1170.

Morales, M., Koch, T., Beauregard, L.P. (2019). 'Roma', um filme em espanhol legendado em espanhol. EL PAÍS Brasil. https://brasil.elpais.com/brasil/2019/01/08/cultura/1546979782_501950.html. Acesso em: 12/05/2019.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). Nueva Gramática de la Lengua Española. Madrid: Espasa.

Rebollo-Couto, L., Perissé, L., Gomes Silva, C. (2017). Tradução audiovisual: estratégias pragmáticas e conversacionais americanas e europeias na legendagem das formas de tratamento nominais. In: Caracol, São Paulo, n.14, p. 275-306.

Reyes, G. (1984). Polifonía textual. Madrid: Gredos.

ROMA. (2018). Direção: Alfonso Cuarón. Estados Unidos/México: Netflix (135 min.).

3

SECCIÓN
ASIMETRÍAS
GLOTOPOLÍTICAS

16. Crítica del concepto de *comunidad lingüística*

Roberto Bein
Facultad de Filosofía y Letras – UBA
roberto.bein@gmail.com

Introducción

El concepto de comunidad lingüística tal vez sea uno de los más usados en todo el dominio de las disciplinas que vinculan lenguaje y sociedad. En muchos manuales de ese dominio incluso se considera que la comunidad lingüística es el objeto central de esas disciplinas, mientras que el de la lingüística sería la lengua.

También quienes hablan de comunidad de habla –diferencia de la que nos ocuparemos– sostienen, como Morgan (2014), que “la importancia de nuestra creciente comprensión de las comunidades de habla sigue siendo uno de los proyectos más significativos a los que se enfrentan los interesados en el lenguaje, el discurso y la interacción” (traducción propia, R.B.).

Sin embargo, queremos discutir el concepto porque, en primer lugar, resulta difícil establecer sus límites: según la definición que adoptemos, una comunidad lingüística puede ser un grupo de unas pocas familias de inmigrantes alóglotas nucleadas en un barrio o en un poblado rural, pero también el conjunto de los centenares de millones de hispanohablantes; en segundo lugar, se habla de comunidad lingüística o de comunidad de habla, o se emplean ambos términos relacionándolos pero diferenciándolos; en tercer lugar, entre esas distintas definiciones hay quienes priorizan la lengua común o las normas compartidas para la interpretación del habla; otros se centran en el conjunto social y llegan a concebir comunidades multilingües; hay también quienes cuestionan el concepto mismo de comunidad lingüística. Pero sobre todo debemos discutirlo porque esas diferentes perspectivas tienen consecuencias teóricas que afectan a los análisis glotopolíticos. Para ello partiremos de las definiciones centradas en la lengua; pasaremos luego a los enfoques etnolingüísticos y sociolingüísticos y observaremos las reacciones que suscitaron entre lingüistas alemanes porque creemos que evidencian vínculos entre ideología y concepción de comunidad lingüística; a continuación reseñaremos las nuevas evoluciones ocurridas a partir de la glocalización de los años noventa, que llevaron a las definiciones de la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos –que tampoco son tan asépticas como aparecen a primera lectura– y, por último, nos dedicaremos a los enfoques más críticos del concepto.

1. Definiciones centradas en la lengua

Para la delimitación conceptual de comunidad lingüística contamos con una serie de definiciones tradicionales, las cuales, en particular desde el surgimiento de la etnografía de la comunicación, alternan con las de comunidad de habla. El conductista Leonard Bloomfield (1933), por ejemplo, a partir de la ideología monolingüe de la época, declaraba que “un grupo de personas que usan el mismo conjunto de señales de habla es una comunidad de habla”,⁸⁰ pero, veinticinco años después, Charles Hockett enfatizaba la lengua para circunscribir conceptualmente la comunidad:

Cada lengua determina una comunidad lingüística, definida como el conjunto de todos los individuos que se comunican entre sí, directa e indirectamente, por medio de una lengua común. (Hockett, 1971 [1958]:17).

Hockett no ignoraba la existencia de “individuos, los bilingües o políglotas, que tienen un dominio práctico de dos o más lenguas” (ibíd.), pero su concepción de comunidad seguía siendo, como la de Bloomfield, estrictamente monolingüe, pues añadía que “[...] es a través de ellos que los miembros de comunidades lingüísticas distintas pueden establecer contactos” (ibíd.).

2. Enfoques etnolingüísticos y sociolingüísticos

A diferencia de los conductistas, ya John Gumperz (1962, 1964) entendía que las comunidades lingüísticas estaban lejos de la homogeneidad y que en una misma comunidad podía haber variedades competidoras. Por eso distinguió las comunidades de habla como aquellas en las que las variedades de habla empleadas dentro de la comunidad de lengua forman un sistema porque

⁸⁰ “A group of people who use the same set of speech signals is a speech-community” (1933: 29). Traducción propia, R.B.

están vinculadas a través de un conjunto compartido de normas sociales. Podían ser grupos que tienen un repertorio completo de formas a su disposición hablantes de un mismo sociolecto o dialecto o sectores de una comunidad de habla cuyos miembros se expresan en determinada lengua extranjera con fluidez y la usan constantemente, como los habitantes franceses del Valle de Aosta, quienes, en su mayoría, saben italiano. También podía ser el rótulo para un grupo que incluye miembros de comunidades de lenguas distintas; por ejemplo, los residentes blancos de Ciudad del Cabo que se sentían tan cómodos con el afrikáans como con el inglés y hablaban ambas lenguas de forma fluida, pero cuya lengua materna era en algunos casos el inglés, y en otros, el afrikáans.

Finalmente, en 1968, Gumperz propuso una definición muy amplia de comunidad lingüística, pues incluyó a

la mayor parte de los grupos que tienen cierta permanencia, fueren grupos pequeños unidos por el contacto cara a cara, naciones modernas divisibles a su vez en subregiones o incluso grupos ocupacionales o de vecinos [...] a condición de que presenten peculiaridades lingüísticas que justifiquen un estudio especial (1968: 219).

A continuación, Dell Hymes, como creador de la etnografía del habla (luego llamada “etnografía de la comunicación” para incluir los recursos simbólicos no verbales que también ingresan en nuestro repertorio comunicativo), definió la comunidad de habla como las personas que comparten “reglas” sobre cuándo y cómo hablar (1972: 54); a Hymes le preocupaba el análisis de la conducta comunicativa de una comunidad, que consideraba “lo que las personas hacen cuando se comunican entre ellas”. Por eso, el objetivo de la etnografía de la comunicación es estudiar la competencia comunicativa de una comunidad de habla específica descubriendo y analizando los patrones de comunicación que organizan el uso del lenguaje en actividades comunicativas determinadas. Para estudiar la comunicación en una cultura

particular, Hymes propuso las siguientes seis unidades básicas que indican qué área de la cultura se está más interesado en examinar: comunidad de habla, situación de habla, evento de habla, acto comunicativo, estilo comunicativo y formas de hablar. La comunidad de habla es, pues, la unidad básica, que se desprende de la descripción de la comunidad lingüística propuesta por Gumperz (1962): una comunidad del habla está formada por un grupo de personas que suelen utilizar signos comunes. Debido a que se comunican de una manera particular, se diferencian de otros grupos. Más tarde, Hymes incluyó los significados de lo que los individuos dicen.

Como sociólogo del lenguaje, Joshua Fishman, en su capítulo sobre la comunidad lingüística en *The Sociology of Language*, volvió básicamente sobre las definiciones de Gumperz, pero acentuó una perspectiva más definidamente social o sociocomunicativa integrando el concepto de Hymes de competencia comunicativa:

Una propiedad básica y definatoria de las comunidades lingüísticas consiste en que no se definen como comunidades las que “hablan la misma lengua” (a pesar de Bloomfield 1933), sino como comunidades de contrastes por la densidad de la comunicación y por la integración simbólica de la competencia comunicativa sin importar el número de lenguas o variedades empleadas. (Fishman, 1979[1972]: 56-57)

También la sociolingüística laboviana señalaba que la comunidad de habla “no se define por un acuerdo señalado sobre el uso de los elementos lingüísticos, sino por la participación en un conjunto de normas compartidas”⁸¹ (Labov, 1972).

81 “The speech community is not defined by any marked agreement in the use of language elements, so much as by participation in a set of shared norms [...]” (Labov, 1972: 120).

3. Las reacciones alemanas

Ante estas definiciones de lingüistas norteamericanos, en 1977 Heinz Kloss presentó una perspectiva diferente de comunidad lingüística (Sprachgemeinschaft, literalmente “comunidad de lengua” en alemán):

Al hablar de Sprachgemeinschaft nos referimos a todas las personas que comparten la lengua materna o, más exactamente, a todas las personas que tienen en común como lengua materna determinado diastema lingüístico en sus diferentes variedades dialectales y sociolectales. En este contexto, no tendré en cuenta el hecho de que en muchos países donde se han registrado inmigraciones importantes la lengua materna de ninguna manera es idéntica a la lengua coloquial o a la estándar. Para millones de inmigrantes y, sin duda alguna, para sus descendientes, la lengua del país pasa a ser la que utilizan en el trabajo y, con frecuencia, en la vida cotidiana. (Kloss, 2007 [1977, 1986]: 3).

Kloss ilustra este último hecho con una encuesta llevada a cabo en 1969 y 1970 en los Estados Unidos, en la que quedó demostrado que solo 415.000 (es decir, el 7,4%) de 5.934.000 personas que tenían el alemán como lengua materna lo usaban como “lengua principal”. También explicaba que el significado actual de Sprachgemeinschaft (comunidad de lengua, y no lo que las lenguas tienen en común, significado que le daba Franz Bopp en el siglo XIX en su lingüística comparada) comenzó a utilizarse más a menudo tan solo en el siglo XX, en especial debido a que Leo Weisgerber había empleado el término en un título ya en 1933. También había afirmado que “la división en comunidades lingüísticas es una ley humana inquebrantable” (Weisgerber, 1967: 8). Más allá de algunas objeciones de Kloss respecto de que el planteo de Weisgerber requeriría de interrelaciones más fuertes de las que supone una comunidad (conforme a la distinción del sociólogo Ferdinand Tönnies entre comunidad y sociedad), consideraba que había dos conclusiones difíciles de objetar:

1. El conjunto entero de personas que tiene la misma lengua materna constituye una condición básica de la humanidad, y esa condición es tan importante que, como fuere, necesitamos un término aclaratorio y propio para designarla; y en este caso no interesa si aceptamos o no la definición que propone Weisgerber y el análisis que él hace de la situación.

2. Ya está tan arraigado el término Sprachgemeinschaft para hacer referencia a esta condición básica, que sería insensato darle un nuevo significado y sustituir ese uso consolidado por una palabra nueva.

Creemos que para un análisis glotopolítico habría que estudiar más detenidamente hasta qué punto este tipo de definiciones se corresponden con determinadas ideologías. No somos partidarios de establecer una relación directa entre posiciones político-ideológicas y concepciones lingüísticas porque no son raras las contradicciones entre distintos campos de la ideología en un mismo individuo. Sin embargo, son hechos históricos las colaboraciones tanto de Leo Weisgerber (1899-1985) como de Heinz Kloss (1904-1987) con el nacionalsocialismo, igual que su distanciamiento político del nazismo después de la guerra⁸². Ese distanciamiento parece traducirse en la primera cita de Kloss que hemos consignado más arriba, que intenta ser una definición avalorativa de comunidad lingüística: llama así al conjunto de las personas que tienen en común como lengua materna el mismo diasistema en sus variedades dialectales y sociolectales y reconoce que los inmigrantes pueden tener una lengua materna distinta, pero que con el tiempo la lengua del país de llegada

82 Weisgerber colaboró con la sección de propaganda del comando militar alemán en Francia; entre 1933 y 1945 sus escritos también tienen expresiones de nacionalismo étnico (cf. Knobloch, 2005). Sin embargo, nunca perteneció al partido nazi y después de la guerra quiso que sus acciones se leyeran como actos de resistencia. Pudo reasumir su cátedra y participó en numerosos proyectos de investigación en ambas Alemanias. Kloss promovió la lengua y el espíritu nacional alemanes durante el nazismo, defendió la ideología de “sangre y suelo” y su objetivo era “fortalecer ideológicamente a los agrupamientos del pueblo alemán respecto de su lengua” (cf. Lesle, 2015). Después de la guerra, en cambio, fue colaborador pedagógico de las autoridades estadounidenses en Alemania y luego se convirtió en el lingüista de renombre internacional cuyos conceptos empleamos proficuamente.

podrá convertirse en su lengua principal. De todas maneras, esta visión, que omite a las minorías alóglotas originarias y supone la asimilación lingüística de los inmigrantes, responde a una ideología lingüística de Estado-nación monolingüe, aun cuando reconozca las variedades lingüísticas geográficas y sociales.

En cambio, las otras afirmaciones –podríamos decir, casi apotegmas– que hemos citado, tanto la de Weisgerber (1967) de que “la división en comunidades lingüísticas es una ley humana inquebrantable” como la de Kloss (1977) de que “el conjunto entero de personas que tiene la misma lengua materna constituye una condición básica de la humanidad” guardan una mayor relación con una ideología espiritualista –opuesta al materialismo–, es decir, con una que defiende la esencia espiritual expresada a través de las lenguas. Efectivamente, Weisgerber postulaba que hay solo dos formas en que se puede dibujar un mapa completo de la situación de la humanidad: el mapa de los Estados y el de las lenguas. El mapa de los Estados ilustraría las correspondientes relaciones de poder, que se plasman en las fronteras políticas. Esa articulación de la humanidad reposaría en un principio que regula las condiciones más o menos externas de la coexistencia, sujetas al azar y a la arbitrariedad, y cuya inestabilidad se refleja en los incesantes cambios en los mapas políticos. La lengua, en cambio,

es un principio de ordenamiento espiritual. Por tanto, la articulación de la humanidad en comunidades lingüísticas es una manifestación de orden espiritual, dominada por fuerzas muy diferentes de las de la división estatal. Esta diferencia se muestra claramente en las formas de vida, en el tipo de cohesión, en la duración de los vínculos, en el alcance de la acción común (Weisgerber, 1967: 11, traducción propia, R.B.).⁸³

83 Por cierto que durante la II Guerra Mundial, Weisberger no dejó de impulsar ese “orden espiritual” basado en la división en comunidades lingüísticas para modificar el mapa político: alentó la autonomía de Bretaña a través de una audición radiofónica en bretón. Esa iniciativa glotopolítica que no se debe equiparar con la actual defensa de las minorías: en aquel momento esas audiciones eran parte de las acciones nacionalsocialistas destinadas a debilitar la integridad territorial de Francia.

En esa línea, Kloss también critica las concepciones estadounidenses de comunidad lingüística y de comunidad de habla, en una “riqueza” que le atribuye al idioma alemán cuyos antecedentes se podrían rastrear en los Discursos a la Nación Alemana de Johann Gottlieb Fichte.⁸⁴ Así, señala que

[l]a expresión inglesa “speech community” tiene un origen mucho más reciente. Todavía no se la encuentra en el diccionario de inglés Oxford. Se da por supuesto que quien la usó por primera vez fue Leonard Bloomfield en 1933 como copia de Sprachgemeinschaft. Pero esa copia no está a la altura del modelo alemán porque speech tiene, en general, un campo semántico más acotado que Sprache; esa puede ser la razón por la cual “speech community” se utiliza menos que Sprachgemeinschaft y no se encuentra tan arraigada en el inglés como Sprachgemeinschaft en el alemán.

Perosociolingüistasalemanesdeotrasvertientesideológicasen verdad no se concentraban en este tipo de disputas terminológicas, sino que profundizaban en las condiciones concretas de existencia de las comunidades lingüísticas. Así, Brigitte Schlieben-Lange analizaba que “si bien la idea de pertenecer a una comunidad lingüística, de hablar como la propia comunidad, no como otras, tiene una importancia fundamental en la conciencia del hablante, la propia comunidad lingüística es una dimensión histórica” (Schlieben-Lange, 1983: 118; traducción propia, R.B.). Y pensaba que fundamentalmente dos hitos históricos podían modificar decisivamente el estatus de una comunidad lingüística: el dotar la lengua de escritura y la organización política de una comunidad

84 Fichte destacaba la “profundidad” con la que permite pensar la lengua alemana porque, a diferencia de las tribus germánicas que habían cambiado de lengua (ostrogodos, vándalos, francos, anglos, etc.), las que se quedaron en territorio alemán siguieron hablando siempre la misma, por lo cual en cada palabra alemana “resuenan mil años de historia espiritual” (cf. Bein, 1992: 14-16). Esta afirmación, junto con algunas formulaciones del relativismo lingüístico, eran argumentos que conducían a la creencia en la superioridad “racial”, aunque esa no fuera la intención de Fichte.

lingüística, sobre todo si se convierte en Estado-nación; como ejemplo analizaba los acontecimientos históricos que habían generado la lenta evolución de Francia hacia la conciencia de constituir una sola comunidad lingüística, a diferencia del patois, que designa una forma lingüística limitada, oral y local y que, por tanto, implica una parcialización de la conciencia lingüística.

4. Situaciones novedosas. Definiciones de la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos

Aun con estas ampliaciones, unos veinte años después estas concepciones comenzaron a resultar imprecisas, especialmente a raíz de las reivindicaciones lingüísticas de las minorías autóctonas y alóctonas. La globalización provocaba en muchos países la hegemonía del inglés y al mismo tiempo la emergencia de las “pequeñas” nacionalidades, incluso apoyada a menudo por los centros de poder, al menos discursivamente, como forma de erosionar a los Estados-nación (el fenómeno conocido como glocalización, con la combinación de lo global y lo local) o directamente la disolución de Estados multinacionales en Europa oriental. En cuanto a las minorías alóctonas, la multiplicación de las migraciones y, más aún en los últimos años, el arribo masivo de refugiados asiáticos y africanos crea nuevas constelaciones lingüísticas, y en países como Alemania ya se están enseñando escolarmente lenguas como el árabe, el persa (farsi) y el turco con fines de integración (ver Behörde für Schule und Berufsbildung de Hamburgo). Esto último muestra cómo las distintas concepciones de comunidad lingüística se plasman en decisiones político-lingüísticas diferentes: mientras que esta (no muy abundante y aún discutida) enseñanza de las lenguas de los refugiados parece acercarse más a la concepción que hemos citado de Fishman, en Cataluña hay esfuerzos por lograr el arraigo y la cohesión social precisamente a través de la enseñanza del catalán a los refugiados (cf. Serra, 2006), con lo cual están más próximos a la definición citada más arriba de Kloss, de la comunidad lingüística como el

conjunto de las personas que tienen como lengua materna un mismo diastema, incluidos los inmigrantes para quienes pasa a ser la lengua más importante.⁸⁵

A esto debe agregarse que particularmente a partir de la visibilización de las minorías étnicas y lingüísticas en el último cuarto del siglo pasado, se suele designar “comunidad” a una población alóglota minoritaria, situada, por lo común, dentro de fronteras estatales. Hasta el presente, muchos políticos hablan de la comunidad mbya en la Argentina, pero no de comunidad mbya argentino-brasileño-paraguaya: se trata de fronteras que, además, son cuestionadas por los mbya, dado que son posteriores a su localización. Recordemos también que casi todos los gobiernos latinoamericanos incorporaron en sus Constituciones pasajes político-lingüísticos muy similares respecto de las comunidades indígenas precisamente en los ocho años de auge del neoliberalismo que van de 1988 a 1996 (cf. Bein, 2006); se trataba de vindicaciones largamente escamoteadas a sus hablantes, pero es muy posible que esa inclusión políticamente correcta estuviera destinada a compensar en el terreno discursivo las privaciones en el terreno material (cf. Briones, 2005). A modo de ejemplo, el artículo 10 de la Constitución colombiana de 1991 declara lo siguiente:

El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe.

En la Constitución citada hay, pues, un uso que marca la identidad minoritaria ya señalada: las “comunidades” son las indígenas y el término aparece equiparado al de “grupos étnicos”. Dudamos de que los mismos constitucionalistas hablarían de “comunidad colombiana hispanoparlante”, y en la práctica se fija

85 Anecdóticamente, uno de los informes periodísticos consigna que inmigrantes iraquíes afirman que, como ignoran tanto el catalán como el español, les da lo mismo aprender (primero) el catalán.

la enseñanza bilingüe para los indígenas pero no para los otros ciudadanos, a diferencia de lo que ocurre hoy día en Bolivia, a pesar de que el texto constitucional declare cooficiales sus lenguas “en sus territorios”.

Un esfuerzo para clarificar qué se puede considerar una comunidad lingüística provino entonces no de un ensayo teórico sino que estuvo incluida en una declaración jurídica, Dentro de los movimientos de protección de las minorías lingüísticas y desde la concepción de los derechos lingüísticos como Derechos Humanos, que implica la protección de la diversidad lingüística, se aprobó, en una Conferencia Mundial de Derechos Lingüísticos, la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos en Barcelona (España) en 1996. Los redactores de la Declaración, que adoptaron un tono imperativo y de denuncia contra los procesos de minorización de las lenguas, consideraron necesario, tras los considerandos y el preámbulo, exponer en el Título Preliminar unas “Precisiones conceptuales”, cuyo primer artículo se ocupa de la delimitación de “comunidad lingüística” en los siguientes términos:

1. Esta Declaración entiende como comunidad lingüística toda sociedad humana que, asentada históricamente en un espacio territorial determinado, reconocido o no, se autoidentifica como pueblo y ha desarrollado una lengua común como medio de comunicación natural y de cohesión cultural entre sus miembros. La denominación lengua propia de un territorio hace referencia al idioma de la comunidad históricamente establecida en este espacio.

Es decir, adoptan, por una parte, una concepción monolingüe, aunque no le adjudiquen rasgos esenciales ni orígenes divinos, sino que la consideren un producto, el resultado de un proceso histórico (“toda sociedad humana que [...] ha desarrollado una lengua común”); por la otra, es notoria la ligazón histórica al territorio que le exige a esa sociedad para considerarla

comunidad, lo cual destacan dos veces en este primer párrafo: en “asentada históricamente en un espacio territorial determinado” y en “al idioma de la comunidad históricamente establecida en este espacio”. En el segundo párrafo, al ampliar el concepto de “espacio territorial”, morigeran un poco esa exigencia:

2. Esta Declaración [...] adopta como referente de la plenitud de los derechos lingüísticos el caso de una comunidad lingüística histórica en su espacio territorial, entendido este no solamente como área geográfica donde vive esta comunidad, sino también como un espacio social y funcional imprescindible para el pleno desarrollo de la lengua.

Esa exigencia se reduce aún más en el párrafo 3, que contempla distintas situaciones posibles:

3. A los efectos de esta Declaración, se entiende que están también en su propio territorio y pertenecen a una comunidad lingüística las colectividades que:

i. están separadas del grueso de su comunidad por fronteras políticas o administrativas,

ii. están asentadas históricamente en un espacio geográfico reducido, rodeado por los miembros de otras comunidades lingüísticas, o

iii. están asentadas en un espacio geográfico compartido con los miembros de otras comunidades lingüísticas de historicidad similar.

Entendemos que, según la Declaración, cada comunidad lingüística que no sea mayoritaria en su territorio debe cumplir solo una de las tres condiciones enumeradas. Un ejemplo de la condición i serían los mapuches que viven en la Patagonia argentina, separados del grueso de su comunidad por la frontera política con

Chile; uno de la condición ii lo serían los romanches en Suiza, que están rodeados de las comunidades hablantes de suizo-alemán y de italiano; y uno de la condición iii sería el de los francohablantes canadienses, que comparten el espacio con los anglohablantes, de similar historicidad. Pero estas clasificaciones, que a primera vista parecen claras y objetivas, en la práctica ofrecen algunas zonas grises. Ya en nuestros ejemplos, que hemos elegido intentando que fueran nítidos, en el caso i, al menos en el caso de los mapuches de la provincia argentina de Río Negro, no es sencillo hablar de comunidad lingüística por su grado de castellanización; en los últimos años, además, los vínculos con los mapuches chilenos parecen pasar más por una solidaridad étnica frente a los procesos de discriminación en ambos países que por la lengua común. El caso ii, el de los romanches, se complica porque no han llegado a constituir una variedad común de referencia; el estándar que se ha creado hace unos años y que se emplea en los textos escolares es rechazado en parte por los hablantes de las distintas variedades porque temen que estas se pierdan; el caso canadiense (iii) es más complejo aún, puesto que, aun prescindiendo de que el inglés también se hable en los Estados Unidos y que existan algunos núcleos de canadienses francohablantes dentro del territorio estadounidense, la distribución de franco- y anglohablantes difiere de provincia en provincia; se podría considerar que el Quebec, mayoritariamente francohablante, sería un caso ii, si no fuera porque en provincias vecinas (sobre todo en Nuevo Brunswick) también se habla francés, aunque en menor proporción.

En cambio, es ciertamente novedosa y democratizadora la inclusión de los pueblos nómades:

4. A los efectos de esta Declaración se consideran, también, como comunidades lingüísticas dentro de su propio territorio histórico los pueblos nómadas en sus áreas de desplazamiento o los pueblos de asentamiento disperso.

Esta definición permite considerar como comunidades

lingüísticas, entre otros, a los pueblos originarios que fueron grupos trashumantes; la importancia de esta inclusión reside en que el reconocimiento como comunidad lingüística implica el reconocimiento de derechos lingüísticos formulados más adelante en la Declaración. Pero aun así, no aparecen definidos como comunidad las minorías romaníes (gitanas) en cada país, pues no están “dentro de su propio territorio histórico”, pero tampoco se los puede asimilar sin más –en particular en países en los que están hace siglos, como en España o en algunos países del este europeo– a aquellos que la Declaración, en su parágrafo 5, llama “grupos lingüísticos” en lugar de comunidades (es decir que no alcanzan el estatus comunitario):

5. Esta Declaración entiende como grupo lingüístico toda colectividad humana que comparte una misma lengua y que está asentada en el espacio territorial de otra comunidad lingüística, pero sin una historicidad equivalente, como sucede en casos diversos como los de los inmigrados, refugiados, deportados o los miembros de las diásporas.

Es cierto que los rom constituyen un caso excepcional. Lo que la Declaración tampoco contempla es la posibilidad de comunidades lingüísticas que se mantengan como tales a distancia a través de las comunicaciones electrónicas, lo que es explicable si reparamos en que la Declaración ya tiene 24 años, cuando, entre otras, las redes sociales eran prácticamente inexistentes.

De todas maneras, como todo documento político, la Declaración es fruto de negociaciones y posiciones que no dejan de transparentarse. Si tenemos en cuenta que la Declaración se elaboró en Barcelona, no parece muy desatinada la interpretación de que sus definiciones permiten negarle el estatus de comunidad a los castellanohablantes en Cataluña; basta considerar que (parágrafo 1) no están históricamente asentados en ese territorio y que, por tanto, el castellano no es la lengua propia de ese territorio;

que (parágrafo 2) esa área geográfica no es el espacio social y funcional imprescindible para el desarrollo de la lengua; y además, tampoco cumplen plenamente alguna de las otras tres alternativas (parágrafo 3): no están separados del grueso de su comunidad por fronteras políticas; ese sería el caso si en algún momento histórico los acontecimientos políticos hubieran forzado una frontera que atravesara una comunidad ya asentada, pero en general no se reconoce que el asentamiento de castellanohablantes en Cataluña preexistiera a la consolidación de las fronteras, y por motivos similares tampoco cumplen las otras dos posibilidades. Como tampoco son nómades (parágrafo 4), solo queda reconocerles el carácter de grupo pero no de comunidad (parágrafo 5). La primacía alcanzada por el catalán en los últimos años tanto en la educación como en la vida social, sumada a la existencia de fuertes tendencias independentistas, refuerza la hipótesis de que las características con que la Declaración parece delimitar una concepción aparentemente avalorativa de comunidad lingüística no es tal.

5. Enfoques críticos

Tras esta exposición de distintos enfoques de la comunidad lingüística o de la de habla, comentaremos algunas reflexiones críticas que en ocasiones parten de los propios autores tratados. Así, resulta sintomático que ya Dell Hymes, al definir la comunidad de habla, se hubiera expresado como sigue

Tentativamente, una comunidad de habla se define como una comunidad que comparte reglas para el manejo y la interpretación del habla y reglas para la interpretación de al menos una variedad lingüística. Ambas condiciones son necesarias. (Hymes, 1972: 54, traducción propia, R.B.)

El “tentativamente” tal vez indique que Hymes no se sintiera del todo confortable con esa definición, pues como buen etnógrafo partía de la práctica. Y la práctica evidencia que puede haber

disparidad de reglas –añadimos: para una misma variedad– con respecto a

qué se considera [en esa variedad] una oración coherente, un pedido, una afirmación que requiere una respuesta, una exigencia o un tópico prohibido, cómo se marca énfasis o ironía, la duración normal del silencio, el volumen normal de voz, etc., y no tenga medios metacomunicativos ni oportunidad de descubrirlo. (Hymes, 1972, *ibíd.*)

Además, se comprueba que la disparidad de reglas o normas se nota más cuando la variedad compartida es una segunda lengua para una de las dos partes. Todo ello llevó a Hymes a mostrar que compartir reglas de habla no es suficiente y a plantear la centralidad de la competencia comunicativa. En ese sentido, Jiří Václav Neustupný (citado por Hymes) acuñó el término *Sprechbund*, que traducimos como alianza de hablas (aunque Hymes lo llame “speech area”), a diferencia del *Sprachbund*, alianza de lenguas, que fue el término creado por Nikolai Trubetzkoy para describir las influencias mutuas de lenguas que pueden ser incluso genéticamente diferentes pero que comparten un área común durante mucho tiempo, como ocurre en los Balcanes con el rumano, el búlgaro, el serbio, el húngaro, etc. ¿Qué es, entonces, la alianza de hablas? Son las reglas de habla compartidas por lenguas contiguas. Así, un checo que no sepa alemán puede pertenecer a la misma alianza de hablas porque comparte con los alemanes la representación de lo que es una oración coherente, un pedido, una exigencia o un tópico prohibido, pero no pertenece a la misma comunidad de habla.

Otras críticas al concepto de comunidad lingüística se ocupan más del borramiento de las diferencias de poder y de la estructura de clases de la sociedad. Así, Jean-Baptiste Marcellesi y Bernard cuestionaban la definición de comunidad lingüística de William Labov (1973) señalada más arriba (que la comunidad de habla no se define por un acuerdo señalado sobre el uso de los elementos

lingüísticos, sino por la participación en un conjunto de normas compartidas) porque omitía la dialéctica social intracomunitaria:

Los trabajos de Labov ponen de manifiesto que la norma es parte constitutiva de la estructura sociolingüística; sin ella esa estructura desaparece. Es esa norma o más bien ese conjunto de normas las que precisamente, para Labov, unifican la comunidad lingüística, el objeto propio del estudio sociolingüístico. [...] La estratificación social pone de relieve que es hacia la norma del grupo más elevado a la que tienden, en cada situación, los otros grupos. Sin embargo, esa homogeneidad del comportamiento y de la evaluación no debe hacer olvidar las otras disparidades: 1) no todas las variables son significantes para todos los grupos sociales; 2) hay fenómenos de hipercorrección; 3) hay fenómenos de reacción lingüística de las clases elevadas después de la toma de conciencia de la extensión de un cambio lingüístico. Así, apoyándonos en los datos del propio Labov, nos parece imposible mantener la definición de comunidad lingüística que da aquel: como "unificada por un conjunto de normas". Preferimos más bien definirla desde el punto de vista lingüístico como un conjunto de grupos que entran en relaciones dialécticas en el proceso mismo de creación de un conjunto de normas dominado por la norma de la clase dominante, pero sometido sin cesar a revisión. (Marcellesi y Gardin, 1974 [1979]:⁸⁶)

En los años noventa, en Cataluña, también se criticó el concepto de comunidad lingüística por su presunta asepsia ideológica. Bañeres y Romaní mostraban en un artículo en la revista occitana *Lengas* que en la sociolingüística catalana, frente al nacionalismo fascista y al internacionalismo proletario, el concepto de comunidad aparecía como "una opción nueva, progresista y llena de futuro, capaz de aglutinar la lengua, la cultura y la comunicación y, por tanto, una participación responsable

86 Resumen propio (R.B.) de la versión española de 1979: 231-233.

y democrática” (1994: 30; traducción propia, R.B.), pero que ocultaba el nacionalismo de las regiones. Es decir que se trataba de un concepto que desterraba conflictos de la sociolingüística o, mejor dicho, que los ocultaba. Como sabemos, luego volvieron a aflorar hasta el punto de que hoy día el conflicto catalán, entre quienes quieren independizarse de España y quienes quieren permanecer en ella y, en menor grado, entre quienes promueven el monolingüismo catalán y el bilingüismo catalán-español, es uno de los más importantes de España.

En la actualidad, se incluyen nuevos aspectos que cuestionan la relación entre lengua, comunidad e identidad porque se demuestra la existencia de identidades bi- o plurilingües. Así, el sociolingüista gallego Mauro Fernández (2000) demuestra sobre la base de encuestas que muchos gallegos se consideran ciertamente bilingües sin que por ello dejen de sentirse gallegos. También sabemos que en este caso la identidad bilingüe no es solo un problema de identidad, sino también uno político, pues si vinculamos el concepto de comunidad con una sola lengua, por la lengua gallega los gallegos constituyen una comunidad separada del resto de España o incluso –como se mostró en la discusión sobre ortografía– hermanada históricamente con Portugal, mientras que si admitimos que hay identidades bilingües, los gallegos son, al menos en parte, un constituyente de la comunidad española. Por nuestra parte, y a modo de hipótesis, postulamos que algunos pueblos originarios pueden ser monolingües en un país y bilingües en otro, o que al menos sus lenguas pueden tener funciones muy diferentes, como ocurre con el aymara a uno y otro lado de la frontera argentino-boliviana.

Con todo, aquí aún estamos hablando de situaciones relativamente simples de comunidades que hablan la lengua propia y la mayoritaria, mientras que una investigación de Jean Jackson (1974, 1983) citada por Morgan (2014: 7-8), de los indígenas en Vaupés, en el sudeste colombiano, mostraba la compleja interrelación de cultura, lengua, variación, ideología y sociedad:

Jackson descubrió que el área era una comunidad multilingüe en la que casi todos los indígenas hablan fluidamente por lo menos tres y hasta diez lenguas de las familias tucano, arawak y caribe. Además, tienen una cultura sorprendentemente homogénea, comparten prácticas culturales y religiosas y regulaciones sobre cómo usar las lenguas en la vida cotidiana. Suelen usar el tucano como lingua franca. Es decir que esta situación rompe con todas las definiciones que vinculen la comunidad con una sola lengua o una sola variedad.

6. Reflexión final

Hemos planteado la necesidad de discutir el concepto de comunidad lingüística porque pensamos que las diferentes posiciones tienen consecuencias teóricas que afectan a los análisis glotopolíticos. Los análisis de distintas posiciones con respecto a diversas minorías (inmigrantes, refugiados, pueblos originarios) nos han mostrado que las distintas concepciones de comunidad lingüística también afectan a las prácticas. Recordemos que las discusiones que hemos sintetizado giran principalmente en torno a si la comunidad lingüística es determinada por la lengua o por el conjunto social, si es necesariamente monolingüe o no, si una comunidad lingüística puede contener varias comunidades de habla, si basta con que sus miembros compartan normas para el uso de al menos una variedad o si también hacen falta modos de comunicación compartidos, si se denomina “comunidad” a un grupo minoritario dentro de otro mayor y cuál es la relación entre comunidad e identidad. Pero algunos sociolingüistas también cuestionan –cuestionamos– el concepto porque oculta las diferencias de poder social sobre la lengua, diferencias que comenzaron a tematizarse en la crítica de Marcellesi y Gardin a Labov (vide supra). Por eso, hay quienes prefieren hablar de comunidad comunicativa⁸⁷, un concepto que no está en línea con la idea saussureana de la lengua como patrimonio

87 Entre ellos, Klaus Bochmann (en comunicación oral). Cabe destacar que en alemán la designación “comunidad comunicativa” (Kommunikationsgemeinschaft) no suena tan redundante como en castellano.

común sin distinción de clases ni estratos sociales. En otras palabras, cuestionar el concepto de comunidad lingüística por su neutralización de las diferencias y los conflictos sociales es una necesidad para un enfoque glotopolítico que aborde los problemas comunicativos reales. Sabemos por experiencia que la comunicación entre distintos sectores sociales y, por ende, la posibilidad de comprender y emplear con solvencia, entre otros, el lenguaje de la escuela o de desempeñarse en puestos laborales, suele estar mucho más perturbada en el interior de lo que desde la mirada más global se considera una sola comunidad lingüística que entre sectores similares pertenecientes a comunidades distintas. Esto no significa desechar por completo el término, pues, por una parte, como conocedores de las situaciones lingüísticas reales no debemos exagerar su atomización: por causas históricas, en muchos países hay lenguas que se han vuelto ampliamente mayoritarias, ante las cuales el concepto de comunidad lingüística, se aplique a las minorías o también a las mayorías, transmite, aunque superficialmente en cuanto a lo social, una idea de la situación en un corte sincrónico. Al mismo tiempo debemos atender a que el concepto no fuerce en la práctica la homogeneización de realidades lingüísticas diversas (como la degradación de lenguas distintas a patois de la gran comunidad francohablante) y que tampoco corra el aspecto de clase de nuestras categorías de análisis.

Referencias

Bañeres, Jordi i Joan Maria Romaní (1994): “L'exhortation à la normalisation ou Ho volem tot en català (Nous voulons tout en catalan)”. En: *Lengas* N° 35 : 27-44.

Behörde für Schule und Berufsbildung: Schulen bauen herkunftssprachlichen Unterricht aus. <https://www.hamburg.de/bsb/pressemitteilungen/13546352/2020-01-30-bsb-herkunftssprachlicher-unterricht/> [último acceso 14-02-20].

Bein, Roberto (1992): “Lengua y nación en Fichte y Humboldt desde un punto de vista glotopolítico”. En: *Interlitteras*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires: 13-19.

Bein, Roberto (2006): “Lenguas indígenas de inmigrantes: censos, representaciones, políticas lingüísticas”. En: *Libro de Actas del Encuentro de Lenguas Indígenas Americanas*, Instituto de Lingüística, Universidad Nacional de La Pampa.

Briones, Claudia (2005): “Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales”, en Claudia Briones (ed.): *Cartografías argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires: Antropofagia.

Bloomfield, Leonard (1933): *Language*. New York: Henry Holt.

Conferencia Mundial de Derechos Lingüísticos (1996): *Declaración Universal de Derechos Lingüísticos*, Barcelona. Hay varias ediciones.

Fernández, Mauro (2000): Cuando los hablantes se niegan a elegir: Multilingüismo e identidad múltiple en la modernidad reflexiva. En: *Estudios de Sociolingüística* 1 (1), 47-58.

Fishman, Joshua (1979 [1972]): *Sociología del Lenguaje*. Madrid: Cátedra [original: *The Sociology of Language: An Interdisciplinary Social Science Approach to Language in Society*. Rowley, Mass.: Newbury House].

Gumperz, John J. (1962). Types of linguistic communities. *Anthropological Linguistics*, 4(1), 28-40.

Gumperz, John J. (1964): *American Anthropologist* Vol. 66, No. 6, Part 2: *The Ethnography of Communication*, pp. 137-153.

Gumperz, John J. (1968): *The Speech Community*. En: *International Encyclopedia of the Social Sciences*. Wisconsin: Macmillan Library.

Hockett, Charles (1971): *Curso de lingüística moderna*. Buenos Aires: Eudeba. Traducción y adaptación al español de Emma Gregores y Alberto Suárez de la 4ª edición de *A Course in Modern Linguistics*, New York, The Macmillan Company, 1958.

Hymes, D. (1972). *Models of the interaction of language and social life*. In J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication* (pp.35-71). New York: Holt, Rhinehart & Winston.

Kloss, Heinz. (1986): *On some terminological problems in interlingual sociolinguistics*. En: *International Journal of the Sociology of Language*, 1986: 91–106 (original en *Deutsche Sprache* 3 (1977): 224-237). Citado según la traducción de la versión inglesa realizada por Patricia Sirabonian en 2007 como residencia de traducción del IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández” de Buenos Aires. Tutoras: E. Odriozola y P. Grosman.

Knobloch, Clemens (2005): *Volkhafte Sprachforschung. Studien zum Umbau der Sprachwissenschaft in Deutschland zwischen 1918 und 1945*. Tübingen: Niemeyer.

Labov, William (1972): *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Lesle, Ulf-Thomas (2015): *Identitätsprojekt Niederdeutsch. Die Definition von Sprache als Politikum*. In: R. Langhanke (Hrsg.): *Sprache, Literatur, Raum. Fs. für Willy Diercks*. Bielefeld: Verlag für Regionalgeschichte.

Marcellesi, Jean-Baptiste y Bernard Gardin (1979): *Introducción a la sociolingüística. La lingüística social*. Madrid: Gredos. Versión española de María Victoria Catalina de *Introduction à la sociolinguistique. La linguistique sociale*. París: Larousse, 1972.

Morgan, Marcyliena H. (2014): *Speech Communities*. Cambridge University Press.

Schlieben-Lange, Brigitte (1983): *Traditionen des Sprechens. Elemente einer pragmatischen Sprachgeschichtsschreibung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Serra, Josep Maria (2006): *El plan de lengua y cohesión social en Cataluña: primeros datos de una investigación*. En: *Cultura y Educación*, 18 (2), 159-172.

Weisgerber, Joh. Leo (1967): *Die Sprachgemeinschaft als Gegenstand sprachwissenschaftlicher Forschung. Arbeitsgemeinschaft für Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen. Heft 142*. Westdeutscher Verlag, Köln und Opladen

17. La tensión entre las ideologías lingüísticas neoliberales y los procesos raciolingüísticos en Estados Unidos

*Lara Alonso*⁸⁸
City University of New York
laraalonsopinero@gmail.com

Este texto explora la tensión entre las ideologías lingüísticas neoliberales (en concreto, los discursos sobre el valor económico de las lenguas) y los procesos raciolingüísticos en Estados Unidos a partir del ejemplo de jóvenes latinxs⁸⁹ bilingües en el mercado laboral estadounidense. Centrándome en los discursos de los participantes, analizaré la tensión entre las ideologías lingüísticas

88 Doctoranda en el programa de Latin American, Iberian and Latino Cultures del Graduate Center, City University of New York.

89 Utilizo el término Latinxs como propuesta inclusiva y no binaria, siguiendo la reciente tradición de su uso en la academia norteamericana, para referirme a las personas que viven en Estados Unidos y tienen ascendencia de Latinoamérica.

neoliberales –que borran el papel de la estructura social poniendo en los individuos todo el peso de adaptarse a los requisitos de empleabilidad–, y las ideologías raciolingüísticas –cuya conaturalización entre raza y lengua impide que los latinxs puedan adquirir el capital social y cultural que realmente se requiere para ascender en el mercado laboral estadounidense–.

A raíz de las transformaciones económicas del neoliberalismo y del auge en los últimos años de los discursos sobre el valor económico de las lenguas, la profesora Laura Villa y yo nos propusimos, por un lado, estudiar dichos discursos, y, por otro, analizar si se daba o no una recompensa económica de la competencia lingüística de los latinxs en el mercado laboral estadounidense. Para ello, decidimos centrarnos en las experiencias de jóvenes bilingües que utilizan el español y el inglés en el trabajo en Nueva York. La metodología consistió en la realización de seis entrevistas semidirigidas y dieciocho cuestionarios con jóvenes bilingües en Nueva York, elegidos en función de ser jóvenes (menores de 40), nacidos en Latinoamérica o en EEUU siendo alguno/a de sus padres latinoamericanos, y de utilizar ambas lenguas en el trabajo (Alonso y Villa, 2019). Esta ponencia retoma los discursos de estos jóvenes⁹⁰ para analizar a través de ellos la tensión en torno al español entre diferentes ideologías lingüísticas hegemónicas en el país.

Ideologías lingüísticas neoliberales

En los últimos años, predominan los discursos que destacan el beneficio económico del bilingüismo para las empresas, los territorios y los trabajadores. Este tropo discursivo se enmarca en la fase actual neoliberal del capitalismo, en la que la economía del conocimiento, la comunicación y la globalización han producido una revalorización de las lenguas. Por un lado, las lenguas son necesarias para el comercio internacional; por ejemplo, para

90 Agradezco su generosidad a Laura Villa y todo su trabajo en las distintas fases de este proyecto.

posibilitar a las empresas y naciones alcanzar nuevos nichos económicos en el mercado internacional o para legitimar expansiones económicas bajo el argumento de compartir una lengua común (especialmente con territorios ex-coloniales (Del Valle, 2014). Por otro lado, las lenguas se necesitan para acceder a nivel local a nuevos clientes (Dávila, 2001), como las comunidades de origen inmigrante, que en muchos territorios ya suponen grandes porcentajes de la población del país (i.e. en Estados Unidos residen casi sesenta millones de latinxs (US Census Bureau). Hoy en día las prácticas lingüísticas ocupan incluso sectores enteros de la economía en los que la lengua es aquello que se ofrece (como los call centers, las empresas de traducción e interpretación o las de enseñanza de idiomas) y generan un valor añadido en muchos otros sectores, como en el turismo, donde producen beneficio económico al funcionar como marcadores de "autenticidad" (Del Percio et al., 2017; Duchêne and Heller, 2012; Heller, 2011).

En un sistema económico global cada vez más competitivo donde el capital financiero de las empresas está progresivamente más concentrado, el acceso y control del mercado internacional se revela una cuestión fundamental para la economía de un país. Además, en el caso de Estados Unidos, la amenaza de nuevas economías nacionales muy competitivas desafía su hegemonía económica mundial. En este contexto, las instituciones económicas y de gobierno estadounidenses hacen un llamado a mejorar los recursos lingüísticos de la economía nacional en una estrategia en la que las capacidades lingüísticas de los inmigrantes tienen una importancia fundamental. Un ejemplo es el informe titulado *Not lost in translation. The growing importance of foreign language skills in the U.S. job market*, publicado en 2017 por *New American Economy*, un conglomerado de alcaldes y líderes empresariales creado para fomentar reformas en inmigración que permitan impulsar el crecimiento económico de Estados Unidos atrayendo a los trabajadores extranjeros que se necesitan. El informe comienza reproduciendo este discurso del creciente valor de las lenguas para empresas y trabajadores en el país:

En el mundo globalizado de hoy, las empresas necesitan empleados que puedan atender a sus clientes no solo en inglés, sino también en una amplia gama de otros idiomas. En 2013, un récord de 305,000 empresas de EEUU reportaron exportar bienes al exterior. Del mismo modo, los clientes aquí en los Estados Unidos son cada vez más diversos. [...] Teniendo en cuenta esto, no es sorprendente que para 2020, el dominio de más de un idioma sea una de las habilidades más importantes que puede tener un solicitante de empleo. La investigación ya ha demostrado que las habilidades en idiomas extranjeros pueden llevar a mejores oportunidades de trabajo y salarios más altos para los trabajadores de hoy. (New American Economy, 2017: 1)

Sin embargo, después de analizar las experiencias de los participantes, y en línea con los resultados de trabajos similares llevados a cabo principalmente en el suroeste del país (Alarcón et al., 2014a, 2014b; Chiswick and Miller, 2016; Robinson-Cimpian, 2014; Subtirelu, 2017; Villa and Villa, 2005), concluimos que a pesar de la idea generalizada de que las lenguas son rentables no solo para las empresas sino también para los hablantes, los latinxs no disfrutaban de mejores oportunidades económicas en el mercado laboral estadounidense por ser bilingües, sino que sus habilidades lingüísticas tienden a ser explotadas en beneficio de las empresas que los emplean (Alonso y Villa, 2019).

Ideologías raciolingüísticas

En esta ponencia voy a analizar la tensión que se da entre los discursos neoliberales sobre las lenguas y las ideologías raciolingüísticas que dominan en el país. Estas ideologías raciolingüísticas provocan que, como dice el título del último libro de Jonathan Rosa (2018), algunas personas “se vean como una lengua” y algunas lenguas “suenen como una raza” (“looking like a language, sounding like a race”), es decir, que prácticas lingüísticas aparentemente similares se valoren de manera

diferente en función de las posiciones etnoraciales de los hablantes que las producen. El bilingüismo español-inglés en EEUU con frecuencia es visto como una habilidad cuando se corresponde con blanquitud (whiteness) y como un obstáculo cuando el hablante está racializado como latinx (Flores y Rosa, 2015). Por otro lado, estas ideologías raciolingüísticas están ligadas a la construcción de una "identidad (nacional) americana (monolingüe)" (Ricento, 2005: 349), bajo la cual se considera a las lenguas que no son el inglés como un signo de deslealtad a Estados Unidos y como una amenaza y marca de otredad racial (Leeman y Serafini, 2016), lo que ha llevado a la oficialización del inglés en varios estados (Macías, 2014) y a la prohibición de la educación bilingüe en otros (García, 2009). Nuestros participantes no son ajenos a la condena del uso cotidiano del español para la comunicación en el espacio laboral, como se infiere de la anécdota que nos cuenta Valery, manager en unos grandes almacenes:

Un hombre se enojó una vez, porque yo estaba hablando con una empleada sobre su vestuario en español y el señor dijo "this is America, speak English!" (Valery, 32, nacida en República Dominicana, manager en unos grandes almacenes.)

De hecho, muchos bilingües han perdido su trabajo por hablar idiomas distintos al inglés con sus compañeros, incluso durante sus descansos laborales. En muchos de estos casos, algunos trabajadores latinxs han sido contratados y despedidos por hablar español (contratados para hablar español con la clientela y despedidos por hablar en español con sus compañeros de trabajo) (Zentella, 2014).

La tensión

En el trabajo, los participantes en esta investigación llevan a cabo tareas de traducción y de comunicación. Generalmente cumplen la función de traducir entre los trabajadores monolingües

de español (habitualmente en las posiciones laborales más bajas en la empresa) y los jefes monolingües de inglés (o al menos, no hablantes de español), o entre la empresa como sujeto corporativo anglohablante y el cliente latinx monolingüe de español, facilitando el éxito de la venta del producto o servicio. Solo una cifra minoritaria de estos jóvenes ocupa puestos en empresas internacionales donde la labor de traducción se realiza entre jefes anglohablantes en Nueva York y oficinas en Latinoamérica. La traducción se da siempre entre un jefe anglohablante (o en ocasiones bilingüe pero no de español) y un grupo de trabajadores o de clientes monolingües de español.

Esto revela las jerarquías lingüísticas que se reproducen en la mayoría de empresas en EEUU que contratan a trabajadores latinxs bilingües, donde estos tienden a ocupar puestos de rango bajo o medio-bajo. Si bien el bilingüismo ha pasado de representarse en ciertos sectores como un obstáculo para acceder al mercado laboral a ser visto como un recurso de valor añadido para el trabajador (Jaffe, 2007), su aparente valoración positiva en ningún caso perturba la posición privilegiada del inglés en la jerarquía de lenguas (Urciuoli, 2016: 471). El prestigio lingüístico (Woolard, 1989), que reflejan los participantes, del español en los trabajos en Nueva York es bajo en tanto que no ocupa un espacio privilegiado en la oficina: las reuniones de los organismos directivos, los documentos y las notificaciones que se dan a los trabajadores de mayores sueldos en la empresa así como las conversaciones entre ellos, son en inglés. El español funciona en general únicamente como instrumento para transmitir órdenes a los trabajadores menos cualificados y para conseguir clientes latinxs hispanohablantes.

El bajo capital simbólico del español en el mundo del trabajo en Estados Unidos también se refleja en los procesos de comprobación del conocimiento lingüístico del candidato (para un puesto que requiere ser bilingüe) durante las entrevistas de trabajo que tienen lugar en muchas de estas compañías. Quitando

algunas excepciones de puestos que exigen un certificado específico de conocimiento lingüístico (por ejemplo, la traducción jurídica o para ser maestro bilingüe), en la mayoría de entrevistas de trabajo, la comprobación y legitimación del conocimiento de español requerido para el puesto de trabajo no tiene lugar o se da de forma informal y en relación con ideologías raciolingüísticas que asocian hablar español a ser latinx. Por ejemplo, Luís, de 28 años, nacido de República Dominicana, trabaja como gerente de operaciones en una empresa de logística donde pasó por un proceso informal de comprobación de su manejo del español durante su entrevista:

Lara: ¿Y lo comprobaron de alguna manera? [el conocimiento del español]

Luis: Ummm, me pusieron a hablar con otro colega que hablaba español.

Lara: ¿Otro colega que era parte del comité de selección o era un trabajador de...?

Luis: Era un trabajador simple.

Lara: ¿Y cómo fue, le llamaron durante la entrevista...?'

Luis: Eh, pues, en el tour de la bodega lo encontramos ahí y pues hablamos un poco de español. Fue algo muy informal.

Lara: O sea, no fue que la persona que te estaba entrevistando te dijera "¿Puedes hablar español con este...?"

Luis: Eeeeeh, no, no.

Lara: Pero ahí ya te escuchó y ya entendió que sabías.

Luis: Correcto.

Lara: Aunque el jefe no, esa persona que te estaba entrevistando no sabe español.

Luis: No sabe español, no.

En el caso de Adriana, de 29 años, también nacida en República Dominicana, y que trabaja como asistente ejecutiva en una empresa internacional, durante su entrevista de trabajo, su futuro jefe llamó por teléfono a su nuera, que era de Panamá, y le pasó la llamada a Adriana para que tuvieran una conversación

informal en español y así comprobar su supuesto conocimiento lingüístico (a pesar de que él mismo no hablaba español). Julián, de 28 años, nacido en Nueva York de padres guatemaltecos, manager en la construcción, no pasó por ningún proceso de comprobación lingüística pues dieron por hecho este conocimiento al oírle hablar español con su padre cuando llegó el primer día. Como vemos en los ejemplos anteriores, el auge de los discursos sobre el valor económico de las lenguas, no implica necesariamente cambios en las formas en que la autoridad lingüística se produce y legitima ideológicamente (Del Percio et al., 2017: 65). De hecho, la autoridad lingüística (en este caso ejercida por la figura del jefe monolingüe de inglés que comprueba las habilidades lingüísticas en español del futuro trabajador) continúa siendo atribuida por medio de ideologías locales basadas en las formas tradicionales de dominación dentro de una sociedad determinada.

Pero, además, en estos episodios de selección de personal, evaluar el conocimiento lingüístico de esa manera refleja que estas capacidades no fueron tratadas como habilidades técnicas profesionales (que requieren una comprobación) sino como atributos identitarios (que al estar ligados a la identidad no necesitan ser formalmente comprobados). A partir de las ideologías raciolingüísticas dominantes, se asume que por ser latinxs estos jóvenes hablan español. Este tipo de esencialización, habitual en el neoliberalismo, permite que estas habilidades no sean recompensadas económicamente al ser vistas como cualidades inmanentes del sujeto. Esta estrategia empresarial para no recompensar a los trabajadores refleja además una tensión sobre la visión del conocimiento lingüístico en la fase actual del capitalismo neoliberal en la que, por un lado, se exige el dominio de habilidades lingüísticas como parte del paquete de capacidades que se espera que el trabajador ofrezca en el mercado laboral, y, por otro, para evitar su compensación económica, dichas habilidades se dan por sentadas, otorgándoles una dimensión más ligada a la identidad que a los méritos personales y académicos (Heller, 2011).

Esta renuncia a considerar las prácticas lingüísticas multilingües en el trabajo como una capacidad que requiere ser remunerada (para los individuos cuyas prácticas lingüísticas están racializadas) contrasta especialmente con la comodificación de los trabajadores en el capitalismo tardío, que pasan a ser vistos como conjuntos de habilidades (Urciuoli, 2008). En esta nueva concepción, se espera que los individuos posean un conjunto diverso de habilidades adquiridas y perfeccionadas. Este llamamiento neoliberal de auto constituirse como un individuo "exitoso", emprendedor de sí mismo, requiere self-made speakers (Martín Rojo, 2019): trabajadores formados en la adquisición y perfeccionamiento constante de sus habilidades lingüísticas.

En una de las contradicciones esenciales del capitalismo actual, se maximiza la adquisición y desarrollo de estas habilidades, que se le exige al trabajador como parte de su profesionalización, y, sin embargo, la importancia de estos mismos procesos de adquisición y desarrollo se minimiza para evitar su remuneración (Heller, 2011). A lo que, en este caso, se suman las ideologías raciolingüísticas hegemónicas en Estados Unidos, que ven las prácticas lingüísticas de los sujetos racializados desde la perspectiva del déficit independientemente de cómo sean esas prácticas.

En este escenario, nuestros participantes optan por hacer lo que pueden para cumplir ambos requisitos aparentemente contradictorios: mostrar un conocimiento técnico y profesional de la lengua y, al mismo tiempo, que parezca una habilidad cultural innata. Al hacerlo, tratan además de encajar dentro del estereotipo del "latino buen trabajador", un giro ideológico y discursivo en Estados Unidos que representa a los latinxs de manera muy positiva como "americanos modelo" (Dávila, 2008) y que trata de imponer una narrativa alternativa a aquella en la que los latinxs son vistos como una amenaza para el país (Chavez, 2008; Rosa, 2018).

Conclusión

En conclusión, los procesos de mercantilización de las lenguas generan jerarquías de lenguas y hablantes en función de su importancia económica en el mercado (Ricento 2005: 363) y en relación con la posición etnoracial de los hablantes (Rosa, 2015: 108). Esta distribución desigual de poder produce diferencias en las posibilidades de intercambiar el capital lingüístico por otros recursos simbólicos y materiales y nos recuerda el papel de las prácticas lingüísticas en la organización de las relaciones de producción (Heller, 2011). Estas desigualdades económicas y políticas se perciben en los ámbitos laborales de los participantes en este proyecto, donde las diferentes jerarquías en los puestos de trabajo se corresponden en gran medida con las lenguas y variedades que utilizan los trabajadores, dando lugar a la paradoja de que mientras que se difunde el discurso del beneficio del bilingüismo, sólo aquellos en las posiciones medias y bajas de las empresas utilizan el español. Por lo tanto, a pesar de las transformaciones económicas del neoliberalismo que otorgan una mayor importancia a las lenguas, la autoridad lingüística y los regímenes de normatividad se mantienen en función de organizaciones económicas y de poder establecidas históricamente.

En cuanto la recompensa de las prácticas lingüísticas de los *latinxs*, la propiedad sobre el idioma se replantea como parte de la acumulación de beneficios corporativos. En una concomitancia estratégica de los tropos de orgullo y beneficio (Duchéne y Heller, 2012), en el mercado laboral estas prácticas lingüísticas pasan de ser consideradas habilidades técnicas a ser vistas como atributos identitarios, lo que evita su remuneración (incluso en los casos en los que dicha habilidad conlleva realizar trabajos y horas extra).

Los discursos del valor de las lenguas significan cosas distintas en función del capital que puedan mover los empleados y los mercados a los que tengan acceso (Heller, 2011). Si bien la tensión entre comunidad y mercantilización no es fácil de resolver, nos

interesa observar cómo los actores se posicionan políticamente en el espacio del lenguaje y negocian, confrontan o aceptan las relaciones de poder (Arnoux, 2014) a través de sus prácticas lingüísticas cotidianas en el trabajo, donde los actores ponen en juego diferentes ideologías lingüísticas en función de sus intereses. Este análisis nos permite profundizar en el entendimiento del papel de la lengua en la construcción de la diferencia social y cuestionar el discurso neoliberal del valor económico de las lenguas. En concreto, en esta ponencia he tratado de resaltar que los discursos que celebran las ventajas económicas del multilingüismo no neutralizan las jerarquías lingüísticas tradicionales enraizadas en el orden económico, social (y racial), y camuflan así las condiciones actuales de explotación lingüística y el techo de cristal que existe en el mercado laboral estadounidense para la comunidad latina.

Referencias

Alarcón, A., Di Paolo, A., Heyman, J. & Morales, M. (2014a). The occupational location of Spanish-English bilinguals in the new information economy: The health and criminal justice sectors in the US borderlands with Mexico. In Rebecca M. Callahan & Patricia C. Gándara (eds.), *The bilingual advantage. Language, literacy and the US labor market* (110–137). Bristol: Multilingual Matters.

Alarcón, A., Di Paolo, A., Heyman, J. & Morales, M. (2014b). Returns to Spanish-English bilingualism in the new information economy: The health and criminal justice sectors in the Texas border and Dallas-Tarrant counties. In Rebecca M. Callahan & Patricia C. Gándara (eds.), *The bilingual advantage. Language, literacy and the US labor market* (138–159). Bristol: Multilingual Matters.

Alonso, L. y Villa, L (Submitted 2019). Latinxs' bilingualism at work in the US. Profit for whom? *Language, Culture and Society*.

Arnoux, E. N. (2014). Glotopolítica: delimitación del campo y discusiones actuales con particular referencia a Sudamérica. In Zajícová, Lenka y Radim Zámec (Eds.), *Lengua y política en América Latina: perspectivas actuales* (pp. 19-43). Olomouc, Czech Republic: Univerzita Palackého v Olomouci.

Chavez, Leo. (2008). *The Latino Threat: Constructing Immigrants, Citizens, and the Nation*. Stanford: Stanford University Press

Chiswick, B. R. & Miller, P. (2016). Does bilingualism among the native born pay? IZA Discussion Papers 9791. Bonn: Institute for the Study of Labor (IZA).

Dávila, A. (2008). *Latino spin: Public image and the whitewashing of race*. New York: New York University Press.

Dávila, A. M. (2001). *Latinos.inc: The marketing and making of a people*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.

Del Percio, A. F., Mi-Cha & Duchêne, A. (2017). Language and Political Economy. In Ofelia García, Nelson Flores & Massimiliano Spotti (Eds.), *The Oxford Handbook of Language and Society* (55-76). Oxford: Oxford University Press.

Del Valle, J. (2014). Lo político del lenguaje y los límites de la política lingüística panhispanica. *Boletín de Filología*, 49(2)

Duchêne, A. & Heller, M. (eds.). (2012). *Language in late capitalism. Pride and profit*. London & New York: Routledge.

Flores, N. & Rosa, J. (2015). Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149–171.

García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden & Oxford: Basil/Blackwell.

Heller, M. (2011). *Paths to post-nationalism. A critical ethnography of language and identity*. Oxford: Oxford University Press.

Jaffe, A. (2007). *Minority language movements*. In Monica Heller (ed.), *Bilingualism: A social approach (50–70)*. New York: Palgrave Macmillan.

Leeman, J. & Serafini E. (2016). *Sociolinguistics and heritage language education: A model for promoting critical translanguaging competence*. In Marta Fairclough and Sara Beaudrie (Eds) *Innovative Strategies for Heritage Language Teaching (56-79)*. Washington DC: Georgetown University Press.

Macías, R. F. (2014). *Benefits of bilingualism: In the eye of the beholder?* In Rebecca M. Callahan & Patricia C. Gándara (eds.), *The bilingual advantage. Language, literacy and the US labor market (16–44)*. Bristol: Multilingual Matters.

Martín Rojo, L. (2019). *The ‘self-made speaker’: The neoliberal governance of speakers*. In Luisa Martín Rojo & Alfonso Del Percio (eds.), *Language and neoliberal governmentality*. New York & London: Routledge.

New American Economy. (2017). *Not lost in translation. The growing importance of foreign language skills in the U.S. job market*. www.newamericaneconomy.org/wp-content/uploads/2017/03/NAE_Bilingual_V6.pdf.

Ricento, T. (2005). *Problems with the ‘Language-As-Resource’ Discourse in the Promotion of Heritage Languages in the U.S.A.* *Journal of Sociolinguistics*, 9.3, 348-368.

Robinson-Cimpian, J. P. (2014). Labor market differences between bilingual and monolingual Hispanics. In Rebecca M. Callahan & Patricia C. Gándara (eds.), *The bilingual advantage. Language, literacy and the US labor market* (79–109). Bristol: Multilingual Matters.

Rosa, J. (2018). *Looking like a Language, Sounding like a Race: Raciolinguistic Ideologies and the Learning of Latinidad*. Oxford: Oxford University Press.

Rosa, J. (2015). Racializing Language, Regimenting Latinas/os: Chronotope, Social Tense, and American Raciolinguistic Futures. *Language & Communication*, 46, 106-117.

Subtirelu, N. C. (2017). Raciolinguistic ideology and Spanish-English bilingualism on the US labor market: An analysis of online job advertisements. *Language in Society*, 46, 477–505.

Urciuoli, B. (2016). Discussion: Imagining the languaged worker's language. *Multilingua* 35(4), 469–481

Urciuoli, B. (2008). Skills and Selves in the New Workplace. *American Ethnologist*, 35.2, 211-228.

Villa, D. J. & Villa, J. (2005). Language instrumentality in Southern New Mexico: Implications for the loss of Spanish in the Southwest. *Southwest Journal of Linguistics*, 24(1-2), 169–184.

Woolard, K. A. (1989). *Double Talk: Bilingualism and the Politics of Ethnicity in Catalonia*. Stanford: U.P.

Zentella, A. C. (2014). TWB (Talking while Bilingual): Linguistic profiling of Latina/os, and the other linguistic torquemadas. *Latino Studies*, 12, 620–635.

18. Um diagrama glotopolítico para a análise de processos de minorização linguística e de luta por reconhecimento

*Alexandre Guedes Pereira Xavier*⁹¹
Universidade Federal Fluminense (UFF)
agpxavier@gmail.com

Os direitos de minorias, presentes em diferentes dispositivos do Sistema Internacional de Direitos Humanos, em geral incluem diretrizes de participação no debate e na deliberação política. Mas no momento em que as minorias trazem à esfera pública o modo como vivem e o modo como anseiam viver, em geral evidenciam-se tanto barreiras a esses direitos quanto horizontes de mudança. Neste texto, tratamos da minoria linguística surda.

⁹¹ Doutorando em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF), sob orientação de Xoán Carlos Lagares. Atua como Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), do Brasil, desde 2005.

Há pouco mais de uma década, no mundo, a condição das pessoas surdas como comunidade linguística passou a ser balizada por uma Convenção (United Nations, 2006) que definiu direitos linguísticos relacionados a suas línguas de sinais e impulsionou seu ativismo e busca de participação na produção de políticas (Pogrebinschi, 2012).

Tal fato trouxe à tona tanto a democracia como demanda – “alargando o campo comunicativo, participativo ou das políticas públicas” – como a democracia como criação social – gerando “discursos e práticas de resistência” a partir de “experiências das vidas cotidianas” e criando “um novo imaginário” a partir da “tensão entre projetos e territorialidades” (Bringel; Echart, 2008: 467). Essa tensão evidenciou-se em estudo da Federação Mundial de Surdos, que alcançou 93 países.

De um lado, “experiência das vidas cotidianas”: analfabetismo, preconceitos, acesso limitado à informação, sistemas educacionais insatisfatórios, falta de mediação no acesso a serviços públicos, frágil legislação antidiscriminação, desemprego. Um retrato que reforça uma das conclusões do estudo: “A cidadania igual parece ser um ‘status só no papel’, não um status que as pessoas surdas experimentam na prática” (op. cit.: 22, tradução nossa).

Do outro lado, as diretrizes de um “projeto” para a cidadania surda:

os fatores-chave para os direitos humanos das pessoas Surdas são o acesso às línguas de sinais e o seu reconhecimento, incluindo a aceitação e o respeito à identidade linguística e cultural das pessoas Surdas; educação bilíngue; interpretação em língua de sinais e acessibilidade (HAUALAND et alii, 2009: 22, tradução nossa).

O quadro sugere haver uma disputa sobre o estatuto político das pessoas surdas e sobre sua língua. Em um polo, a surdez como deficiência a evitar, pela vacinação e aconselhamento genético (Johnston, 2004; YAN et alii, 2013), e a pessoa surda como alguém a normalizar, por meio de dispositivos tecnológicos, terapias, ensino em língua nacional (Zimmerman, 2009; Rezende, 2012). No outro, a surdez como diferença a acolher e as pessoas surdas como uma comunidade linguística a respeitar.

Neste texto, que integra pesquisa doutoral sobre políticas linguísticas para pessoas surdas, discutimos os conceitos de minorias e minorização linguística e apresentamos o Diagrama Glotopolítico, ferramenta de análise crítica e transdisciplinar de processos em que minorias linguísticas têm sua identidade linguística em disputa e, em suas relações sociais e com o Estado, vivenciam a minorização (Aracil, 1983; Calaforra, 2003), à qual resistem por meio da luta por reconhecimento (Honneth, 1995). A perspectiva glotopolítica baseia-se em Guespin e Marcellesi (1986), Arnoux (2016), Del Valle (2017) e Lagares (2018), e a noção de conflito linguístico é atualizada a partir dos conceitos de desentendimento, polícia e política, de Rancière (1996).

Do Conceito de Minorias ao de Minorização Linguística

As diferentes definições de minorias (Capotorti, 1979; Deschenes, 1985 apud Khan et alii, 2012; Eide, 1993; Chernichenko, 1997; Jones, 2006; Jabareen, 2012) convergem. Para ser considerado minoria, um grupo deve:

- a) corresponder, numericamente, a menos que a metade dos habitantes de um Estado;
- b) encontrar-se em uma posição não-dominante;
- c) possuir características étnicas, religiosas ou linguísticas que o diferenciem do restante da população;

d) apresentar um senso de solidariedade entre seus membros voltado à preservação da cultura, tradições, religião ou língua.

Janet (2003: 9, tradução nossa), em lugar da relação numérica, atenta para a não-dominância. Minorias, para ela, são grupos:

Usualmente discriminados ou marginalizados e, em consequência, com menos chance de acesso à educação e a outras oportunidades. Um critério-chave é o da autoidentificação.

Baldwin et alii (2007: 4, tradução nossa) também são críticos:

Um grupo de pessoas que acreditam ter uma identidade comum, baseada em cultura, etnicidade, língua ou religião (...) O que conta é se as minorias perdem poder – ou seja, a habilidade de afetar as decisões que lhes concernem. É a tais minorias que os direitos de minorias devem proteger.

Petričušić (2005) relativiza o termo. Para ela, a ONU não o definiu bem, fazendo surgir termos alternativos nos anos 90: “comunidades”, “comunalidades”, “grupos sociais”, “povos”. De fato, na afirmação da identidade cultural surda, por exemplo, disseminaram-se expressões como “comunidade surda” e “povo surdo” (Ströbel, 2006).

De Gaay Fortman (2011: 275-276, tradução nossa) aprofunda as críticas, sublinhando dificuldades na conceituação, definição legal e uso do termo. Pensando nas modernas democracias, questiona o conceito de “governo da maioria” e sugere reflexão pela lente da economia política:

Maiorias não são primordiais, mas construídas; elas não necessariamente representam uma posição majoritária de fato, e elas têm que se sujeitar a múltiplas formas de manipulação e pressão política relações maioria-minoria,

não são a problemática-chave na formação e execução do poder político. A questão de fato é a construção de posições dominantes baseadas em elementos coletivamente exclusivos e no efetivo abuso de tais posições.

Para ele, minorias são:

Uma realidade determinada pelo abuso de posições dominantes entrincheiradas, resultando em desqualificação e discriminação de coletividades consideradas diferentes e, em certo sentido, inferiores. Na comunidade público-política, padrões profundamente enraizados de socialização de pessoas em termos de superioridade majoritária e inferioridade minoritária não são passíveis de eliminação por uma mera “canetada”, nem mesmo pelo estabelecimento de direitos em países que careçam de uma forte cultura jurídica. (Idem: 278-279, tradução nossa)

Os linguistas catalães Aracil e Calaforra trouxeram o conceito de “minorização”, que adotamos. Calaforra (2003: 1-2, tradução nossa), retomando Aracil (1983), propõe haver “minorização linguística” de uma comunidade por:

1. Normas de uso social restritivas em relação à língua própria – ou seja, que tal língua não se pode usar em determinados âmbitos de uso – frente às normas de uso expansivas características da língua dominante;
2. Bilinguismo unilateral dos membros da referida comunidade, ou seja: os falantes da língua minorizada têm em seu repertório a língua própria e a dominante, enquanto os falantes desta última tendem a ser monolíngues;
3. Como consequência da situação anterior, a comunidade linguística minorizada se converte em subconjunto da dominante. Os membros da comunidade minorizada tendem a se apresentar como parte da comunidade dominante, e assim são percebidos pelo resto do mundo.

Consideramos as comunidades surdas minorizadas por:

a) Restrição do uso social das línguas de sinais: políticas de saúde – aparelhos, implantes, terapias – e políticas educacionais favorecem as línguas nacionais orais;

b) Bilinguismo de pessoas surdas e monolinguismo de pessoas ouvintes: pessoas surdas têm que usar uma língua que não a sua para acessar direitos;

c) Conversão de pessoas surdas em subconjunto da comunidade falante da língua nacional.

A Perspectiva Glotopolítica

As mais de 130 línguas de sinais diferentes (Lewis, 2016) e seus dialetos são criações das comunidades surdas de todo o mundo. Com Lagares (2018: 35), julgamos necessário superar a “divisão conceitual entre o linguístico e o social”, que possibilitou abordagens top-down de políticas linguísticas, como “determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade” (Calvet, 2007: 11).

Abordagens antagônicas têm regido leis e políticas para pessoas surdas nos diferentes países: a da norma – evitar a surdez, reabilitar a pessoa surda, favorecer a língua nacional oral –, base de uma identidade legitimadora – “aquela introduzida pelas instituições dominantes da sociedade para estender e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais” (Castells, 2010: 8, tradução nossa) e a da diferença – acolher a surdez, reconhecer a identidade surda, favorecer as línguas de sinais – eixo de uma identidade de resistência – “gerada pelos atores que estão em posições ou condições desvalorizadas ou estigmatizadas pela lógica da dominação” (idem).

Adotamos a perspectiva glotopolítica, que estuda as intervenções sobre a linguagem no que concorrem para reproduzir ou transformar as sociedades (Arnoux, 2016), pensando a língua

como construção social e política (Guespin; Marcellesi, 1986). E, refletindo com Del Valle (2017) e Lagares (2018) quanto à importância de articular diferentes campos do conhecimento, formulamos um diagrama transdisciplinar que, desde tal perspectiva, possibilita diferentes modalidades de análise crítica, em diferentes campos de estudo. Nele, incorporamos conceitos da filosofia política, da sociologia e da sociolinguística.

A partir da filosofia política de Jacques Rancière e de seu conceito de estrutura de desentendimento – aquela em que “a discussão de um argumento remete ao litígio acerca do objeto da discussão e da própria condição daqueles que o constituem como objeto” (Rancière, 1996: 13), definimos nosso Diagrama Glotopolítico como ferramenta para colocar em perspectiva um dissenso linguístico, compreendido como o processo pelo qual uma comunidade linguística minorizada, pautada na igualdade fundamental das singularidades linguísticas, traz à cena pública o litígio acerca do estatuto de sua língua e de seus usuários como cidadãos.

Trabalhamos também com os conceitos sociológicos de: desrespeito – os ataques à identidade pessoal ou coletiva, na forma de privação de direitos ou degradação das formas de vida; resistência – a luta pela integridade individual ou coletiva – e luta por reconhecimento – por um estágio de relações sociais em que a dignidade de ser membro de uma comunidade política se coadune com sua singularidade respeitada e valorizada (Honneth, 1995).

Por fim, incorporamos o conceito sociolinguístico de cidadania linguística – que articula diferentes práticas linguísticas e enfatiza o engajamento social e político das comunidades linguísticas (Stroud, 2000).

O Diagrama Glotopolítico

O Diagrama Glotopolítico expõe como tomam forma e operam tanto a minorização que atua sobre pessoas que integram minorias linguísticas quanto a resistência dessas pessoas e comunidades e seu engajamento na reconfiguração da experiência das línguas em sociedade, com uma diretriz de emancipação.

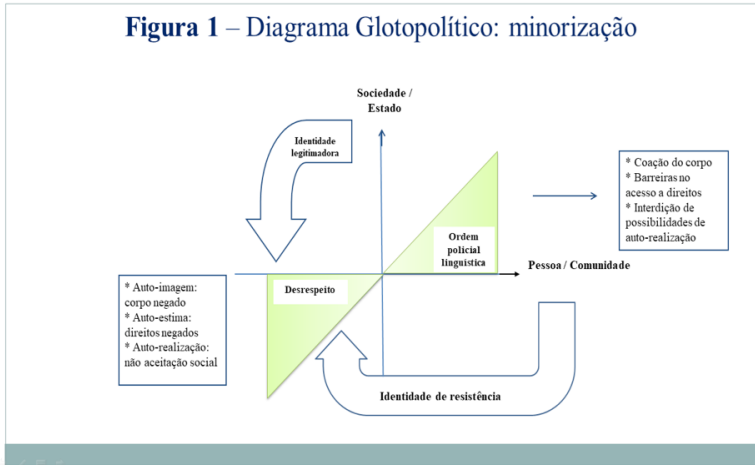
A Minorização

De um lado, o conjunto de ordenamentos e agenciamentos que legitimam e perpetuam a minorização linguística (Figura 1), a que chamamos ordem policial-linguística, e que atuam sobre pessoas e comunidades minorizadas como formas de desrespeito. Elaborando com base em Honneth (1995), as formas de desrespeito podem atuar sobre a integridade da pessoa, sobre seu acesso a direitos ou sobre sua aceitação social quanto a sua possibilidade de autorrealização segundo sua identidade. No caso da pessoa surda, teríamos, por exemplo:

- Desrespeito à integridade física e emocional: políticas de saúde que privilegiam cirurgias, próteses e aquisição forçada da língua oral;
- Desrespeito no acesso à direitos: o direito à liberdade de expressão em sua língua e o direito de mantê-la e transmiti-la às novas gerações, entre outros;
- Desrespeito à autorrealização: ser reconhecido como um profissional que atua usando a língua de sinais;

Figura 1

Diagrama Glotopolítico: minorização



A Emancipação

Pessoas e comunidades minorizadas criam formas de resistência pessoal e comunitária às experiências de desrespeito por que passam e de luta por reconhecimento e reconfiguração da experiência partilhada das línguas, na perspectiva de emancipação (Figura 2).

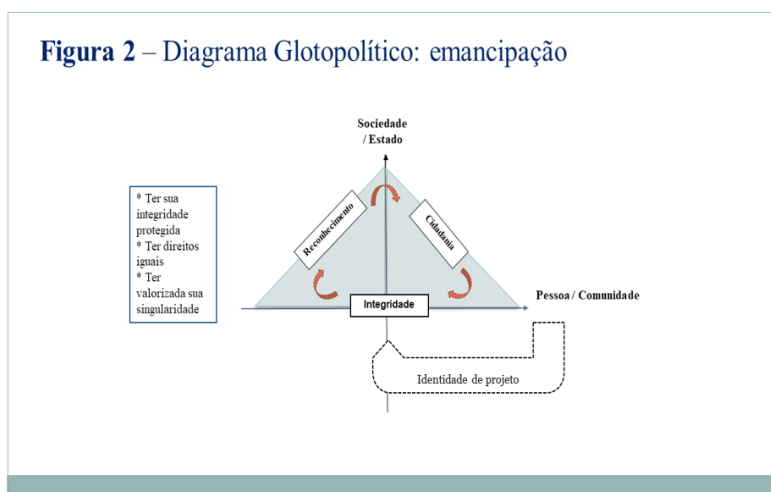
As minorias surdas foram historicamente excluídas da formulação das políticas a seu respeito. Não obstante, a partir das experiências vividas de desrespeito, têm construído saberes, como os conceitos de cultura surda (Ladd, 2003); ouvintismo (Humphries, 1977); comunidade surda (Padden; Baker, 1978); etnicidade surda; surdidade (Ladd, 2003; Ladd & Lane, 2013) e mundo surdo (Lane et alii, 2011).

O campo trouxe conceitos relacionados à “cultura surda” (Ladd, 2003) – crenças, valores e práticas partilhados pelas pessoas surdas em seus próprios termos – para elaborar criticamente a condição surda. Entre eles, “ouvintismo” – tradução para o português do termo neologismo em inglês audism – noção de que se é superior pela capacidade de ouvir ou se comportar como

quem ouve (Humphries, 1977); “comunidade surda” – indivíduos surdos e com deficiência auditiva que partilham uma língua, assim como experiências e valores comuns, e o modo comum pelo qual interagem entre si e com ouvintes (Padden; Baker, 1978); “etnicidade surda” e “surdidade” – a luta por parte de crianças, famílias ou adultos surdos de explicar a si mesmos e aos outros seu lugar no mundo (Ladd, 2003; Ladd & Lane, 2013) e, finalmente, “mundo surdo” – cultura partilhada pela minoria linguística cuja língua é a língua de sinais (Lane et alii, 1996).

Figura 2

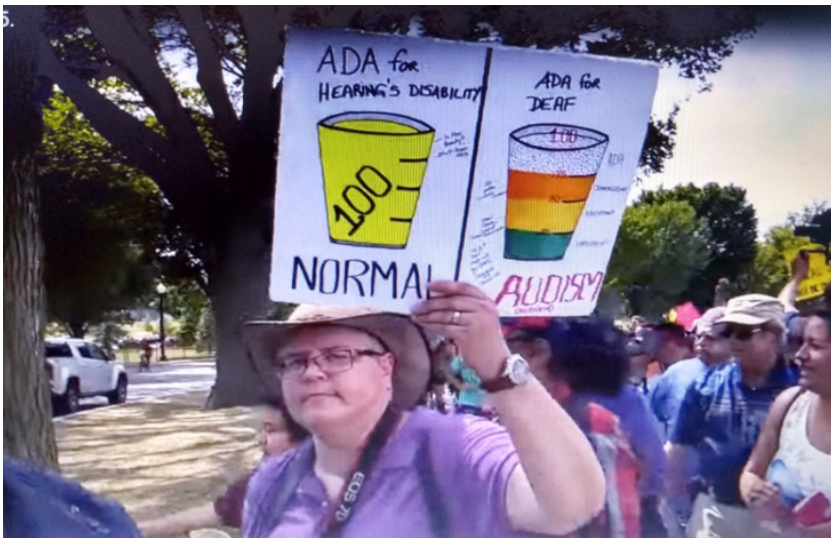
Diagrama Glotopolítico: emancipação



Quando as pessoas surdas e suas comunidades se mobilizam – assim como acontece com os povos nativos ou originários e outros – os saberes que constroem deixam de estar circunscritos ao movimento ou a instituições de ensino e pesquisa. Ganham as ruas, nos cartazes das manifestações; surgem nos documentos com pautas de reivindicação ao Estado; tornam-se conhecidos nos debates públicos. Com isso, podem influenciar na reconfiguração da experiência partilhada das línguas no plano das relações sociais e do papel do Estado quanto às políticas públicas.

É o que vemos na Figura 3, a seguir. O cartaz desse manifestante surdo, que integrava uma marcha de protesto à Casa Branca, nos Estados Unidos, no ano de 2015, traz à tona uma elaboração estético-política com crítica à desigualdade que marca a legislação e as políticas públicas estadunidenses no que diz respeito às pessoas surdas, com efeitos glotopolíticos que independem de serem ou não voltadas explicitamente à questão linguística.

Figura 3.
Manifestante surdo em Marcha à Casa Branca (2015)



No cartaz, há dois copos, demarcados por forte linha divisória. Podemos deprender que a legislação vigente (American Disabilities Act – ADA) e as políticas nela baseadas, em vez de ter como princípio a igualdade e como diretriz a atenção às diferenças – o fazem segundo dois pesos e duas medidas:

92 Imagem de um vídeo disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=SKME0If4XI> >, de autoria do titular do canal Otis M. Hill, Sr., homem surdo e negro, publicado em 6 de setembro de 2015, sob o título Deaf Protest dated Sept 5th 2015 (Protesto Surdo datado de 5 de setembro de 2015). O registro dura treze minutos e cinquenta e dois segundos. O vídeo teve, até 16 de janeiro de 2019, 3.210 visualizações.

a) De um lado, atenção integral (o algarismo 100 destacado, ao longo do copo; a cor única – amarelo – e o copo cheio, indicativos de plenitude) correspondente a um ideal de normalização (a palavra NORMAL – normal) representado pelo título ADA for hearing’s (SIC) disability (“ADA para deficiência auditiva”). Isso significa privilegiar a normalização – via cirurgias; aparelhos auditivos; terapias – no acesso à educação e ao trabalho, e não o respeito à identidade linguística surda;

b) Do outro, atenção fragmentada, irregular (o algarismo 100 discreto, apenas como ideal, sem corresponder a preenchimento; as cores distintas – verde, vermelho, amarelo – e o copo por preencher, indicativo de insuficiência), correspondente à realidade de minorização linguística e cultural vivida pelas pessoas e comunidades surdas e expressa pela palavra AUDISM (“ouvintismo”). O autor do cartaz, em 2015, apropria-se de um conceito criado por um linguista surdo, Tom Humphries, em 1977. Sinais de que, em um conflito linguístico com repercussões sobre direitos sociais, também existe uma batalha epistemológica.

Conclusão

Neste texto, apresentamos brevemente uma ferramenta que estamos construindo para o estudo de processos de minorização linguística e de luta por reconhecimento por parte de comunidades surdas.

Além de servir para a avaliação de políticas linguísticas e para o estudo sobre as relações entre Línguas, Direitos e Políticas, nossa expectativa é aperfeiçoá-lo com vistas a seu emprego no estudo de processos semelhantes que envolvam a condição linguística:

- de comunidades de línguas orais minorizadas em diferentes países multilíngues;
- de diferentes grupos étnicos do povo Rom;
- de povos indígenas, aborígenes, nativos, originários em diferentes países;
- de pessoas em situação de migração, refúgio, deslocamento.

Referências

Aracil, L. V. (1983). Sobre la situació minoritària. In: *Dir la realitat*. Barcelona: Edicions dels Països Catalans, p. 171-206.

Arnoux, E. de N. (2016, janeiro-junho). La perspectiva glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológicos. *Matraga*, Rio de Janeiro, v.23, n.38, p. 18-42. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraca/article/view/20196> Acesso em: 08 ago. 2019.

Baldwin, C.; Chapman, C.; Gray, N. (2007). *Minority rights: the key to conflict prevention*. London: Minority rights international. <https://minorityrights.org/publications/minority-rights-the-key-to-conflict-prevention-may-2007/> Acesso em: 08 ago. 2019.

Bringel, B.; Echart, E. (2008). Movimentos sociais e democracia: os dois lados das “fronteiras”. In: *Caderno CRH*. Salvador, v. 21, n. 54, p. 457-475. In: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792008000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt > Acesso em: 08 ago. 2019.

Calaforra, G. (2003). Lengua y poder en las situaciones de minorización linguística. In: Europa Como Espacio Cultural: entre integración y derecho a la diferencia, Colònia, Germania. Anais eletrônicos. Colònia, Universidad de Colònia. Ponència. <http://www.uv.es/~calaforr/CursColonia.pdf> Acesso em: 24 jul. 2017.

Calvet, L-J. (2007). As políticas linguísticas. Tradução: Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. Prefácio: Gilvan Müller de Oliveira. São Paulo: Parábola Editorial; IPOL.

Capotorti, F. (1979). Study on the rights of persons belonging to ethnic, religious and linguistic minorities. New York: United Nations.

Castells, M. (2010). The power of identity. Oxford: Wiley-Blackwell. (The information age: economy, society and culture, vol. II).

Chernichenko, S. (1997). Definition of minorities: second working paper by Mr. Stanislav Chernichenko. ECN4/Sub2/AC5/1997/WP1. Annex : Minorities – a working definition : article, 1. http://151.100.34.80/sites/default/files/definitions_droit_des_minorites_ethniques.pdf Acesso em: 08 ago. 2019.

De Gaay Fortman, B. (2011). Minority rights: a major misconception? Human Rights Quarterly, Volume 33, Number 2 pp. 265-303 (Article) In: <https://muse.jhu.edu/article/432672> Acesso em: 08 ago. 2019.

Del Valle, J. (2017). Glotopolítica y teoria del lengaje: la perspectiva glotopolítica y la normatividad. AGlo Anuario de Glotopolítica. # 1. https://issuu.com/agloanuariodeglotopolitica/docs/aglo_selection/1?ff=true Acesso em: 08 ago. 2019.

Deschenes, J. apud Khan, B. U. & Rahman, M. M. (2012). *Protection of minorities: regimes, norms and issues in South Asia*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

Eide, A. (1993). Working definition on minorities: possible means and ways of facilitating the peaceful and constructive solution of problems involving minorities. E/CN4/Sub2/1993/34, SCPDPM (45th Session), p. 29.

Guespin, L.; Marcellesi, J-B. (1986). Pour la glottopolitique. In: *Langages*, 21 année, n°83. Glottopolitique, sous la direction de Jean-Baptiste Marcellesi. p. 5-34.

Hualand, H.; Allen, C. (Eds.) (2009). *Deaf people and human rights: report for the World Federation of the Deaf and for the Swedish National Association of the Deaf*. Helsinki: WFD. <https://www.rasit.org/files/Deaf-People-and-Human-Rights-Report.pdf> Acesso em: 08 ago. 2019.

Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition: Moral grammar of social conflicts*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Humphries, T. (1977). *Communicating across cultures (deaf-hearing) and language learning*. Doctoral dissertation. Cincinnati, OH: Union Institute and University, p.12.

Jabareen, Y. T. (2011). Redefining minority rights: successes and shortcomings of the U.N. Declaration on the Rights of Indigenous Peoples. 18 U.C. Davis Journal of International Law and Policy 119. jilp.law.ucdavis.edu/issues/volume-18-1/Jabareen_PDF.pdf Acesso em: 24 out. 2016.

Janet, S. C. (2003). *Desarrollo, Minorías y Pueblos Indígenas: estudio de caso y evaluación de buenas prácticas*. London: Minority Rights Group International. https://minorityrights.org/wp-content/uploads/2015/08/MRG_DevIssues_CAST.pdf Acesso em: 08 ago. 2019.

Jones, A. P. (2006). *Minority rights in international law: minorityrightsandidentity-consciousdecision-making*, 253 pages. Thesis (Doctor of Philosophy in Law). Faculty of Law, University of Leicester, Leicester, UK. <https://pdfs.semanticscholar.org/c286/65853ca25a5b0c3a7a0035168b20781d1110.pdf> Acesso em: 08 ago. 2019.

Johnston, T. A. (2004). *W(h)ither the deaf community: population, genetics and the future of Australian Sign Language*. *American Annals of the Deaf*, volume 148, Number 5, Spring, p. 358-375 (Gallaudet University Press) https://www.researchgate.net/publication/8573745_Whither_the_Deaf_Community_Population_Genetics_and_the_Future_of_Australian_Sign_Language Acesso em: 08 ago. 2019.

Ladd, P. (2003). *Deaf culture: in search of deafhood*. Clevedon, U.K.: Multilingual Matters.

Ladd, P.; Lane, H. (2013). *Deaf ethnicity, deafhood, and their relationship*. Washington, *Sign Language Studies*, Vol 13, no. 4. Summer. In: <<https://muse.jhu.edu/article/514570/pdf>> Acesso em: 08 ago. 2019.

Lane, H.; Bahan, B.; Hoffmeister, R. (1996). *A journey into the deaf world*. San Diego: DawnSignPress

Lagares, X. C. (2018). *Qual política linguística? desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola Editorial.

Lewis, M. P.; Simons, G. F.; Fennig, C. D. (Eds.). (2016). *Ethnologue: languages of the world*. Dallas, Texas: SIL International. In: < <http://www.ethnologue.com/19/>> Acesso em 08 ago. 2019.

Padden, C.; Baker, C. (1979). *American Sign Language: a look at its history, structure and community*. Dallas: T. J. Publishers.

Petričušić, A. (2005). The rights of minorities in international law: tracing developments in normative arrangements of international organizations. *Croatian International Relations Review*, Vol. XI No. 38/39. https://bib.irb.hr/datoteka/421246.CIRR_Petricusic_MR_IL.pdf Acesso em: 08 ago. 2019.

Pogrebisnchi, T. (2012). Conferências nacionais e políticas públicas para grupos minoritários. Brasília: IPEA, (Texto para Discussão 1741) http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/td_1741.pdf Acesso em: 08 ago. 2019.

Rancière, J. (1996). *O desentendimento: política e filosofia*. Tradução: Ângela Leite Lopes. Rio de Janeiro: Editora 34.

Rezende, P. L. F. (2012). *Implante coclear: normalização e resistência surda*. Curitiba: Editora CRV.

Ströbel, K. (2006). A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. *Educação Temática Digital*. Campinas: Unicamp, 2006, vol:7, iss:2, pp. 245-254. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/806/821> Acesso em 08 ago. 2019. Stroud, C. (2000) *Language and democracy: The notion of linguistic citizenship and mother tongue programs*. In: K. Legere & S. Fitchat (Eds.) *Talking freedom: Language and democratization in the SADC region*. Windhoek: Gamsberg Macmillan.

United Nations. (1992). Declaration on the Rights of persons belonging to national or ethnic, religious and linguistic minorities. Adopted by General Assembly Resolution 47/135, of 18 December 1992.

United Nations. (2006). Convention on the rights of persons with disabilities. Adopted by General Assembly A/RES/61/106, of 13 December 2006.

Yan, D. et alii. (2013). Next-generation sequencing in genetic hearing loss. Genetic Testing and Molecular Biomarkers. Volume 17, Number 8. Mary Ann Liebert, Inc. p. 581-587. In: < <https://www.liebertpub.com/doi/pdf/10.1089/gtmb.2012.0464>> Acesso em 08 ago. 2019.

Zimmerman, A.B. (2009). Do You Hear the People Sing? Balancing Parental Authority and a Child's Right to Thrive: The Cochlear Implant Debate. Journal of Health & Biomedical Law, Vol. V: 309-329. Journal of Health & Biomedical Law. Suffolk: University Law School. https://www.researchgate.net/publication/265035323_Do_You_Hear_the_People_Sing_Balancing_Parental_Authority_and_a_Child's_Right_to_Thrive_The_Cochlear_Implant_Debate Acesso em: 08 ago. 2019

19. Políticas lingüísticas en México: el moderno lecho de procusto⁹³

María Antonieta Flores Ramos⁹⁴
Universidad Federal de Mato Grosso y Universidad
Intercultural de Chiapas
ninasgerais@hotmail.com

Según una de las versiones de la mitología griega, Procusto era un bandido que asediaba la orilla de los caminos para invitar a los paseantes a su casa. Una vez allí, los colocaba en un lecho que nunca se adaptaba a su tamaño y, en caso de que así

⁹³ La investigación de la autora es auspiciada por la CAPES (001).

⁹⁴ Doctorante del Programa de Posgrado en Estudios del Lenguaje de la Universidad Federal de Mato Grosso PPGEL/UFMT. Profesora e investigadora de la Universidad Intercultural de Chiapas.

ocurriera, otra cama con distinto tamaño estaba disponible para atormentar a la víctima estirándola o cercenándole la cabeza a fin de encajarla, a toda costa, en el lecho. La adquisición del español entre los jóvenes hablantes de lenguas originarias se asemeja a esta camisa de fuerza, pues su adopción representa siempre una pérdida debido a que no hay un uso equilibrado de ambas lenguas –español y lengua originaria-, ni un empleo funcional de ellas en todos los ámbitos, sin contar el abandono de la lengua y la cultura maternas. ¿Esto significa que el bilingüismo temprano o el aprendizaje exclusivo del español desde la infancia los redima del castigo? No, porque el español hablado por ellos se separa de la llamada norma culta. No encaja dentro en los padrones impuestos por Procusto. A pesar de ello, la variante diatópica de Los Altos de Chiapas incorpora, cada vez más, rasgos gramaticales de las lenguas originarias de la región, características en apariencia invisibles que, progresivamente, se tornan más habituales. En lo sucesivo, presentaré, a manera de síntesis, algunas características de las políticas lingüísticas en México, en tres períodos históricos insistiendo en dos atributos: se trata de políticas oscilantes entre la castellanización y la revitalización de las lenguas originarias y de políticas contradictorias, pues sus consignas no siempre coinciden con el parecer de los hablantes a quienes se destinan. Posteriormente, apuntaré algunas de las consecuencias del aprendizaje irregular del español entre estudiantes mayas de una Universidad Intercultural para concluir destacando cómo los factores que derivan en el desplazamiento lingüístico de los idiomas minorizados de Chiapas, se reproducen en otras latitudes como parte de la realidad de las lenguas originarias del mundo.

Dimensiones del caos

Para comprender la complejidad del panorama lingüístico de México vale destacar su dimensión territorial comparándola con tres estados brasileños. Según el Instituto nacional de Geografía y Estadística, INEGI, la superficie continental del territorio mexicano es de 1, 960 189 kilómetros cuadrados más

Por su vez, Brasil cuenta con 32 familias lingüísticas y, según el censo 2010 del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística, (IBGE por sus siglas en portugués), existen cerca de 274 lenguas indígenas, en un extensísimo territorio de aproximadamente ocho millones y medio de kilómetros cuadrados. En el caso de México, la familia lingüística maya, una de las once familias lingüísticas del país, está integrada por una treintena de lenguas habladas en los estados mexicanos de San Luis Potosí, Chiapas, Tabasco, Campeche, Yucatán y Quintana Roo, además de la República de Guatemala, Belice y Honduras. Se trata, pues, de una familia transnacional con hondas raíces históricas en Centroamérica, vínculos hoy cercenados por las fronteras territoriales y la creación de distintos estados nacionales. En Chiapas, estado mexicano con la frontera territorial más extensa con Guatemala, convergen dos familias lingüísticas: la familia lingüística mixe-zoque y la familia lingüística maya. En este estado se hablan la lengua tseltal y tsotsil (a veces grafadas tzeltal y tzotzil), es decir, la segunda y tercera con mayor número de hablantes de la familia lingüística maya; la primera, el maya o yucateco, se habla, principalmente, en la Península de Yucatán. En el presente artículo, al hablar de los estudiantes mayas, me refiero a los jóvenes tsotsiles y tseltales que estudian en la Universidad Intercultural de Chiapas, pues considero siguiendo a Francesc Ligorred que el nombre maya no designa solamente una lengua -o en su caso a una familia lingüística- sino a “toda una cadena cultural y lingüística que atraviesa México y Centroamérica, la cual comparte un origen histórico común, y en el pasado, una escritura y una tradición literaria propias” (Ligorred apud Cifuentes, 1996: 51). Por otro lado, la universidad referida se sitúa en San Cristóbal de Las Casas, ciudad chiapaneca -a 2200 metros sobre el nivel del mar- con alta densidad de población indígena que, hoy día, representa el enclave donde convergen estos dos grupos mayas: el tsotsil y el tseltal.

Políticas lingüísticas: entre la contradicción y el movimiento pendular.

Según lo han expuesto distintas investigadoras (Villanueva, 2010; Cifuentes, 1995; Heath, 1995; Ramos, 2006), las políticas lingüísticas en México han oscilado entre la imposición del español y la revitalización de las lenguas originarias según se conciba el plurilingüismo como un problema o como una riqueza, que debe ser rescatada. Hay, pues, una bipolaridad en la actitud y en las disposiciones de las autoridades respecto a las políticas lingüísticas las cuales, a veces, se oponen al parecer de los hablantes de lenguas originarias. En el periodo colonial, la castellanización resultaba inviable; no obstante, las ordenanzas, bulas y cédulas reales indicaban la castellanización de los pueblos conquistados con métodos “suaves”. Hoy día se promueve, discursivamente, la revitalización de las lenguas originarias; sin embargo, los hablantes de lenguas originarias afirman que el aprendizaje del español es imperativo como modo de ganarse la vida fuera de su entorno inmediato.

Época colonial

En la época colonial, el propósito de las autoridades era la evangelización de los pueblos conquistados; se creía que la evangelización sería consubstancial al proceso de castellanización. El término bárbaro con que los colonizadores calificaban a las lenguas del “Nuevo Mundo” conlleva un enmarañado de prejuicios, pues, como nos lo revela Mignolo (2000) citando la Apologética sumaria de Fray Bartolomé de las Casas, se designaba con este mote a la nación con grupos humanos de conductas extrañas, a los que carecían de la escritura alfabética griega y latina y, a los infieles o carentes de la fe cristiana. Así, la lengua nahuatl, a pesar de su efectividad en la comunicación en un entorno con gran diversidad lingüística, pecaba de bárbara y, como las otras lenguas originarias de la naciente Nueva España, no aprobaba el examen para transmitir, con propiedad y sin disonancias, los misterios de la Santa Fé Católica aún siendo “la más perfecta lengua de los indios”.

Respecto a las disposiciones a veces opuestas de la Corona en materia lingüística, León-Portilla (2002) señala que desde el inicio del virreinato hubo frailes empeñados en la creación de artes o gramáticas de la lengua nahuatl pero, asimismo cédulas reales como la de Carlos V quien, en 1531, ordena la enseñanza del español a los indios que voluntariamente quieran aprenderla:

Haviendo hecho particular examen sobre si aun en la más perfecta lengua de los indios se puede explicar bien, y con propiedad los Misterios de nuestra Santa Fe Catholica, se ha reconocido, que no es posible sin cometer grandes disonancias, é imperfecciones, y aunque están fundadas Catedras, donde sean enseñados los Sacerdotes, que huvieren de doctrinar a los Indios, no es remedio bastante, por ser mucha la variedad de lenguas. Y habiendo resuelto, que convendrá introducir la Castellana, ordenamos, que a los Indios se les pongan Maestros, que enseñen a los que voluntariamente la quisieren aprender, como les sea de menos molestia, y sin costa. (Recopilación de Leyes de los Reynos de las Indias, t. II, Lib, VI, tit, I, Ley XVIII: 190 apud Cifuentes, 1995: 249)

A pesar de las bulas, ordenanzas y cédulas reales oscilantes entre la obligatoriedad de la castellanización (Reyes Católicos, Carlos V, Carlos II y Carlos III) y la posibilidad de la cristianización en nahuatl y otras lenguas generales (Felipe II, Felipe III, Felipe IV), en tres siglos, hasta inicios del siglo XIX no se logró encontrar “la forma ideal ni para castellanizar a los indígenas, ni para enseñar español formal y sistemáticamente a los criollos y mestizos” (Villanueva, 2010: 1107).

Los habitantes de la Nueva España, por su parte, materialmente no tenían contacto con la lengua de los colonizadores y tampoco manifestaban interés por una lengua que de nada les serviría para llevar a cabo sus actividades cotidianas. Los encomenderos europeos, o terratenientes encomendados del “cuidado” de los

indígenas, advirtieron desde inicios de la colonización, que las barreras lingüísticas les permitían ocupar los lugares privilegiados en la pirámide socioeconómica, pues, una vez que los indígenas aprendían castellano, concurrían a cargos administrativos junto a ellos y, según estos últimos perdían “su humildad natural”. Así los habitantes de la Nueva España que aprendían a hablar castellano “amenazaban el sistema de estratificación social que suponía la superioridad del español y la inferioridad del indio” (Heath, 1995: 76)

En un famoso documento o Pastoral V Para que los indios aprendan el Castellano, el arzobispo de México, Francisco Antonio Lorenzana y Buitrón, se dirige a Carlos III para señalarle las graves complicaciones que las barreras lingüísticas han creado en la Nueva España como el aislamiento y segregacionismo al que han sido confinados los indios, dado su desconocimiento del español. Entre los señalamientos más importantes de Lorenzana en su V Pastoral encontramos los siguientes. El arzobispo lamenta la necesidad constante de intérpretes a quienes considera sospechosos; señala el aumento de la diversidad lingüística al pasar de los años pues, según él, si al iniciar la conquista a Hernán Cortés bastaron dos intérpretes para moverse entre Yucatán y la ciudad de México, en 1769, en algunas provincias como las de Oaxaca, el plurilingüismo resultaba todavía mayor que al principio.

Dada la diversidad de lenguas de los naturales de México, Lorenzana propone que los indios aprendan el castellano argumentando que las naciones cultas del mundo, -cuando se han extendido-, han hecho lo propio con su lengua. Como ejemplo de que la diversidad de lenguas es un castigo, Lorenzana cita las Sagradas Escrituras, inquiriendo por qué se ha de sustentar la lengua de los indios cuando lenguas muy eruditas como el latín y el hebreo han desaparecido. Al igual que Carlos V, Lorenzana sostiene que los indios carecen de términos en sus lenguas para los santos sacramentos y los misterios de la fe. Señala que los párrocos no pueden entender la diversidad de idiomas de su

diócesis, de modo que cuando los indios “confiesan” sus pecados ante un párroco sólo se ponen como troncos sin conocer la calidad de sus culpas. Destaca, asimismo, que los prejuicios que los indios padecen nacen de no hablar castellano, pues sus quejas no son escuchadas ni comprendidas. Por tales barreras lingüísticas se los separa de los españoles y si algunos de ellos envían a sus hijos a la escuela se debe más al temor por el castigo que al deseo de una buena educación. Finalmente, Lorenzana pide al rey mirar por el verdadero bien de los indios -ó benjamines amados-, considerando que la enseñanza del castellano representaría “una obra de caridad para la Nación”.

Heath (1998) afirma que esta Pastoral resume las políticas lingüísticas del México colonial y provoca el decreto real de castellanización obligatoria de los indios, de forma definitiva, consignando, a su vez, la supresión de las lenguas indígenas existentes en la Nueva España, Nueva Granada y el virreinato del Perú para, de este modo, poner fin a la necesidad de intérpretes, permitir oportunidades educativas más uniformes, evitar la competencia entre curas criollos y peninsulares, y limitar las oportunidades de defraudar a los indios.

Este y otros decretos causaron recelo entre las autoridades de la Nueva España quienes evitaron difundirlos, o bien, entorpecieron su ejecución a fin de no modificar el statu quo que los beneficiaba. La castellanización de los indígenas durante la Colonia representó así, una amenaza para los criollos y un problema para los españoles. Por eso, desde la promulgación de las leyes de Burgos hasta los albores del siglo XIX la castellanización de los indígenas en la Nueva España no se consolidó, primero porque al inicio de la conquista era prácticamente inviable y, a la postre, porque las barreras lingüísticas representaban ventajas para los criollos laicos y eclesiásticos.

El Estado-nación

Iniciado el siglo XIX, apenas un 1% de los habitantes de la Nueva España hablaba español; aunque la República Mexicana se emancipó de España en 1821, la mentalidad colonizadora y segregacionista prevaleció en los grupos de poder. Entre las nacientes repúblicas latinoamericanas, ávidas por emular los modelos europeos, la creación de la nación implicaba, asimismo, un territorio y una lengua. La triada nación-territorio-lengua veía con reconcomio el plurilingüismo desconocido existente en la naciente república; consecuentemente, a lo largo de este siglo, tanto Liberales como Conservadores consideraron la existencia de lenguas y culturas distintas a la hegemónica sea como un problema, o bien, como una raíz generadora de una identidad cultural y lingüística diferente a la de la llamada madre patria. De esta manera, las lenguas vernáculas padecieron, por un lado, el embate civilizatorio en el cual su presencia se consideraba una formidable barrera para la unificación del país y, por otro, se consideraron, discursivamente, una fuente de la mexicanidad.

En este período histórico, y como parte de la consolidación identitaria, la lengua jugó un papel importante por lo cual se promovió la castellanización de los indígenas otrora monolingües en sus lenguas, pues, la lengua castellana se esgrimía como compañera de las nuevas naciones, siguiendo las ideas de la Ilustración en boga, en Latinoamérica:

La fundación de la nación exigía que se reconocieran tanto sus especificidades y diferencias con respecto a la “madre patria”, como la originalidad de sus raíces: es así como las lenguas indígenas adquirieron un nuevo estatus y pasaron a ser consideradas ya fuera como fuentes primigenias de la mexicanidad, o bien como obstáculos para la unidad nacional (Cifuentes, 1995: 18-19)

Pero en la práctica las lenguas vernáculas fueron percibidas como un escollo para la unidad nacional, por eso sus hablantes se debatieron entre la asimilación o el exterminio. Escasos pensadores como Ignacio Ramírez apoyaron la lengua materna de los aprendices como mejor manera para desarrollar sus capacidades cognitivas en una segunda lengua, dentro del sistema educativo destinado a los indígenas. Ramírez inclusive propuso que “en función de las lenguas que se hablaban se establecieran las distintas jurisdicciones geopolíticas en el país. Sus ideas como podría esperarse, quedaron en el campo de la utopía” (León-Portilla, 2002: 17), o bien, no rebasaron el ámbito académico.

Villavicencio (2010), por su parte, nos señala que el anhelo de una nación unificada se oponía a la realidad plurilingüe del México decimonónico, por lo cual el desplazamiento de las lenguas originarias en el siglo XIX experimentó una singular precipitación a la luz de los grandes cambios políticos y sociales, que acontecían en el ámbito político y privado. Estos cambios, a la postre, consolidaron el predominio del español como lengua nacional en detrimento de las lenguas originarias.

Los procesos de igualación de los ciudadanos de la naciente república -mediante la instauración de una única lengua de instrucción que ganaba fuerza creciente en el ámbito público y administrativo- pretendían disimular la heterogeneidad, de distinta orden, de la población mexicana; no obstante, esta igualdad discursiva se revelaba inoperante en la práctica, en situaciones como la impartición de justicia o la desigualdad de oportunidades educativas y de acceso a los servicios de salud, entre otras.

Más avanzado el siglo XIX, se promulgó la Constitución de 1857 la cual suprimía el régimen de propiedad comunal, representando, de esta manera, una depauperación mayor para la población indígena la cual al romper su añejo vínculo con la tierra y el territorio quedaba expuesta a la inopia, en todas sus formas.

Como se advierte hasta aquí, el proyecto decimonónico de nación enarboló como bandera identitaria al español mexicano (primero nombrado americano) idealizando o negando el patrimonio lingüístico y cultural indígena según los matices ideológicos de los distintos escenarios políticos. Por eso, como parte de sus conclusiones, Villavicencio (2010) apunta que durante el siglo XIX:

La realidad plurilingüe de la nación se ve desde distintas perspectivas en los diferentes momentos político-sociales que vive la joven nación a lo largo de este período. Hacia finales del siglo XVIII y durante la primera mitad del siglo XIX prevalece la visión ilustrada del “buen salvaje” al que hay que redimir mediante la educación. A partir de la segunda mitad del siglo, con el advenimiento del positivismo, esta visión cambia y el indio se constituye en un lastre, ya que representa la parte débil, la menos apta, que impide a la sociedad arribar a la modernidad que tanto anhela; la educación se aboca entonces a formar hombres prácticos, útiles al nuevo orden. (Villavicencio, 2010: 783)

En general, dichas concepciones en relación a lo indígena y, en su caso, a la diversidad de lenguas habladas se modificó exiguamente en el siglo siguiente, si bien el discurso unas veces inclinaba la balanza en pro de la revitalización, en la práctica, las lenguas amerindias fueron gradualmente desplazadas a través de inúmeros artificios que incluyeron desde las relaciones disglósicas con el español en diferentes ámbitos de uso hasta el asedio e invasión de los recursos naturales existentes en regiones con alta densidad de población indígena.

El paisaje lingüístico del siglo XX: castellanización a toda costa.

Como se señaló, anteriormente, los hablantes de lenguas originarias se debatieron entre la asimilación y el exterminio, especialmente, entre la población indígena del norte de México la cual además de ser menos numerosa -que en el sur y centro

del país- se hallaba menos concentrada en las urbes, sin contar que algunos grupos indígenas eran nómadas. Los constantes asedios generaron la insurrección de los grupos indígenas, por lo cual, para finales del siglo XIX en la primera década del siglo XX, tanto gobiernos estatales como federales, se valieron de las deportaciones forzadas de grupos indígenas opuestos a la asimilación para resquebrajar su añejo vínculo con la lengua y el territorio, dejándolos así en la vulnerabilidad. Villavicencio (2010) señala el caso yaqui como uno de los más oprobiosos del régimen de Porfirio Díaz. Por considerárseles insurrectos, los yaquis, situados en Sonora -estado colindante con Arizona (Estados Unidos)-, fueron deportados a Oaxaca y la península de Yucatán, a más de dos mil kilómetros de su tierra natal, separados de sus hijos -quienes fueron cooptados como sirvientes de la oligarquía urbana- y de sus mujeres -forzadas a “escoger” a otros maridos en las haciendas a las que fueron confinadas-:

Se ignora el número exacto de indígenas deportados; sin embargo, tomando en cuenta los cálculos de John Kenneth Turner, quien habla de 8000 yaquis en Yucatán para fines de la primera década del siglo XX, y las condiciones extremas a las que estaban sujetos durante su traslado y posteriormente durante su estancia en la península, cabe suponer que, por lo menos una cantidad semejante hubiese muerto. Los efectos de la deportación no se circunscriben a la muerte de una parte importante del grupo; el mestizaje y la aculturación fueron otros efectos cuyo impacto pocas veces se considera- (Villavicencio, 2010: 738)

El paisaje lingüístico del siglo XX se transformó, gradualmente, a medida que los cambios económicos y socioculturales, de distinta orden, se instauraron en la República Mexicana. Algunas iniciativas, largamente anheladas durante el siglo XIX, se consolidaron en este siglo con la fundación de la Secretaría de Educación Pública. Dos instituciones jugarán un papel destacado en la transformación del paisaje lingüístico

mexicano durante el siglo XX: la escolarización y la fundación, en 1948, del Instituto Nacional Indigenista (INI) el cual precedió a otras iniciativas -como La Escuela Rural Mexicana y La Casa del Estudiante Indígena, entre otras- las cuales, en general, procuraron la integración de los llamados sectores marginados a la vida nacional la cual se presentaba como una realidad donde el ideal del mexicano encarnaba en el mestizo, símbolo de la raza cósmica.

Las instituciones mencionadas, no lograron que los indígenas, procedentes de diferentes regiones de México, regresaran a sus lugares de origen con “la buena nueva” sino que, una vez formados por las mismas, permanecieron en las ciudades donde estas se encontraban asentadas. En 1953, el INI propuso la utilización de promotores bilingües procedentes de las propias comunidades como intermediadores entre la comunidad indígena y la sociedad nacional.

Dentro del área educativa, sin embargo, su trabajo, muchas veces, se reducía a la alfabetización y, como agente intermediador solía politizarse; por lo cual los organismos oficiales se regían mediante el mecanismo de premio y castigo para la neutralización de posibles brotes subversivos. (Ramos, 2006: 121)

En lo tocante a la escolarización, Vicente Lombardo Toledano afirmaba que la enseñanza del español sólo se iniciaría, realmente, cuando los indígenas supieran leer sus propias lenguas; Toledano impulsó el método bilingüe, cuyo objetivo era respetar las lenguas vernáculas indígenas para, a partir de ellas, incentivar el aprendizaje del español, advirtiendo que la educación de los indígenas no implicaba la asimilación de todos los trazos culturales del europeo, desmintiendo así que la castellanización implicara la hispanización ineludible del indígena. La creencia de que hay que arrasar sus lenguas era ocasionada, según Toledano,

por esta falsa idea “sin estudiar qué aspiraciones y conceptos humanos encierran, qué calidad espiritual las formó (apud Brice, 1998: 164).

Uno de los momentos históricos en que la balanza pareció inclinarse por el reconocimiento y revaloración de los indígenas (y sus dialectos) fue el Primer Congreso Indigenista Interamericano, celebrado en Patzcuaro, (Michoacán) donde el entonces presidente de México, Lázaro Cárdenas del Río, declaró que la cuestión indígena rebasaba las fronteras de México según se apreciaba en ese evento y destacando que las virtudes morales del indio afirmaban la personalidad de México. En el discurso de abertura a este evento Cárdenas afirma que “nuestro problema no está en conservar “indio” al indio, ni indigenizar a México, sino en mexicanizar al indio” respetando sus virtudes morales y su vínculo cultural con la tierra. Hay, pues, una concepción todavía decimonónica del indígena en el sentido de que se le enaltece considerándosele la raíz del espíritu patrio; sin embargo, no se lo separa de la noción de problema ni del ideal asimilatorio de mexicanizarlo aunque permitiéndole ciertas prebendas.

En su tarea de mexicanizar al indio, Cárdenas, impulsó el método bilingüe dando apertura para ello al Instituto Lingüístico de Verano cuyos reconocidos lingüistas, junto a profesionales de instituciones mexicanas, estudiaron diversos idiomas originarios de México, insistiendo en el valor de las lenguas indígenas para la escolarización. La alfabetización de indígenas tarascos en Michoacán representó uno de los logros más destacados de esta campaña bilingüe. Lo cierto es que, independientemente, de su postura en relación a los métodos de aprendizaje y a las paradójicas consecuencias de los anhelos de mexicanización (castellanización gradual del sector indígena), Cárdenas promovió una reforma agraria que, por unas décadas más, permitió, por lo menos, la conservación de algunas culturas y lenguas indígenas.

En los años setenta del siglo XX, el Estado mexicano decide involucrar a grupos indígenas en su proyecto de desarrollo nacional. Este movimiento, conocido como indigenismo oficial, se planteó la necesidad del uso de la lengua nacional sin “prejuicio” de las lenguas vernáculas. Así, en 1975, en el Primer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas, se demandó, de nueva cuenta, la necesidad de una educación bilingüe y bicultural como medio de fortalecimiento de la lengua y la cultura indígena. De esta manera, mientras los grupos indígenas demandaban la necesidad de una educación bilingüe y bicultural para el fortalecimiento de su propia lengua y cultura, los organismos oficiales la promovían como un puente alternativo y atenuador de la integración de los sectores indígenas a la “vida nacional”.

Inspirada en los movimientos sociales, en especial en el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación (1994), en el ocaso del siglo XX, la balanza se orienta, una vez más, en favor de las lenguas y culturas originarias. Los acuerdos pactados entre el citado Ejército y el Estado mexicano, aunque célebres por su incumplimiento, propiciaron, la modificación del artículo 2 Constitucional implementando, a su vez, la creación de distintas instituciones, legislaciones e iniciativas para la preservación, fomento y difusión de las lenguas y culturas indígenas. Una de estas iniciativas, operativizada, idealmente, en las Universidades Interculturales, fue la implementación del Modelo Educativo Intercultural el cual insta la revitalización de las lenguas y culturas indígenas de cada estado mexicano a través del desarrollo de las competencias comunicativas

tanto en la lengua originaria como en el español; la primera como modo de fomentar la conservación de la filosofía y las culturas ancestrales y, la segunda, como modo de entablar contacto con el resto de la sociedad y con el mundo.(Ramos, 2019: 74)

Y en los albores del siglo XXI, el Acuerdo 592

La consigna, entonces, aparentaba estabilidad en un bilingüismo favorable al rostro diverso de México, el cual, como ha señalado Villanueva (2018), sacaba a tona el maltrecho indigenismo mexicano. No obstante, un cambio inesperado daría un nuevo giro al movimiento pendular de las políticas lingüísticas con la promulgación del Acuerdo 592:

Sin duda, todos estos acontecimientos históricos y políticos, violentaron la oscilación del péndulo; tanto que en el ocaso del siglo XX y los albores del XXI todo parecía indicar que este péndulo se detenía, al fin, en un bilingüismo, bien entendido, entre las lenguas indígenas y el español. Pero las sorpresas no han terminado aún... Pese a la estabilidad aparente del modelo intercultural, habremos de poner todavía en juego nuestra capacidad de asombro con cambios tan radicales como enmascarados, como el Acuerdo 592 promulgado en 2011. (Villanueva, 2018: 39)

El acuerdo 592, publicado en 2011, busca integrar las tres etapas de la llamada Educación Básica en México, es decir, el Preescolar, la Escuela Primaria y la Escuela Secundaria con el fin de modernizar el sistema educativo mexicano. En lo respectivo a la lengua indígena en primaria (para escuelas de educación indígena), el acuerdo dice a la letra lo siguiente:

Ya que la asignatura de Lengua Indígena forma parte de un modelo intercultural, se consideran prácticas relacionadas con la diversidad cultural y lingüística que permiten a los niños comprender que su lengua es una entre otras tantas que hay en el país, y tiene el mismo valor que el español y las demás lenguas indígenas. Se contemplan prácticas sociales del lenguaje para que los niños conozcan la diversidad y

comprendan otras variantes de su lengua para ampliar la red de interacción y conocer otras culturas; además, son prácticas que rechazan la discriminación y la concepción de dialecto de la lengua indígena (Acuerdo 592, 2011: 39-40).

Todos los apartados donde se abordan tanto las lenguas indígenas como los parámetros pedagógicos para la enseñanza de estas, poseen distintas inconsistencias; por ejemplo, resulta difícil que los estudiantes comprendan el valor de su lengua si como lo afirma el documento, los programas de estudio de lengua indígena se restringen a cuatro ámbitos: La vida familiar y comunitaria; La tradición oral, la literatura y los testimonios históricos; La vida intercomunitaria y la relación con otros pueblos, y el Estudio y difusión del conocimiento. En la práctica, la lengua no se restringe a estos ámbitos y, en cambio, la modernidad presenta desafíos a los hablantes de lenguas originarias, pues, de forma cotidiana, crean nuevos términos para nombrar lo que en general carecía de un mote para nombrarse; en suma, restringir la lengua a los ámbitos “tradicionales” significa limitarla, o bien, generar la creencia de que no hay más opción que interactuar en la lengua española.

El documento reconoce que en estos ámbitos el español se asume como una segunda lengua y el inglés como una tercera; sin embargo, a lo largo del Acuerdo 592, se entiende al bilingüismo, exclusivamente, como el conocimiento del español y, como segunda lengua, el inglés. Por otro lado, se afirma que debe considerarse que los niños indígenas poseen “diversos niveles de dominio del español” desconsiderando que lo mismo se aplica a la lengua indígena conocida (o las lenguas indígenas conocidas cuando son hijos de matrimonios interétnicos) dadas las políticas castellanizadoras y las diferentes ideologías surgidas de esta.

Aunque en el acuerdo se menciona, constantemente, el reconocimiento a la diversidad lingüística y cultural de México se pretende que dichos parámetros sean nacionales en un país

con por lo menos 68 lenguas originarias sin contar las variantes diatópicas. Por otro lado, aunque se habla de la inclusión de los llamados “saberes indígenas” (creando siempre una visión dicotómica con los conocimientos científicos) en los programas de estudio nacionales, no se explica cómo se incluirían dichos conocimientos ni cuáles serían los ejes de conocimiento ni los métodos de aprendizaje como sí sucede con la lengua española e inglesa. Únicamente, se señala que en este enfoque de aprendizaje “se busca el apoyo de miembros reconocidos e idóneos de las comunidades como fuente para reforzar los conocimientos, promover el respeto entre géneros, e impulsar y fortalecer la gestión pedagógica diversificada” (Acuerdo 592, 2011: 60). En la práctica, no obstante, los sabios indígenas, por ejemplo, raramente, contribuyen con sus conocimientos en la educación formal, pues se les exigen títulos de grado de los cuales carecen y que obedecen a prácticas meritocráticas. El Acuerdo 592, en lo tocante a los marcos curriculares para la educación indígena resulta confuso y desconcertante; con frecuencia emite afirmaciones de sentido común, que no se concretan en nada, con un lenguaje plagado de tecnicismos en el área; a veces resulta desconcertante, pues se equipara a la población indígena con la población migrante -lo cual no siempre es verificable- y se desconocen las expectativas de los hablantes de lenguas originarias en torno a su lengua y cultura.

Consecuencias del caos: el aprendizaje irregular de la lengua de Estado.

Diversos son los resultados de la imposición crónica del español entre los hablantes de lenguas originarias; en este caso, de lenguas de la Familia Lingüística Maya, es decir, las lenguas tsotsil y tseltal, habladas, predominantemente, en los Altos de Chiapas, región situada en el estado mexicano de Chiapas. Los resultados a continuación presentados se derivan del proyecto doctoral de la autora quien analiza los factores que determinan el llamado, de

forma eufemística, “español étnico”⁹⁷. La investigación se realizó entre estudiantes tsotsiles y tseltales de una Universidad situada en San Cristóbal de Las Casas, capital simbólica de los Altos de Chiapas. De manera muy general, entre las observaciones hechas hasta ahora, percibimos los siguientes aspectos:

Hay actitudes paradójicas en lo tocante a las lenguas originarias entre los estudiantes, pues al tiempo que se advierte un sentimiento de reconocimiento y afectividad respecto a su lengua materna⁹⁸, en ocasiones, prefieren hablar, exclusivamente, en español por motivos tan triviales como el hecho de que su interlocutor habla una variante diatópica diferente. Parece, entonces, que la sensación de castigo prevalece, pues aunque en el entorno se promueve, por lo menos discursivamente, la revitalización de las lenguas originarias, a veces los propios hablantes prefieren hablar español⁹⁹. Por otro lado, no siempre resulta fácil determinar cuáles estudiantes hablan, o no, una lengua originaria, pues son ellos quienes determinan ante quienes desvelar dichas “identidades prohibidas y lenguas proscritas” las cuales, según Batalla (1990) nos remite a una situación colonial.

97 Para llevar a cabo el estudio, la investigadora se sirvió del método cualitativo con matiz etnográfico teniendo como técnicas dos entrevistas: una entrevista semiabierta escrita y una entrevista oral grabada. A vuelo de pájaro, presento, de manera muy general, algunos de los resultados de esta primera fase de campo realizada con 22 estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas. Los resultados más detallados de la primera fase de campo de esta investigación en lo tocante a las lenguas se exponen en el artículo “Situaciones de multilingüismo en una comunidad estudiantil de Los Altos de Chiapas”. La investigación no sólo analiza los rasgos gramaticales de la variante diatópica del español de los Altos de Chiapas, sino que incursiona en las llamadas prácticas de la cultura escrita.

98 Una de las preguntas aplicadas a los estudiantes en la entrevista oral fue ¿qué lengua les transmitirías a tus hijos?. Todos ellos (salvo tres a los que la investigadora olvidó preguntarles) respondieron que les gustaría que aprendieran tsotsil y/o tseltal.

99 Por el entorno me refiero al entorno universitario, pues uno de los preceptos de las Universidades Interculturales, encontrado en la Misión, es la revitalización de las lenguas y culturas indígenas; no obstante, en noviembre de 2017 la investigadora acudió a la clase de tseltal para hablantes -clase impartida enteramente en tseltal pues se destina a los estudiantes que tienen al tseltal como lengua materna- con la profesora Florencia Gómez Santiz. Los estudiantes, a la sazón, reclamaban que la clase debía impartirse en español argumentando que en el salón de clase se hablaban dos variantes diatópicas diferentes del tseltal. Polian (2015) a este respecto, afirma que “el tseltal es una idioma con variación dialectal moderada: presenta indudables diferencias de un municipio a otro ..[sin embargo].. en su conjunto no deja de conformar un solo idioma, en tanto permite la comunicación fluida entre todos los hablantes, sin importar de qué tan lejos provengan” (Polian, 2015: 4).

Todos ellos han tenido una alfabetización tortuosa en la lengua de Estado a través de un único libro el cual, en general, ha sido uno de los pocos textos escritos presentes en su casa como “libro de cabecera”, lo cual dejar ver una cultura escrita de sobrevivencia, con un único tipo de texto privilegiado (controlado y domesticado) el cual presupone, entre otras cosas, un único tipo de lector, un único sistema de escritura y una norma de habla fija (Ferreiro, 2016).

Otra de las características de esta comunidad estudiantil se relaciona con lo que Lucchesi (2015) ha denominado procesos de transmisión lingüística irregular, pues todos ellos han aprendido el español con amigos, vecinos o profesores para quienes esta lengua tampoco es la lengua materna y, este fenómeno de transmisión, genera una forma de expresarse en la segunda lengua que no es favorablemente valorada por quienes, consideran hablar la supuesta norma culta.

2. Factores de desplazamiento entre las lenguas originarias de Chiapas

Numerosos trabajos reportan los factores que propician la obsolescencia de las lenguas; uno de los más sistemáticos a este respecto es la obra de Claude Hagège No a la muerte de las lenguas, no obstante, en este apartado, señalaré dos factores reportados por los propios hablantes de lenguas minorizadas, en especial, aquellos mencionados por los estudiantes arriba citados.

En general los motivos por los cuales los estudiante -o sus padres- resolvieron aprender la lengua española tiene que ver con una forma de evitar lo que García (2017) ha llamado la discriminación estructural a la que se encuentran sujetos los hablantes de lenguas indígenas en México, pues, como lo señala este mismo autor en un reporte especial, este hecho puede derivar en la violación a tres derechos básicos; educación, justicia y libertad de expresión.

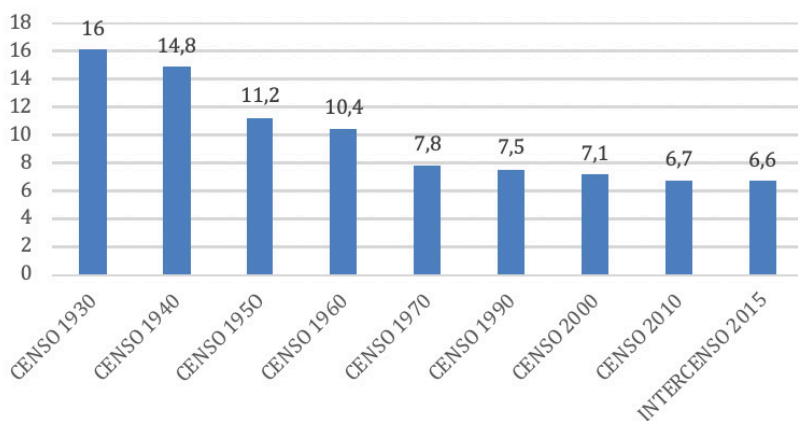
Casi 500 años después de la Conquista sobreviven 11 familias lingüísticas con 68 lenguas indígenas y 364 variantes, de las cuales 107 se encuentran en riesgo de desaparecer. El Estado mexicano se ha comprometido a respetarlas y preservarlas, pero, en los hechos, desde sus instituciones se excluye y discrimina a las personas que las hablan., [pues].. hablar una lengua indígena puede derivar en la violación de tres derechos básicos; educación, justicia y libertad de expresión (García, Semanario PROCESO, febrero, 2017: 35).

En el mismo informe, más adelante, García (2017) señala que, en las 72 mil escuelas de educación primaria de México hay, por lo menos, un niño hablante de lengua indígena “pero ningún maestro que hable su lengua” (García, 2017: 36), Por ese y otros factores, agrega García (2017), “la educación es precaria para los hablantes de lenguas indígenas” (p. 36). En el trabajo de campo realizado por la autora se realizaron preguntas, aparentemente, sencillas de responder en las cuales se reafirman los resultados presentados por García (2017) en el informe arriba citado. Los estudiantes, -todos ellos tsotsiles y tseltales- mencionaron el aprendizaje accidentado de la lengua de Estado e inclusive dos de ellos aclararon que no fue sino en la escuela secundaria (con aproximadamente 13 años) que lograron comunicarse en español.

Hubo respuestas diversas a la pregunta ¿para qué te sirve leer en español?. Uno de ellos mencionó que para evitar ser estafado en caso de una demanda lo cual tiene que ver con la impartición de justicia, exclusivamente, en español; también se les inquirió sobre las razones de hablar sólo en español en determinadas situaciones y. dos de estas causas, se relacionan con el monolingüismo en español en ciertos espacios públicos como la academia y los servicios de salud. También se mencionó que para comprender las convocatorias hechas por el Estado en torno a diferentes estímulos económicos como becas, programas de ayuda o incentivos hay que hablar español, pues también este ámbito es monolingüe en esta lengua.

Los desplazamientos del campo a la ciudad, o bien, de las llamadas, convencionalmente, comunidades indígenas rurales (a las cuales se acostumbra referirse como comunidades, a secas) a la ciudad de San Cristóbal de Las Casas en este caso, ‘parecen haber ocasionado un empobrecimiento del léxico de los muchachos en su lengua originaria, pues como menciona uno de ellos, hoy en día, le cuesta trabajo comprender las palabras antiguas de sus abuelos.

Figura 5
Personas (de cada cien), de 5 años o más, hablantes de una lengua indígena en México



Fuente. Adaptación de la autora de INEGI (2015)¹⁰⁰

Estos y otros factores han ocasionado un desplazamiento paulatino de las lenguas originarias de México. Así, INEGI, en su encuesta intercensal 2015, destaca que el 6.6% de cada cien personas en México, de cinco años o más, habla una lengua indígena. Si analizamos los censos de 1930 a la encuesta intercensal

100 Disponible en: <https://www.inegi.org.mx/temas/lengua/> Accedido el 17 enero 2020.

de 2015, advertiremos una curva descendiente del número de hablantes de lenguas originarias sin contar los datos del censo 2020, próximo a realizarse. Aunque las lenguas chiapanecas, tsotsil y tseltal, no se encuentran, inmediatamente amenazadas de desaparición, se reporta ya un descenso en el número de hablantes sin contar un aprendizaje más pobre de estas lenguas, por parte de las generaciones más jóvenes, en especial, en ciertos municipios como Huixtán y Villa las Rosas. A pesar de lo anterior, Chiapas, junto a Oaxaca y Yucatán, representan las entidades con mayor densidad de población hablante de una lengua indígena en la República Mexicana. Las políticas lingüísticas pendulares, pero, predominantemente, castellanizadoras han dejado su huella en las lenguas originarias de México; no obstante, el español de Chiapas presenta, cada vez más, rasgos propios de las lenguas originarias de la región; se trata de una impronta que, como la civilización negada de los mesoamericanos, prevalece a contrapelo de los anhelos unificadores de Procusto.

Referencias

Batalla, G. B. (1990). México profundo. Una civilización negada. México: Grijalbo.

Del Río, L. C. (1940, abril 14). Discurso de inauguración del Primer Congreso Indigenista Interamericano. Primer Congreso Indigenista Interamericano, Patzcuaro, Michoacán. <http://memoriapoliticademexico.org/Textos/6Revolucion/1940PCM.html>

Cifuentes, B. (1995). Multilingüismo a través de la historia. México: CIESAS/INI

Ferreiro, E.. (2016). Pasado y Presente de los verbos leer y escribir. México: Fondo de Cultura Económica

Galileu Mapa compara os estados brasileiros à extensão de outros países. <<https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/Urbanidade/noticia/2016/04/mapa-compara-o-tamanho-dos-estados-brasileiros-extensao-de-outros-paises.html>>

García, A. R. (2017, febrero 12). Lenguas indígenas. Discriminación estructural. México: PROCESO Semanario de Información y Análisis, número 2102, 35-45

Heath, S. B. (1992). La política del lenguaje en México. De la Colonia a la nación. México: Instituto Nacional Indigenista

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010). Censo 2010: população indígena é de 896, 9 mil, tem 305 etnias e fala 274 idiomas. <https://censo2010.ibge.gov.br/noticiascenso?busca=1&id=3&idnoticia=2194&t=censo-2010-poblacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274&view=noticia>

Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI) (s.f.). Extensión de México. <http://cuentame.inegi.org.mx/territorio/extension/default.aspx?tema=T>

INEGI. (2015). Lengua Indígena. <https://www.inegi.org.mx/temas/lengua/>

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2009). Catálogo de Lenguas Indígenas Nacionales. <https://www.inali.gob.mx/clin-inali/>

León-Portilla, M. (2002). El destino de las lenguas indígenas de México. In Natalio Hernández. El despertar de nuestras lenguas. Quemán tlachixque totlahtolhuan (7-33). México: Editorial Diana/Fondo Editorial de las Culturas Indígenas

Lorenzana y Buitrón, F. (s.f.). Pastoral V para que los indios aprendan castellano. Colección digital de la Universidad Autónoma de Nuevo León (91-100). México: Universidad Autónoma de Nuevo León http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080044716/1080044716_08.pdf

Lucchesi, D. (2015). *Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil*. São Paulo: Contexto

Polian, G. (2015). *Diccionario multidialectal del tseltal*. (versión preliminar digital) México: CIESAS

Ramos, M. A. F. (2019). Modelos Educativos Revisitados y Prácticas de Literacidad. *Revista X*(14(3), 67-84. <https://revistas.ufpr.br/revistax/issue/view/2845> páginas 67-84

Ramos, M. A. F. (2006). *Lenguas en frontera*. In Toni Vilá (coord.), *Lengua, Interculturalidad e Identidad* (39-58). Girona: Documenta Universitaria/ Universitat de Girona/ Universidad Intercultural de Chiapas

Secretaría de Educación Pública (2011). *Lengua indígena en primaria para la escuela de educación indígena; Parámetros curriculares para la Educación Indígena*. In Acuerdo Número 592 Por El Que Se Establece La Integración De La Educación Básica (39-59), México: SEP http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/acuerdo_592_articulacion_educacion_basica_primaria.pdf

Travelreport. *Origen y significado de los nombres de los estados de México*. <https://www.travelreport.mx/destinos/origen-significado-nombres-estados-mexico/>

Villavicencio, F. (2010). Entre una realidad plurilingüe y un anhelo de nación. Apuntes para un estudio sociolingüístico del siglo XIX. In Villanueva, Rebeca Barriga; Butragueño, Pedro Martín. Historia sociolingüística de México. Volumen 2. (712-793). México: El Colegio de México

Villanueva, R. B. (2018). De Babel a Pentecostés. Políticas lingüísticas y lenguas indígenas entre historias, paradojas y testimonios. México: SEP/CGEIB

20. Representaciones de las lenguas aborígenes en la revista *Argentina Austral*

Mónica Musci
Universidad Nacional de la Patagonia Austral
monica.musci@gmail.com

La Patagonia argentina¹⁰¹ ha sido desde siempre un espacio multilingüe. Aunque el imaginario predominante sugiere que esta región no tuvo conflictos lingüísticos serios a lo largo de su historia, una mirada más atenta a la literatura regional, el periodismo y la historia oral, revela que durante el siglo XX compartieron este espacio hablantes de distintas lenguas europeas e indígenas y variedades diversas del español en una convivencia no exenta de tensiones que se resolvieron en la mayoría de los casos a través de la violencia simbólica ejercida sobre los hablantes de lenguas minoritarias.

101 La denominación abarca el territorio argentino al sur del Río Colorado

Como ha sido suficientemente señalado, la prensa escrita constituye uno de los espacios principales, junto a la institución escolar y sus instrumentos, para la visibilización y circulación de representaciones sobre las lenguas que sostienen puntos de vista sobre su valor simbólico e identitario, corrección, vinculación con otras lenguas y su inscripción en la historia de los pueblos y regiones (Arnoux, 2008).

En el marco de un proyecto más amplio dedicado al análisis de los discursos en torno a las lenguas y las prácticas lingüísticas en la Patagonia sur en los años de organización de las provincias patagónicas (1940-1960), este trabajo está dedicado a analizar las representaciones de las lenguas indígenas en la revista Argentina Austral¹⁰² durante este período. La revista, que fue un mensual de la Sociedad Anónima Importadora y Exportadora de la Patagonia, se publicó desde 1929 a 1968, y fue el ‘brazo’ cultural de una empresa patagónica de capitales argentino-chilenos que abarcaba todas las actividades económicamente relevantes en el sur: agricultura ovina, comercio, transporte marítimo, acopio de frutos, importación y exportación de materias primas y productos industrializados. Las lenguas indígenas son representadas en la publicación como inferiores en relación con la lengua nacional y como vestigios de un pasado exótico destinado a desaparecer en aras del progreso.

La revista Argentina Austral

La revista AA ha sido analizada por distintos investigadores como agente importante del proceso de construcción de una identidad colectiva patagónica (Rodríguez, 2008), como fuente de representaciones del espacio a través de sus narraciones literarias (Sayago, 2004) y como activa portavoz de los grupos económicos dominantes frente a los procesos de provincialización (Ruffini, 2012). Para Sayago, la razón fundamental de su creación fue la

102 En adelante AA.

necesidad de los sectores de la élite económica de relegitimar su lugar en la sociedad patagónica, luego de su participación en la represión de los peones rurales, denunciada por José María Borrero en *La Patagonia Trágica* (Sayago, 2004: 23). Con el paso del tiempo se intentó atenuar argumentativamente la vinculación de la revista con la Sociedad afirmándose que “Argentina Austral cumple su misión desvinculada en lo absoluto de las actividades comerciales que desarrolla la entidad de esa índole que la edita”¹⁰³ y se propuso considerarla como parte de la proyección cultural de la Sociedad (Ruffini, 2012: 107). Para los investigadores locales, constituye una fuente importante de estudio, ya que los archivos de este período son escasos en las provincias, están dispersos en colecciones privadas o se encuentran en el Archivo General de la Nación. *Argentina Austral* es una revista de interés general: encontramos notas de política nacional en relación con lo patagónico, descripciones de la geografía regional, detalles sobre las exposiciones rurales, biografías, mapas, cuentos, poemas, eventos sociales de la élite local, relatos de viajes, y notas lexicográficas y etimológicas (tanto de términos indígenas como ‘castellanos’ y de lenguas europeas).

Las preguntas al corpus

Nuestro corpus se compone de 6 números de AA que fueron publicados entre 1954 y 1961. El recorte temporal responde a que en ese período se sancionó la Ley de Provincialización de los territorios Nacionales¹⁰⁴ y se constituyeron los Estados Provinciales Patagónicos. Las publicaciones periódicas como la que nos ocupa se hicieron eco de las polémicas acerca de la transición por la cual los habitantes de estos territorios pasaron a ser ciudadanos con derechos y obligaciones políticas y acerca de la definición de

103 *Argentina Austral*. Revista de la Sociedad Importadora y Exportadora de la Patagonia. Buenos Aires. (en adelante AA), Tomo X, año X, N° 109, 1° de julio de 1938, p. 9

104 Ley N° 14.408. Junio 1955. En los años siguientes se convirtieron en provincias argentinas Río Negro, Chubut, Neuquén, Santa Cruz. La provincialización de Tierra del Fuego recién se concretó en 1991.

límites y constitución de los nuevos Estados. En ese escenario, podemos preguntarnos qué lugar, si es que lo tuvieron, ocuparon las minorías indígenas en la nueva configuración política. Debemos aclarar que hablar de indígenas de Patagonia es, desde ya, una simplificación, pues los grupos aborígenes tienen distinta densidad poblacional y sus lenguas diferentes vitalidades (en la Patagonia norte la etnia mapuche cuenta con numerosos grupos e individuos, una tradición robusta y un gran valor simbólico, a diferencia de la lengua tehuelche cuyos últimos hablantes nativos hoy ya desaparecieron).

La interrogación a los textos de la revista AA resulta justificada, ya que la publicación representó la voz de la élite patagónica, comercial y ganadera, que eligió este modo de intervención en la vida social y política. Leticia Prislei (2001) estudia el papel de la prensa en el sur desde fines del S. XIX y primeras décadas del XX definiéndola como ‘periodismo de frontera’, aquel que se desarrolla en un espacio geográfico caracterizado por el aislamiento, la carencia de elementos básicos, teñido por la sensación de abandono de las autoridades, tópicos repetidos en todas las publicaciones de la época. Martha Ruffini (2018) considera que los periodistas ilustrados se ubicaron en un lugar socialmente dominante, tomando para sí el lugar de gestores y mediadores entre los pobladores y los poderes nacionales, educadores del ciudadano, difusores de principios republicanos y autorrepresentándose como “avanzada civilizatoria”.

El objetivo de esta indagación es rastrear qué tipo de representaciones sociolingüísticas aparecen en relación con rasgos de las lenguas indígenas, qué se dice de ellas, con qué otros aspectos de la cultura aborígen están vinculadas, cómo son valoradas, qué lugar se les asigna, si es que se lo hace, en la sociedad patagónica que la revista postula como deseable.

Ideologías lingüísticas y glotopolítica

Para este análisis es importante el concepto de Ideologías lingüísticas como sistema de “representaciones explícitas o implícitas que interpretan las relaciones entre la Lengua y los seres humanos en la vida social” (Woolard, 2012) enriquecido por el enfoque glotopolítico que considera fundamental los modos en que las ideologías lingüísticas impulsan intervenciones de los grupos sociales sobre la lengua y las prácticas lingüísticas para instaurar, reproducir o transformar relaciones sociales y estructuras de poder. Nos interesa subrayar el poder naturalizador y el efecto normalizador (Del Valle, 2007) que tienen estas representaciones e intervenciones, muy evidentes en nuestro corpus.

Tópica y topoï (o script y leyes de pasaje)

Desde el punto de vista metodológico, nuestro análisis se sostiene en dos conceptos: el primero, el de ‘guión argumentativo’ o script (Plantin, 2012). Para este autor un script es un inventario equiparable a la idea de tónica clásica, o sea el conjunto de argumentos al que recurre el argumentador y que preexisten a su argumentación. Barthes (1974: 58-60) describe la tónica de la retórica tradicional como un locus, un lugar entendido como un terreno donde se siembran y cosechan argumentos ligados a una pregunta o cuestión polémica, una cantera de donde se pueden extraer. El segundo concepto en el que nos apoyamos es el de Ley de Pasaje (Plantin, 2001), una premisa bastante general (que puede ser más sustancial o más abstracto) que brinda el apoyo suficiente para pasar de los datos a la conclusión, de las afirmaciones ya aceptadas a nuevas afirmaciones no tan seguras. De una forma muy simplificada, este concepto puede identificarse con el topos aristotélico, que también Marc Angenot (1982) reelabora proponiendo la etiqueta de ideologema. Generalmente, las leyes de pasaje son implícitas, subyacen a las argumentaciones y el ejercicio de explicitarlas suele hacer evidente cuáles son las valoraciones y jerarquías que sostienen un argumento.

El punto de vista de Argentina Austral: La tónica del progreso

En relación con la interpretación histórica, la revista vehiculiza el relato de la historia tradicional que considera(ba) que antes de las expediciones militares y las fundaciones subsiguientes de pueblos en su territorio por parte del estado nacional, la Patagonia era un espacio vacío, un desierto y que su ocupación se produjo en dirección norte-sur y de la costa a la cordillera¹⁰⁵. La conquista de este espacio y la explotación agropecuaria de la tierra fueron un imperativo histórico, ineludible, necesario para el crecimiento de la región y la nación:

Una superficie territorial de más de un millón de Km2 seguía en el misterio recorrida solamente por tribus indígenas, poca cosa por su número y no mucho más por su civilización. (AA 361, nov. 1961: 39).

Doscientos mil metros cuadrados fueron substraídos al dominio de los indios dándose paz a los campos y a partir de la terminación de esa acción es que comenzó la era agraria en nuestro país con las pródigas consecuencias que conocemos (AA 291, oct. 1955: 10-11).

Los géneros: literatura y ciencia

No encontramos en los números de nuestro corpus discusiones ni polémicas sobre las lenguas indígenas, éstas no aparecen ligadas a conflictos, reclamos, protestas ni siquiera interrogaciones acerca de su vitalidad, legitimidad ni actualidad. Las referencias a estas lenguas aparecen en nuestro relevamiento en tres tipos de géneros discursivos: relatos y leyendas, notas de corte científico-académico y poemas. No aparecen mencionadas en columnas de

105 La historiadora Susana Bandieri (2005) discute este supuesto y ofrece sustanciosa evidencia de lo contrario: la Patagonia estaba poblada antes de la llamada Conquista del Desierto y los grupos indígenas que la ocupaban recorrían el territorio continua y periódicamente desde el oeste hacia el este y de sur a norte, al ritmo del clima y de las migraciones de la fauna

opinión, crónicas o noticias como tema central, sino, a lo sumo, tangencialmente. Esta ausencia es relevante: abordar la cuestión de la lengua indígena en un texto de opinión, ofreciendo argumentos que las legitimen o las critiquen, justifiquen las acciones que llevaron a su marginación o desaparición, significaría poner en el escenario una polémica que admita la existencia de un punto de vista alternativo. Según Plantin (2012: 63) paradójicamente, ofrecer argumentos a favor de un punto de vista ya es debilitarlo. Esto no ocurre en los textos que analizamos que no abordan el tema de manera central. De esta ausencia también se deriva la conclusión de que no reúne para la comunidad discursiva de la revista las características que definen un tema de interés: excepcionalidad, actualidad, impacto.

La tónica histórica: irrelevancia y primitivismo

Todas las referencias a las lenguas indígenas que hemos encontrado en el corpus tienen una presuposición compartida, una ley de pasaje implícita que sostiene otras afirmaciones: podríamos expresarla en la frase Las lenguas indígenas no son socialmente relevantes. Sus hablantes son un reducido grupo de descendientes de quienes en otra época habitaban la región. La necesaria integración con la cultura y la civilización occidental impulsa inexorablemente su desaparición. En esta afirmación pueden reconocerse elementos propios de lo que di Stéfano y Pereira (2014) consideran la tónica histórica, que surgen de una afirmación de carácter más general: Las lenguas son objetos históricos:

(Tomás Harrington) ...en Contribución al estudio del indio gūnuna küne, después de 35 años de prolijas investigaciones, explica cómo se vinculó con los indios de la Patagonia desde su primer viaje realizado en 1911, da los nombres y datos genealógicos de los indios que constituyeron la fuente de su información, establece el verdadero gentilicio, menciona el área de dispersión, las dificultades en la anotación de

las lenguas indias, presenta la nómina de los últimos sobrevivientes de esa raza, y vaticina la próxima e inevitable extinción de la lengua que hablan. (AA, N° 306, abril 1957: 9).

Este fragmento (subrayado nuestro) forma parte de un artículo que presenta figuras de maestros y estudiosos de la región y las obras que publicaron. En este caso, Tomás Harrington, estudioso de las lenguas y los grupos indígenas, es el que produce un conocimiento 'verdadero' sobre ellos, y realiza un vaticinio 'científico' (y por tanto inapelable) sobre su futuro. Esta afirmación forma parte de un 'sentido común' que no se interroga ni se cuestiona, tampoco se justifica o se argumenta para sostenerlo.

Di Stéfano y Pereira (2014) identifican esta tópica histórica en la prensa argentina del Bicentenario de mayo (2010), lo que evidencia la pervivencia de este guión argumentativo. Según estas autoras lo que se coloca en el centro de la argumentación es si las lenguas tienen derecho o no a estar presentes, a ser objetos de políticas de Estado, en función de la historia que han recorrido. Así, la historia de una lengua fija su grado de legitimidad y sostiene una red de representaciones sociolingüísticas que encuentran en esta premisa central su sostén. Entre ellas mencionaremos dos razonamientos diferentes que justifican e impulsan tipos de intervenciones similares en el espacio social de estas lenguas y que hallamos en las páginas de la revista:

1. Las lenguas indígenas tienen una clave de interpretación del territorio y la naturaleza que es necesario preservar, porque que sus hablantes ya prácticamente no las hablan.
2. Las lenguas indígenas son expresiones de un mundo primitivo, arcaico ya desaparecido que no tiene chance de sobrevivir frente a las ventajas del mundo moderno. La marcha hacia el progreso no admite retrocesos y su desaparición es/fue inevitable, inexorable.

La primera representación parece más benévola o valorizadora. Podemos leerla claramente en el siguiente fragmento titulado Las Apachetas:

Entre los indios mapuche que aún habitan en Patagonia puede observarse una costumbre parecida: llegando a una determinada altura del camino donde existe una piedra, otras veces una gran roca de formato especial, que a ellos les es familiar, el viajero detiene su marcha y deposita sobre ella o en su proximidad una hilacha, tiento, sogá, moneda o simplemente una hebra del cojinillo. El que tiene suele dejar tabaco.

Conversando sobre este particular con un viejo aborígen “manzanero”, José Millapán, obtuve esta respuesta, llena de especial sugerencia:

Una flor ... cualquier cosa, en silencio. Pasar nomás no es la cosa...Algunos viejos hablan y prosiguen el viaje.

Ate cabos el lector y verá cómo en realidad tampoco entre los araucanos es el objeto mismo el móvil de la ofrenda, sino meramente un símbolo, rara vez considerado por su valor material. Del mismo modo cabe también una interpretación semejante a aquella que según viéramos es dada por los quichua.

Piedra santa, suelen llamarla los aborígenes, o bien ‘kumei curá’ (piedra buena) ... Este tipo de monumentos, como el célebre de Malal Caballo, es venerado desde tiempos idos. En una línea de agujeros depositan sus ofrendas. Suelen encenderle velas (siempre en número de cuatro) y los más viejos le rezan más o menos de este modo:

- Kumei abampi, amoi inché Puel Mapu – Ruego por buena suerte, voy de viaje a Puel Mapu (o sea, hacia la Argentina), o bien

-Kumei abampi, amoi inché Wulu Mapu (cuando viajan a Chile)

Siempre usan las mismas palabras: nucán, dgumú frené ne mucán. Es decir, que solicita suerte en su viaje, que Dios le tenga lástima y no le haga daño.

La silueta de José se diluía progresivamente entre los recodos del camino... paercía reflejar la nostalgia invencible de su raza, que se pierde ya entre las brumas del pasado. (AA 333, julio 1959: 11-12)

A primera vista, la lengua parece ser valorada, su preservación, sin embargo, se concibe de una manera museística, no vital. Es un objeto de estudio que provoca curiosidad científica. La lengua es mencionada siempre en relación con otros aspectos de la cultura indígena, como ciertos rituales o el conocimiento de la flora patagónica como en el fragmento de Las Apachetas, los restos arqueológicos, la flora silvestre o los fósiles animales. Esto parece responder a una operación discursiva que podemos llamar de “exotización”, por la cual la figura del indígena, su cultura y su lengua se instalan en el imaginario social como un personaje folkórico o una postal; objeto de curiosidad para los naturalistas. Los mismos intelectuales (maestros, periodistas, sacerdotes) que recogen los vocablos para un diccionario, coleccionan puntas de flecha, sacan fotografías a los indios, recogen objetos de su cultura.

Segundo Fernández penetra en los arcanos de la etnología y de la arqueología dando muestra de profunda erudición en Un diccionario de la lengua mapuche, en Nuestros indios, en Contribución al estudio de la toponimia aborígen.... (AA, N° 306, abril de 1957: 9).

José María Beauvoir ... estudió las costumbres y lenguas aborígenes y dio a las prensas sus obras “Los shelknam” y “Diccionario del idioma fueguino” (AA 333, julio 1959: 39).

De esta afirmación se deriva otra: Las lenguas indígenas son objetos de estudio. En el número de marzo de 1951 (AA 352) se dedica una página doble a la noticia de la realización del Primer Congreso Araucanista dedicado a exponer resultados de investigaciones acerca de los grupos aborígenes, su historia y sus lenguas.

La segunda representación dentro de la misma tónica, considera a las lenguas indígenas como expresiones de un mundo primitivo, arcaico, que tiene que dejar lugar al mundo moderno. Esta ley de pasaje está estrechamente relacionada con la tónica del progreso que mencionamos previamente. En esta red de significaciones adquiere relevancia la oposición civilizado (moderno) vs. primitivo (originario, antiguo). La legitimidad del sometimiento se sostiene en el anacronismo cultural que supone el mundo indígena. Se instala una oposición “entre ‘nosotros’ hombres civilizados modernos y ‘ustedes’ hombres de la prehistoria” (Blengino, 2005: 68) El espíritu positivista del progreso hace intolerable este anacronismo. Hay que llevar la civilización al Desierto y este imperativo “patriótico” imposibilita integrar al indígena. El futuro no puede detenerse, por eso el destino del indígena ya está escrito y legitimado, según palabras del ideólogo de la Conquista del Desierto, por la “doble autoridad de la historia y de la ciencia” (Zeballos, 1878 [citado en Blengino, 2005]).

Esta última oposición (lenguas civilizadas-lenguas primitivas) aparece en el corpus bajo una formulación particular: las lenguas con escritura son superiores a las lenguas que no la tienen. Estas últimas son inestables, no pueden fijarse, no tienen sistematicidad en su fonética ni en su ortografía. El siguiente fragmento comienza de manera autobiográfica, el enunciador es

impulsado por la lectura de una noticia sobre el arribo de Orkeke (un cacique tehuelche) y su familia a la ciudad de Buenos Aires. Como el artículo menciona el hacinamiento del grupo indígena en la bodega del vapor Villarino, los lectores podemos suponer que ese es el motivo que lo impulsa a tomar la palabra. Al continuar la lectura, vemos que el rumbo que toma el texto es totalmente distinto:

Un extenso artículo ... en La Prensa correspondiente al 31 de julio de 1933. Tratábase de un comentario severo, enérgico, sobre la base de una noticia sorpresiva: el inesperado arribo a La Boca del transporte nacional Villarino que, hacinada en la bodega, conducía a la tribu del cacique Orkeke, copada días atrás en un paraje cercano a Puerto Deseado (Santa Cruz). El artículo intitulábase “Los tehuelches prisioneros. La civilización barbarizada”. Como el texto noticioso me pareciera lo suficientemente interesante y emotivo....En el tranquilo pueblo rionegrense.... Fui armando el cuerpo de un relato ... un modesto ensayo de reconstrucción histórica.

Entonces, la estructura ortográfica –la forma- del vocablo onomástico Orkeke, es legítima para la filología regional, como veraz y ajustada a una verdad física, su significación. La etimología del apodo-nombre resulta clara, comprensible y convincente... (nariz de loro).

En consecuencia, la forma paleográfica Orkeke debe permanecer intacta. Por su origen como apodo-nombre es parte integral de una modalidad de la onomástica indígena. Es la expresión concreta de un rasgo cultural que se ha expandido por todo el extremo austral suramericano. (AA 279, octubre 1954: 6-13)

El autor está interesado en los detalles de la fonética de la lengua indígena, a la que considera primitiva. Concluye su argumentación que el arcaísmo fonético junto con el descuido de

los historiadores al registrar la forma es la causa de las discrepancias de escritura en el nombre del cacique patagón. El detalle de su prisión, el hacinamiento de su familia, la desaparición de su cultura, no le llaman la atención.

En la segunda parte de la columna Leoncio Deodat (tal el nombre del articulista) desarrolla una serie de consideraciones sobre la onomástica indígena. En primer lugar, cita sus fuentes: europeos (Pigafetta, D'Orbigny), misioneros salesianos (Elizalde, Beauvoir) o anglicanos (Bridges) y militares argentinos como Ramón Lista. Luego describe el modo en que los aborígenes nombran a los niños:

No existe el nombre de familia y al recién nacido se le da cualquiera, muchas veces al acaso y otras consultando un detalle de su físico Orkeke pertenece a este tipo de onomástica primitiva (AA 279, octubre 1954: 13)

Orkeke significa 'nariz de loro', y ese dato da pie a la conclusión: la lengua tehuelche tiene una onomástica primitiva: al nuevo miembro de la comunidad se le pone cualquier nombre, no hay patronímicos y se elige un nombre al azar quizá tomado de un rasgo físico. (El autor parece ignorar que es el mismo mecanismo por el que algún antepasado de Cicerón, figura señera de la oratoria latina recibió ese nombre).

Un lamento por las lenguas

Una última reformulación de esta representación (las lenguas indígenas se han extinguido, son huellas de un pasado desaparecido) toma la forma de lamento y expresión de nostalgia. Raúl Entraigas, sacerdote salesiano, tenía sangre indígena. Trabajó en las misiones patagónicas salesianas y fue miembro de la Academia Nacional de la Historia. Escritor y columnista de la revista, en este poema aparecen todas las afirmaciones que relevamos: el indígena con sus expresiones culturales entre las

cuales está la lengua, los vocablos indígenas, únicos posibles para designar rituales y objetos, la extinción de la raza, la singularidad pero también el primitivismo de la lengua. Por último aparece la apelación a una cierta responsabilidad. Pero la leve acusación al nosotros es no haber hecho nada. Los indios 'se fueron', no fueron aniquilados ni exterminados, ni encerrados, se fueron, ya no están. La culpa, si la hay, es de omisión.

Responso. (Raúl Entraigas)

Se consumó el ocaso de una raza
¡ya se fueron los indios!
Ya no oiremos temblar la verde pampa
Bajo el macizo casco de sus pingos
Ya no habrá más malones
Ya no oiréis alaridos
La trutruca está muda
Y el cultrún se ha dormido
Ya no habrá camarucos en los valles
Ni nguillatún ni ningún otro rito
Se ha finado una raza
¡ya se fueron los indios!
Su dulce lengua, agreste y primitiva
Sólo queda en los libros
Sus hábitos, sus chozas,
Sus lanzas y utensilios
Han de quedar silentes en museos
Como mudos testigos
De que pasó sobre la Patagonia
Un hálito vital que se ha extinguido
Los sacó de sus rucas el progreso
Les trajimos el germen de la muerte
¿y nosotros qué hicimos?
(AA 335, sept. 1959: 14)

Conclusiones

El análisis realizado nos permite afirmar que en la revista AA entre los años 1952 y 1962 aproximadamente, la representación dominante de las lenguas indígenas patagónicas está configurada a partir de una afirmación propia de la tópica histórica: las lenguas son objetos históricos. Esta máxima central da origen a un guión argumentativo en el que se entrelazan distintas representaciones sociolingüísticas, generalmente implícitas, leyes de pasaje que sostienen diversas conclusiones y puntos de vista:

- Las lenguas indígenas tienen una estrecha vinculación con el territorio, la naturaleza, la cultura de los pueblos indígenas. Es necesario preservar ese legado. Por tanto hay que registrarlas y estudiarlas.

- Las lenguas indígenas están destinadas a desaparecer a extinguirse en aras del progreso. La marcha de la historia es inexorable. Esto se justifica en parte porque son arcaicas, primitivas, expresiones de un mundo antiguo que no puede compararse a lo que ofrece la modernidad. Estudiar la lengua indígena refuerza esta oposición.

- El mundo indígena es un mundo perdido, constatación que suscita cierta nostalgia y lamento (responso) e incluso admisión de cierta responsabilidad por parte de los blancos civilizados. A pesar de que los indios son presentados como víctimas, el hombre civilizado no es responsable directo de la desaparición, esta fue consecuencia inevitable del establecimiento de un orden natural, inevitable y necesario: el progreso y la civilización.

Es notable considerar que en el exhaustivo rastreo realizado por Di Stéfano y Pereira (2014) aparecen muchos de estas representaciones bajo la misma forma o reformuladas sosteniendo argumentos similares, lo que revela la persistencia que tienen las representaciones sociolingüísticas que justifican intervenciones glotopolíticas de los grupos sociales y los estados.

Fuentes primarias

Argentina Austral, Buenos Aires, Números 279 (octubre 1954); 291 (octubre 1955), 306 (abril 1957); 333 (julio 1959); 335 (sept. 1959); 361 (nov. 1961).

Referencias

Angenot, M. (1982). *La parole pamphlétaire. Contribution à la typologie des discours modernes*. París, Payot.

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

Bandieri, S. (2005). *Historia de la Patagonia*. Buenos Aires: Sudamericana

Barthes, R. (1974). *Investigaciones retóricas I. La antigua retórica*. [Recherches Rhétoriques. Communications N° 16] Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo

Blengino, V. (2005). *La zanja de la Patagonia*. Buenos Aires: FCE.

Del Valle, J. (2007). *Glotopolítica, ideología y discurso: categorías para el estatuto simbólico del español*. En José del Valle (ed.) *La lengua: ¿una patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid: Iberoamericana

Di Stéfano, M. y Pereira, C. (2014). *Tópicos e ideologías lingüísticas sobre lenguas aborígenes en discursos de la prensa en torno al Bicentenario*. En Elvira Narvaja de Arnoux y Susana Nothstein (eds.). *Temas de Glotopolítica. Integración regional sudamericana y panhispanismo*. Buenos Aires: Biblos

Plantin, C. (2001[1996]). *La argumentación*. Barcelona: Ariel

Plantin, C. (2012). *La Argumentación. Historia, teorías, perspectivas*. Buenos Aires: Biblos

Prislei, L. (dir.) (2001). *Pasiones Sureñas. Prensa, cultura y política en la norpatagonia.1884-1955*. Buenos Aires: Prometeo-Entrepasados.

Rodríguez, M. (2008). *La prensa escrita y la construcción de un imaginario regional y nacional en la Patagonia Austral durante las primeras décadas del siglo XX: el caso de la Revista Argentina Austral*. En: E. Crespo, E. y G. Iuorno (eds.), *Nuevos espacios, nuevos problemas: los Territorios Nacionales*. Neuquén (217-232). Universidad Nacional del Comahue

Ruffini, M. (2012). *Estrategias del Poder. La Revista Argentina Austral y la cuestión de la ciudadanía política en la Patagonia argentina (1929-1939)*. *Estudios Avanzados*, 17, 99-122.

Ruffini, M. (2017). *La Patagonia mirada desde arriba. El grupo Braun-Menéndez Behety y la Revista Argentina Austral, 1929-1967*. Rosario: Prohistoria.

Sayago, S. (2004). *La literatura como instrumento ideológico. Un estudio de la Patagonia representada en las narraciones de la Revista Argentina Austral*. *Papeles nombre falso [en línea]* <http://www.nombrefalso.com.ar>

Woolard, K. (2012). *Las ideologías lingüísticas como campo de investigación*. En: Schieffelin, B., Woolard, K. y P. Kroskrity (eds.) *Ideologías lingüísticas. Práctica y teoría*. Madrid: Catarata.

21. Políticas linguísticas e o desenvolvimento do Putonghua na China

*Ana Cristina Balestro*¹⁰⁶
*UFF/CAPES*¹⁰⁷
acbalestro@id.uff.br

“Eu nunca havia visto pessoas que não eram do meu vilarejo e eu nem sabia falar putonghua (ou mandarim padrão) naquela época”, essa frase foi dita por Xiao, da minoria étnica Wan e dono de um restaurante na vila de Wengding, em uma região montanhosa próxima à fronteira entre China e Myanmar. Segundo a notícia do jornal China Daily, o turismo na cidade vem crescendo

106 Mestranda em Estudos de Linguagem na Universidade Federal Fluminense (previsão de término: fevereiro de 2020). Licenciada em Letras - Inglês pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com especialização em Políticas Públicas para a Igualdade na América Latina pelo Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO).

107 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

especialmente desde 2016, com a criação de um novo aeroporto local, e Xiao lembra que, “naquela época”, antes da demanda criada pelo turismo rural e o consequente desenvolvimento de sua cidade, ele não falava a língua oficial da China. Com a promoção do turismo local, a partir de 2002, o vilarejo passou a receber visitantes de toda a China (além de alguns estrangeiros) e seus residentes, de uma minoria étnica, passaram a sentir a real necessidade de aprender o idioma nacional oficial.

Segundo o jornal *The Straits Times*, de Singapura, divulgado no dia 17 de novembro de 2000, a China emitiu uma lei proibindo o uso de palavras estrangeiras e o “mau uso” do putonghua (SPOLSKY, 2004). De acordo com a notícia, exigia-se que todos os locutores de rádio, professores e funcionários públicos usassem a língua oficial, juntamente com sua ortografia e pronúncia padrão.

Spolsky (2004) aponta que é possível acompanhar o status e as ações de políticas linguísticas de um país através de notícias e os dois exemplos acima ilustram brevemente a diversidade linguística, os impactos da modernização e as políticas linguísticas que vêm sendo adotadas na República Popular da China (doravante, RPC). O foco deste trabalho será refletir sobre alguns conceitos de Glotopolítica, e, a partir desses conceitos, abordar a situação linguística da RPC em seus esforços em promover o putonghua como língua nacional.

Políticas linguísticas

O campo de Política Linguística (Language Policy), conforme explica Silva (2013), é um campo relativamente recente, que teve seu início marcado por voltar-se aos estudos e à resolução de “problemas linguísticos” de nações na África e na Ásia, quando passavam pelo processo de descolonização, no séc. XX. Esse processo trouxe a necessidade de lidar com o multilinguismo que era percebido como um desafio, especialmente por este processo se dar a partir de um modelo dominante de estado-nação europeu: monolíngue e monocultural.

O foco em problemas linguísticos no contexto de descolonização, durante a consolidação do campo da Política Linguística, estabeleceu os seguintes postulados:

(1) a diversidade linguística constitui um “problema” para as nações (em desenvolvimento); (2) as línguas são passíveis de modernização; e (3) cabe ao linguista propor, com base em parâmetros científicos, soluções para os “problemas” dessas comunidades e/ou nações. (SILVA, 2013: 293)

O autor explica que os três postulados acima se justificavam na crença de que, dada sua heterogeneidade étnica e linguística, as nações em processo de descolonização dificilmente conseguiriam se gerir. A partir desse pressuposto, lideranças passaram a desenvolver e implementar políticas linguísticas, com base em opiniões de linguistas, a fim de promover uma língua nacional.

Nas décadas de 60 e 70, o campo de Política Linguística surge como uma possibilidade de “resolver problemas linguísticos” de uma comunidade, de forma que o Planejamento Linguístico adquiriu seu caráter científico, a fim de tratar, de maneira objetiva, neutra e benéfica, de comunidades humanas. Nos anos seguintes, cresceram as críticas a essa posição dita neutra, pois pesquisadores alegavam que a área estava a serviço de interesses de grupos sociais específicos (SILVA, 2013).

Outra acusação foi a de assumir a diversidade linguística como um problema e, assim, transpor a ideologia de um modelo monolíngue europeu para outras culturas, de forma que:

críticos argumentavam que a diversidade linguística não pode e não deve ser definida como um “problema” na medida em que as comunidades minoritárias devem ter o direito de utilizar e cultivar suas línguas maternas sem sofrer nenhum tipo de constrangimento. (SILVA, 2013: 297)

A partir da década de 80, cresce a orientação de que a língua também é direito das comunidades minoritárias, vinculando língua às funções que desempenha na vida social. Essa perspectiva passa a considerar também “questões de liberdade individual e a manutenção da identidade dos diferentes grupos étnicos que integram aquela sociedade” (SILVA, 2013: 300). Ao longo da década de 80, surgem abordagens diferentes, se interessando pelas escolhas individuais no processo de políticas linguísticas, enquanto outra linha de abordagem se foca nos fatores sociais e históricos que as impactam. Passou-se a analisar a planificação linguística também como não planejada, a partir de processo involuntários, com o pressuposto de que “situações linguísticas podem ser modificadas acidentalmente por instituições e indivíduos” (SILVA, 2013: 308)

Publicações de Spolsky e Shohamy ampliaram o campo de estudos, atentando que línguas não são neutras, normalmente envolvidas em outros valores, como os políticos, ideológicos, sociais e econômicos.

Na tentativa de explicar o funcionamento da política linguística das sociedades contemporâneas, Shohamy, na mesma direção que Spolsky, abandona a divisão tradicional da política linguística em política e planejamento e propõe um modelo mais amplo e complexo. (SILVA, 2013: 316).

Hoje, a Política Linguística como disciplina (recentemente estabelecida), é marcada por seu “caráter pragmático, que se manifesta sobretudo pela grande atenção dada aos estudos de caso, principalmente nos meios de língua inglesa” (Daoust; Maurais, 1987: 29¹⁰⁸). Na próxima sessão, propõe-se analisar o desenvolvimento do putonghua sob perspectiva dos conceitos de Glotopolítica.

108 Neste trabalho, a referência se dá com base na tradução não publicada de Marcos Bagno para o texto *L'aménagement linguistique* de Daoust e Maurais, 1987.

Putonghua: o desenvolvimento de uma língua nacional

O termo em mandarim putonghua (普通话 *Pǔtōnghuà*) divide-se em três ideogramas, aqui apresentados em sua versão simplificada¹⁰⁹, que significam, literalmente, Pu: geral, universal; Tong: comunicação, entendimento; Hua: palavra, fala. A palavra putonghua frequentemente é traduzida para o português como mandarim.

Bradley (1991), descreve as subdivisões do sistema taxonômico de classificação do chinês: yuyan (idioma), fangyan (variedade de grande abrangência, frequentemente traduzido como dialeto) e tuyu (outros idiomas de minorias). Yuyan se refere a uma língua propriamente dita, um exemplo sendo o que traduzimos em português como ‘chinês’; fanyan são o que o autor se refere como principais subdivisões da língua, mas que não são dialetos; tuyu equivale ao conceito de dialetos: são as variedades locais. Fanyan são variedades que abrangem uma região ou uma etnia com grande representatividade, como é o caso do cantonês.

Foi diante do cenário de coexistência de tantas variedades e na falta de uma que se sobrepujasse de maneira efetiva sobre as demais, que o governo lançou mão de medidas políticas para intervir sobre essa situação, para alcançar objetivos de coesão linguística, com medidas mais marcadas a partir da década de 50. Conforme exposto anteriormente, nessa época, a heterogeneidade das nações e seu multilinguismo eram tidos como um problema linguístico e passa-se a debater sobre caminhos a seguir a fim de estabelecer uma uniformização linguística.

No caso da RPC, o processo de busca por uma língua oficial padrão não se deu por conta de descolonização, porém o governo sentiu a necessidade de implantar medidas de Política Linguística

109 A escrita de ideogramas chineses se divide em tradicional e simplificada, esta última tornando-se a oficial de ensino na China continental a partir das reformas linguísticas do século XX.

a partir do objetivo de aumentar o letramento e o acesso à informação da população. Com o principal objetivo estabelecido e após diversas reuniões entre linguistas, o putonghua foi definido e promovido como idioma padrão nacional da China na década de 50, juntamente com a busca por desenvolver sua escrita fonética, paralelamente à simplificação de seu método de escrita de ideogramas. O processo de estabelecimento de uma língua padrão passou por revisões e, embora assimilado pela população de forma gradativa, não demorou a ter ampla vigência no país.

É necessário fazer menção à dimensão territorial do país, que era majoritariamente rural quando as reformas linguísticas foram implementadas. Também por sua geografia montanhosa ao sul, percebe-se a existência de áreas mais isoladas. As medidas implementadas vigoraram de forma mais fluída em áreas urbanas e na região norte do país, área onde se localiza a capital Pequim e onde a maioria dos falantes domina a variedade base para o desenvolvimento do putonghua. Por esses motivos é que podemos observar casos como o que abre este trabalho, de regiões isoladas com falantes que não têm necessidade, e muitas vezes nem condições, de aprender a língua padrão. Especialmente em gerações mais anciãs: a premissa é de que todos as novas gerações estejam tendo aulas em putonghua em toda a extensão geográfica.

A RPC vem implantando políticas linguísticas para promoção do putonghua como língua nacional única, bem como na padronização de sua escrita e pronúncia, Spolsky (2014) aponta que, por via de regra, as medidas tomadas favorecem determinados grupos étnicos (em especial o grupo Han, que representa mais de 90 % da população), enquanto o governo enfrenta também demandas dos demais 55 grupos étnicos, às quais atende em menor medida. A título de exemplo, ainda que o putonghua tenha sido adotado como língua oficial, algumas variedades regionais mantiveram-se populares, o que levou o governo a estabelecer uma lista de ocasiões em que o uso de variedade regionais e

minoritárias era apropriado (logo, marcando também o uso não apropriado das variedades, mais especificamente em atuação de cargos públicos e de ensino, em discursos ou documentos oficiais).

Através de políticas linguísticas, com a atenção da área da informática e educação, o governo tem promovido o putonghua, o sistema simplificado de escrita de ideogramas e o papel do pinyin como ferramenta auxiliar no ensino. O idioma também se difunde na medida em que o país passa pela migração interna intensificada pela economia de mercado, aumentando sua população urbana, hoje majoritária.

A RPC é um país marcado por uma longa história de impérios divididos em dinastias, cada qual oficializava o idioma de império conforme a cidade em que se estabelecia a capital política, esse não era falado pela população em geral, mas sim por funcionários do império. O putonghua é baseado na língua falada pela maioria Han, geograficamente concentrada na região norte da China, onde está localizada a capital atual, Pequim, que se mantém a mesma desde a última dinastia Qing. Shiffman (1996, apud SILVA, 2013: 310), ressalta a forte relação entre língua e cultura linguística de uma nação, afirmando que “a descrição da política linguística de uma sociedade deve, obrigatoriamente, levar em consideração a história (em sentido amplo) dessa comunidade” (SILVA, 2013: 310). A história de determinação imposta de uma língua oficial de acordo com a sede política já era tradição na atual RPC.

Spolsky (2014) observa que diversos fatores além dos linguísticos, tais como o tamanho do país, a complexidade e diversidade étnica e linguística, assim como aspectos de ordem tecnológica, têm representado desafios na realização dos objetivos estabelecidos em conferências entre linguistas e líderes do governo e que passam por frequentes reformulações. Repetidamente, decisões sobre essas questões são influenciadas por visões do governo em detrimento de argumentos de linguistas.

Spolsky (2014) ressalta que o governo precisou dedicar esforços na identificação e reconhecimento de línguas das outras etnias (não Han), com critérios que não eram os de direitos humanos básicos, mas sim na busca de atingir os objetivos estatais de coesão nacional e índices mais altos de alfabetização. Algumas línguas foram reconhecidas e passaram a ter sistemas de escrita baseados no pinyin. O ensino de putonghua foi implementado, ainda que se defrontando com algumas tensões, a mencionar, por exemplo, no Tibete e outras regiões autônomas da China.

Spolsky (2014) também se refere à importância de forças demográficas, econômicas e políticas na gestão linguística, e acredita que o intenso fluxo migratório interno, de áreas rurais para urbanas, levará à “perda de diversidade linguística e resultará em maior disseminação do putonghua” (SPOLSKY, 2014: 172).

Pode-se apontar, também, a questão do crescimento comercial da RPC como influência na necessidade de coesão linguística. Nesse sentido, retoma-se o exemplo que abre o presente estudo, em que o desenvolvimento turístico de um vilarejo fez despontar a necessidade de comunicação através de uma língua padrão. Daust e Maurais (1987) argumentam que, provavelmente desde a Revolução Francesa, há ligação entre a uniformização econômica e a circulação de bens em território nacional, acarretando circulação de força de trabalho e sendo, para isso “interessante abolir os obstáculos de ordem linguística”.

Na análise das relações entre planejamento, planejamento linguístico e modernização, é um erro omitir (frequentemente) a questão da uniformização econômica [...] que supõe a livre circulação dos bens no território nacional. Esta acarreta, por sua vez, a livre circulação de força de trabalho. (Daoust; Maurais, 1987: 28)

Conclui-se que é necessário remover obstáculos de ordem linguística a fim de acompanhar a modernização.

No processo de planificação linguística, Haugen (2001: 110-114, apud Daoust; Maurais, 1987) formula quatro fases de atuação, correspondentes a momentos diferentes de intervenção sobre a língua:

a) Escolha da norma, ou seja, a escolha da variedade que vai servir de base para o padrão. Neste quesito, a RPC definiu, em 1959, o putonghua como língua oficial do país.

b) Codificação da norma. O planejamento do corpus, ou a codificação da norma se dá a partir da ortografia, da sintaxe e do léxico. Junto com definição do putonghua como língua nacional, houve determinações específicas sobre o sistema de escrita. Os ideogramas passaram, após muito debate, passaram por uma reforma de simplificação. Hoje a RPC reconhece o sistema tradicional de escrita tradicional de ideogramas, não utilizado, e o simplificado, instituído como sistema a ser ensinado em escolas (como língua pluricêntrica, o chinês apresenta diferenças conforme o país em que é língua oficial. Os caracteres tradicionais ainda estão em uso na Malásia, Singapura e na região autônoma de Taiwan¹¹⁰. Em 1929 iniciaram-se as tentativas de romanização do idioma, a partir de estudos de um chinês exilado, Qu Qiubai, e um linguista russo, Kolokolov. O sistema foi primeiramente utilizado em áreas de controle comunista até que, no ano de 1958, uma proposta de sistema de transcrição fonética dos caracteres, o pinyin, foi promulgada (Bradley, 1991: 311). Após o desenvolvimento do pinyin, pensou-se em usá-lo na substituição dos caracteres, mas optou-se por mantê-lo como ferramenta auxiliar no ensino de putonghua (Bradley, 1991; Spolsky, 2014).

c) Implementação da norma dentro da comunidade linguística. Aqui refere-se a aplicação da língua oficial no sistema de ensino. Desde que o putonghua foi oficializado como idioma

110 Para mais informações sobre o chinês como língua pluricêntrica, Bradley, David. *Chinese as a pluricentric language*, 1991.

oficial, o ensino em todas as escolas passou a ser no idioma. Provas de entrada no ensino superior são administradas localmente, porém em todas regiões da RPC, inclusive as autônomas, são exigidas provas de putonghua, matemática e inglês (Spolsky, 2014).

d) Modernização da língua para responder as exigências de novos domínios de uso. Dentro da questão linguística de planejamento de corpus, aqui percebe-se os esforços em o Spolsky (2014) indica que o chinês

se posiciona como uma língua que internaliza poucos empréstimos na modernização de terminologia e empenha-se em desenvolver seu léxico próprio.

Silva (2013) explica a distinção entre política linguística explícita e implícita, a última dizendo

respeito à legislação oficial sobre questões linguísticas, enquanto o conceito de política linguística implícita refere-se àquelas regras linguísticas que não são oficiais ou mesmo formalizadas, mas que, cotidianamente, manifestam-se em práticas e sanções sociais (Silva, 2013: 308).

No caso específico da RPC, podemos ressaltar que as políticas linguísticas são muito explícitas e formalizadas, englobando, inclusive a pronúncia padrão do putonghua, exigida por todos os professores de mandarim, em escolas e universidades. Também podemos citar leis a respeito do “bom uso” da língua, como no segundo exemplo ilustrado na introdução deste trabalho.

Diglossia na China

Conforme exposto, o domínio do putonghua tornou-se obrigatório em todo território nacional. E todos os chineses que ingressam no ensino escolar, independente de sua localização

geográfica (em uma país com área de 9.597.000 km² quilômetros quadrados), passam a estudar a língua padrão. Casos como o da minoria étnica da qual o Xiao pertence tornaram-se cada vez mais raros e em regiões mais isoladas (também fruto da modernização do país).

Ferguson (1959) estabelece que uma situação de diglossia é aquela em que duas ou mais variedades coexistem em uma comunidade, são utilizadas em diferentes funções e essa situação não é um estágio. Considerando os aspectos delimitados pelo autor na sua definição de diglossia, podemos caracterizar a situação de fala de alguns chineses como diglósica. Não raro, eles têm uma língua afetiva, a qual aprenderam na infância e usam para comunicar-se com seus familiares; porém, esta língua não possui o prestígio da língua oficial, podendo afetar o status do falante e não sendo aceita na academia, em entrevistas de trabalho ou outros ambientes mais formais. O falante usa as variedades conforme são apropriadas para cada situação, definidas como variedades alta ou baixa. O mandarim padrão tem o papel de variedade alta, exercendo maior prestígio; enquanto as outras variedades são as baixas, aquelas que frequentemente possuem caráter afetivo mais forte por serem a língua materna dos falantes, mas são desprovidas de instrumentos normativos. Esses papéis são definidos conforme as funções de uso das variedades. Essa situação acontece em algumas comunidades de fala na RPC. O autor não menciona conflitos na coexistência das variedades.

O conceito de diglossia foi se desenvolvendo, dinamizando o conceito originalmente cunhado por Ferguson (1959). Daoust e Maurais (1987) apresentam que hoje as relações conflituosas são consideradas ao se tratar de diglossia, referindo-se às variedades como língua dominante e língua dominada, no lugar de variedades alta e baixa, sendo que é cada vez mais comum chamar as línguas dominadas de línguas minorizadas.

Faz-se necessário mencionar a situação linguística em regiões autônomas. São áreas¹¹¹ que abrigam grupos etnicamente heterogêneos, como o Tibete, que possuem variedades muito distintas do mandarim padrão. Em Qinghai, no noroeste da China, alunos tibetanos pedem o ensino bilíngue, em mandarim e tibetano, conforme notícia do Radio Free Asia. A reportagem, de julho de 2018, afirma que os direitos linguísticos têm se tornado foco de esforços tibetanos na afirmação de uma identidade nacional. Outro artigo, do The New York Times, de 2015, também se refere à luta dos tibetanos para salvar sua cultura, em meio às políticas da RPC de restrição de ensino de línguas faladas por minorias étnicas.

Em postagem no periódico Huffpost, Novick (2017) explora as questões de língua e identidade, no Tibete e em outras regiões, e apresenta medidas que a RPC tem estabelecido, como definir o putonghua como idioma de televisão local, onde o cantonês era a língua da comunidade de fala, ou, no caso do Tibete, a exigência de putonghua em muitas esferas da vida social, limitando o uso da língua tibetana.

Considerações finais

Ao longo deste estudo, foram brevemente revisados alguns conceitos de Glotopolítica, ilustrando-os conforme o caso do estabelecimento de uma língua padrão na República Popular da China. O caso da promoção do putonghua na RPC para ilustrar os conceitos tratados, vem a destacar questões como diversidade linguística, diglossia, direitos linguísticos e poder de intervenção do governo em questões linguísticas. Com base nesses elementos, é possível levar a reflexão para o campo dos conflitos linguísticos dentro do país, uma temática que não é amplamente divulgada pela mídia.

111 No total, o país tem cinco regiões autônomas, são elas: Guangxi, Mongólia Interior, Ningxia, Xinjiang e Tibete.

Na questão linguística, o país asiático passa por um embate de interesses, entre líderes de partido e linguistas, com diferentes opiniões, desde a década de 50. Enquanto políticos demonstravam opiniões mais de encontro ao pensamento do início dos estudos de PL, conforme descrito por Silva (2013), em que a diversidade linguística era tida como problema, linguistas, em maioria, defendiam os direitos das minorias (Spolsky, 2014). Ambas as orientações, a língua como um problema ou como um direito, marcaram o desenvolvimento da área de estudos e hoje ainda existem entre linguistas.

Conclui-se que o caso da RPC traz riqueza às discussões do campo de Política Linguística, a partir do estudo das ações implementadas no país, com forte governamental, através de controle centralizado. O país vem atingindo o objetivo de melhores taxas de alfabetização, mas ainda são registradas manifestações de comunidades regionais e minoritárias, em busca de seus direitos linguísticos.

Referências

Bradley, D. (1991). Chinese as a pluricentric language. In M. G. Clyne (ed.), *Pluricentric languages*, 305–324. Berlin: Mouton de Gruyter.

China Daily (2018, 06 maio) Rural tourism brings fortune to China's last tribe. <http://europe.chinadaily.com.cn/a/201805/06/WS5aee77c8a3105cdcf651c35c.html>. Acesso em jun. de 2018.

Daoust, D.; Maurais, J. (1987). *L'aménagement linguistique*. In: Jacques Maurais (org.). *Politique et aménagement linguistiques*. Québec/Paris: Conseil de la langue française/Robert, pp. 5-46.

Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *Word*, 15, p. 325-340.

Silva, E. R. (2013). A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 52, n. 2. Campinas, UNICAMP

Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Spolsky, B. (2014). Language management in the People's Republic of China. *Language*, 90(4):e165-e179.

Dolma, D.; Gyal, T. (2018, 01 julho) Tibetan Students in Qinghai Appeal in Letter For Teaching in Tibetan, Radio Free Asia. <https://www.rfa.org/english/news/tibet/students-06012018150420.html>. Acesso em 15 ago. de 2018.

Wong, E. (2015). Tibetans Fight to Salvage Fading Culture in China, *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2015/11/29/world/asia/china-tibet-language-education.html> Acesso em 07 ago. de 2018.

Novick, R. (2010). Tibetan Students Reveal China's Identity Crisis, *Huffingtonpost*. https://www.huffingtonpost.com/rebecca-novick/tibetan-students-reveal-c_b_769514.html>. Acesso em 27 de jul. de 2018.

22. Sistemas de crenças e valores a respeito de línguas: A tv ines como um espaço enunciativo entre surdos e ouvintes

Tathiana Targine Nogueira¹¹²
INES/UERJ/UFRJ
targine@gmail.com

A proposta deste artigo é trazer alguns aspectos relacionados à convivência dos profissionais surdos e ouvintes, que atuam num mesmo ambiente de trabalho. Um ambiente específico, onde se produz programas audiovisuais para uma webtv pensada por um instituto nacional e produzida por uma organização social.

112 Mestranda do curso de Mestrado Profissional em Educação Bilingue do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Graduada em Letras (Português-Italiano e Letras-Libras), pela UFRJ e bolsista Proatec IV da UERJ, no projeto “Estudos sobre Bilinguismo: elaboração de materiais para o ensino de LP para alunos surdos”.

O objetivo geral é analisar as questões linguísticas relacionadas à Sociolinguística, especificamente à Glotopolítica¹¹³ em relação às políticas linguísticas declaradas, assumidas e praticadas num ambiente pretensamente “bilíngue”. É certo que essas questões não são estáticas, ou seja, mudam em relação aos aspectos pessoais, administrativos, corporativos, entre outros em cada época. Por tanto, faz-se necessário apontar que os resultados das análises são pontuais e provisórios.

As observações realizadas no ambiente de trabalho da TV INES, no período de 2012 a 2017, suscitaram as indagações a respeito da(s) política(s) linguística(s) que circulava(m) nesse contexto. Dessa forma, optou-se por analisar entrevistas dos profissionais surdos envolvidos, panfletos da instituição distribuídos em eventos públicos, congressos e informações disponibilizadas em sites oficiais. Recorreu-se também a pesquisas na literatura da área (sobretudo, dissertações e teses) para embasar a coleta de informações e que pudessem promover o cruzamento de dados. A partir dessas observações, tentar-se-á comprovar a hipótese se a política linguística declarada pela TV INES, cuja língua majoritária é Libras, seria a mesma política linguística praticada no ambiente de trabalho. Analisar essas questões fará parte desse estudo que busca desvendar os meandros desse encontro entre a língua portuguesa e a Libras.

Sobre a instituição ora citada, cabe ressaltar que a TV INES é de acordo com sua própria apresentação retirada do seu site¹¹⁴: “a primeira webtv do Brasil em Libras (língua brasileira de sinais) com legendas e locução em língua portuguesa em todos os produtos”. E, de acordo com a missão declarada “se propõe a ser a única proposta de integrar públicos, surdo e ouvinte, numa grade de programação bilíngue [...]”.

113 Arnoux e Nothstein (2013: 245-270, apud LAGARES, 2018: 37) definem a glotopolítica como uma disciplina que estuda as intervenções sobre a linguagem no espaço público, estabelecendo relações com posições sociais mais amplas.

114 Fonte: www.tvines.org.br

Tomaremos como base teórica de referências os estudos provenientes da área das Políticas Linguísticas (Calvet, 2002, 2007; Spolky, 2004; Sousa e Soares, 2014) com ênfase nos estudos da Glotopolítica (Lagares, 2018). Além disso, faremos referências aos estudos sobre crenças realizadas no âmbito da Linguística Aplicada (Barcelos, 2004; Madeira, 2008).

Por meio de uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, este artigo está organizado da seguinte forma: na primeira parte será abordada a fundamentação teórica; na segunda parte será descrito o processo de criação da TV INES e a formação da equipe de profissionais surdos e ouvintes; na terceira parte será realizada a análise de material institucional coletado da TV INES e de entrevistas de informantes surdos; e por último, as considerações finais.

Políticas linguísticas: considerações teóricas

Lagares (2018) coloca à prova a existência de algum espaço para o multilinguismo no mundo globalizado. É um “desafio lidar com a diversidade interna, por meio de uma ordem política das línguas que dê condições para que as minorias não sejam engolidas pela comunidade linguística hegemônica” (Lagares, 2018: 117). No Brasil, pode-se afirmar que a língua hegemônica é a Língua Portuguesa, sabendo-se que há línguas minorizadas como as indígenas, as fronteiriças, as de herança e as de sinais. Os papéis sociais que tais línguas exercem na sociedade nem sempre são estáveis ou definidos para todos os cidadãos. Esses papéis sociais são difundidos e compreendidos pelos grupos usuários dessas línguas, deixando a maioria da sociedade à margem desse conhecimento. Muitas vezes, os papéis sociais dessas línguas são relegados à comunicação “menor” ou de valor “não oficial” ou de “menos prestígio”, como se fosse uma língua “segunda” ou “inferior”.

Para o referido autor, “ser minoria não é uma questão numérica. As minorias existem sempre em relação a uma posição hegemônica dada” (Lagares, 2018: 121). As comunidades linguísticas minoritárias existentes no Brasil tiveram alguns direitos adquiridos após muitas lutas para que, pelo menos, fossem reconhecidas. Esse reconhecimento é um avanço, mas não pode ficar estagnado à euforia de uma conquista. Sobretudo, porque a luta é constante; luta para manter o status conquistado, para promover e inserir a língua da comunidade na educação básica nacional, promovendo acesso aos setores públicos em sua própria língua e/ou estratégias que coloquem esse indivíduo em equidade com o restante da sociedade.

O conceito de comunidade linguística ou social não é recente, praticamente tão antigo quanto à Linguística. Segundo Bloomfield, “[u]ma comunidade linguística é um grupo de pessoas que age por meio do discurso” (Bloomfield, 1970: 44 apud Calvet, 2002: 115). Entretanto, entender como essas relações entre as comunidades linguísticas minorizadas e hegemônicas acontecem torna-se uma tarefa interessante em suas diversas ramificações. No caso do presente artigo, o mote é tentar entender como se dão essas relações dentro de um ambiente de trabalho, numa gestão in vivo (Calvet, 2007) de política linguística. Especificamente, como os conflitos gerados entre as línguas (Libras e Língua Portuguesa) se resolvem (ou não) e quais são as formas de intervenção mobilizadas. Afinal, sabe-se que

A política linguística é a tentativa de estruturar os estudos linguísticos desde a perspectiva das lutas políticas dos falantes, das comunidades linguísticas em suas lutas históricas: as lutas tanto dos indígenas como dos imigrantes para a manutenção das suas línguas, a luta dos excluídos da cidadania pela desqualificação dos seus falares, a luta dos falantes para desenvolver novos usos para suas línguas. Ao linguística cabe identificar essas comunidades linguísticas, cada uma delas com suas históricas e estratégias políticas,

e se aliar a elas, construir com elas, em parceria, as novas teorias que darão o tom no século XXI (OLIVEIRA, 2007: 91 apud Lagares, 2018: 41-42).

A comunidade surda, ao longo da história, foi excluída de seus direitos à cidadania pela desqualificação dos seus “falares”. A “fala” dos surdos é sinalizada e incompreendida pela maioria da sociedade, que, de maneira geral, não busca aprender essa língua de sinais por não ser uma língua de prestígio. Estar à margem da educação, trabalho e lazer é uma forma de impedir o acesso desse cidadão surdo às mesmas condições de outros cidadãos. Contudo, o fato de cidadãos surdos terem acesso a um ambiente de trabalho televisivo pode apontar avanços sociais que caminham junto aos avanços linguísticos. E, que podem ser, paradoxalmente, avanços inócuos, pois algumas vezes as práticas de comunicação cotidiana neste ambiente de trabalho podem demonstrar uma falta de espontaneidade no aprendizado da língua minorizada. O momento atual pode ser visto como um período de transição para a comunidade surda, que tem conquistados espaços profissionais, acadêmicos e culturais porque, de certa forma, o “direito à língua” (Calvet, 2007) tem se concretizado, tem acontecido. Deste modo, a privação, antes evidenciada, tem aos poucos esvaziado e abrindo uma gama de oportunidades para os cidadãos surdos. O que mostra que a língua é um direito do cidadão, um direito que não serve apenas para a comunicação. A língua é um direito que objetiva a instrução, educação, vida social, profissional, entre outros. Uma vez que, segundo Calvet:

“direito à língua”. O fato de não falar a língua do Estado priva o cidadão de inúmeras possibilidades sociais, e consideramos que todo cidadão tem direito à língua do Estado, isto é, que ele tem direito à escola, à alfabetização etc. Mas o princípio de defesa das minorias linguísticas faz com que, paralelamente, todo o cidadão tenha direito a sua língua.

Portanto, uma política linguística pode dar conta ao mesmo tempo do direito à língua do Estado e do direito do indivíduo à língua mas, como no caso dos princípios de territorialidade e de personalidade, isso será proporcionalmente mais difícil quanto mais numerosas forem as línguas em jogo. (Calvet, 2007: 84-85)

As categorias da Política Linguística que balizarão algumas análises desse artigo foram categorizadas por Bonacina-Pugh¹¹⁵ (2012), a saber: (a) praticadas – para se referir a dimensão das práticas; (b) percebidas - para se referir a dimensão das crenças; (c) declaradas – para se referir a dimensão da gestão.

TV INES: processo de criação e formação da equipe

As políticas linguísticas ajudam a entender os mecanismos e as relações entre indivíduos dentro de uma sociedade. Em um espaço majoritariamente ouvinte, pode-se acreditar que as situações prosaicas, questões simples administrativas ou conversas de corredor da TV INES sejam realizadas em língua portuguesa, modalidade oral ou escrita. Diante desse cenário, entender as relações bilíngues e/ou diglósicas entre surdos e ouvintes faz-se necessário. Assim como saber as causas ou motivações dessas diferenças em relação às línguas de modalidades distintas (oral e viso-espacial) também se faz. De fato, em um espaço enunciativo de conflito e tensão linguística, algumas escolhas lexicais, estratégias tradutórias ou mesmo mecanismos de editoração podem propiciar gestões in vivo (Calvet, 2007) de políticas linguísticas “diferentes” das línguas orais.

115 Bonacina-Pugh (2012) cunha os termos “políticas linguísticas praticadas” e “políticas linguísticas percebidas”, inspirando-se no uso de “políticas linguísticas declaradas” de Shohamy (2006). Esses termos referem-se, respectivamente, à visão de política linguística de Spolsky (2004, 2009) que a define a partir da dimensão das práticas, das crenças e da gestão.

A webtv foi idealizada pelo INES, Instituto Nacional de Educação de Surdos, e executada pela organização social ACERP, Associação de Comunicação Educativa Roquette Pinto, que foi contratada para criar e produzir a primeira webtv gratuita com conteúdo na Língua Brasileira de Sinais.

A proposta inicial, de acordo com o slogan “acessível a todos”, contava com locução, legenda e Libras a fim de contemplar todos os grupos linguísticos, quais sejam: família de surdos que desconhecem a Libras; surdos cuja língua inicial é a língua portuguesa; surdos cuja a língua inicial é a Libras; surdos que falam e não são usuários de Libras e surdos que não tiveram a oportunidade de ter uma língua inicial, entre outros. Essa diversidade poderia ser identificada, em parte, pela equipe de apresentadores. Abaixo, um panfleto da TV com o registro dos apresentadores.

Figura 1
Panfleto promocional



Fonte: Distribuição pela equipe da ACERP, em 2014

Os profissionais registrados, na foto, estão localizados na seguinte ordem: da esquerda para a direita um surdo, três ouvintes e dois surdos – parecendo indicar certa equidade no número de profissionais surdos e ouvintes envolvidos.

Em relação aos recursos audiovisuais, todos foram disponibilizados visando atender ou estabelecer a fluidez na comunicação com o seu público alvo, a saber, a comunidade surda. Uma comunidade bastante heterogênea em sua multiplicidade de grupos linguísticos (surdos bilíngues – Libras/Língua Portuguesa; surdos monolíngues – Libras ou Língua Portuguesa; famílias ouvintes dos surdos; etc.).

O núcleo central de produção da TV INES era, inicialmente, composto por três surdos, três ouvintes/intérpretes e quatro profissionais ouvintes (entre eles: radialistas, diretores e jornalistas). Na fase inicial de produção, de acordo com Siqueira e Souza (2016), foram adquiridos programas através de parcerias com entidades públicas governamentais, como: “Via Legal”, do Centro de Produção da Justiça Federal (CPJUS); “Visual”, da TV Brasil; “Brasil Eleitor”, do TSE; “Interesse Público”, do Ministério Público Federal e “Salto para o Futuro”, da coirmã TV Escola – um canal igualmente produzido pela ACERP (Associação de Comunicação Educativa Roquette Pinto).

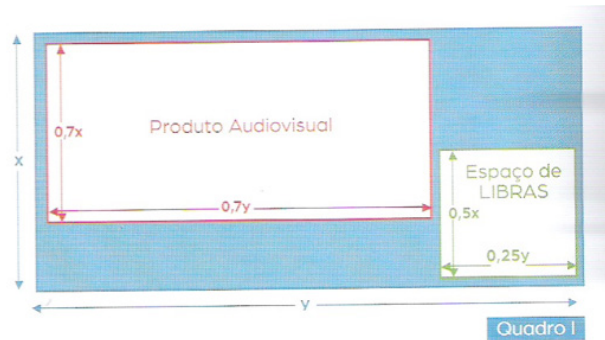
Em janeiro de 2014, a programação, segundo panfleto distribuído em 2013, preenchia uma grade de programação diária de 12 horas, linear e por demanda (VOD¹¹⁶). Nessa grade, também estavam previstos programas produzidos pelo INES, que faziam

116 A expressão vídeo sob demanda comporta muitos significados e atividades a partir de uma raiz histórica (e semântica) comum. Sugere abarcar genericamente a multiplicidade de situações em que conteúdos audiovisuais podem ser visualizados sob pedido e controle de fruição do usuário. Acesso em 25/02/2020 https://ancine.gov.br/sites/default/files/AIR_VoD_versao_final_PUBLICA_12.08.2019-editado-p%C3%A1ginas-exclu%C3%ADdas-mesclado-p%C3%A1ginas-exclu%C3%ADdas.pdf

parte do acervo histórico da instituição, das últimas três décadas. Acrescidos a estes, outros programas originais foram criados, tais como: Piadas, Aulas de Libras e Tecnologia.

Ao resgatar às questões técnicas da produção audiovisual da TV, observa-se que uma série de normas foram revisitadas e reelaboradas. Segundo o Guia para Produções Audiovisuais Acessíveis do Ministério da Cultura (Alves et al., 2016), “é necessário destacar a importância da redução do espaço em tela do produto audiovisual”, conforme a figura 2 abaixo.

Figura 2
Espaço de Libras



Fonte: Alves et al. 2016: 32

Cabe ressaltar que, em relação a programas institucionais, usou-se a estratégia do Espaço de Libras na tela.. Nessa perspectiva, a TV INES foi adaptada para que o destaque maior fosse para a Libras. Com isso, o intérprete fica em primeiro plano, retirando o profissional desse espaço, conhecido por “janela¹¹⁷”, e fazendo

117 Conforme definição contida no Guia para produções Audiovisuais Acessíveis, “a janela de interpretação da Língua brasileira de sinais (Libras), também chamada de janela de Libras, é o espaço destinado à tradução entre uma língua de sinais e uma língua oral ou entre duas línguas de sinais, feita por intérprete de língua de sinais, na qual o conteúdo transmitido em uma mídia audiovisual é interpretado num quadro (janela) reservado para esse fim, normalmente situado, de forma padronizada, no canto inferior esquerdo da tela e exibido de modo simultâneo ao audiovisual” (Alves, 2016: 15-6).

com que todos os movimentos, expressões e sinais ficassem em evidência proporcionando ao telespectador (surdo ou ouvinte) uma maior amplitude da visualização da sinalização em Libras – já que se trata de uma língua viso-espacial. Essa adaptação buscava dirimir possíveis falhas de comunicação oriundas da dificuldade que um espaço reduzido da janela provocaria aos espectadores surdos à tradução. As figuras abaixo ilustram a diferença entre as duas estratégias de edição.

Figura 3

Tela da TV INES Tela da TV Câmara



Fonte: www.tvines.gov.br

Figura 4



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=XiYJxVfh9lo>

Apesar das orientações e regulamentações governamentais, como apontado na figura 2, pode-se notar que na finalização dos programas da TV INES, a tradução em Libras recebe um destaque maior, conforme a figura 3 aponta. Sob essa perspectiva, a política linguística declarada e a praticada estão em conformidade.

Apesar de essa política linguística declarada para os telespectadores, retoma-se uma reflexão sobre o direito linguístico de Calvet: “o fato de não falar a língua do Estado priva o cidadão de inúmeras possibilidades sociais (...) mas o princípio de defesa das minorias linguísticas faz com que, paralelamente, todo cidadão tenha direito a sua língua”. (Calvet, 2007:85 - grifos do autor). O ambiente de trabalho da TV INES apesar de ter proporcionado acesso dos surdos a este nicho profissional, uma iniciativa inédita no Brasil, trouxe também algumas privações iniciais. Pela primeira vez, surdos e ouvintes trabalhavam juntos numa produção audiovisual que envolve etapas diversas, entre as quais: reunião de pauta, escolha de temas, locações, temáticas, figurinos, entrevistas, produção de roteiros, revisão de textos, captação de recursos, gravações, edição, locução, mixagem, finalização, pesquisa de imagens, divulgação, veiculação entre outras.

Nesse momento, os poucos indivíduos surdos selecionados para essa função¹¹⁸ não foram privados do acesso a esse patamar profissional e social, nunca antes ocupado por uma equipe usuária da Libras. De certa maneira, o processo inicial de institucionalização desta tv ainda propicia dúvidas a respeito do uso majoritário da língua de sinais ou da língua portuguesa oral nas relações cotidianas de trabalho. Por conseguinte, permanece importante refletir sobre a maneira como essas relações linguísticas aconteciam naquele momento. Dito isto, cabe o seguinte questionamento para futuras reflexões: os surdos

118 Indivíduos surdos sem capacitação específica na área de comunicação social, uma consequência sócio-histórica da educação dos surdos promovida em nosso país por décadas.

que não foram privados do acesso a este ambiente de trabalho, foram privados das tomadas de decisões em conformidade com o cargo que ocupam? Ou são silenciados e privados da escolha por diferenças linguísticas?

Análises do material institucional e das entrevistas

Algumas perguntas motivaram e encaminharam as análises realizadas. Por exemplo, recupera-se o que a TV INES declara como missão, ou, mais especificamente como política linguística para a TV. O texto institucional descrito no site www.tvines.gov.br, íntegra do texto no anexo 2, traz no quarto parágrafo o enunciado: “integrar público surdo e ouvinte”. Interroga-se se essa integração de fato acontecia dentro do ambiente de trabalho de produção. É uma integração real? A proposta de integrar públicos numa grade bilíngue acontece? Qual a língua que prevalece para o telespectador? E, quem será esse telespectador: surdos ou ouvintes? Pensar nessa proposta e remetê-la ao contexto interno, ambiente de produção, levantaria a dúvida se essa proposta também integraria surdos e ouvintes no dia a dia de produção dessa webtv. Será que a equipe de profissionais, maioria ouvinte – LP¹¹⁹ como L1 – consegue conjugar as línguas de modo a construir conceitos que atendam às modalidades de cultura e às línguas tão heterogêneas?

Nesta análise, serão utilizados os conceitos de Gesser (2010: 9) para entender L1 como a língua materna e natural do indivíduo que funciona como meio de socialização familiar; L2 como aquela língua utilizada pelo falante (ou sinalizante) em função também de contatos linguísticos na família, comunidade ou em escolas bilíngues (papel social e/ou institucional), podendo a L2 ser ou não de uso oficial da sociedade envolvente (1994, apud Gesser, 2010: 9).

119 Língua Portuguesa

No final deste texto institucional, destaca-se com grifos de autoria do site da TV INES o seguinte trecho: “Desenvolvido pela Roquette Pinto com a colaboração de profissionais surdos e ouvintes, o portal da TV INES se inscreve no lema da comunidade surda¹²⁰: “nada sobre nós, sem nós” e justifica, na prática, o slogan: TV INES – Acessível Sempre”.

Por conseguinte, o enunciado “nada sobre nós, sem nós” remete a uma prática veiculada para o telespectador, porém suscita uma análise dessa prática dentro do ambiente de trabalho entre surdos e ouvintes. Questionar se as relações profissionais são exercidas majoritariamente na língua de sinais ou na língua oral portuguesa, explicita a importância de buscar entender se as situações de dominação social imperam sobre a situação linguística.

Em outro enunciado selecionado, anexo 1¹²¹, tem-se: “desafio diário em produzir algo que conjugue Libras e Língua Portuguesa”. Essa reunião de línguas e culturas diversas seriam compatíveis num mesmo produto audiovisual em posição de igualdade? O “desafio diário” declarado pela instituição se aproxima do desafio sociolinguístico, que não somente analisa e observa a língua, e sim a comunidade de fala. Torna-se um “desafio diário” porque as condições de utilização da Libras e da Língua Portuguesa não estão no mesmo nível, uma língua se sobrepõe a outra. Há uma relação de dominância que impede ou dificulta a harmonia profissional num ambiente de trabalho, que se propõe bilíngue.

Em outro momento do texto distribuído pela emissora em comemoração ao primeiro ano da webtv TV INES, anexo 1, a instituição declara:

120 O enunciado em questão remete a um lema dos primeiros movimentos sociais das pessoas com deficiência nos EUA: “Nothing about Us without Us”. Somente, posteriormente, foi inserido como lema da luta do movimento social surdos no Brasil. (Cf. BAALBAKI, 2018).

121 Panfleto promocional distribuído num evento, em comemoração ao primeiro ano da TV INES.

A TV INES prioriza Libras e conta também com legendas e locução em todos os produtos – o que a torna única na proposta de integrar os públicos surdo e ouvinte numa grade de programação bilíngue, já que Libras não é a simples gestualização da língua portuguesa e tem gramática, sintaxe e léxico próprios. (panfleto ACERP, 2014)

Apesar do momento histórico, vivido pela comunidade surda, ser de conquistas linguísticas e sociais, a constante necessidade de reafirmar em textos acadêmicos, jornalísticos ou informativos que a Libras (Língua de Sinais Brasileira) “tem gramática, sintaxe e léxico próprios” aponta para um certo (des)conhecimento dessa língua. Denota um aspecto de dominação linguística, um aspecto político e social. Denota que a sociedade continua a não identificar a língua, pelo fato da mesma não ser a língua oficial do país, por ser uma língua com uma modalidade distinta (espaço-visual). Portanto, diante desse pensamento, é fundamental sim se reafirmar como língua, que tem, entre outros, seus elementos gramaticais.

No que se refere às entrevistas, o modelo utilizado foi o semiestruturado, uma vez que se aproximou da abordagem qualitativa, que este artigo se propõe. As perguntas foram dirigidas, porém havia uma flexibilidade que permitia ao informante seguir seus argumentos de forma espontânea. Este modelo seguiu com perguntas abertas que recobriam os seguintes eixos: crenças dos informantes surdos; perspectivas sobre o bilinguismo num ambiente de trabalho e variações culturais entre as comunidades surdas e ouvintes.

Foram realizadas duas entrevistas com profissionais surdos da TV INES. As características dos dois informantes são descritas a seguir: a) informante 1 - homem, faixa 50 anos, língua inicial Libras, língua de instrução Língua Portuguesa (LP) escrita, tendo estudado em escola especial com uso de metodologia de ensino

baseada na abordagem Comunicação Total; b) informante 2 - mulher, faixa dos 30 anos, língua inicial e de instrução LP escrita, assumidamente oralizada, tendo aprendido Libras na fase adulta.

Para fins deste artigo, somente dois trechos foram analisados. Os dois trechos recortados das entrevistas serviram de motivação para as análises a respeito das crenças dos informantes surdos e as práticas sociais da linguagem no ambiente de trabalho. Essas práticas sociais visam a relacionar e depreender quais são as políticas linguísticas declaradas e assumidas. Vale destacar que crenças, no âmbito dos estudos de Linguística Aplicada, podem assumir várias definições. No entanto, segundo Madeira (2008), não há consenso em relação à definição do termo, já que “A literatura sobre crenças mostra uma diversidade de termos utilizados para se referir a crenças: representações, imaginário e construtos pessoais etc.” (Madeira, 2008: 17-38)

Uma definição de crenças pode ser retirada de Pajares: “[...] crenças são os melhores indicadores das decisões que as pessoas fazem no decorrer de suas vidas” (Pajares, 1992: 307). Desta forma, pode-se dizer que “As crenças servem, em última instância, como fator organizador e definidor na escolha e preparação das tarefas” (Madeira, 2008: 17-38).

O primeiro trecho apresenta o relato do informante 1 e, suas escolhas, diante de uma situação aparentemente linguística dentro de seu ambiente de trabalho, onde surdos e ouvintes convivem e cooperam para a produção de programas audiovisuais.

Trecho - informante 1:

existe uma integração, uma relação entre surdos e ouvintes. Mas, em alguns momentos, os profissionais ouvintes não aceitam algumas interferências dos profissionais surdos, no que tange, algumas palavras na LP ou expressões. Por exemplo, informo que uma palavra não expressa significado

na Libras. Então, o profissional ouvinte, nesse caso o roteirista, responde que a palavra é conhecida, que há um consenso já assimilado pela sociedade. Eu sou surdo e percebo que aquela palavra pode causar um estranhamento. Como não há uma aceitação imediata, eu chamo um intérprete que conhece bem as duas línguas e suas culturas, explico o meu ponto de vista. Depois esse intérprete se dirige ao roteirista e apresenta os argumentos, nesse momento, percebo na expressão facial do profissional ouvinte uma aceitação, um entendimento. Não existe um respeito ao sujeito surdo, mas não é culpa do ouvinte. Me parece que faltam informações para os ouvintes. O surdo cresce, assim como o ouvinte, e ambos desenvolvem uma língua [...] as culturas são diferentes, por isso a necessidade de um intérprete que tenha conhecimento de língua, linguística e identidade surda. [...] existem barreiras sim, mas por outro lado, existe sim uma troca entre surdos e ouvintes.

Na fala do informante 1, destaca-se: “em alguns momentos, os profissionais ouvintes não aceitam algumas interferências dos profissionais surdos”. Sob a ótica de que essas interferências seriam conceitos linguísticos, que não são “adaptáveis”, “traduzíveis” ou palatáveis na língua alvo, interpretaria essa ausência de compreensão ou aceitação como uma marca social da língua dominante do Estado. Aquilo que não tem poder, que não é oficial e não deve ser creditado. Essas questões demonstram que as práticas sociais relacionadas às políticas linguísticas – explícitas ou implícitas - permeiam diversas camadas da sociedade. O fato do informante 1 ter crescido numa escola inclusiva, onde a abordagem da Comunicação Total¹²² era prática, o ajudou a lidar com essas sutilezas de forma mais estratégica e não combativa. Buscando harmonizar as culturas em troca de uma comunicação que gere respeito à sua própria língua.

122 “[...] defender a utilização de qualquer recurso linguístico, seja a língua de sinais, a linguagem oral ou códigos manuais, para facilitar a comunicação com as pessoas surdas” (Goldfeld, 2002: 40).

A entrada do surdo no mercado de trabalho pode ser um choque para alguns indivíduos, surdos e ouvintes, porque é no mundo “real”, longe das escolas, faculdade ou grupo familiar, que ele precisará servir-se de mecanismos ou estratégias que o auxiliem nessa comunicação.

No trecho a seguir, o informante 2 relata a experiência no mesmo ambiente de trabalho, que reflete a respeito de questões norteadoras dos comportamentos linguísticos e sociais.

Trecho - informante 2:

porque nós temos uma população surda bastante heterogenia: surdos sinalizantes, que têm a Libras como primeira língua; surdos oralizados, como eu, que têm o Português como primeira língua e surdos bilíngues, que é o que eu venho me transformando aos poucos. [...] acabei me descobrindo com uma identidade diferente com a que eu tinha: uma surda oralizada e com cultura surda, finalmente. E isso foi muito importante para mim. Agora que eu me apresento como surda, agora que sabem da minha condição, falam mais devagar para mim, viram de frente. Sabendo da minha condição, todos têm o maior cuidado para de dirigirem a mim [...]. “Esse contato com o surdo é muito rico, não é nenhuma dificuldade, na verdade, na dificuldade há sempre uma oportunidade de evoluir ainda mais. Nós estamos falando de troca de línguas, e de línguas que se complementam [...]. E a questão da identidade, é muito importante porque nessa troca as identidades se misturam e acaba uma respeitando a outra. Sem troca não tem como evolui. Precisa-se entender que o bilinguismo, o conceito de bilinguismo quando falamos na área da surdez é um conceito diferente.

A informante 2 assume a cultura ouvinte, apesar de saber que a sua marca linguística é surda. De acordo com sua fala, nota-se que a relação com a equipe ouvinte manifesta-se de forma

diferente, se tivermos como base o informante 1. Sobretudo, a maneira como a informante 2 enxerga essa relação é diferenciada, porque sua aquisição de cultura ocorreu com indivíduos ouvintes.

As análises e considerações baseadas nos documentos e entrevistas mostram a importância da consolidação do “surdo como um sujeito de voz e vez” (Baalbaki, 2018: 64), que busca a integração social e linguística numa sociedade majoritariamente ouvinte. Promover pesquisas que comprovem as diferenças cotidianas nas relações (profissionais, acadêmicas ou pessoais) entre surdos e ouvintes, a saber, parecem escassas, porém essenciais para que os aspectos e efeitos glotopolíticos da comunidade surda sejam divulgados. Os estudos apontam para a heterogeneidade da comunidade surda, porém não comprovam como essas relações se desenvolvem, quais estratégias usadas para manter uma relação de comunicação e respeito que estejam em equidade.

Considerações Finais

Segundo Spolsky (2009), a “Política Linguística é feita de escolhas”. Considerando as línguas utilizadas num contexto multilíngue, a política linguística sempre esteve presente na história da humanidade. Escolhas são feitas, crenças são reafirmadas e criadas e variações culturais estão em harmonia ou não num mesmo ambiente, seja, caseiro, profissional, artístico ou acadêmico.

Após a análise dos materiais de divulgação da TV INES e das entrevistas, percebe-se não haver uma única solução ou resposta às questões a serem resolvidas pelas políticas linguísticas praticadas, em ambientes pretensamente bilíngues (Libras e Língua Portuguesa). As visões culturais estão arraigadas às experiências individuais de aquisição de língua inicial ou língua materna. A percepção de mundo e a maneira de lidar ou conviver

com as diferenças linguísticas variam e se misturam com questões de dominância e poder, que as línguas carregam. As línguas minorizadas lutam por equidade e respeito às diferenças.

A política linguística declarada pela gestão em informes institucionais pode não refletir o cotidiano das relações linguísticas entre os indivíduos surdos e ouvintes. Entretanto, apontam uma direção, uma proposta de equiparar as relações entre as duas línguas e levar ao público possibilidades de comunicação acessível a todos os grupos linguísticos.

Segundo Lagares (2018), “para os Estados nacionais, o desafio é lidar com a diversidade interna, por meio de uma ordem política das línguas que dê condições para que as minorias não sejam engolidas pela comunidade linguística hegemônica” (Lagares, 2018: 117). Assim, nessa fronteira linguística da Libras e da Língua Portuguesa as políticas percebidas, declaradas e praticadas são identificadas pelos grupos, minoritários e hegemônicos, através de questionamentos sobre a existência de um espaço verdadeiramente multilíngue.

Referências

Alves, S. F. ; Naves, S. B. ; Araújo, V. L. S.; Mauch, C. (Org.). (2016). Guia para produções audiovisuais acessíveis. Brasília: Ministério da Cultura

Baalbaki, A. (2018). O “Movimento surdo em favor da educação e da cultura surda”: uma questão de militância no espaço urbano? O poder do discurso e o discurso do poder - v. 1. São Paulo: Editora Paulistana. <http://cied.fflch.usp.br/>

Barcelos, A. M. (2004). Crenças sobre a aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e Ensino de Línguas*. Linguagem & Ensino, vol 7, no. 1, p. 123-156.

Bonacina-Pugh, F. (2012). Researching 'practiced language policies': insights from conversation analysis. *LanguagePolicy*, p. 213-234.

Calvet, L. J. (2007). *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL.

Calvet, L. J. (2002). *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola.

Gesser, A. (2010). *Metodologia de Ensino em LIBRAS como L2*. UFSC. Florianópolis.

Goldfeld, M. (2002). *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. 7ª edição. São Paulo: Plexus Editora.

Lagares, X. C. (2018). *Qual a política linguística?: desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola.

Madeira, F. (2008). Alguns comentários sobre o papel das crenças de alunos e professores no processo de aprendizagem de um novo idioma. *Letras & Letras*. v.24, nº1, p.49-57, jan./jun.

Pajares, F. M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n.3, p. 307-332.

Sousa, S. C. T.; Soares, M. E. (2014). Um Estudo sobre as políticas linguísticas no Brasil. *Revista de Letras*.

Siqueira, J.; Souza, J.(2016). *Jornalismo e Acessibilidade: TV INES - Primeira webTV Acessível do Brasil*. Anais da Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XVIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste. Caruaru PE.

Spolsky, B. (2004). Language policy: key topics in Sociolinguistics. Cambridge: Cambridge.

ANEXO 1. Panfleto TV INES (2014)

PIONEIRA E INOVADORA, A TV INES HÁ UM ANO APROXIMA E INTEGRÁ OS PÚBLICOS SURDO E OUVINTE

Parceria da Associação de Comunicação Educativa Roquette-Pinto (Acerp) com o Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines) viabiliza a primeira webTV em Língua Brasileira de Sinais (Libras), com legendas e locução

De acordo com o Censo Demográfico de 2010 do IBGE, 9,7 milhões de brasileiros têm dificuldade auditiva. Desses, 347.481 não conseguem ouvir de modo algum; 1.799.885 têm grande dificuldade; e 7.574.797 declararam ter alguma dificuldade.

Por isso, cresce entre surdos e ouvintes o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) – reconhecida como meio legal de comunicação e expressão pela Lei 10.436, sancionada no dia 24 de abril de 2002.

A estreia da TV INES na Internet também se deu num 24 de abril – reforçando a relação entre a conquista legal dos surdos brasileiros e a conquista de um canal de webTV acessível.

A TV INES prioriza Libras e conta também com legendas e locução em todos os produtos – o que a torna única na proposta de integrar os públicos surdo e ouvinte numa grade de programação bilingue, já que Libras não é a simples gestualização da língua portuguesa e tem gramática, sintaxe e léxico próprios.

O desafio diário de produzir um canal de televisão bilingue e construir narrativas audiovisuais que conjuguem Libras e Língua Portuguesa, integrando públicos, é enfrentado por uma equipe de profissionais de televisão surdos, ouvintes e tradutores intérpretes. Na web 24 horas por dia, em streaming, a TV INES oferece uma grade de programação ecética e com foco na comunicação educativa: informação, cultura, desenhos animados, esquetes de piadas, esporte, documentários, tecnologia, aulas de Libras, revistas eletrônicas, cinema e um talk show em língua brasileira de sinais. Em 2014, nas comemorações do primeiro aniversário da TV INES, acontecerão estreias de novos programas e início de novas temporadas.

Há também programas adaptados de outros canais e produtoras como “Momento Ambiental” e “Via Legal”, do Centro de Produção da Justiça Federal (CPJUS); “Visual”, da TV Brasil; “Brasil Eleitor”, do TSE; “Interesse Público”, do Ministério Público Federal; e “Salto para o Futuro”, da colmã TV Escola – um canal igualmente produzido pela Acerp.

E o menu pode ser aproveitado em diferentes plataformas: celular, tablet, TVs conectadas e computadores.

A Acerp desenvolveu aplicativos que podem ser baixados gratuitamente para aparelhos com sistema Android e iOS – e está em fase desenvolvimento do app para o sistema Windows Phone. Quem tem uma Samsung Smart TV (também chamada de TV conectada) pode acessar a tela Smart Hub, baixar o aplicativo da TV INES e ter acesso ao serviço de vídeos sob demanda (VoD) – também disponível nas outras plataformas.

De abril de 2013 a abril de 2014, a TV INES conquistou, de maneira crescente e constante, grande audiência nas diferentes plataformas: mais de 4 mil downloads dos apps mobile (iOS+Android); mais de 300 downloads app Samsung; mais de 50 mil visualizações de VoD; quase 600 mil minutos visualizados em streaming; mais de 100 mil visualizações totais.

Além disso, temos uma comunidade de cerca de 10 mil curtidores no Facebook – a maioria composta de surdos e pessoas ligadas à cultura surda.

[f](#) /tvines.official [g+](#) TV INES [t](#) @tv_ines [y](#) TVINESoficial

ANEXO 2.

Texto extraído do site www.tvines.gov.br Acesso dia 26 de agosto, às 23h39 http://tvines.org.br/?page_id=33

Parceria do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e da Associação de Comunicação Educativa Roquette Pinto (ACERP) viabiliza a primeira webTV em Língua Brasileira de Sinais (Libras), com legendas e locução

O País tem mais de 9,7 milhões de pessoas com dificuldade auditiva, de acordo com o último Censo do IBGE. Por isso, cresce entre surdos e ouvintes o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) – reconhecida como meio legal de comunicação e expressão pela Lei 10.436, sancionada no dia 24 de abril de 2002.

A estreia da TV INES na internet também se deu num 24 de abril – reforçando a relação entre a conquista legal dos surdos brasileiros e a conquista de um canal de webTV acessível a todos.

A TV INES prioriza Libras e conta com legendas e locução em todos os produtos – o que a torna única na proposta de integrar os públicos surdo e ouvinte numa grade de programação bilíngue, já que Libras não é a simples gestualização da língua portuguesa e tem gramática, sintaxe e léxico próprios.

O desafio diário de produzir um canal de televisão bilíngue e construir narrativas audiovisuais que conjuguem Libras e Língua Portuguesa, integrando públicos, é enfrentado por uma equipe de profissionais de televisão surdos, ouvintes, tradutores intérpretes e profissionais do Ines.

Na web 24 horas por dia (em streaming e vídeo on demand), com transmissão satelital e através de parabólica, e em aplicativos para celulares, tablets e televisões conectadas à internet, a TV INES oferece uma grade de programação eclética com foco na

comunicação educativa: informação, cultura, entretenimento, esporte, documentários, desenhos animados, tecnologia, aulas de Libras, revistas eletrônicas, filmes com legendas descritivas e um talk show em Língua Brasileira de Sinais.

A Roquette Pinto desenvolveu aplicativos que podem ser baixados gratuitamente para aparelhos com sistema Android, iOS e Windows Phone. Quem tem uma Samsung Smart TV (também chamada de TV conectada) pode acessar a tela Smart Hub, baixar o aplicativo da TV INES e ter acesso ao serviço de vídeos sob demanda (VoD). Desde a sua estreia, a TV INES conquista de maneira crescente e constante grande audiência nas diferentes plataformas e, em maio de 2014, ganhou o Troféu do Júri no Prêmio Oi Tela Viva Móvel – principal premiação para inovação em conteúdo móvel no Brasil.

Em 24 de abril de 2014, data de seu primeiro aniversário, a TV INES presenteou a comunidade surda com um portal acessível. Além de assistir a todos os vídeos produzidos e exibidos pelo canal, o usuário pode também enviar seus vídeos colaborativos, comentar as publicações, avaliar os programas e interagir com a TV INES nas redes sociais, sem precisar sair do portal.

Desenvolvido pela Roquette Pinto com a colaboração de profissionais surdos e ouvintes, o portal da TV INES se inscreve surda: “nada sobre nós, sem nós” e justifica, na prática, o slogan: TV INES – Acessível Sempre

e-mail: TV INES - www.tvines.com.br - é a primeira webtv voltada inteiramente para o público surdo, um projeto de acessibilidade e inclusão social realizado pela entidade sem fins lucrativos ACERP - Associação de Comunicação Educativa Roquette Pinto e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A TV INES alcança todos os públicos, já que é gratuita e totalmente acessível, representando um enorme benefício para os surdos brasileiros e para suas famílias.

4

SECCIÓN RESISTENCIA Y DISPUTAS GLOTOPOLÍTICAS

23. José Pedro Varela y la disputa con los católicos por la enseñanza del idioma nacional en Uruguay a fines del siglo XIX¹²³

Mariela Oroño¹²⁴
Universidad de la República de Uruguay
marielaor@vera.com.uy

A fines del siglo XIX Uruguay vivía un clima de enfrentamiento filosófico-religioso entre el catolicismo y el positivismo que se tradujo en posturas encontradas sobre la conducción política del país y el pleito por la ocupación (y construcción) de los espacios sociales, en la que estaba en juego en última instancia la definición

123 Una versión preliminar de este trabajo aparece en Oroño (2019).

124 Doctora en Lingüística de la Universidad de la República de Uruguay. Profesora adjunta del departamento de Psico- y Sociolingüística y de la Maestría en Ciencias Humanas de la Udelar.

dominante del modelo de ciudadanía. La élite católica entendía que la salud, el registro civil y la educación eran espacios claves que debían continuar estando bajo la órbita religiosa, mientras que la élite intelectual liberal entendía que era el Estado quien debía gestionar estos lugares. La reforma escolar liderada por José Pedro Varela desde el cargo de Inspector Nacional de Instrucción Pública a partir de la aplicación del Decreto-ley de Educación Común de 1877 (aprobado en la dictadura del coronel Latorre) fue el principal escenario de lucha por la cuestión de la enseñanza religiosa en las escuelas públicas. El decreto de 1878, que estableció la obligatoriedad de la enseñanza del idioma nacional en las escuelas particulares, generó un nuevo punto de tensión al extenderse la injerencia del Estado a la esfera privada. El estudio de estos decretos y su repercusión en la prensa dan cuenta de la disputa entre católicos y liberales a la vez que muestra la relevancia que adquirió el castellano como referente de la identidad nacional uruguaya para las autoridades gubernamentales y escolares.

El artículo 18 del Decreto-ley de Educación Común estableció que “la enseñanza de la Religión Católica [sería] obligatoria en las escuelas del Estado, exceptuándose a los alumnos que profesen otras religiones y cuyos padres y tutores o encargados se opongan a que la reciban”. Este artículo, que no estaba en el proyecto original de Varela¹²⁵, fue motivo de permanentes desacuerdos entre éste y los católicos, que nucleados en el diario *El Bien Público*, publicaron artículos en forma sistemática durante los dos primeros años de la reforma escolar para denunciar que en la práctica no se enseñaba religión en las escuelas públicas, para recordar que la Constitución vigente (de 1830) establecía que la religión del Estado uruguayo era la Católica Apostólica Romana y para señalar que la Dirección de Instrucción Pública debía estar

125 Varela no ocultó su desacuerdo con este punto; en una carta publicada en *El Bien Público* el 18 de enero de 1879 expresaba: “La comisión nombrada por el Gobierno introdujo grandes modificaciones en mi proyecto y una de ellas fue el art. 18 que no es obra mía y que he considerado siempre inconveniente” (Varela 1879c).

integrada por “el cabeza de la Iglesia Oriental” (Zorrilla de San Martín, 1879b). Por ejemplo, decía Zorrilla de San Martín, en el periódico católico:

Se suplica a los señores miembros de esa Dirección se dignen contestar, sin tergiversaciones ni rodeos, con la mano puesta sobre su conciencia, como quien jura ante los altares de Dios, las siguientes preguntas:

1.o En las escuelas públicas se cumple el art. 18 de la Ley de Educación Común, o lo que es lo mismo, se enseña la Religión Católica?

2.o Qué medios se emplean para cumplirlo, es decir para enseñarla? Cuántas horas, diarias o semanales, qué textos, qué métodos, qué explicaciones, qué ejercicios? Y estos son orales o prácticos?

3.o Por qué de los concursos han sido eliminadas la Religión y la moral? Porque todo en ellas se sabe o porque todo en ellas se ignora? (Zorrilla de San Martín, 1879a).

Varela, por su parte, anticlerical y con clara adhesión al positivismo en esta época, aunque defendía la moral laica y la razón como forma de control social por encima de la moral y el dogmatismo religioso, señalaba ya en la Legislación escolar (1964[1876]: 261): “aun cuando nosotros creamos que es mejor la escuela pública en que no se enseña religión positiva alguna, creemos también que entre la escuela con catecismo y la carencia de escuela, es mejor lo primero que lo último”. Sobre esta polémica, El Maestro, periódico pedagógico a favor de la reforma (cfr. El Maestro, 1880), señalaba cómo la aprobación y puesta en práctica del Decreto-ley de Educación Común había exacerbado las diferencias políticas y religiosas a la interna de la élite intelectual uruguaya:

Es de todos sabido que la promulgación de la Ley de Educación Común que rige fue la piedra de toque que avivó e hizo más entrañables los mezquinos odios políticos y la zaña feroz de la intransigencia religiosa. Los que sin duda eran adversarios en el fecundo y brillante campo de las ideas, se dieron la mano y formaron causa común, contra el que consideraban enemigo común también. A unos les arrastraba el impetuoso vendaval de las pasiones políticas, estrecha senda por donde no pueden tener acceso las saludables y majestuosas concepciones de la razón humana. Los otros solo veían encarnada en la ley el principio redentor de la ignorancia, que llevando la luz de la Instrucción desde una a otra zona de la República [...] había de abatir la superstición y el fanatismo religioso, que en el orden social solo puede conducir a la abyección moral de los pueblos, precursora del despotismo que con férrea mano ahoga las libertades públicas. (El Maestro, 1879: 241)

El triunfo de la reforma escolar laudó el distanciamiento de la Iglesia Católica respecto de la dictadura de Latorre, al entender que el Decreto- ley de Educación Común buscaba convertir a Uruguay en un Estado laico (más allá de que la Constitución vigente lo reconociera como un país católico). Los protestantes por su parte, que no contaban con la hegemonía del espacio público que tenía la Iglesia Católica desde la Colonia¹²⁶, no tuvieron – señala Geymonat 2013– una postura abiertamente hostil hacia la reforma, apoyando muchas de las medidas tomadas, entre ellas el artículo 18 del mencionado decreto, identificando este impulso secularizador como anticlerical y anticatólico y en consecuencia beneficioso para sus propios intereses. El periódico El Evangelista decía:

126 De todos modos, como señala Sansón (2011: 285) la influencia de la Iglesia “careció de la profundidad que adquirió en otras regiones de América como Colombia, México y Perú, en las que existieron tempranamente sedes arzobispales. En la Banda Oriental faltaron difusores eficaces y guardianes de las pautas religiosas que resultaron tan operativas para la Corona y la Iglesia”.

Para nosotros, ninguna repartición del gobierno civil encierra en sí los destinos de la nación más completamente que la de la instrucción pública. Con un hombre esencialmente progresista y reformador, como es el Sr. Varela, al frente de ella, las tendencias al progreso y a la reforma se arraigarán en la generación que se levanta y darán fruto en el porvenir de la República. (El Evangelista, 1877 en Palomeque, 2012, tomo VI: 255)

Por lo que respecta a la lengua, el artículo 38 del Decreto-ley de Educación Común de 1877 establecía que “En todas las escuelas públicas, la enseñanza se dará en el idioma nacional” (Araújo, 1898), asumiéndose que éste era el castellano. A partir de entonces el castellano se formalizó como la lengua de instrucción en las escuelas públicas, aunque es sabido que su implementación dio resultados distintos según la zona (Behares, 1984; Barrios et al., 1993).

El Decreto del 30 de octubre de 1878, que estableció la obligatoriedad de la enseñanza del idioma nacional también en las escuelas particulares, generó un nuevo punto de tensión, al extenderse la injerencia del Estado a la esfera privada. Decía el decreto: “En todas las escuelas ó colegios de enseñanza elemental, superior y científica, se dará preferencia al idioma castellano, sin que esto importe excluir el estudio de los demás” (Criado, 1880: 163).

Aunque no resulta del todo claro que el castellano se estableciera necesariamente como la lengua de instrucción, con este decreto se obligaba a las escuelas privadas, esto es, las escuelas que no dependían de la Dirección General de Instrucción Pública, ya fueran religiosas o étnicas, a enseñar castellano y a privilegiar su enseñanza por encima de otras lenguas. Con esta medida el Estado no solo controlaba la educación pública, sino también la privada, en particular en lo que refería a la enseñanza lingüística,

lo que muestra la necesidad de regular las instituciones privadas, además de las públicas, para lograr los objetivos civilizatorios y nacionalizadores estatales.

La reglamentación y puesta en práctica de esta disposición estuvo a cargo precisamente de Varela (en tanto Inspector Nacional de Instrucción Pública), quien la estimaba “acertada, conveniente y justa” (Varela, 1879a, tomo II: LXVI), en la medida en que consideraba que el conocimiento del idioma nacional era el principal instrumento de nacionalización de la población. La reglamentación del decreto, de fecha 11 de febrero de 1879, estableció que

Toda escuela particular tendrá obligación de tener constantemente una persona dedicada al idioma castellano, entendiéndose que se debe enseñar á hablarlo, leerlo y escribirlo. La persona que verifique esta enseñanza puede ser el mismo Director de la escuela ú otra cualquiera. (Varela, 1879: 843)

El no cumplimiento de esta disposición implicaba desde multas económicas hasta la clausura del centro educativo. Los inspectores departamentales serían los encargados de realizar el control, ellos

tendrán la obligación de visitar anualmente dos veces por lo menos, todas las escuelas particulares, para averiguar si á todos y cada uno de los alumnos que asisten á ellas se les enseña el idioma castellano con la estencion que determina el artículo anterior”. Aparte de eso, el Inspector Nacional también podría visitar las escuelas “siempre y cuando lo juzgue conveniente. (Varela, 1879: 843)

La reglamentación del decreto (más que el decreto mismo) fue rechazada sobre todo por parte de la élite católica, como el propio Varela señaló en su memoria escolar. El 15 de febrero (y

hasta el 23 de ese mes) de 1879, El Bien Público difundió una “Protesta” en la que se señalaba que la reglamentación violaba la Constitución, porque no permitía que los padres decidieran el tipo de educación para sus hijos. El diario enfatizaba también que el interés por reglamentar la enseñanza del idioma castellano en las escuelas particulares tenía como verdadero fin la intervención en las escuelas católicas por parte de la Dirección General de Instrucción Pública:

Si se quiere atropellar, si se quiere monopolizar, si se pretende confiscar uno por uno los derechos que los padres tienen sobre la enseñanza de sus hijos, si se quiere abofetarnos en nuestra dignidad, escupirnos al rostro y azotarnos [...] anúlese si quiera las leyes, conspire la Dirección para abolir la ley en cuya formación le cupo tanta parte, arroje de una vez la máscara. [...] ¿Es esa Dirección quien amenaza con multas y con la clausura de nuestras escuelas, si en ellas no enseñamos el idioma de la manera que ella quiera? [...] ¿No comprende que no podemos dejar en manos rencorosas esas armas que, con pretexto del castellano, dejaría a nuestras escuelas a merced de los que las aborrecen de muerte? (Zorrilla de San Martín, 1879c).

En este marco, Varela fue tildado de “tirano”, acusación a la que respondió en el capítulo “La enseñanza nacional en las escuelas particulares” de su Memoria escolar con la formulación de la siguiente pregunta: “¿tiene derecho el Estado para imponer á los padres la obligación de enseñar a sus hijos el idioma nacional?” (Varela, 1879, tomo II: LXVI). A partir de argumentos de homogeneización cultural y lingüística, señalaba la necesidad de enseñar castellano en las escuelas privadas, y cerraba el texto argumentando que las críticas sobre las medidas tomadas provenían precisamente de instituciones religiosas, dejando traslucir el debate sobre el control de la educación y el control sobre la Iglesia (y en general sobre el rol de la Iglesia y el Estado en las naciones modernas, en particular en lo referente a la

administración de la educación y la formación del ciudadano), al que dieron lugar los documentos legislativos mencionados. Decía Varela:

Es digno de notarse por otra parte, el que las censuras y los ataques que se han formulado contra la ley sobre enseñanza del idioma nacional y su reglamentación han partido, no como podría suponerse, de las escuelas donde sólo se enseñan idiomas extranjeros, que en adelante se verán obligadas a tomar, por lo menos, un maestro de idioma nacional, sino de los establecimientos sostenidos por comunidades religiosas o afiliados al elemento clerical. La resistencia es, pues, no á la enseñanza del idioma nacional, sino á la visita del Inspector. ¿Por qué? Una de dos: ó bien porque se teme que la visita del Inspector ponga á descubierto hechos que solo pueden producirse impunemente en el misterio; ó porque se abriga la pretension de que los establecimientos clericales estén fuera del derecho común (Varela, 1879, tomo II: LXVI).

Sin duda el decreto de 1878 era otro avance del proceso secularizador, que seguía consolidando el poder del Estado en los aspectos centrales de la vida social (cfr. Caetano y Garcé 2004), y que culminaría con la separación entre Iglesia y Estado en la Constitución de 1917¹²⁷. En este proceso, la enseñanza de la lengua nacional se volvió tema central. En la argumentación de Varela a favor del decreto se señalaba que la enseñanza de la lengua nacional era indispensable “para el ejercicio de la ciudadanía y sobre todo para el cumplimiento de los deberes que ella impone” (Varela, 1879a, tomo II: LXVI). De hecho, la Constitución vigente de 1830 establecía como condición de ciudadanía saber leer y escribir (art.11); ello se constituyó en “dispositivo disciplinario, requerido para la constitución de los sujetos ante la ley” (Ramos, 2009: 134). Por eso Varela opinaba que “no enseñar el idioma

127 La religión fue desligada de la educación en 1909, cuando se aprobó la ley n.º 3409 que suprimió “toda enseñanza y práctica religiosa en las escuelas del Estado” (Araújo 1911: 522).

patrio á los que nacen en la República, es ir destruyendo paulatina pero constantemente la independencia de la nación y á la vez, si no es conspirar contra la Constitución, es hacer imposible su cumplimiento” (Varela, 1879, tomo II: LXVI).

La lectura y escritura en la lengua nacional eran necesarias para la construcción de la sociedad civil de la modernidad; fueron “los principales reguladores del complejo simbólico cultural” de los Estados nacionales (González Stephan, 1995: 437). La lengua nacional se concebía como expresión idiosincrática de la identidad nacional a la vez que como medio de difusión de las ideas nacionales y como organizadora del aparato burocrático del Estado (Anderson, 1993; Haugen, 2001; Hobsbawm, 1992; Gellner, 1988). Así, en “La enseñanza del idioma nacional en las escuelas particulares” Varela señalaba:

El idioma es el mas poderoso vínculo de la nacionalidad; es por medio de él que se unifican las ideas, las aspiraciones y los sentimientos de las nacionalidades, en tanto que la diferencia de idioma entre los súbditos levanta una barrera casi insalvable para la constitucion permanente de los Estados (Varela, 1879: LXV).

A propósito, Varela recordaba que la disposición de Latorre acerca de la obligatoriedad de enseñar castellano en las escuelas particulares, más que una medida orientada a controlar a los centros religiosos, como había señalado El Bien Público, “tuvo por origen la observacion hecha por el Gobernador del Estado sobre el predominio casi absoluto que ejerce el idioma brasilero en los Departamentos limítrofes del Imperio” (Varela, 1879: LXIV, cfr. Barrios, 2013, Oroño, 2016). También reconocía la importante presencia de lenguas migratorias en el país.

De acuerdo con la ideología monoglósica (Del Valle y Gabriel-Stheeman, 2004) imperante en la época, que promovía el desarrollo y mantenimiento de una lengua nacional, en el

sentido explicitado por Anderson (1993) de que las comunidades nacionales se imaginan cultural y lingüísticamente homogéneas, Varela representaba la realidad sociolingüística del país, caracterizada a fines del siglo XIX por una diversidad cultural y lingüística significativa, como una amenaza a la identidad nacional. Por ello la obligatoriedad de enseñar el idioma nacional, no solo en las escuelas públicas, sino también en las particulares, “satisfac[ía] grandes y legítimas exigencias nacionales” (Varela, 1879: LXIV): unificar al país en torno al castellano como lengua nacional y asegurar su viabilidad como nación independiente.

Se otorgaba de este modo a la educación una función política (formar ciudadanos para la República) y una función identitaria (crear nacionales para la nación). Tanto las autoridades gubernamentales como escolares consideraban que el conocimiento del idioma nacional era el principal instrumento de nacionalización de la población, lo que requería a su vez la extensión de la educación primaria a todo el territorio nacional y la enseñanza obligatoria del castellano en todas las escuelas, tanto públicas como privadas.

Las escuelas privadas, ya fueran étnicas o religiosas, constituían una amenaza para las funciones asignadas a la educación. Las escuelas étnicas, fundadas y dirigidas por inmigrantes, porque enseñaban la lengua y costumbres del país de origen, y sus contenidos curriculares nada tenían que ver por tanto con la realidad del país (es revelador en este sentido el dato de que en 1878 el Colegio Alemán no contaba con un mapa de Uruguay, cfr. Greising, 2013). Las escuelas confesionales, con principios orientadores de la educación y la moral fundados en la doctrina religiosa, porque colocaban la autoridad religiosa por encima de la autoridad estatal. Se entendía que los niños educados de este modo no contribuirían a formar una sociedad genuinamente uruguaya.

No sorprende entonces la constante preocupación de las autoridades por reglamentar y fiscalizar lo que ocurría puertas adentro de estas instituciones, en particular en lo referente a la enseñanza del idioma nacional. Dado que nos encontramos en pleno proceso de construcción de la identidad nacional a la vez que de expansión del sistema educativo, no resulta tampoco sorprendente que esas tensiones entre religión y Estado se materializaran en la educación, uno de los grandes centros de control e influencia de la Iglesia, al menos en Montevideo¹²⁸. De hecho a partir de la reforma escolar vareliana, la Iglesia Católica estimuló la creación de instituciones educativas religiosas para contrarrestar la acción educativa estatal. En 1877, por iniciativa del monseñor Mariano Soler, se creó el Liceo de Estudios Universitarios y, en 1882, el Instituto Pedagógico, escuela católica dirigida por el legislador e historiador Francisco Bauzá, quien también promovió la fundación de otras escuelas católicas en Montevideo y el interior del país elaborando los programas y redactando sus textos. En 1885, se fundó además la Asociación de Enseñanza Católica (datos de Sansón, 2011).

Referencias

Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Araújo, O. (1898). “Decreto-ley de educación común de 1877”. En: *Legislación escolar cronológica. Tomos II- IV (años 1877-1897) (170-171)*. Montevideo: Dornaleche y Reyes.

Araújo, O. (1911). *Historia de la escuela uruguaya*. Montevideo: El Siglo Ilustrado.

128 En 1887 de las 74 escuelas confesionales del país, 57 estaban en la capital.

Barrios, G. (2013). Language diversity and national unity in the history of Uruguay. En: José Del Valle (ed.) *A Political History of Spanish: The Making of a Language* (197-211). Nueva York: Cambridge University Press.

Barrios, G., Behares, L., Elizaincín, A., Gabbiani, B. y Mazzolini, S. (1993). Planificación y políticas lingüísticas en Uruguay. *Iztapalapa*, 29, 177- 190.

Behares, L. (1984). Planificación lingüística y educación en la frontera uruguaya con Brasil. Montevideo: Instituto Interamericano del Niño.

Criado, M. (1880). Colección legislativa de la República Oriental del Uruguay. Tomo V (1878-1880). Montevideo: Imprenta rural.

Del Valle, J. y Gabriel-Stheeman, L. (2004). “Nacionalismo, hispanismo y cultura monoglósica”. En: J. Del Valle y L. Gabriel-Stheeman (eds.) *La batalla del idioma. La intelectualidad hispánica ante la lengua* (15-33). Madrid-Frankfurt: Iberoamericana-Vervuert.

Caetano, G. y Garcé, A. (2004). Ideas, política y nación en el Uruguay del siglo XX. En: Ó. Terán (coord.) *Ideas en el siglo. Intelectuales y cultura en el siglo XX latinoamericano* (309-320). Buenos Aires: Siglo XXI.

El Evangelista (1877). “Señor Don José Pedro Varela”. *El Evangelista*, 27 de octubre de 1877, en Palomeque (comp.) (2012) *José Pedro Varela y su tiempo. Escritos de José Pedro Varela y documentos de época*. Tomo VI. Montevideo: ANEP.

El Maestro (1879). “Amigos y enemigos de la reforma”. *El Maestro*: 148. 241-242.

El Maestro (1880). “A la prensa”. *El Maestro*: 209. 2.

González Stephan, B. (1995). “Modernización y disciplinamiento. La formación del ciudadano: del espacio público y privado”. En: González Stephan, B. J. Lasarte, G. Montaldo y M. J. Daroqui (comps.) *Esplendores y miserias del siglo XIX. Cultura y sociedad en América Latina* (431-456). Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.

Greising, C. (2013). “Parte III. Los pleitos por la educación”. En: G. Caetano (dir.) *El Uruguay “laico”. Matrices y revisiones* (161-364). Montevideo: Taurus.

Haugen, E. (2001). “Dialeto, língua, nação”. En: M. Bagno (org.) *Norma lingüística*. San Pablo, Loyola (97- 114).

Hobsbawm, E. (1992). *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Crítica.

Gellner, E. (1988). *Naciones y nacionalismos*. Madrid: Alianza.

Oroño, M. (2016). “La escuela en la construcción de las fronteras culturales y lingüísticas de fines del siglo XIX”. *Páginas de educación*, 9 (1), 137-167.

Oroño, M. (2019). “La enseñanza del idioma nacional en las escuelas particulares” (José Pedro Varela, Uruguay 1879). *Anuario del Glotopolítica*, 2, 151-162.

Sansón, T. (2011). “La Iglesia y el proceso de secularización en el Uruguay moderno (1859-1919)”. *Hispania Sacra*, LXIII, 283-303.

Varela, J. (1888). Memoria correspondiente al año 1887. Presentada a la Dirección General de Instrucción Pública por el Inspector Nacional de Instrucción Pública. Montevideo: Imprenta La tribuna.

Varela, J. P. (1879). Memoria correspondiente al período transcurrido desde el 24 de agosto de 1877 hasta el 31 de diciembre de 1878. Presentada a la Dirección General de Instrucción Pública por el Inspector Nacional de Instrucción Pública, D. José Pedro Varela. Tomo I y II. Montevideo: Imprenta La tribuna.

Varela, J. P. (1964[1876]). Legislación escolar. Montevideo: Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social

Zorrilla De San Martín, J. (1879a). “Permanente”. El Bien Público, 15 de enero de 1879.

Zorrilla De San Martín, J. (1879b). “El proceso del señor Inspector Nacional de Escuelas”. El Bien Público, 23 de enero de 1879.

Zorrilla De San Martín, J. (1879c). “Protesta”. El Bien Público, 15 de febrero de 1879.

24. O spanglish e a (re)construção da identidade *Nuyorican*¹²⁹

Thábata Christina Gomes de Lima
UFF / FME – Niterói (RJ)
thabata_christina@id.uff.br

De acordo com Castells (2013), podemos encontrar três formas de (re)construir as identidades em sociedade. A primeira (“identidade legitimadora”) estaria relacionada à imposição/racionalização dos centros de poder. A segunda forma seria através da promoção de “identidades de resistência”, nas quais os indivíduos, em meio aos diversos conflitos, buscariam legitimar suas práticas culturais e reafirmar suas posições. Por fim, teríamos a propagação da “identidade de projeto”, em que os indivíduos se

129 Este capítulo é resultado das pesquisas realizadas durante meu Doutorado em Estudos de Linguagem, na Universidade Federal Fluminense, cujo objetivo foi refletir sobre a importância dos contatos linguísticos e culturais nos processos de (re)construção identitários. Tomando por exemplo a situação dos porto-riquenhos residentes em Nova York, os quais convivem diariamente com a ambiguidade de “pertencerem” a dois lugares e a nenhum deles por completo, tentamos compreender como a propagação de uma determinada “prática de contato” podia ser fundamental na manifestação das identidades híbridas desses indivíduos. Assim, nosso objetivo principal foi analisar como o Spanglish, concebido popularmente como a mistura das línguas inglesa e espanhola, podia contribuir nos processos de (re)construção das identidades dos chamados *Nuyoricans*.

aproveitariam dos materiais culturais à sua volta para transformar e evidenciar sua posição na sociedade, mediante a construção e a projeção de uma nova identidade.

Neste capítulo, analisaremos como o Spanglish pode ser utilizado como um eficiente “material cultural” na projeção e na (re)construção das identidades dos Nuyoricans¹³⁰. Reconhecendo que os limites entre as culturas porto-riquenhas e norte-americanas não podem ser totalmente delimitados, pois ambas as culturas se interligam, se alternam e se modificam em seu dia a dia, assim como as línguas inglesa e espanhola, veremos como os porto-riquenhos tendem a (re)construir as suas identidades, com base na inter-relação de seus “dois lados”, legitimando, assim, novas maneiras de “ser Nuyorican”. Através da perspectiva hibridista (Gugenberger, 2013; 2014), buscaremos compreender as práticas de contato como uma fonte de enriquecimento do repertório linguístico de seus falantes, nas quais as fronteiras entre as línguas e culturas são desconstruídas e os espaços “in-between” são enfocados e ressignificados.

1. “Spanglish is the way of the future”: o que dizem os spanglish-falantes¹³¹

Em Lima (2019), vimos que há distintas abordagens no que tange à compreensão e à conceptualização dos fenômenos linguísticos associados ao Spanglish. Entretanto, por mais que

130 Em geral, o termo “Nuyorican” é relacionado ao porto-riquenho nascido e criado em Nova York, ou que vive naquela cidade há muitos anos.

131 Os dados apresentados a seguir encontram-se aprofundados no capítulo 7 de minha tese de Doutorado (LIMA, 2018). Foram coletados na realização de um estudo de caso etnográfico, principalmente, entre os anos de 2016 e 2017, e são oriundos dos seguintes instrumentos de pesquisa: observação participante em dois bairros “tipicamente” porto-riquenhos de Nova York: El Barrio (Spanish Harlem) e Loisaida (Lower East Side); registro em diário de campo; análise de comunidades virtuais (sobre os porto-riquenhos e o Spanglish nos EUA) através da netnografia; e aplicação de questionários e entrevistas semi-estruturadas. Em geral, nossos informantes são porto-riquenhos que já residiam (ou tenham residido) na cidade há tempo suficiente para estabelecerem vínculos, seja por relações de amizade/parentesco ou por motivos de estudos/trabalho. A grande maioria migrou para NY com o intuito de ampliar seus estudos e suas oportunidades de emprego. Muitos cursaram ou estavam cursando a pós-graduação, a nível de Mestrado e/ou Doutorado.

se dediquem, os especialistas ainda não conseguiram chegar a um consenso sobre a sua natureza. Apesar de reconhecermos a importância e a relevância dessas inúmeras tentativas de defini-lo, acreditamos que, de fato, somente os falantes podem nos direcionar e nos auxiliar nos desdobramentos das seguintes questões: “O que é o Spanglish?”, “Quando e por que ele é utilizado?”, “Por que há tanta polêmica envolvendo o seu uso nos EUA?”

De uma forma geral, as principais representações relacionadas ao Spanglish em Nova York envolveram a ideia de que ele seja o resultado (natural) do contato e da convivência com as línguas inglesa e espanhola. Apesar de divergirem em alguns aspectos, a grande maioria dos informantes demonstrou compreender o Spanglish como “a mistura das línguas” e/ou “um modo de falar utilizando as línguas inglesa e espanhola”:

- “Spanglish son palabras que surgen de la mezcla del idioma inglés con el español, también puede ser un modo de utilizar ambos idiomas. Como cuando hablas español y cambias a inglés en una misma conversación [...]”. INF(08)
- “For me the ‘spanglish’ involves code-switching. Whatever language best reflects my thoughts, pues por ahí me voy”. INF(17)
- “Code-switching; creative performance; poetry. Heritage”. INF(18)
- “Spanglish is the way of the future... its allway [always] mucho bueno la mezcla... I love it!!!”. INF(30)

Como pudemos notar, os indivíduos ressaltaram a possibilidade de apreendermos o Spanglish através de distintas perspectivas: mediante a criação de “palavras híbridas” e/ou adaptações lexicais, e por meio do próprio fenômeno de intercalar entre uma língua e outra (muito conhecido como “code-

switching”). Isso nos leva a crer que, para algumas pessoas, apenas o fato de utilizarem determinadas palavras, como “marketá” e “hanguear”, por exemplo, já a legitimariam como “spanglish-falantes”, enquanto que, para outras, seria necessário produzir orações envolvendo as duas línguas em questão.

Relacionado à possibilidade de “utilizar a língua que melhor lhe convém”, muitos porto-riquenhos demonstraram que o Spanglish tem se tornado uma eficiente forma de comunicação, que lhes permite fazer uso de todas as palavras que constituem o seu repertório linguístico, independentemente da língua a qual elas “pertencem”:

- “Spanglish – se usa la palabra del idioma que sea más fácil de producir [...]. Spanglish es la realidad, es estar en NY la gente habla Spanglish”. INF(22)

- “El Spanglish es cuando mezclamos el español con el inglés y creo que lo utilizan por la misma razón que expliqué en la pregunta anterior, nos acostumbramos hablar dos idiomas diferente[s] al mismo tiempo y a veces no te acuerdas de ciertas palabras y la dices con el idioma con el que te acuerdes primero, a veces no quieren salir de ninguno de los dos idiomas y uno se queda mudo por un momento tratándose de acordar como es que se dice en español o en inglés jajajaja”. INF(31)

- “El spanglish es una manera de trabajar/comunicarse con las personas mientras utilizas el primer idioma que te viene a la mente. Es costumbre y también la manera en la que muchos hispanos se comunican en EE.UU”. INF(33)

Todos os informantes acima reconheceram que o Spanglish é uma prática constante em suas comunidades de fala, que possibilita (e facilita) a comunicação entre distintas pessoas. O fato de poderem transitar entre os dois idiomas apresenta-se como

uma vantagem e não como um prejuízo para esses indivíduos. Podemos perceber que a competência “bilíngue” destes falantes é tomada como íntegra, pois podem dispor de todo o seu repertório, utilizando as línguas em conjunto ou separadamente, sem que, com isso denotem “déficit” ou incapacidade linguística¹³². Pelo contrário, as práticas de contato manifestam fluidez e agilidade.

Através dos estudos realizados, comprovamos que o Spanglish é mais associado a situações de intimidade e familiaridade, ainda que também esteja presente em âmbitos formais. Praticamente todos os informantes desta pesquisa reconheceram que esta prática já é comum tanto entre pessoas mais jovens, quanto entre aquelas com mais idade, esclarecendo que seu uso não está vinculado especificamente a nenhuma faixa etária. Tampouco indicaram preferências entre determinado sexo e/ou gênero. Desse modo, evidencia-se que o Spanglish se faz presente nos mais distintos âmbitos e contextos interativos.

Assim como Zentella (1981; 1997) testificara em suas pesquisas sobre o contato inglês-espanhol em “El Bloque”, percebemos que nossos informantes, em geral, demonstram compartilhar de regras sobre onde, quando e como a “mistura de códigos” pode acontecer, legitimando seus usos especialmente entre aqueles que se autodenominam “bilíngues”. Com isso, enfatizam que o Spanglish não denota “incapacidade”, “desconhecimento” ou “falta de instrução”. Pelo contrário, manifesta a capacidade que seus falantes possuem para se adequar às diversas situações sociocomunicativas, utilizando as distintas modalidades de fala.

132 Gugenberger (2014) explica que, mediante a compreensão das sociedades migrantes como transculturais e híbridas, novas maneiras de conceber o indivíduo bi/multilíngue passaram a ser realçadas. Ao invés de acreditar que esse indivíduo apreendesse as línguas separadamente, como se fossem sistemas linguísticos distintos, a competência “bilíngue” passou a ser analisada como íntegra, que pode ser mobilizada de maneira conjunta ou separada. Assim, dentro da perspectiva multilíngue, as interferências entre as línguas deixam de ser tomadas como um sinal de “déficit” dos falantes, e a funcionalidade de usar ambas as línguas é reconhecida.

2. “Es una señal de que tú sabes los dos idiomas”: desconstruindo preconceitos

Ainda que muitos estudos e pesquisas, ao redor do mundo, tenham corroborado que a mistura e alternância de línguas seja um fator recorrente entre indivíduos bilíngues, todavia há aqueles que postulam que “hablar Spanglish es devaluar el español”. (Echevarría, 1997) Isso se deve, principalmente, à busca por manter as línguas e var¹³³edades “livres” das interferências e/ou das influências de seus próprios falantes, esquecendo-se que, como atividade social, ambas são construídas e reconstruídas em sociedade.

Compreendendo que “falar de uma língua é sempre mover-se no terreno pantanoso das crenças, das superstições, das ideologias e das representações” (Bagno, 2011: 385), podemos perceber que as atitudes negativas perante o Spanglish, enquanto modalidade de fala, estão diretamente relacionadas às representações e ideologias negativas veiculadas sobre ele. Desse modo, posicionar-se ou não como “spanglish-falante”, dependerá essencialmente da maneira com que os indivíduos concebem suas práticas linguísticas. Se essas práticas forem tomadas como “desvios” e/ou “incorrekções” é muito provável que esses falantes não as reconheçam como legítimas, ou que demonstrem vergonha e insegurança por utilizá-las. Da mesma forma, se essas modalidades de fala forem apreendidas como “naturais” e “aceitáveis”, o mais comum é que apresentem satisfação e/ou orgulho por poderem se comunicar desta maneira.

De um modo geral, tanto as representações quanto as atitudes dos informantes dessa pesquisa foram favoráveis à utilização e difusão do Spanglish em NY . Na maioria das vezes, ressaltava-se

133 Apenas cinco porto-riquenhos argumentaram que esta prática estaria envolvida no desconhecimento das línguas, e somente um deles alegou que ela deveria ser totalmente evitada. O interessante é que esse mesmo indivíduo (P2) alternou e misturou as línguas enquanto conversávamos.

que esta práctica indicava tanto conocimiento como proficiencia nas línguas inglesa e espanhola:

T- ¿Difícil, no? Porque en tu caso, en tu familia, todos saben los dos idiomas... ¿Entonces ellos no hablan porque no saben... hablan porque... porque sale...?

P4- Sí. [...] Bueno... yo creo que nada más que para enseñar que conoces los dos idiomas y que puedes mezclarlos y entenderlos perfectamente... Aquí se usa el término urbano que es básicamente... en la calle tú hablas Spanglish es algo como... urbano...

T- ¿Tú crees entonces que el Spanglish es solo... bueno... cuando unas personas lo utilizan... es porque no saben... o no?
[...]

P10- No, no necesariamente... Muchas veces... eh... para mí... especialmente cuando hablo con... con amigos... lo hago para... para continuar el flujo de la conversación. Y se me siento a pensar... puedo conseguir la palabra apropiada en español. Pero después... eso rompe... el flujo de la conversación.

T- ¿Entonces, cuando tú hablas, eso sale... naturalmente?

P10- Sí, muchas veces, sí. Es que sale... Y muchas veces es inglés... y me sale... salen palabras en español... porque... cada idioma tiene sus reglas... eh... y... vocabulario. Y, aunque dos palabras, una palabra en inglés y una palabra en español, pueden tener en general la misma definición, también tienen... suenan distintas... eh... se asignan emociones distintas cuando la usan... tienen significados

secundarios donde... eh... para... para la... un senti... para mostrar un sentimiento... o para llevar un punto clave... es mejor... decirlo en español. Usarlo como símbolo de... de interrogación... o de exclamación... o algo así. Como parte de... Es casi como usar... eh... la otra idioma como parte de la gramática.

P13- Yo creo que... yo creo que porque están aprendiendo las cosas en los dos idiomas... y yo creo que... porque... estás usando a los dos idiomas todo el tiempo. Y... pues... es una cosa de... usar ambos idiomas a todo el tiempo... eh... eh... A veces puede ser porque no sabe cómo se llama algo... o qué sé yo... o... Pienso que la mayoría de las veces es haciendo... con que una palabra en inglés... convertirla al español.

Como podemos observar, todos os informantes acima associam o Spanglish ao fato de poderem utilizar os dois idiomas simultaneamente. P4, além de explicar que “já é um costume”, enfatiza que o Spanglish serve para “demonstrar que conhece as duas línguas e que pode misturá-las e entendê-las perfeitamente”. Ela reforça sua posição afirmando que o Spanglish “es una señal de que tú sabes los dos idiomas”. Vemos que essa jovem manifesta uma espécie de “orgulho linguístico” ao poder se comunicar desta maneira. Legítima e autêntica o valor do Spanglish em sua comunidade de fala, ao associá-lo a uma variedade conhecida como “urbano”.

P10, por sua vez, apesar de reconhecer que o Spanglish pode ser utilizado entre aqueles que ainda estão em processo de aprendizagem, afirma que, na maioria das vezes, esta prática é realizada como uma forma de não interromper o ritmo da conversa. Além disso, postula que, como cada idioma possui suas regras e especificidades, algumas palavras não expressam

as mesmas emoções e/ou sentimentos nas duas línguas. Por isso, segundo ele, o Spanglish torna-se uma forma de se manifestar com mais precisão.

Ainda que acredite que o Spanglish seja utilizado por estar aprendendo e falando as duas línguas concomitantemente, P13 alega que o mais comum dessa prática é a tentativa de “espanholizar” e/ou “castelhanizar” algumas palavras da língua inglesa. Para ela,

[...] es un fenómeno de que es... realmente... la unión de las dos palabras... eh... son dos palabras en inglés. Eso... viene más de una experiencia... desde el español... en la cultura anglosajona... en... dentro del inglés... es como el español dentro del inglés. Más que el inglés dentro del español. Eh... yo que nunca... lo había analizado... me acabo de dar cuenta de eso ahora... (risos) Este no lo había visto así. Pero... sí... a mí me hace sentido. Es como que el español tratando de salir por el inglés.

O Spanglish é compreendido como uma tentativa de o espanhol adentrar a territórios que outrora eram exclusivamente do inglês. E não mais como uma invasão e/ou “contaminação” da língua inglesa, como postulam os críticos mais acirrados. Ao criar e propagar palavras como “marketa” e “bloque”, por exemplo, o falante contribui para que a língua espanhola seja difundida, ao mesmo tempo em que o inglês é “veiculado”. Ambas as línguas são realçadas.

Além de manifestar a disseminação da língua espanhola, o Spanglish é visto como uma forma de enriquecer tanto a língua quanto a cultura do porto-riquenho. Para P10, ao invés de afastar as pessoas da língua espanhola, o Spanglish pode levá-las a querer aprender e falar ainda mais esse idioma:

P10- Eh... el español sigue... El español sigue... bueno... es un idioma... que se está... hablando más ahora que antes... que... que... Históricamente más personas... tenemos más personas que hablan español de que... han hablado español en la historia del mundo... Eso es algo... impresionante... Es... Hay más personas de habla hispana que lo contrario... que no... y... es una idioma viva... que ha cambiado a través de los siglos... pero que sigue con sus reglas de gramática... y tienen su... existen las entidades que existen para proteger y mantener el idioma español... o sea... la... Academia Española... la Academia...

T- Norteamericana...

P10- ... hasta en Puerto Rico... hay una Academia... eh... del español puertorriqueño... eh... el español está bien. Nada va a afectar el español... eh... lo que el Spanglish puede hacer es... llevar más personas a querer aprender más el español.

T- Oh...

P10- Sí... Es como... Están probando un poquito... eh... o usando... una u otra palabra... pero, si les interesa, hay un mundo de español que está... para aprender... no... eso no... no disminuye... el español... sino... ofrece más oportunidades... para otras personas hablar... español.

Como podemos perceber, o Spanglish tem sido compreendido como uma forma de aproximar os falantes tanto à língua inglesa quanto à espanhola. Sua presença e divulgação não prejudicam o aprendizado das línguas envolvidas, pelo contrário, pode apresentar-se como um interessante e eficaz recurso a ser utilizado. A mistura de línguas, então, não pode (e nem deve) ser tomada como uma “deficiência” linguística, mas como uma prática comum entre indivíduos que convivem com duas línguas e as utilizam concomitantemente em seu dia a dia.

Gugenberger (2013) explica que o reconhecimento de que tanto as fronteiras linguísticas quanto as línguas são “apenas” construções tem sido um grande passo em direção ao paradigma da hibridação. Compreendendo que a representação de uma língua está muito relacionada à emergência de Estados-Nações, e à busca por uma “língua nacional”, entre outros fatores, contraria-se a noção de língua como “sistema” fechado, intransponível, e ressalta-se a possibilidade de os indivíduos transitarem dentro de um continuum linguístico, que abarca tanto marcações “monolíngues”, quanto “mistas” e/ou “híbridas”. O foco no espaço interlinguístico e/ou “translingual”¹³⁴ serve como um diferenciador entre esta visão e a perspectiva bilíngue.

Dentro deste paradigma, as práticas de contato, como o Spanglish, o portunhol e o franglais, por exemplo, passam a ser reconhecidas como atividades naturais, resultantes da aprendizagem e do convívio com duas línguas e culturas, que não deslegitimam e/ou prejudicam as “línguas de origem”, mas apresentam novas formas de olhar e de compreender as sociedades atuais.

134 Inter-relacionada à perspectiva da hibridação está a noção de “translinguagem” (“Translanguaging”), proposta por García (2009), visto que ambas evocam a ideia de práticas linguísticas mistas, construídas por indivíduos bilíngues, nos mais variados contextos. Além disso, não tratam apenas do uso de diferentes línguas, mas abrangem diversos aspectos identitários, culturais e políticos, e manifestam, em geral, o “entre-lugar” em que esses indivíduos se encontram. Para García (2013a: 164, tradução nossa), a translinguagem seria compreendida como “o processo no qual [os] bilíngues se engajam em complexas práticas discursivas que liberam ‘uma outra língua’ e que mudam os princípios que foram estabelecidos pelos que estavam no poder”. Ela se diferenciaria do “code-switching” por não se referir apenas a uma alternância ou mudança de códigos, mas ao uso de práticas discursivas que não podem ser caracterizadas facilmente a uma língua ou outra, dentro de uma perspectiva bilíngue. (GARCÍA, 2013b) Assim, o foco reside nas práticas linguísticas dos indivíduos e não nas línguas em si. Apoiada no conceito de transculturação, esta visão propaga o surgimento de novas e complexas práticas linguísticas, que representam a diversidade de situações a que estão expostos os falantes, em um mundo globalizado. Não se trata, portanto, de uma simples adaptação passiva de uma língua a outra.

Assim,

Ao combinarem elementos de duas ou mais línguas / variedades, os falantes criam discursos híbridos, mediante os quais expressam diferentes facetas das suas identidades. Ao transpassarem as fronteiras linguísticas, racham com a lógica de “isto ou aquilo” em favor de uma lógica de “tanto isto como aquilo” e ainda mais: combinam, entrelaçam e modificam elementos linguístico-comunicativos, incluindo aspectos culturais, e criando assim algo novo. (Gugenberger, 2013: 30, tradução nossa)

Ao analisarmos o Spanglish dentro dessa concepção, ressaltamos sua importância identitária ao mesmo tempo em que legitimamos a capacidade e/ou o desejo de os falantes alternarem seus modos de falar segundo as suas necessidades e/ou preferências. Quando o informante INF(17) argumenta que utiliza as palavras da língua que vier primeiro à sua mente, por exemplo, está demonstrando que a demarcação entre o que pertence ao inglês e o que pertence ao espanhol não é estritamente necessária, e tampouco requisitada. Ambas as línguas constituem parte de si, e compõem o seu repertório linguístico. Ele, assim como os demais informantes dessa pesquisa, pode dispor de todo esse conjunto, conforme lhe aprouver.

A perspectiva da hibridação, então, nos leva a (re)pensar as práticas linguísticas associadas ao Spanglish como características e naturais de comunidades bi/multilíngues. Renunciando a conceitos “bipolares” como “code-switching” e “interferência”, por exemplo, que transmitem a ideia da existência de “sistemas monolíngues” e “puros”, essa abordagem abre caminho para a transgressão de fronteiras e inovações. (Gugenberger, 2013) Ademais, traz à tona que a utilização de distintas modalidades de fala, em conjunto ou separadamente, é resultado de complexas relações socioculturais, que não envolvem apenas o “contato” entre línguas diferentes, mas refletem encontros, desencontros, construções e reconstruções.

21 “Es una muestra de nuestra identidad”: o Spanglish e os Nuyoricans

Ao longo deste capítulo, temos observado como o Spanglish tem sido associado a uma forma de agilizar e/ou facilitar a comunicação entre os seus falantes. O fato de poderem se comunicar em ambas as línguas, misturando-as ou não, como vimos, tem sido ressaltado como uma qualidade e uma particularidade desses indivíduos. Entretanto, conforme abordado em trabalhos anteriores (Lima, 2019; 2018; 2017), e segundo os nossos informantes, mais do que um modo de falar “peculiar”, o Spanglish vem denotando um estilo de vida, um posicionamento e um símbolo de identidade:

P10- Oh, claro... no... no... El hablar Spanglish no es una muestra de... de falta de conocimientos o de falta de educación... Es... es una muestra de... nuestra identidad como... puertorriqueño. Es... somos... y venimos... de muchos rasgos... distintos... Somos... eh... europeos... africanos... de cultura indígena... y ahora de cultura norteamericana. Y todo eso se ve reflejado en... la comida, en la cultura, en la música... y también en el idioma. El idioma es parte de nuestra cultura, y para mí no es algo raro, ni extraño, ni tan diferente... Es otra representación de mi cultura.

T- ¿Entonces se puede decir que el Spanglish es como una señal de identidad?

P10- Sí, claro. [...] Sí... es... es también como... si uno le gusta leer poesía... y en muchos... especialmente poesía nuyoricana... donde... es... el Spanglish se usa muchísimo... y... las... en un poema... cada... cada palabra tiene poder... Cada palabra... Una palabra... puede cambiar... una fonema... puede cambiar el significado... de un poema... puede cambiar la emoción de un poema... eh... y ellos

son... todos los poetas que utilizaron el Spanglish... ellos conocían... tal vez más que cualquier otra persona... ellos conocían el poder que tienen las palabras. Y es algo único en nuestra cultura... eh... que... que se debe de celebrar... no se debe ver como una... debilidad.

O informante acima reconhece que o Spanglish já faz parte da cultura porto-riquenha, e, mais do que isso, acredita que ele serve como uma analogia e/ou uma amostra de sua identidade. Esta prática é compreendida como um símbolo, um marcador cultural e identitário, algo pelo qual se deve orgulhar e/ou celebrar, e não desprezar.

P10 continua dizendo que, para ele, o Spanglish funciona como “Una metáfora... de nuestra cultura. Es una combinación de cosas ricas e interesantes... muy individuales... y que están en estado de cambio constantemente. Y que no pertenecen a ninguna cultura en sí, pero que es parte... de todas las culturas”. O Spanglish, assim, é apreendido como uma marca positiva, que já se tornou quase inerente aos porto-riquenhos, tanto em NY quanto em PR. Representa a fusão e a intersecção das culturas e línguas, de um modo geral.

Para P13, esta prática é o resultado do choque de culturas que os boricuas experimentaram. Acredita que esteja interligada à convivência com ambas as línguas, e que pode ou não evidenciar o surgimento de uma nova identidade:

P13- Bueno... para mí el Spanglish es una consecuencia... un resultado de...

T- Oh...

P13- Que se convierte un poco [...]. A mí yo creo que se convierte... es como un resultado... una consecuencia de... la mezcla... y del encuentro entre dos idiomas... de la convivencia... ¿no?... entre dos idiomas. Pienso que... uno puede... es una nueva identidad. Es que no sé. Es que cuando hablamos de identidad... a lo mejor es... o soy puertorriqueño o soy americano... o sea... no sé si es ese tipo de... de identidad. Es una experiencia. Es parte de... I don't know... no sé... si el Spanglish es como un rasgo de identidad. Pero sí... puede... parte de la experiencia... de cómo es vivir... fuera de nuestro idioma... so... se convierte en parte de... la cultura. [...] O sea... por ejemplo... lo puedes encontrar en poesías... si... si lees la poesía de Pedro Pietri [...] él utiliza el Spanglish... de forma literaria... y esto... así que... pues... ha quedado documentada... entra adentro... de las artes... sí es parte de la cultura... es parte de la mezcla... de la opinión... de ambos idiomas... de una huella...

Assim como P10, esta jovem argumenta que o Spanglish já é parte da cultura porto-riquenha. Postula que pode ser uma “característica” da identidade porto-riquenha, a qual denota uma parte da experiência de “estar entre idiomas”. Mais do que o “encontro de línguas”, realça o encontro, o desencontro e o reencontro entre distintos “povos” e culturas. Traduz e reafirma esse “entre-lugar” no qual os porto-riquenhos, tanto na ilha quanto no continente, passaram a se exprimir.

Segue afirmando que:

Claro... Que eso es experiencia muy... muy... ser puertorriqueña... Que ya es la segunda generación o de quien ya lleva mucho tiempo fuera de PR... Entonces... regresas y ya no te sientes de allá... pero tampoco te sientes de acá... So... créete... comienza a crear... no... un cloud... un limbo... ¿no?... un nuevo territorio que está casi en el

aire... y este... y a echar raíces así... por... pero... las raíces cuelgan y no están en la tierra... pero... sí... lo va a ver... lo a empezar a encontrarlo en la literatura... en novelas... en el arte... el Spanglish entra... Es la unión y la mezcla de dos lenguas...

Podemos observar que P13 reconhece o Spanglish como uma forma de os migrantes “se posicionarem” nesse espaço “ni de aquí ni de allá”. Compreendendo que toda a dualidade e hibridez que os cerca pode proporcionar dificuldades em “encontrar seu lugar”, a informante associa o Spanglish a uma forma de os porto-riquenhos “manifestarem seu espaço”. A hibridação permite-lhes unir e misturar não apenas as duas línguas e culturas, mas reformulá-las e readaptá-las. O Spanglish, portanto, aparece como um meio de esses indivíduos se (re)encontrarem e se (re)definirem, posicionando-se “tanto aquí como allá”.

Conforme explicara Morales (2002), o Spanglish tem demonstrado não apenas como as pessoas falam, mas também como elas agem e percebem à sua volta. Expressa uma identidade coletiva, a identidade nuyorican, que pode (e deve) ser ressignificada de modo a abarcar a todos aqueles que assim se posicionem na sociedade. Desse modo, ser Nuyorican não é apenas uma questão de autodefinição, mas também um posicionamento e uma autoafirmação.

De acordo com Castells (2013: 24), evidenciaríamos a (re) construção da identidade de projeto “quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda a estrutura social”. Mais do que uma instituição, ou uma estratégia de resistência, a identidade de projeto manifestaria um novo posicionamento, no qual as estruturas sociais fossem (re)definidas e, de certa forma, (re)construídas. O Spanglish, então, funcionaria como um modo de vida, no qual a identidade híbrida de seus

falantes fosse reconhecida e legitimada. Por meio desta prática de contato, os porto-riquenhos poderiam (e podem) reafirmar sua posição na sociedade norte-americana, ao mesmo tempo em que reforçariam sua “afiliação” à cultura de Porto Rico.

Ao invés de distanciar as línguas e culturas, o Spanglish mostra que é possível estabelecer uma ponte entre elas, pois, a identidade e/ou cultura nuyorican não apaga a identidade e/ou cultura porto-riquenha, e tampouco a norte-americana, mas, exemplifica uma maneira de interligá-las, entrelaçá-las e, ao mesmo tempo, (re)construir um novo espaço de (re)encontros e (in)definições.

1. “Yo hablo Spanglish... Yo quiero hablar Spanglish”: (re) afirmando posições

Como pudemos perceber, o Spanglish tem sido associado a uma forma de os nuyoricans reconstruírem suas identidades, denotando seu pertencimento a ambas línguas e culturas. Mediante esta modalidade de fala, eles podem expressar tanto sua puertorriqueñidad quanto sua imersão no “American way of life”.

De acordo com nossas pesquisas, pudemos notar que, em geral, quanto mais tempo o migrante passa nos EUA, mais apto a aceitar e legitimar as práticas de contato ele se torna. Assim, o Spanglish também tem sido ressaltado como uma maneira de estes recém-chegados reafirmarem seu posicionamento e demonstrarem o desejo de manter e/ou preservar os laços com as culturas e línguas de seus familiares. Evidencia não apenas uma estratégia de manutenção, mas também uma estratégia de sobrevivência e de autoafirmação.

Castells (2013: 24) nos explica que a identidade de resistência “é criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com

base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade [...]”. Essa forma de (re)construção da identidade pode levar à formação de comunidades, dando origem a uma espécie de resistência coletiva. Em estudos anteriores (Lima, 2018; 2017), vimos que, devido à imposição da língua inglesa nas escolas porto-riquenhas, muitos indivíduos, como forma de resistir a toda essa “aculturação” e/ou “dominação”, recusaram-se a assimilar a língua inglesa. A preservação e a propagação do espanhol, então, tornou-se uma “trincheira coletiva”, nos quais essas pessoas podiam lutar e evocar pela legitimidade desse idioma. O Spanglish, por sua vez, em muitos casos, também tem sido abordado como uma maneira de os porto-riquenhos resistirem e de se imporem frente à soberania norte-americana.

Para P12, esta modalidade tem servido para ela manifestar a importância da língua espanhola e da cultura porto-riquenha em seu dia a dia:

No... no me importa realmente... Y yo también ya... ya decidí que si este es el país donde voy a vivir... que... este país tiene que entender que... somos supuestamente diversos... y que... hay una comunidad... de inmigrantes... y hay una comunidad gigantesca de hispanos... ¿me entiendes?... como que... sabes... también es una decisión política... porque... no me da la gana hablar inglés completamente... plenamente... como yo no quiero... más porque también no me quiero olvidar de mis raíces... porque... no... se supone que... estamos en un lugar... donde se aceptan todas las nacionalidades... y todas la culturas... supuestamente...

A jovem argumenta que o Spanglish serve como uma forma de não se esquecer de suas origens, de suas raízes hispano-falantes. Como não deseja falar em inglês o tempo todo, utiliza-se dessa “fala híbrida” para reafirmar sua posição. Além disso, ressalta não apenas um desejo individual, mas também a ideia de participar de uma comunidade, de um coletivo, que segue

resistindo e sobrevivendo em meio à imposição estadunidense. Desse modo, o Spanglish expressa o anseio daqueles que querem se manter conectados ao espanhol, ao mesmo tempo em que necessitam apreender o inglês. A mistura de línguas configura-se como uma possibilidade de reacender e externalizar seu orgulho e sua vinculação à cultura e/ou à identidade boricua.

Segundo Bauman (2005: 83-84), “a identidade é uma luta simultânea contra a dissolução e a fragmentação; uma intenção de devorar e ao mesmo tempo uma recusa resoluto a ser devorado...”. Nessa perspectiva, a busca por resistir à americanização e, concomitantemente, a reafirmação da puertorriqueñidad podem estimular os indivíduos a reconstruírem suas identidades com base na oposição e no redirecionamento. Compreendendo que as identidades são baseadas nas diferenças, visto que sou aquilo que você não é, o Spanglish tem sido associado a uma maneira de alguns porto-riquenhos se desvincularem da identidade “americana”, através da utilização e/ou promoção da língua espanhola.

Como temos observado, P12 compreende o Spanglish como um modo de se posicionar e de expressar toda a contrariedade que sente por ter que conviver com a cultura anglófona. Em geral, esta informante manifesta profunda rejeição e distanciamento pela língua inglesa, e utiliza o espanhol e o Spanglish, no seu dia a dia, para destacar sua “rebeldia” e seu “enfrentamento”.

Y yo creo que también es una... una posición... ¿me entiendes?... como... esta idea de que... yo hablo Spanglish... pues... yo quiero hablar Spanglish... en mi libro... por ejemplo... es como también una situación... como una decisión política también... decir... “Mira, ¡f* la institución! ¡F*!”... Como que... los paradigmas... o whatever... like... ¿me entiendes?... Junot Díaz, por ejemplo, eh... el escritor que yo le estaba diciendo... él... él es buenísimo... o sea... y habla Spanglish... y escribe Spanglish.. [...] Sí... por ejemplo... por eso yo te digo que... es una decisión política. Y no estoy hablando de político en cuestiones de... eh... como...

T- Sí... Partido... no es eso.

P12- Partido... no...no. Es otra decisión.

T- Ideológica.

P12- Ideológica, personal, tuya... Una manera también de... de tú... resistirte también... o sea... estos poemas de Pedro Pietri... hablan sobre eso. Hay una parte que dice... mi abuela... ha estado no sé cuántos años trabajando en esta... tienda... por departamento... y no sabe una palabra en inglés. También eso es un... como... decisiones políticas.

A jovem é enfática ao afirmar que “fala Spanglish porque quer falar assim”, e não porque não consegue se comunicar sem “misturar” os idiomas. O Spanglish surge como uma decisão política, um modo de contrariar os paradigmas e as instituições estabelecidas. É uma maneira de resistir e de se posicionar na sociedade estadunidense. Assim como os escritores nuyoricans, esta informante utiliza-se desta prática para expressar não apenas a dualidade que a envolve enquanto migrante porto-riquenha e cidadã norte-americana, mas para reafirmar a posição de “privilegiada” que possui, por poder “manejar as duas línguas”:

T- ¿Y utilizas entonces... el Spanglish... puede ser una manera de... resistir... de enfrentamiento?

P12- Sí... Sí... Sí... Realmente... ya es algo que está ahí. No puedo negar... sabes... como que... tengo que vivir acá y la gente habla inglés... pues... eh... hablo en Spanglish o inglés... pero... siempre Spanglish... o sea... nunca... nunca hablo un idioma solo... ¿me entiendes?... a menos que... esté como que... en la universidad... esté en un lugar... específico... institucional... donde tengo que... como... escribir un ensayo o referirme a una persona que solamente habla inglés. Y que no entiende esto.

T- ¿Porque para hablarlo la persona tiene que saber los dos, no?

P12- Claro. [...] Así que, en este sentido, así... si me preguntas... eh... que ese encuentro con el Spanglish es algo positivo... entonces digo que es como... hay que aceptarlo y entender la posición a la que está. Que es una posición nuevamente... de cuño privilegiado... ¿me entiendes?

T- Sí.

P12- De que puedes manejar dos idiomas.

O Spanglish, então, é representado como algo capaz de ressaltar a ambiguidade de seus falantes, ao mesmo tempo em que se configura em um modo de estes indivíduos se adaptarem ao seu entorno. Através dessa modalidade, os porto-riquenhos podem reconstruir suas identidades, denotando resistência e enfrentamento, e, com isso, manifestar um novo modo de se posicionar na sociedade nova-iorquina. Podem alcançar dois propósitos:

- “En términos funcionales es la mezcla de idiomas (ej. ‘market’ – ‘marketa’). Creo que lo utilizan pues es una forma práctica de desenvolverse mas al mismo tiempo preservar la cultura”. INF(24)

Além de conceber o Spanglish como uma mistura de idiomas, o informante acima legitima seu valor, ao postular que ele denota uma forma de “desenvolver-se e, ao mesmo tempo, preservar a cultura”. Mais do que um modo de comunicação, evidencia uma forma de vida e uma estratégia de resistência. Serve como uma ponte entre aquilo que o indivíduo necessita (prosperar nos EUA) e aquilo que ele deseja (manter as raízes boricuas).

Reconhecendo que “a consciência crítica começa quando se dá conta do fato de que é intervindo na linguagem que se faz valer suas reivindicações e suas posições políticas” (Rajagopalan, 2003: 125), podemos perceber que o Spanglish tem sido utilizado por diversos (i)migrantes como uma forma de reivindicar e legitimar suas identidades híbridas, e também como um modo de muitos indivíduos reafirmarem seu pertencimento e/ou sua lealdade à língua e à cultura de seus antepassados.

Considerações Finais

Como pudemos observar, o Spanglish foi apreendido de distintas maneiras pelos informantes desta pesquisa. Independentemente da definição apresentada, todos demonstraram relacioná-lo ao contato e convívio com as duas línguas e culturas, e grande parte destes indivíduos manifestou atitudes em prol da legitimação e da valoração desta prática. Em muitos casos, o Spanglish foi caracterizado como algo “natural” e “próprio” daquele grupo de falantes, ressaltando sua importância e autenticidade.

Sendo compreendido popularmente como “uma mistura de línguas”, esta modalidade vem expandindo-se consideravelmente entre os porto-riquenhos, tanto nos EUA quanto em PR, contrariando a crença de que só seria utilizada por “(i)migrantes pobres e iletrados”. (Echevarría, 1997) Através da perspectiva hibridista, temos percebido que as “falas híbridas”, como o Spanglish, denotam agilidade, fluidez e a capacidade de seus falantes inter-relacionarem as línguas e/ou variedades segundo as situações sociocomunicativas. Ademais, a hibridação traz à tona a possibilidade de os nuyoricans demonstrarem seu pertencimento a ambas as línguas e culturas. Evidencia, assim, um novo estilo de vida.

Mediante o Spanglish, os porto-riquenhos podem reconstruir suas identidades, manifestando resistência frente à

aculturação norte-americana, ao mesmo tempo em que evocam novas formas de se posicionarem e de reafirmarem seu papel na sociedade estadunidense. Assim, ainda que nossos informantes se diferenciem quanto ao local de nascimento e/ou tempo de permanência em Nova York, praticamente todos corroboraram que o Spanglish tem se tornado um importante aliado na complexa busca por autoidentificação e autodefinição.

Referências

Bagno, M. (2011). O que é uma língua? Imaginário, ciência & hipóstase.... In: Lagares, X.; Bagno, M. (org.) Políticas da Norma e Conflitos Linguísticos. São Paulo: Parábola Editorial, p.355-387.

Bauman, Z. (2005). Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar.

Castells, M. (2013). O poder da identidade. A era da informação: Economia, sociedade e cultura. Volume 2. São Paulo: Paz e Terra.

Echevarría, R. G. (1997, 5 abril) Hablar Spanglish es devaluar el español. Clarín X digital. Noticias del Mundo. Opinión. Tribuna Abierta. Traducción de Elisa Carnelli. <http://edant.clarin.com/diario/1997/04/05/@spangli.htm> Acesso: 22/06/11.

García, O. (2013a). 'From Diglossia to Transglossia: Bilingual and Multilingual Classrooms in the 21st century'. IN: ABELLO-CONTESSA, C. et al. (Eds.). Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century. Multilingual Matters: Bristol, p. 155-175. <https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2014/01/from-disglossia-to-transglossia.pdf> Acesso: 15/11/17.

García, O.(2013b). El papel del translenguar en la enseñanza del español en los Estados Unidos. IN: DUMITRESCU, D.; PIÑA-ROSALES, G. (eds.) El español en los Estados Unidos: E pluribus unum? Enfoques multidisciplinares. New York: Academia Norteamericana de la Lengua Española, p.353-373. <https://ofeliagarcia.org.files.wordpress.com/2014/03/el-papel-del-translenguar.pdf> Acesso: 18/10/17.

García, O. (2009). Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective. Malden, Ma.: Wiley/Blackwell.

Gugenberger, E. (2014). A lingua galega na migración: unha perspectiva hibridista. Relatorio no Seminario Internacional Estudos Galegos / Estudos Ibéricos alén das fronteiras. Consello da Cultura Galega, Documentos de traballo. Santiago de Compostela, 17, 18 e 19 decembro, p. 1- 15.

Gugenberger, E. (2013). O cambio de paradigma nos estudos sobre contacto lingüístico: pode ser útil o concepto de hibrididade para a lingüística e a política de linguas en España? In: GUGENBERGER, E.; MONTEAGUDO, H.; REI-DOVAL, G. “Contacto de Linguas, Hibrididade, Cambio: Contextos, Procesos e Consecuencias”. University of Wisconsin Milwaukee, UWM Digital Commons. Spanish and Portuguese Faculty Books. Book 7. p. 17-47.

Lima, T. C. G. (2019). Spanglish: O que é, como surgiu e por que se fala In: SAVEDRA, M. M.; PEREIRA, T. C. A.; GAIO, M. L. M. Repertórios Plurilíngues em Situação de Contato. 01 ed. Rio de Janeiro: Edições LCV: LABPEC, v. 01, p. 129-140.

Lima, T. C. G. (2018). O Spanglish e os Nuyoricans: identidades em (re)construção. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras.

Lima, T. C. G.-(2017). “Ni de aquí ni de allá”: O Spanglish como estratégia de resistência entre os porto-riquenhos de Nova York. In: Anais do VIII SAPPIL - Estudos de Linguagem. Niterói: Letras da UFF, v.1. p.826 - 841

Morales, E. (2002). Living in Spanglish: The Search for Latino Identity in America. Paperback.

Rajagopalan, R. (2003). Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial.

Zentella, A. C. (1997). Growing up bilingual: Puerto Rican Children in New York. USA: Wiley-Blackwell.

Zentella, A. C. (1981). Hablamos los dos. We speak both: Growing up bilingual in el Barrio. PHD. USA: University of Pennsylvania.

25. Profesores indígenas y literacidades híbridas en la universidad

*Consuelo Alfaro Lagorio
Universidade Federal do Rio de Janeiro
consueloalfaro@hotmail.fr*

Los discursos que rigen las políticas educativas en América Latina desde mediados del siglo XX tienen como principal objetivo la “modernización” con la ‘meta’ de “erradicar el analfabetismo”. Esto presupone un monolingüismo letrado, desconsiderando las sociedades que pasaron por la experiencia histórica de colonización, con lenguas diferentes y registros distintos de la escritura alfabética.

Solamente a partir de la década de 70 algunos Estados Nacionales dan lugar a las lenguas nativas en esos discursos, sin perder de vista la “erradicación del analfabetismo” que coloca esas lenguas en posición sub-alterna. En Brasil, la Constitución de 1988 asume en tesis la diversidad lingüística. Sin embargo, el portugués

como lengua de tradición escrita es la lengua hegemónica que monopoliza los núcleos de poder con infraestructura (ortografía, prensa, editoras etc.). Así, las prácticas educativas (administrativas, pedagógicas) i.e. en los centros urbanos desconocen grupos lingüísticos que no hacen parte de ese universo y el sentido común no les reconoce legitimidad, la media suele referirse a ellas como “dialectos” porque no se escriben.

Ya en los medios académicos, las críticas a los conceptos, a los comportamientos y a las prácticas sociales en el área de la lectura y escritura proponen trascender el dominio del sistema alfabético y ortográfico, tradicionalmente entendido como alfabetización. Este debate tiene lugar en las lenguas hegemónicas, en sus tentativas de universalizar la lecto-escritura, como consecuencia de que la vida social y las actividades profesionales se fueron convirtiendo cada vez más centradas y dependientes de la lengua escrita.

En el caso de Brasil, a excepción del Censo de 1940 que hace un registro genérico, el Censo de IBGE (2010) es el primer censo nacional que incluye datos sobre las lenguas étnicas, contabilizando 274 lenguas indígenas auto-declaradas- los lingüistas reconocen 186- lo que representa una gran pluralidad de lenguas, de diferentes familias y troncos lingüísticos que se encuentran en diferentes situaciones de contacto, por lo tanto, una complejidad de formas de apropiación del registro escrito. Esas lenguas cuentan con 896,900 indígenas, muchos de los cuales hablan una lengua amerindia y/o portugués que viven en tierras indígenas o en ciudades y están en 5.596 municipios del país, según el Censo IBGE de 2010, con datos publicados en 2015.

La propuesta de una escuela diferenciada, específica, se presenta en los siguientes datos de 2017, con estimativas del INEP. En lo que se refiere a la escolaridad indígena, el Censo Escolar de INEP en 2017 registra 2.765 escuelas con 246,000 alumnos así distribuidos: 22,000 Ed. Infantil; 175,000 Ed. Fundamental;

27,000 Nivel medio; 21,000 Ed. para jóvenes y adultos y 1,000 Ed. profesional. En 2009, el número de alumnos totaliza 205,871 con la actuación de 11,000 profesores, de los cuales 10,000 indígenas. De las 2.698 escuelas indígenas en 2008, 1.783 eran bilingües, 128 monolingües en lenguas indígenas y 787 monolingües en portugués para alumnos indígenas, cuyas lenguas nativas habían sido extintas, (INEP, 2008). No se contabilizan los indígenas que estudian en áreas urbanas.

En lo que se refiere a la escolaridad indígena, el Censo Escolar de INEP 2017 registra 2.765 escuelas con una estimativa de 246,000 alumnos así distribuidos: Ed. Infantil=22,000; Ed. Fundamental=175,000; Nivel medio=27,000; Ed. para jóvenes y adultos=21,000 y Ed. profesional=1,000, con la actuación de 11,000 profesores, de los cuales 10,000 indígenas.

No hay datos sobre la situación de las escuelas en 2017. En cambio, el Censo Escolar de 2008, aunque impreciso, registra 2.698 escuelas indígenas de las cuales: 1.783 eran bilingües, 128 monolingües en lenguas indígenas y 787 monolingües en portugués para alumnos indígenas, cuyas lenguas nativas habían sido extintas (INEP, 2008). No hay datos sobre indígenas en el sistema escolar de áreas urbanas.

Una información que complementa este cuadro es la formación de profesores indígenas. En 2017 había 56.750 estudiantes indígenas matriculados en cursos de graduación presenciales y a distancia, 25% en la red pública y 75% en universidades no públicas y/o comunitarias (INEP, 2017) gran parte en cursos de licenciatura intercultural, que se refiere directamente a la formación de profesores indígenas para trabajar en sus respectivas áreas. Para estos profesores se exige un tipo específico de literacidad como condición sine qua non. La cuestión que se plantea es como se ha dado ese proceso de literacidad.

Traigo aquí el testimonio de dos profesores (terena y tikuna), cuando en un pasado reciente (segunda mitad del siglo XX) sufrieron la experiencia de alfabetización en portugués, como parte de su Currículo que más parece un vía crucis.

Da primeira até a quarta série do Ensino Fundamental, cursei na Aldeia Cachoeirinha de 1968 a 1972, minha professora era purutuye (branca). Quando cheguei à sala de aula, meu primeiro impacto foi com a questão da língua, isto é, eu, falante da língua terena e a professora da língua portuguesa. Quando ela começou a explicar a matéria, parecia que eu estava em outro mundo, pois não entendia nada do que ela estava falando.

Em 1976, na cidade de Miranda, fui para uma escola pública cursar a 5ª série à noite. Numa das aulas, a professora pediu para eu ler um texto de história. Li. Depois ela me pediu para explicar aos colegas o que tinha lido. Sem dizer nada, comecei a chorar, pois não sabia o que o texto dizia, eu não falava a língua portuguesa.

Maria De Lourdes Elias Sobrinho

Para me alfabetizar não foi fácil. Eu não falava a língua portuguesa e só iniciei a fazer rabiscos quando cheguei na sala de aula. Não entendia as explicações do professor, mas com meu esforço e com a insistência, consegui me alfabetizar. Eu não tinha liberdade para falar. Se eu falasse, ficava logo de castigo. Hoje a alfabetização não é mais como antigamente. As crianças têm bastante liberdade: falam, brincam, contam histórias, fazem perguntas e não recebem mais castigos como antes. (Prof. Valdino Moçambique Martins)

El peso histórico de las decisiones políticas que sustentan esa práctica, hoy considerada irracional puede observarse en un documento de 1861. El poeta Gonçalves Dias nombrado por el

Presidente de la Provincia, visitó las escuelas del Amazonas con una población indígena y mestiza que no hablaba portugués. La censura de la producción escrita de esos alumnos, así como el parecer positivo sobre la actividad e interacción didáctica en portugués a pesar de comunicativa, evidencian el papel central de la lengua hegemónica y su escrita, además de su agenciamiento para el desplazamiento lingüístico. Son esos elementos históricos que dan sentido a los discursos testimoniales anteriores.

La identificación de lengua con lengua escrita, por un lado y de educación con alfabetización por otro, sin matices, representa el presupuesto generalizado, el subsidio ideológico de las políticas educativas unilingües.

En los discursos oficiales relativos a las políticas educativas en general, como los documentos curriculares que circulan en todos los espacios educativos, la lengua tiene un papel central, no siempre de manera explícita, en que el portugués escrito está naturalizado como el área de lenguaje.

Ya para las escuelas indígenas existe un documento específico Referencial Curricular Nacional para las Escuelas Indígenas, MEC. 1998 que explicita la situación de contacto de lenguas y el lugar que ocupan como L1 y L2 según cada caso en la actividad escolar. En relación al área de lenguaje, estipula que la lengua indígena debe ser lengua de instrucción oral y escrita en la escuela, así como el portugués.

En relación a la forma de abordar esta cuestión, discutimos el concepto de literacidad, en lugar de 'alfabetización', en la perspectiva del lenguaje como práctica social que nos permite cuestionar las funciones que la escritura desempeña, el papel de la escuela en su adquisición y reproducción sobre todo, la diversidad de contextos sociales y étnicos en que actúa. Aprender a leer/escribir no se limita a la adquisición de una habilidad.

Las prácticas letradas (literacy practices) son inseparables de discursos, entendidos como sistemas sociales de significado que median la constitución de posiciones de sujeto.

Las diferencias en la literacidad no dependen en sí de la escritura (alfabetización), sino de cómo y para qué se usa, con quién y en qué contexto. En ese sentido, también juega un papel importante la historia social de las lenguas en la que está imbricada la memoria que hace parte de esas prácticas sociales.

Volviendo a los profesores indígenas que cursan universidades, la legislación de Educación Superior exige comprobación del dominio de comprensión lectora en Lengua Extranjera, que implica considerar el soporte escrito como principal fuente de saber, así como presupone la literacidad plena en la L1, que en parte de estos estudiantes no procede.

Los textos a seguir (I) son de estudiantes bilingües de diferentes etnias en portugués, cursando Post graduación ME y textos de evaluación en un curso de Licenciatura. La situación de comunicación de esos textos es así: son pruebas/exámenes de comprensión lectora, de textos en español (I,1) e inglés (I,2), a partir de un evento de lectura, que consiste en una lectura silenciosa seguido de un debate oral sobre el texto. Se trata por lo tanto de una producción textual de circulación restringida, limitada profesor/alumno.

Corpus: de um curso de mestrado profissional para professores indígenas, en una Universidad de RJ

No contexto de um evento de leitura a partir de 2 textos, um em espanhol e outro em inglês, após escolha da língua, os professores redigiram as suas respostas, entre as quais escolhemos as seguintes:

Quais os argumentos levantados pela autora em defesa das línguas étnicas?

1º A diversidade colombiana consiste porque é um país multicultural e que as línguas dos (ilegível) indígenas nativos (1) e Palenquero (2) são oficiais em seus territórios. É uma herança salvaguardada pelo povo que ainda tem suas 56 línguas nativas. (a)

2º São argumentos que o país é multicultural e que as línguas indígenas são raízes. (b)

3º Reconhecendo as línguas que existem no país como a línguas indígenas como oficial no território. (c)

A4º Segundo a autora em defesa das línguas étnicas vinte nove anos o Ministério da cultura e uma audaz gestão com universidades, linguistas e organização étnicas promovido ante o Congresso Nacional a expedição da lei 1381 de 2010 para “garantir o reconhecimento a proteção e o desarrollo de los derechos lingüísticos individuais e coletivos os grupos étnicos com tradição lingüística própria assim como o promoção de uso desarrollo de sua línguas que se chamaram aqui diante de línguas nativas. (d)

O texto traz uma definição complexa do conceito de cultura, Quais são os argumentos?

1º O texto de Ayrton Rodrigues nos possibilita fazer uma reflexão do cultura dos povos minoritários, onde ele vem abordando que a cultura humana têm os seus próprios modo de vida tanto físico como mental. E que cada cultura tem os saberes dos ancestrais que são importante para eles e tendo a língua como uma produção de conhecimento e de sistematização dos saberes de um povo. Assim sendo, a chave de conhecimento que são passado de geração para geração. (a)

2º A cultura de uma sociedade humana são resultado específico da resposta do desafil natural está ligado ao universo integrado ao conhecimento. Ao longo do tempo as experiência e conhecimento do passado bem remoto tem acumulado. Uma dela a língua nativa de uma sociedade não é somente o meio de comunicação para guardar solidariedade social mas é o meio de comunicação que guarda experiência e conhecimento. (b)

Curso de capacitación Magisterial Guaraní del MEC – RGS,PR,SC

SC-

Texto sobre evaluación:

1º O estudo de Ciências Sociais foi na verdade problematizar do bom sentido. Foi um tema muito complexo, porém deu pra aprender e entender algumas em relação ao romantismo. Então foi muito legal ter oportunidade de estudar esse assunto. Foi muito bem explicado com muito detalhado. (a)

2º Estudo foi muito bem contado para nós eu gostei muito de contar história através do desenho e também foi discutido no grupo como surgir as historia

- Como contar a historia através do desenho e também no escrito (b)

3º Eu aprendi muitas coisas que não conheciam. Assunto área ciências sociais narratologia = ciência que estudas as narrativas elas são produzidas, para que servem, o que elas ensinam. (c)

4º Eu achei muito bom porque eu levo mais o conhecimento na minha cabeça ensinar as crianças na sala de aula.

É também e colocar no conhecimento da comunidade.

Para que ter mais fortalecimento na aldeia. (d)

La prueba tiene como principal objetivo la evaluación de la comprensión a través de las respuestas redactadas en portugués. Una primera percepción es que los textos responden de manera diferenciada pero conforme a la pregunta formulada. Son comparables a los textos II, en que se trata de un ejercicio de clase sobre la disciplina que cursan en una Licenciatura en SC, que tiene la misma situación de comunicación y circulación.

Todos tienen marcas ortográficas, sintácticas, como orden y conectores, concordancia, puntuación, coordinación, selección léxica que evidencian algo que intentamos comprender. Una primera suposición es que se trata de estrategias de organización de la información, propias de la oralidad y algunas veces de informalidad con las que se intenta construir una coherencia y cohesión textual en el soporte escrito. Pero la cuestión relevante es que son textos inteligibles.

El texto IV es una tesina, por lo tanto, un trabajo final, sometido a un tribunal y de cierta forma publicable, por lo tanto el contexto de producción es el de un texto revisado y editado de circulación amplia. Sobre un trabajo académico pesan ciertas expectativas, i.e. la 'objetividad', que restringe usos como el de la narrativa así como de testimonios personales en relación al ego.

Segundo nosso jeito de ser, não é qualquer hora que podemos chegar e pesquisar. Não é assim que funciona com os Guarani. Tudo tem seu tempo, como Verá Mirim fala. Com ele demorei dois meses somente para falar sobre o assunto. Eu me via como um ser muito pequeno, diante de um grande sábio. Por isso, eu tive muitas dificuldades de falar com Verá. Ele foi o meu primeiro entrevistado.

Para iniciar a nossa conversa, sempre perguntava o quê ele tinha sonhado na noite passada. A nossa conversa sempre dependia do sonho, da interpretação. Conversávamos e no

final é que eu falava sobre a minha pesquisa. Muitas vezes a nossa conversa não fluía, a interpretação do sonho daquele dia era desanimadora.

A minha monografia, portanto, está dividida em três capítulos. No primeiro, escrevi sobre a vida dos três conhecedores tradicionais, selecionados para a minha pesquisa. Privilegiei as informações sobre o processo de construção dos seus saberes, transmitidos oralmente de geração em geração, entre nós. Em seguida, no capítulo 2, discuto a história do Tekoá Sapukai, a partir do meu ponto de vista, destacando a importância dos sonhos no processo de construção dos nossos Tekoa, dos lugares onde vivemos, relacionando a terra, yvy, com a nossa cosmologia, porque não moramos em qualquer terra. Vivemos em um lugar que Nhanderu eté escolheu para nós.

Três sonhadores do Tekoa Sapukai: história, oralidade, saberes (Karai Mirim, 2013)

Sin embargo, podemos ver en estos textos que el enunciador/ autor construye su autoridad precisamente a partir de su condición de hablante nativo, conocedor/ portador de los conocimientos que se denominan “saberes tradicionales” que el autor evoca al citar categorías nativas, dando lugar de destaque a la lengua, por lo tanto, justificando el lugar que ocupa. De esta forma, usa su testimonio agenciando la memoria étnica como ‘informante’ para legitimar su lugar y a la vez establece un diálogo intercultural.

Meu nome em Tikuna é Yaurecū rū depütacū, nome do clã de Avaí com o Quatipuru e que significa „Aquele que tem o cacho verde e dente amarelo. [...]Nasci no dia 15 de abril de 1979, na comunidade indígena Ticuna de Santa Inês, no município de São Paulo de Olivença – AM. Comecei a estudar em 1984, com apenas cinco anos de idade, na Comunidade de Campo Alegre, no município de São Paulo

de Olivença. Meu primeiro professor foi Miguel Avelino Firmino, o único professor Tikuna leigo que alfabetizava as crianças Tikuna na língua portuguesa naquele tempo. Também não era funcionário do governo e, por isso, os pais pagavam o trabalho do professor com alguns produtos como um peneiro de farinha, com artesanatos, como maqueiras, bolsas de tucum, colares, e ajuda em trabalho no roçado, por exemplo. Naquele tempo, a comunidade gostava de ajudar o professor.

Nós, Ticuna, usamos a nossa pintura facial, feita com sumo de jenipapo, para nos pintar de acordo com a nação a que pertencemos. Essa pintura funciona como a nossa identidade individual durante a participação da festa tradicional da moça nova. O vínculo clânico é importante também para que todos os convidados de fora da comunidade e participantes internos, que possuem suas pinturas faciais com sua nação de pertencimento, possam ser identificados por todos os participantes, incluídos os visitantes de outros lugares. 2017

La forma narrativa de auto-presentación constituye una estrategia relevante para esa legitimidad representativa. En ese mismo sentido, el uso de los términos en sus lenguas para presentar las categorías nativas representa un esfuerzo de diálogo con las categorías de las disciplinas académicas. Los textos presentan una evidencia del papel que la oralidad y las narrativas juegan en los procesos de elaboración de la memoria étnica, por lo tanto, la integración de esos elementos de oralidad hacen parte de los sentidos del texto.

Ambos IV e V son textos exitosos por la habilidad con que establece un diálogo entre saberes, formando un proceso de interculturalidad en el soporte escrito. Sugiero la existencia de una diversidad de procesos de lectura-escritura que tiene relación con las formas de apropiación que las sociedades indígenas hacen de este soporte al que integran otros registros tradicionales.

La hipótesis de este trabajo es que la producción escrita de los indígenas contemporáneos presenta una textualidad híbrida, que dialoga con otros registros incluyendo otras dimensiones que hacen parte de la composición de sentidos.

26. Questionamento dos sentidos de *mulher*: possibilidades de resistência

Renata Ortiz Brandão
UNICAMP¹³⁵
renata.o.brandao@gmail.com

¹³⁵ Doutoranda em Linguística pelo Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da UNICAMP, com financiamento da CAPES e orientação da Profa. Dra. Sheila Elias de Oliveira.

A argumentação em uma abordagem semântica materialista

Este trabalho^{136,137}, inscrito na reflexão desenvolvida pelo grupo de pesquisa Linguagem, Enunciação, Discurso (LED)¹³⁸, propõe realizar uma análise semântica da palavra mulher em duas materialidades enunciativas: a primeira, um recorte da entrevista feita pelo UOL Universa à senadora Soraya Thronicke do PSL (Partido Social Liberal), publicada no dia 03 de junho de 2019. A congressista lidera o PSL Mulher, grupo que discute pautas e propõe projetos, alegadamente do interesse das mulheres da sociedade brasileira. A segunda materialidade é o texto de apresentação de um dos projetos da Rede NAMI, chamado Graffiti pelo fim da violência contra a mulher¹⁴⁰: uma campanha educativa de divulgação da Lei Maria da Penha. A Rede NAMI, uma ONG sem fins lucrativos e formada por mulheres, surgiu em 2010 e tem como principal finalidade o uso da arte urbana “como veículo de transformação cultural”. Este grupo, dirigido pela artista de rua Panmela Castro, realiza diferentes projetos que unem grafite e discussões sobre gênero e sobre a promoção dos direitos das mulheres, especificamente lutando contra a violência doméstica e pela divulgação da Lei Maria da Penha.

136 Este artigo é uma versão do trabalho apresentado com o grupo de pesquisa LED - Linguagem, Enunciação, Discurso (UNICAMP/CNPq) na mesa temática "Lugares de resistência e questionamento das certezas" do 4º CLAGLO (USP, 2019).

137 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

138 O grupo Linguagem, Enunciação, Discurso (LED), coordenado pela Professora Dra. Sheila Elias de Oliveira (Departamento de Linguística/Instituto de Estudos da Linguagem - UNICAMP) congrega pesquisadores nos domínios da Semântica da Enunciação, da História das Ideias Linguísticas e da Análise do Discurso, que trabalham sustentados em uma posição materialista sobre o funcionamento da linguagem e das línguas. O objetivo é ampliar a compreensão da significação nas línguas humanas e produzir análises de fatos de língua e linguagem que digam respeito à produção, à constituição e à circulação dos sentidos, tendo como foco o léxico na relação com a enunciação e o discurso.

139 Disponível em: <<https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2019/06/03/presidente-do-psl-mulher-bolsonaro-e-em-doce-e-feminista-nao-diz-obrigada.htm>>. Acesso em: 28 de julho de 2019.

140 Disponível em: <<https://www.redenami.com/xo-machismo>>. Acesso em: 13 de agosto de 2019.

Pensaremos as relações de sentido a partir da argumentação no quadro teórico-metodológico da Semântica da Enunciação, tal como vem sendo desenvolvida por Eduardo Guimarães (2002, 2011), em um diálogo produtivo com a Análise de Discurso de filiação francesa, na linha de reflexão de Michel Pêcheux (1975, 1983a), introduzida no Brasil por Eni Orlandi (1992, 1996). Isso significa conceber a argumentação a partir de uma perspectiva enunciativa sobre a linguagem sustentada no materialismo histórico, levando em conta a Ideologia como constitutiva do sentido e dos sujeitos, e assim a historicidade do acontecimento enunciativo e a divisão política das línguas. Entendemos, desse modo, que os sentidos são divididos e estão em incessante disputa, apresentando uma especificação tal que se constitui nas determinações sócio-históricas.

Para Guimarães (2002), enunciar é uma prática política, e o político, por sua vez, é “o fundamento das relações sociais, no que tem importância central a linguagem” (Guimarães, 2002: 16). A enunciação é política porquanto constituída pela própria disputa dos sentidos e por conflitos entre “modos e direitos de dizer desigualmente distribuídos” (Zoppi Fontana, 2015: 273, grifos da autora). Nesse movimento, a argumentação existe exatamente porque a tomada da palavra se dá a partir de um litígio permanente, por uma disputa de sentidos. O político, ou a política, é, portanto, para Guimarães (2002):

caracterizado pela contradição de uma normatividade que estabelece (desigualmente) uma divisão do real e a afirmação de pertencimento dos que não estão incluídos. (...) deste ponto de vista o político é incontornável porque o homem fala. O homem está sempre a assumir a palavra, por mais que esta lhe seja negada. (Guimarães, 2002: 16)

Elias de Oliveira (2018) discute o desenvolvimento dos estudos da argumentação na configuração particular que apresenta na Linguística no Brasil, afirmando que “compreendida

em uma posição materialista, a argumentação nos permite observar as divisões de sentidos nas práticas sociais de linguagem e as relações dessas práticas com o funcionamento das línguas” (Elias De Oliveira, 2018: 253). A autora aponta que a tomada de posição de uma semântica materialista permite observar a contradição entre a normatividade e a afirmação de pertencimento dos excluídos no presente do acontecimento enunciativo “pelo recorte de memoráveis inscritos na latência de sentidos das formas linguísticas” (Elias De Oliveira, 2018: 248). Em razão deste recorte do passado, o presente da enunciação projeta um futuro de interpretação - projeção esta que pode ser observada na diretividade argumentativa do dizer.

É neste jogo entre presente, passado e futuro que se configura a designação de uma palavra no acontecimento enunciativo. Para Guimarães (2002), a designação é entendida como a significação de um nome, enquanto uma relação linguística tomada na história. Segundo o semanticista, “(...) a linguagem significa o mundo de tal modo que identifica os seres em virtude de significá-los” (Guimarães, 2002: 10, grifo do autor). A operação de referência produz uma identificação do objeto de dizer no real das coisas e/ou das ideias, pela relação entre a palavra e as determinações que recebe no enunciado em que se inscreve, como parte de um texto.

Para as análises da argumentação no corpus acima mencionado, mobilizaremos também o conceito de cena enunciativa, tal como desenvolvido por Guimarães (2002), a fim de observar de que modo, ao dizer de um determinado lugar social, diferentes argumentos são mobilizados, levando, por conseguinte, a diferentes orientações argumentativas. A argumentação adquire assim caráter político. Uma cena enunciativa “se caracteriza por constituir modos específicos de acesso à palavra dadas as relações entre as figuras da enunciação e as formas linguísticas” (Guimarães, 2002: 23). Desse modo, a cena distribui os lugares de enunciação no

acontecimento, configurando assim o agenciamento enunciativo das figuras da enunciação. As figuras da enunciação são o Locutor (L), o locutor-x (l-x) e os enunciadores (Es).

Para o semanticista, “as relações de argumentação são relações próprias da cena enunciativa. Fazem parte do que agencia o falante em locutor” (Guimarães, 2013: 273). A cena enunciativa se constitui pelo agenciamento do falante em Locutor (L) que, ao instaurar uma alocação com seu correlato necessário, o Alocutário (AL), assume a palavra. O Locutor (L) é aquele que é responsabilizado pelo dizer, aquele ao qual se atribui uma “assinatura” pelo dizer. Segundo Guimarães (2002: 24), “para se estar no lugar de L é necessário estar afetado pelos lugares sociais autorizados a falar”, ou seja, é necessário estar predicado por um lugar social - e é somente a partir dele que o Locutor (L) pode dizer. A este lugar social do locutor Guimarães chama de locutor-x, “onde o locutor (com minúscula) sempre vem predicado por um lugar social que a variável x representa (presidente, governador, etc)” (GUIMARÃES, 2002: 24).

Para dizer, o Locutor (L) se divide entre L e l-x, o que configura um litígio interno à enunciação, que é próprio do agenciamento enunciativo. O Locutor (L) é, portanto, díspar a si, não havendo enunciação sem essa disparidade. Zoppi Fontana afirma ainda que é a partir do conceito de agenciamento enunciativo que se torna possível questionar a uma materialidade enunciativa: “de que lugares sociais é possível dizer o que aparece dito nos enunciados e do modo como aparece dito?” (Zoppi Fontana, 2015: 274).

Os enunciadores, por sua vez, são lugares de dizer que se apresentam como representações - independentes ou fora da história - “da inexistência dos lugares sociais de locutor” (Guimarães, 2002: 26), colocando, no dizer do Locutor, outras vozes. Guimarães (2002) apresenta quatro tipos de enunciadores: 1) o enunciador-individual, que retira seu dizer da circunstancialidade e se apresenta como independente da história,

produzindo assim um efeito de origem; 2) o enunciador-genérico, em que há simulação da origem de um dizer que é dito por um todos diluído, independente da história, ou seja, um enunciador que se mostra como “um indivíduo que escolhe falar tal como outros indivíduos” (Guimarães, 2002: 25), apresentando-se assim como o apagamento do lugar social; 3) o enunciador-coletivo, que traz, em perspectiva, um dizer que é compartilhado por um grupo, caracterizando-se assim como o lugar de dizer em que a voz do grupo é uma única voz; e 4) o enunciador-universal, que se apresenta como quem diz algo verdadeiro diante dos fatos, ocupando um lugar de universalidade em que se fala sobre o mundo, um lugar do dizer que está acima da história.

Zoppi Fontana (2015) defende que a análise da cena enunciativa dá visibilidade às divisões do sujeito no sentido dos enunciados, o que se mostra pela disparidade constitutiva entre a figura do Locutor e do locutor-x, e pela relação de tais figuras enunciativas com os enunciadores. A autora aponta ainda que:

O Locutor fala de uma região do interdiscurso, de uma memória de sentidos, na qual ocupa uma posição sujeito que o constitui no acontecimento enunciativo numa relação particular com o lugar social – locutor-x – do qual enuncia e com o espaço de enunciação no qual é constituído como falante. (Zoppi Fontana, 2015: 275-276)

Em uma compreensão materialista do funcionamento da linguagem e, especificamente, da argumentação, assumimos que o Locutor toma a palavra inscrito na memória do dizível e, uma vez que o acesso a essa tomada da palavra é desigual, o direcionamento produzido no dizer, segundo Elias de Oliveira (2019: 195), “faz calar outros direcionamentos possíveis. Esse direcionamento se filia a uma posição-sujeito entre outras no interdiscurso”.

Esta tomada de posição teórica permite, portanto, por um lado, conceber o dizer “na confluência de dois eixos: o da

memória (constituição) e o da atualidade (formulação)” (Orlandi, 2012: 33). É desse jogo que se produzem os sentidos, isto é, a partir da historicidade da língua, do interdiscurso, sendo este, segundo Orlandi (2012), a base do dizível, o já-dito: “todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos” (p.33-34). Por outro lado, permite também romper com a concepção do eu como origem e instância organizadora do dizer, abrindo lugar para a concepção de que a enunciação projeta lugares de dizer, e que os efeitos de sentido são produzidos no movimento enunciativo entre as figuras da enunciação e as predicções da palavra, nas divisões políticas do dizer, e em sua inscrição na memória discursiva, no interdiscurso, nesse “espaço móvel de divisões, disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos” (Pêcheux, 1983b: 50).

Representatividade da mulher na política: uma questão de inspiração (?)

A primeira materialidade enunciativa que analisaremos é um recorte¹⁴¹ da entrevista feita pela UOL Universa à senadora Soraya Thronicke. Nele, configura-se uma cena enunciativa na qual o Locutor (L), enquanto responsável pelo dizer, assume a palavra a partir do lugar social (l-x) de presidente do PSL Mulher. É decisivo apontar aqui que a congressista representa um pensamento político que tem aceitação por parte significativa da sociedade brasileira, o que se verifica pelo aumento no número da bancada do PSL no Congresso Nacional nas eleições de 2018.

141 A noção de recorte com a qual operamos, no domínio dos estudos enunciativos, é definida por Guimarães (2011), inspirado pela noção da Análise de Discurso, e está relacionada com o acontecimento do dizer: “o recorte é um fragmento do acontecimento da enunciação” (p.44). Esta definição de recorte reconfigura a noção discursiva que Guimarães mobiliza em *Texto e Argumentação* (Guimarães, 1987), quando afirma que “o texto é a relação de um conjunto de recortes discursivos” (Guimarães, 1987:13), trazendo em seguida a noção de recorte apresentada por Orlandi (1984: 14, apud Guimarães, 1987:13): “o recorte é uma unidade discursiva. Por unidade discursiva entendemos fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação. Assim, um recorte é um fragmento da situação discursiva.” Como partimos da relação primeira entre as formas linguísticas, tomamos a noção enunciativa de recorte tal como proposta pelo autor. A análise dos recortes que integram um texto encaminha para a interpretação desse texto,

O recorte (1) abaixo é a resposta da locutora-presidente do PSL Mulher à seguinte pergunta: “Diga, por favor, três projetos que a senhora tem para esse cargo”. Vejamos sua resposta:

(1) Vou trabalhar em parceria com o Indigo (Instituto de Inovação e Governança, criado pelo PSL) para capacitar mulheres para a política. Essa é a prioridade. Vamos organizar palestras de autoajuda nos 27 estados brasileiros e ensinar não só questões econômicas e políticas, mas também levantar a autoestima delas. Muitas não entram nesse meio porque acham que não conseguem. Queremos inspirá-las com nossos casos: 90% das mulheres do PSL estão no primeiro mandato. Queremos ter 40% de participação feminina no partido e ultrapassar a obrigatoriedade legal, que é de 30%. Haverá a luta na proteção da mulher, mas essa é uma bandeira óbvia. Quero trazer coisas diferentes. Violência doméstica, feminicídio, são pautas de todo dia. (grifos nossos)

O dizer acima mobiliza um enunciador-individual que se apresenta como a origem daquilo que é dito: é por meio dessa voz que a locutora-presidente do PSL Mulher fala como líder dos projetos e das ações do grupo, indicando assim seus objetivos e metas. Embora haja marcas de primeira pessoa do plural, entendemos que o eu se sobrepõe ao nós, pois são as propostas da senadora, ocupando um cargo de liderança no partido do governo, que estão em jogo.

É também pelo lugar de dizer individual que se constrói a designação de mulher. O dizer da locutora-presidente do PSL Mulher apresenta as prioridades do grupo, que atuará, em parceria com o Indigo (Instituto de Inovação e Governança), em um projeto de capacitação das mulheres para a política. Ao apontar os objetivos deste seu principal projeto, o dizer da locutora-presidente do PSL Mulher constrói sentidos para as mulheres: capacitá-las para a atuação política significa proporcionar

palestras de autoajuda para elevar sua autoestima e inspirá-las. O dizer, a partir desse lugar individual, orienta argumentativamente para os sentidos de que a participação minoritária da mulher no Congresso Nacional é consequência de baixa autoestima e falta de inspiração e, desse modo, da ordem das responsabilidades individuais, o que produz um apagamento do processo histórico que estabeleceu a desigualdade de gênero e a condição de opressão das mulheres pela sociedade patriarcal.

Nessa mesma direção, produz-se um apagamento da urgência e da atualidade¹⁴² da luta contra o feminicídio, que é, no dizer da locutora-presidente do PSL Mulher, mitigada em sua importância pelo operador “mas”, que inverte a orientação argumentativa do dizer no seguinte enunciado: “Haverá a luta na proteção da mulher, mas essa é uma bandeira óbvia” (grifo nosso). A luta contra a violência de gênero, minorada no/pelo dizer, significa pois como uma bandeira óbvia, uma pauta de todo dia, o que se apresenta como a afirmação de uma certeza, como uma evidência.

No lugar da luta contra o feminicídio, fica uma proposta de alegada inovação que é, contudo, indefinida: quero trazer coisas diferentes. Não há explicitação no dizer sobre o que seriam essas “coisas diferentes”; no entanto, sobre elas incide um efeito de evidência pela falta de especificidade: o efeito de que “todos sabem do que eu estou falando aqui” - como se a linguagem fosse transparente e os sentidos, inequívocos. As pautas e propostas do PSL Mulher ficam assim diluídas na vaguidade e na indefinição, minimizando e desvalorizando, por conseguinte, a pauta da luta contra a violência de gênero.

142 Segundo reportagem do G1 de abril de 2019, os casos de feminicídio aumentaram 76% no 1o trimestre de 2019 em São Paulo, o que aponta para a necessidade, dentre outras ações, de debate consistente na sociedade sobre a violência doméstica e seus efeitos deletérios. Fonte: <<https://glo.bo/2PC1ShG>>. Acesso em: 30 de julho de 2019.

A materialidade do dizer da locutora-presidente do PSL Mulher orienta argumentativamente para sentidos filiados a um discurso neoliberal e conservador de direita, que apontam para a necessidade de inovação e que significam o sucesso pessoal como responsabilidade e mérito do próprio sujeito, o que se sobrepõe à questão social da violência contra a mulher, silenciando assim o processo histórico de construção de um lugar de inferioridade para ela na sociedade.

Outras possibilidades de sentido para mulher

Analisaremos agora o texto de apresentação do projeto Graffiti pelo fim da violência contra a mulher da Rede NAMI (recorte (2)), que pode ser encontrado no site da ONG, na aba “Projetos”, especificamente na aba “Xô Machismo”¹⁴³. Observaremos nesta materialidade enunciativa a designação de mulher, lançando luz para a diretividade argumentativa do dizer, isto é, para quais sentidos o dizer encaminha sobre a mulher na sociedade brasileira. Vejamos abaixo o recorte (2):

(2) O projeto GRAFFITI PELO FIM DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER consiste em uma campanha educativa e de comunicação, realizada tanto em ambiente real quanto virtual, com o intuito de aprimorar a busca e o acesso das mulheres aos serviços de apoio às mulheres vítimas de violência, promovendo e divulgando a Lei Maria da Penha, seus instrumentos e outros recursos disponíveis para o enfrentamento à violência baseada em gênero, além de mobilizar mulheres e jovens para que sejam atrizes e atores diretos do enfrentamento à violência em suas comunidades. O projeto iniciou em 2008 com o nome de GRAFITEIRAS PELA LEI MARIA DA PENHA e se estende até hoje.

143 Disponível em: <<https://www.redenami.com/xo-machismo>>. Acesso em: 31 de julho de 2019.

No recorte acima, configura-se uma cena enunciativa na qual o Locutor (L), enquanto responsável pelo dizer, assume a palavra a partir do lugar social (l-x) de grafiteira militante, uma vez que se trata de um grupo formado por mulheres envolvidas com as artes urbanas, dentre elas, especificamente, o grafite para fins educativos e de mobilização social. O dizer dessa locutora-grafiteira militante mobiliza um enunciador-coletivo, representando assim uma voz que é compartilhada por um grupo, especificamente aqui uma rede de mulheres grafiteiras. Este lugar de dizer coletivo, no qual a voz do grupo funciona como uma única voz, se mostra no fato de o próprio nome do projeto funcionar como sujeito gramatical da oração, produzindo assim, como efeito de sentido, que é a Rede, enquanto coletivo, que enuncia.

É a partir do lugar social de grafiteira militante do qual se enuncia, inscrito em uma posição-sujeito libertária democrática no interdiscurso, que se torna possível instaurar “demandas políticas por reconhecimento e práticas discursivas de resistência” (Zoppi Fontana, 2017: 4). Desse modo, a Rede NAMI, por apresentar iniciativas a fim de defender a causa político-social da desigualdade de gênero e da violência contra a mulher, se apresenta no/pelo dizer como um movimento de resistência que questiona o discurso da normatividade, propondo discussões e ações coletivas em prol da proteção da mulher.

Tal como Modesto (2016), entendemos que a resistência se dá no trabalho de falar sobre: é na/pela linguagem que se produzem deslocamentos dos sentidos, que se abre espaço para a diferença, para o deslize, para o equívoco; não é, desse modo, produto da intenção do sujeito que, embora exista, não garante a efetivação da resistência. O gesto de resistência da NAMI, enquanto “possibilidade de deslocamento construído no próprio seio da dominação [ideológica] e que, por isso, não pode se dar alhures” (Modesto, 2019: 122), se mostra relevante e decisivo no momento atual, em que o governo defende abertamente posições conservadoras e autoritárias no que diz respeito às questões de

gênero e da estrutura familiar¹⁴⁴, do aborto¹⁴⁵ e da desigualdade social entre homens e mulheres¹⁴⁶, dentre outras.

A apresentação da proposta do projeto Graffiti pelo fim da violência contra a mulher, no recorte (2), orienta argumentativamente para os sentidos de que a violência baseada em gênero é um fato social e que, desse modo, a luta pelos direitos das mulheres e contra o feminicídio é necessária e atual. Por meio do lugar de dizer coletivo, a locutora-grafiteira militante apresenta as prioridades do coletivo NAMI e de seu projeto: enfrentar a violência baseada em gênero, por meio da educação e da comunicação sobre os serviços de apoio às mulheres vítimas de violência, em especial divulgando a Lei Maria da Penha. A proposta do projeto orienta o dizer para o sentidos de que a proteção à vida da mulher está em primeiro plano.

Ao apresentar que o intuito do projeto é divulgar e informar sobre a Lei Maria da Penha, sobre os serviços de apoio às mulheres vítimas da violência e sobre os modos de combate à violência de gênero, o dizer da locutora-grafiteira militante encaminha para o sentido de que não há qualquer obviedade, tampouco saturação, a respeito do tema do feminicídio na sociedade¹⁴⁷. Ao contrário,

144 Como exemplo de declaração do atual presidente, Jair Bolsonaro (PSL), trazemos aqui a nomeação pejorativa das teorias de gênero como ideologia e, além disso, como “coisa do capeta”. Para ele, as discussões sobre o tema representam um ataque ao “conceito tradicional de família”. Fonte: <<https://bit.ly/2Zm1s2k>>. Acesso em: 23 de agosto de 2019.

145 O presidente Bolsonaro aventou a possibilidade de vetar o projeto da legalização do aborto, caso fosse aprovado pelo Congresso Nacional. Fonte: <<https://bit.ly/2T0Xhdj>>. Acesso em: 23 de agosto de 2019.

146 Minorando a importância dessa questão, Jair Bolsonaro afirmou que bastaria “denunciar ao Ministério Público do Trabalho os casos de desigualdade de gênero para resolver o problema”. Fonte: <<https://bit.ly/2HmxVzE>>. Acesso em: 23 de agosto de 2019.

147 É decisivo apontar aqui que, no layout da página de apresentação de Rede NAMI, há três enunciados em destaque, sobrepostos a imagens de muros grafitados. Dois deles, especificamente, vão em direção à nossa análise, na medida em que argumentam pela imprescindibilidade da discussão sobre a violência de gênero e da divulgação da Lei Maria da Penha; (i) uma por informar uma estatística sobre a agressão de mulheres no país, e (ii) a outra por indicar o pouco conhecimento da população brasileira a respeito da Lei Maria da Penha: (i) “No Brasil, 5 mulheres são espancadas a cada 2 minutos. (FPA/SESC, 2010)” e (ii) “94% dos brasileiros conhecem a Lei Maria da Penha, mas apenas 13% sabem seu conteúdo. (Instituto AVON/ IPSOS, 2011)”. Disponível em: <<https://www.redenami.com/quem-somos>>. Acesso em: 22 de agosto de 2019.

o dizer argumenta para a urgência da promoção de discussões e ações coletivas consistentes a respeito da desigualdade de gênero e da violência contra a mulher – o que está em oposição aos sentidos produzidos pelo dizer da locutora-presidente do PSL Mulher (recorte (1)), que minora a importância do tema.

Destacamos aqui o funcionamento do operador argumentativo “além de”, em (2): ele introduz o argumento mais forte na descrição do projeto, que é o de “mobilizar mulheres e jovens para que sejam atrizes e atores diretos do enfrentamento à violência em suas comunidades”. Desse modo, o dizer da locutora-grafiteira militante encaminha para os sentidos de que a mulher deve ocupar um lugar de protagonismo social na luta por seus direitos e por seus espaços. No dizer da Rede NAMI, a luta contra a violência de gênero não significa de modo universal e genérico; ao contrário, o dizer refuta uma visão universal da mulher e, desse modo, especifica e direciona para a questão da violência nas comunidades periféricas: é principalmente para elas e para as mulheres que delas fazem parte que o projeto volta o seu olhar, isto é, para as regiões e para os sujeitos marginalizados em sua relação com o Estado. O dizer da locutora-grafiteira militante argumenta em favor da luta pelo protagonismo da mulher da periferia e pela sua organização em coletivos: em outras palavras, produz-se um chamado para o ativismo político das mulheres por meio das artes urbanas.

Considerações finais

Nossas análises, ancoradas em uma semântica enunciativa de filiação materialista, tiveram por objetivo dar visibilidade às divisões e ao embate entre os modos de dizer da e sobre a mulher, pensando, para tanto, as relações de sentido a partir da argumentação, entendida como uma questão de linguagem, como um modo de significação inscrito na língua. Assumimos que, ao falar, o sujeito argumenta e direciona o seu dizer para determinadas conclusões. Há, assim, uma orientação argumentativa no dizer

que encaminha para (efeitos de) sentidos, que estão em incessante disputa e confronto - o que se produz em razão do lugar social do qual se toma a palavra, isto é, em razão das cisões constitutivas do sujeito nas divisões políticas do dizer e em sua inscrição no interdiscurso, na memória do dizível.

O movimento dos sentidos no dizer da locutora-presidente do PSL Mulher, inscrita em uma posição-sujeito neoliberal e conservadora de direita significa a mulher como aquela que precisa de inspiração para conquistar seu espaço. A luta política das mulheres é então reduzida a uma questão de autoajuda, de pró-atividade, de falta de inspiração, o que produz como orientação argumentativa o sentido de que a mulher é individualmente responsável pelo seu sucesso, assim como pela sua representatividade social, apagando os processos históricos de construção social desse lugar de inferioridade e desigualdade.

Já no dizer da locutora-grafiteira militante, inscrita em uma posição-sujeito libertária democrática, observamos o funcionamento da linguagem na construção de outros lugares sociais possíveis para as mulheres na sociedade: o lugar da mobilização política e do protagonismo social, sobretudo da mulher da periferia, organizada coletivamente. A Rede NAMI se apresenta como uma proposta de defesa de direitos e de liberdades democráticas, e por isso, como um movimento social de resistência, exatamente por movimentar sentidos e por questionar as certezas afirmadas pela normatividade, neste caso, pelo dizer de um grupo político alinhado ao conservadorismo. Desse modo, produz-se um deslocamento dos sentidos estabilizados socialmente, possibilitando a construção de um outro olhar da/para a mulher na sociedade.

Referências

Elias De Oliveira, S. (2018). Argumentação, linguagem e conhecimento humano. In: Schreiber Da Silva, S.M.; Machado, C. de P. (Orgs.). Os sentidos da escravidão e outros temas: análises em Semântica do Acontecimento. São Carlos: Pedro & João Editores, p.241-255.

Elias De Oliveira, S. (2019). Lugar de fala: uma ideia como contra-discurso. In: Venturini, M.C. [et al.]. (Orgs.). Linguística na contemporaneidade: interfaces, memórias e desafios. Campinas: Pontes Editores, p.191-209.

Guimarães, E. (1987). Texto e Argumentação. Campinas: Pontes Editores.

Guimarães, E. (2002). Semântica do acontecimento. Campinas: Pontes Editores.

Guimarães, E. (2011). Análise de texto: procedimentos, análises, ensino. Campinas: Editora RG.

Guimarães, E. (2013). Argumentatividade e argumentação. Desenredo, Passo Fundo, Universidade de Passo Fundo, v.9, n.2.

Modesto, R. (2019). Gritar, denunciar, resistir: “como mulher, como negra”. In: Adorno, G. [et al.]. (Orgs.). O discurso nas fronteiras do social: uma homenagem à Suzy Lagazzi. Vol. 2. Campinas: Pontes Editores, p.111-134.

Modesto, R. (2016). Uma outra cidade? A resistência possível e o efeito de resistência: uma proposta. In: Forum Linguistic: Florianópolis, v.13, n.1, p.1083-1093.

Orlandi, E. P. (1992). As formas do silêncio: no movimento dos sentidos. Campinas: Editora da Unicamp.

Orlandi, E.P. (1996). *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Campinas: Pontes Editores.

Orlandi, E.P. (2012). *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 10a Edição. Campinas: Pontes Editores.

Pêcheux, M. (1988[1975]). *Semântica e discurso: uma crítica e afirmação do óbvio*. Campinas: UNICAMP.

Pêcheux, M. (1990[1983^a]). *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes.

Pêcheux, M. (2015[1983^b]). *Papel da memória*. In: ACHARD, P. [et al.]. *Papel da memória*. Trad. e Introd. José Horta Nunes. 4a ed. Campinas: Pontes Editores, p.43-51.

Zoppi Fontana, M.G. (2015). *Ponto de vista: o ponto cego das teorias a polifonia*. *Estudos da Língua(gem): Vitória da Conquista*, v.13, n.1, p.249-283.

Zoppi Fontana, M.G. (2017). “Lugar de fala”: enunciação, subjetivação, resistência. In: *Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women’s Worlds Congress (Anais eletrônicos)*: Florianópolis.

27. Gestos glotopolíticos em canções de Bersuit Vergarabat

Larissa Fostinone Locoselli
Universidade Federal da Integração Latino-Americana
larissa.locoselli@unila.edu.br

Em uma pesquisa vinculada à Análise de Discurso de linha materialista, nos dedicamos ao tema das reconfigurações na ordem do simbólico nas sociedades latino-americanas a partir do início dos anos 1990, como parte do processo transnacional de hegemonização do capitalismo neoliberal. Centrando nossa atenção em um determinado campo da produção de bens simbólicos, a música popular (MP), o objeto se especificou a partir de um recorte de produções da MP latino-americana que: i) participassem das disputas simbólicas em torno do rock considerado “nacional” nesse contexto, e ii) fossem definidas/se auto definissem a partir de noções como “mistura”, “fusão”, “hibridismo” etc., desde que incidisse sobre essa definição a dicotomia entre o “local” e o “forâneo”, característica da história das culturas latino-americanas. Como a natureza desse objeto

não admitia conclusões sobre predomínios, desenvolvemos um estudo comparativo de dois casos, em busca de regularidades discursivas: as bandas Bersuit Vergarabat (Argentina) e Chico Science & Nação Zumbi (Brasil).

O presente trabalho consiste em um desdobramento da pesquisa realizada, uma vez que o desenvolvido aqui não se apresentou dessa forma em nossa tese final. Nosso propósito é o de apresentar a análise de duas canções de Bersuit Vergarabat (BV), “Shit, shit, money, money” e “Murga de la limousine”, a partir de sua consideração enquanto intervenções no espaço público da linguagem. Analisamos a materialidade dessas canções especificamente quanto ao que denominamos “gestos glotopolíticos”, isso é, a associação entre representações ideológicas de práticas linguísticas e ideologias mais amplas. O desenvolvimento dessa perspectiva de análise se mostrou uma possibilidade interessante para o levantamento de hipóteses sobre regularidades discursivas, em nosso objeto de estudo, quanto à formulação da dicotomia “local” e “forâneo”. Nossa apresentação se organiza em quatro partes. Na primeira, resenhamos brevemente conceituações próprias a uma perspectiva glotopolítica que embasam as análises que desenvolveremos em relação a nosso objeto de estudo. Na segunda, apresentaremos a banda BV, contextualizando a sua inserção no campo do chamado rock argentino. Na terceira, desenvolvemos as análises propriamente das duas canções já mencionadas, introduzindo-as por sua contextualização no álbum em que foram lançadas. Na última parte, tecemos breves comparações entre o observado em cada caso quanto aos “gestos glotopolíticos” analisados e lançamos hipóteses a partir de tais observações.

1. A perspectiva glotopolítica em nosso estudo

Arnoux (2016) define a glotopolítica como o estudo das intervenções no espaço da linguagem e, esclarecendo a amplitude de fenômenos que busca abarcar com tal definição, indica

que tais intervenções tanto podem ser planejadas, explícitas e voluntárias, como produzidas de maneira “espontânea”. Além disso, demarcando novamente a grande extensão do campo de intervenções que está pressupondo, a autora salienta que elas tanto podem ser exercidas sobre as línguas, suas variedades e seus registros, como sobre os discursos ou as diversas articulações entre o verbal e outros sistemas semióticos. Dessa maneira, a glotopolítica pode ter muitos outros objetos de estudo para além das políticas linguísticas dos Estados e as legislações que as regulamentam.

Arnoux sustenta que, de forma geral, o que está em jogo para o analista a partir da perspectiva glotopolítica é a incidência dos processos sociais no espaço da linguagem. Nesse sentido, tal perspectiva se diferenciaria de fazer uma Historiografia Linguística ou até mesmo uma História das Ideias Linguísticas, uma vez que se centra na articulação dos textos com suas condições de produção e circulação, estudando como o objeto se inscreve nos processos históricos, especialmente no que diz respeito à dimensão política (ARNOUX, 2016: 21).

Partimos dessas definições acerca da perspectiva glotopolítica por acreditarmos que é nessa concepção ampla, que abarca todo tipo de intervenção sobre o espaço da linguagem, que podemos sustentar a consideração de determinados fenômenos em canções populares enquanto gestos glotopolíticos. Entenderemos, assim, que nosso esforço analítico tenderá ao que Arnoux propõe como metodologia da análise glotopolítica:

(...) dilucidar la dimensión política de los fenómenos abordados estudiándolos como intervenciones en el espacio público del lenguaje que tienden a establecer (reproducir o transformar) un orden social, modelando a la vez las identidades, es decir, construyendo las subjetividades necesarias en cada instancia histórica. (2016: 21)

Para justificar por que acreditamos tender a essa perspectiva nas análises que desenvolveremos em seguida, é preciso apresentar os fenômenos que buscaremos abordar aqui. Considerando o exposto na introdução acerca de nossa pesquisa, a noção de “intervenção no espaço público da linguagem” ressoou de forma preeminente para que voltássemos nossa atenção, primeiramente, à incidência da língua inglesa em canções que são nosso objeto de estudo. De fato, desde os primeiros desenvolvimentos de nossa investigação, entendíamos que no espectro dos já mencionados reordenamentos sociais, produzidos do interior do processo transnacional de hegemonização do capitalismo de tendência neoliberal, que se vivem nos países latino-americanos a partir do início dos anos 1990, poderia estar o funcionamento desses espaços enquanto espaços de enunciação, entendidos por Eduardo Guimarães como: “espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante. São espaços ‘habitados’ por falantes, ou seja, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer.” (GUIMARÃES, 2005: 18).

A princípio, projetávamos que a incidência da língua inglesa constituiria um lugar especialmente relevante para pensar nas reconfigurações dos espaços latino-americanos enquanto espaços de enunciação a partir dos anos 1990, justamente por considerar como o processo histórico afeta a divisão “dos direitos ao dizer e aos modos de dizer”, da qual fala Guimarães, nas sociedades latino-americanas.

Sabemos que o processo de mundialização do capitalismo de tendência neoliberal, a partir do fim da chamada “Guerra Fria” e dissolução da URSS, isso é, a partir dos anos 1990, se dá em conjunto com o deslocamento definitivo de um papel hegemônico mundial, em termos políticos, econômicos e culturais, da Europa ocidental para os Estados Unidos da América, um deslocamento que se havia iniciado na 2ª Guerra Mundial. As consequências materiais desse processo são múltiplas. Temos, por exemplo, o

fato de dois fenômenos iniciados nos anos 1950 que, em grande medida, se interligam, terem atingido nos anos 1990 um alto grau de generalização: a intervenção da língua inglesa nos mais diversos espaços de enunciação e a difusão de produtos culturais de origem anglo-saxã ao redor do mundo.

Sendo assim, imaginávamos que a possível ocorrência da língua inglesa em canções de nosso interesse poderia consistir num lugar de materialização dos reordenamentos sociais aos quais as sociedades latino-americanas estão submetidas do final dos anos 1980 para o início dos 1990. E, de fato, encontramos – tanto no caso de Chico Science & Nação Zumbi como no de BV – exemplos dessa ocorrência que, a nosso ver, permitem traçar reflexões a esse respeito. Entretanto, ao analisar o corpus de canções tendo em vista tal fenômeno, nos deparamos no caso de BV com outro aspecto que, ao que nos parece, possui relevância enquanto um fenômeno de “intervenção sobre o espaço público da linguagem”: trata-se da presença de vozes que, sob determinada perspectiva, se considerariam do chamado “lunfardo” – caracterização que iremos problematizar mais adiante.

Dessa maneira, e também por uma questão de recorte, escolhemos neste trabalho centrar-nos nos fenômenos que observamos nas canções de Bersuit e buscaremos, no desenvolvimento das análises, mobilizar conceitos próprios a uma perspectiva glotopolítica dentro da linha proposta por Arnoux. Antes, contudo, de passar a essas análises, nos parece necessário localizar a produção da banda BV em relação ao denominado “rock argentino”, como forma de apresentar o agente em que nos centraremos e contextualizar sua produção discursiva.

1. A Bersuit no rock argentino

A banda cuja produção será foco de nossa atenção se formou no final dos anos 1980, começando a atuar na cena underground do rock em Buenos Aires entre 1988 e 1989. Para

este momento, o rock nacional não apenas já se havia constituído enquanto um subcampo da música popular argentina, como as práticas que se legitimaram no interior deste campo enquanto paradigmáticas já haviam sido desestabilizadas e até mesmo rompidas por uma segunda geração de bandas.

Nos anos 1960, a cultura popular no território argentino passou por um fenômeno vivido em escala transnacional: a instauração de uma cultura musical de origem forânea a partir da indústria cultural local. Esta cultura era o rock. O seu nascimento e, posteriormente, a sua expansão ao redor do mundo estiveram vinculados a um determinado processo histórico, vivido inicialmente na sociedade britânica no final dos anos 1950: com a universalização do ensino secundário, teve início a constituição de espaços e práticas sociais que passaram a assentar-se como parte de uma “cultura juvenil”, a qual, pela primeira vez na história do ocidente, surgia enquanto símbolos de diferenciação. Uma das expressões desta cultura, ou seja, um de seus símbolos de diferenciação será o rock.

Ao mesmo tempo, ao longo da década de 1960, ao redor do mundo – em especial, daquele alinhado aos Estados Unidos da América no interior do conflito político internacional pós-2ª Guerra que polarizou o mundo numa “Guerra Fria” entre capitalismo e socialismo –, as classes médias foram se apropriando de elementos vinculados à emergência de um fenômeno que ficou conhecido como “contracultura” e cujo principal ponto de irradiação eram, justamente, os Estados Unidos. Na Argentina, a esse contexto geral se soma uma conjuntura política de crise. Assim, nas décadas em que irá se assentar um paradigma clássico para o que viria a ser conhecido como “rock nacional”, as condições de enunciabilidade estão caracterizadas por um sentido de crise social e isso se refletirá no universo temático que se define no interior deste campo:

(...) en todo el rock de la etapa fundacional se manifiesta con claridad lo que podríamos llamar un horror a la “Vida Ordinaria”. (...) La descripción marechaliana de la Vida Ordinaria, con su rutina, sus convenciones, su carencia de proyecto y su falta de fuerza vital, con sus mecanismos de consumo, con su basura cultural y su hombre robotizado, marca una zona de coincidencia profunda con lo que en las estéticas rockeras aparece como condensación de antivalores (DÍAZ, 2005: 150)

Com isso, a consolidação do rock nacional como campo esteve vinculada a uma ideologia da transgressão, que se traduzia não apenas no universo temático, mas também nos aspectos musicais, estes igualmente influenciados pelo contexto mais geral da contracultura e caracterizados pela experimentação estética. Essas práticas se assentaram ao longo do período ditatorial, na segunda metade dos anos 1970. A partir do fim da ditadura militar, no começo dos anos 1980, acontecem processos de ruptura e reacomodações no campo do rock argentino que desembocarão, na década de 1990 – momento que nos interessa mais particularmente neste trabalho – em determinadas práticas que se denominaram como “rock chabón” ou “rock barrial”.

María Carla Rossi aponta que na década de 1990, o rock argentino enquanto campo se configurava mais pela retomada e atualização do discurso populista e nacionalista dos anos 1970 que, propriamente, pelos gêneros musicais que as bandas e artistas produziam. A autora afirma:

Las temáticas centrales en las producciones de estas bandas contribuyeron fuertemente y terminaron de dar forma a la idea de un rock nacional, pues, si bien el rock ya sonaba en nuestro país hacía treinta años, es en los años noventa cuando se consolida un abundante caudal de bandas que se inscriben dentro de esta categorización. Como consecuencia

de este incipiente auge productivo, el rock pasaba a ocupar un lugar cada vez más central en el campo de la música masiva. (ROSSI, 2013: 181)

A ideia de que foi numa “retórica de resistencia política y social” (p. 181) e, não, em virtude de padrões efetivamente musicais que o campo se assentou nesta década é, para nós, decisiva, porque é particularmente relevante para o caso de nosso objeto de estudo, a banda BV.

Como dissemos anteriormente, a agrupação surgiu no final dos anos 1980 numa cena mais underground da produção e do consumo de rock local, em Buenos Aires. Sua inserção na indústria fonográfica se deu anos depois, com o álbum Bersuit Vergarabat y punto, lançado no ano de 1992. Foi, contudo, no ano de 1998, com o lançamento de seu quarto álbum, Libertinaje, que a produção do grupo atingiu um público massivo, passando a Bersuit a partir de então a ocupar outra posição no interior do campo do rock nacional.

Ao descrever a produção musical de BV, Nicolás E. Albrieu propõe que: “un rasgo característico del trabajo de producción de este agente es el hecho de estimular el entrecruzamiento de diferentes géneros y sonoridades dentro de un mismo disco” (ALBRIEU, 2013: 170). O autor, assim como outros, chega inclusive a ressaltar um processo de intensificação deste traço ao longo da produção da banda.

Nesse sentido, já se apontou em outros trabalhos a espécie de ponto de inflexão que representa o quarto álbum da banda, Libertinaje, produzido em 1998 por Gustavo Santaolalla, que também produziu – mais ou menos na mesma época – trabalhos fonográficos de outras bandas latino-americanas, como Café Tacuba e Molotov, do México, e Los Fabulosos Cadillacs, também argentina. Do início ao fim, o álbum se caracteriza pela hibridação de práticas assentadas como próprias ao campo do rock e padrões

rítmicos, melódicos, de instrumentação, entre outras práticas, próprias a diversos campos da música popular, muitas vezes nem sequer imediatamente vinculados ao que se considera música popular argentina.

A caracterização de Libertinaje demarca uma determinada identidade musical à banda, sendo o álbum seguinte, Hijos del culo (2001), igualmente profuso quanto à diversidade de formas e práticas musicais que, a princípio, se veem desvinculadas do que se compreende por “rock” enquanto gênero musical. No entanto, a partir do o próximo trabalho inédito da banda , o álbum duplo La argentinidad al palo – Se es (Vol. 1) e Lo que se es (Vol. 2), de 2004, essa diversidade parece começar a ser mobilizada mais pontualmente, sob a forma de trânsitos eventuais, passando a ser mais frequentes musicalidades “típicas” do rock popular estado-unidense, desde o “hardcore” até as baladas de “pop rock”.

As análises que iremos apresentar a seguir se centrarão em duas canções do segundo volume do álbum de 2004, La argentinidad al palo – Lo que se es. É importante considerar que, nesse momento, a inscrição de Bersuit ao campo do rock argentino, em especial na categoria de “rock chabón” ou “barrial” está bastante estabilizada, o que – voltamos a ressaltar – se deve em grande medida ao que Rossi (2013) denomina como “retórica de resistencia política y social”.

A argentinidad sob gestos glotopolíticos

Olhar para a produção de Bersuit sob a perspectiva glotopolítica permite, certamente, diversas vias de entrada e distintas elucidações da intervenção dos processos sociais no espaço da linguagem através de suas canções. Optaremos aqui por analisar dois gestos que entenderemos como glotopolíticos, em dois momentos do álbum La argentinidad al palo – Lo que se es, analisando essas formulações no interior das canções em que surgem e relacionando-as, também, a outros discursos.

Essa análise estará organizada em três tópicos: no primeiro, descreveremos em linhas gerais o trabalho em que se inserem as canções que serão foco de nossa atenção; no segundo, analisaremos o primeiro gesto de nosso interesse, na canção “Shit shit, money money”; e, no terceiro, nos dedicaremos ao segundo gesto que pretendemos analisar, o qual se dá na canção “Murga de la limousine”.

Se es... Lo que se es

O álbum duplo *La argentinidad al palo*, produzido assim como dois anteriores da Bersuit por Gustavo Santaolalla, teve os seus dois volumes lançados pela gravadora Universal Music de forma separada. O primeiro, que traz o subtítulo *Se es*, foi comercializado em março de 2004, enquanto o segundo, cujo subtítulo é *Lo que se es*, foi lançado um mês depois, em abril do mesmo ano. É importante considerar que este trabalho é lançado após acontecimentos que estabilizam a Bersuit em determinado lugar no campo do rock argentino, tendo a banda se tornado um agente relevante tanto no circuito da música popular, como no mercado fonográfico – não apenas argentino, mas latino ou (melhor dizendo) hispano-americano.

Como apontamos antes, esse processo de estabilização se inicia a partir do lançamento de *Libertinaje*, em 1998, e culmina em 2002 na realização, lançamento e divulgação do álbum-show *De la cabeza* com Bersuit Vergarabat, feito em comemoração aos 10 anos de aniversário de seu primeiro álbum. Conforme relata a biografia disponível no website oficial da banda, este trabalho deu origem a uma turnê, chamada “*De la Cabeza con Bersuit*”, que percorreu não apenas a Argentina, mas também outros países latino-americanos, a Espanha e os Estados Unidos. Fez parte dessa turnê uma série de shows no estádio Luna Park, em Buenos Aires – considerado um dos mais importantes centros culturais e de entretenimento do país. Além disso, tanto o álbum em CD,

como o DVD que se editou a partir da filmagem dos shows em que se gravou o trabalho receberam prêmios de vendagens, com disco e DVD de platina.

É, portanto, sob os efeitos desses acontecimentos que o trabalho *La argentinidad al palo* é produzido e lançado sob uma forma que possui o viés de estratégia comercial – com o lançamento duplo feito com intervalo de um mês, criando expectativas de mercado em torno do álbum – e produz, ao mesmo tempo, uma determinada operação discursiva em torno de seu título. A conjunção dos subtítulos, *Se es – Lo que se es*, entendida sobretudo a partir do intervalo entre um e outro e da conclusividade do segundo, emprega ao título a especificidade de uma aceitação, de uma assunção ou mesmo de um caráter incontornável do sentido de “argentinidad” construído pelo álbum.

Esse sentido, é claro, começa a se delinear pelo próprio título, o qual traz uma voz que se pode remeter ao lunfardo, conforme indica sua inclusão no *Diccionario Lunfardo* de Adolfo Enrique Rodríguez do projeto *Todo Tango*, e que se registra no *Diccionario Integral del Español de la Argentina* (DIEA) com a etiqueta “grosero”. Aprofundaremos um pouco mais a discussão sobre o lunfardo mais adiante, por agora nos restringiremos a apontar o fato de que se trata de um registro nascido das classes baixas e que esteve por muito tempo extremamente marginalizado, tendo paulatinamente se expandido à coloquialidade mais generalizada no Rio da Prata e especialmente na Argentina. É interessante notar que, no caso da expressão “al palo”, ainda que esteja dicionarizada como parte da língua em uso na Argentina, é considerada “grosseira”, “vulgar”, “descortês”. Ou seja, a marca de marginalização dessa voz segue muito presente.

O título *La argentinidad al palo* traz, em suma, um forte sentido de provocação – que se dá inclusive por sua conjunção à imagem da capa do primeiro volume do álbum. Essa provocação se constrói no interdito, na violência e, pode-se pensar, até mesmo no

abjeto. É crucial para isso que o que esteja em jogo seja, justamente, a construção do “nacional”. Em lugar de relacionar-se a imagens mais classicamente vinculadas ao sentido de honradez, altivez, grandiosidade, a qualidade de ser nacional é representada em uma faceta absolutamente mundana, através de uma voz e de uma imagem que, jogando com imaginários sexistas e homofóbicos, se mostram propensas à rejeição antes que ao ufanismo.

Podemos antecipar então, a partir desses elementos, que a afirmação da “argentinidade” no álbum, se houver, se dará por meio de uma espécie de negatividade. E quando passamos às canções vemos essa antecipação confirmando-se de variadas formas. Abstendo-nos de uma análise mais aprofundada neste momento, diríamos que, em termos gerais, as canções que compõem o álbum projetam diversas representações da crise, da falência, do ridículo, da adversidade e do hedonismo.

Este álbum se produz e circula sob o signo do que poderíamos tomar a liberdade de denominar como “ressaca histórica”. Conforme registram autores de tendências diversas (ROMERO, [2001] 2006; SOUZA, 2007), todo o processo de reformas de corte neoliberal empreendido pelo Estado argentino a partir do começo dos anos 1990 vai se agudizando com o decorrer da década e a crise – econômica, política e social – atinge no período que vai de 1999 a 2001 um grau máximo de intensificação. O ano de 2001 é tido como referência para a descrição dessa crise, devido aos desdobramentos políticos e ao nível de tensão social que se atingiu, mas o fato é que essa forte instabilidade se havia iniciado já na metade dos anos 1990 e se manteve ainda muito vigente, mesmo após a renúncia de Fernando De La Rúa à presidência da República, levando anos para arrefecer e iniciar-se uma mudança de panorama, o que é possível localizar na eleição de Néstor Kirchner em 2003.

Em grande medida, a estabilização da Bersuit no campo do rock nacional e sua consagração na indústria cultural argentina estiveram, ao que nos parece, bastante vinculadas com esse processo histórico. Recordamos novamente o que Rossi (2013) denomina “retórica de resistencia política y social”, como característica do chamado “rock chabón” ou “barrial”, ao qual a Bersuit costuma ser vinculada: canções como “C.S.M.” – iniciais do presidente que tornou as reformas neoliberais sua empresa política, Carlos Saúl Menem – e “Se viene”, ambas do álbum de 1998, são claros exemplos dessa retórica.

O álbum de 2004 também o será, numa chave de memória da catástrofe e provocação quanto ao seu sentido e desdobramentos. “El viento trae una copla”, faixa que encerra La argentinidad al palo – Lo que se es, é um exemplo de como esses sentidos se instalam inclusive de forma evidente, no nível narrativo da materialidade verbal das canções .

Entretanto, é possível perceber como esses sentidos se (re) produzem através de outras e diversas formas ao longo do álbum. Acreditamos que os dois gestos, que pretendemos, a partir de nossa análise, sustentar como glotopolíticos, fazem parte desse escopo de formas.

O primeiro gesto

Eduardo Guimarães, em trabalho que antes evocamos, para sustentar sua conceituação de espaço de enunciação, lança mão de exemplos sobre determinada questão no caso brasileiro. Propõe que esse espaço de enunciação está dividido de tal forma que inclui na contemporaneidade uma relação do português com o inglês. Analisando nomeações de estabelecimentos comerciais numa cidade do Estado de São Paulo, afirma que o caso de Center Frutas Broto indica, pela sintaxe da nomeação, “um embate em que o falante está dividido por sua relação com duas línguas” (GUIMARÃES, 2005: 19), explicando que

esta nomeação se dá num espaço de enunciação em que o Inglês fornece modelos ao Português. Mas este modelo não se cumpre completamente porque ele é refeito pelo embate das línguas na relação com o falante no espaço de enunciação. (Ibidem, 19-20)

O autor contrasta, então, este caso a outro: Cambuí Fruit Center, afirmando que neste “o falante está tomado, no espaço de enunciação, pela língua que não é a sua” (Ibidem, 20).

Gostaríamos de partir dessas noções para introduzir a análise de um gesto que entenderemos como glotopolítico. A primeira canção do segundo volume do álbum *La argentinidad al palo* tem como título uma formulação em língua inglesa: “Shit shit, money money”. Partindo, a princípio, deste título, poderíamos talvez relacionar a forma como o inglês ocupa aqui a discursividade do álbum de Bersuit com o “estar tomado pela língua que não é sua”, identificado por Guimarães no segundo caso de sua análise. Contudo, parece-nos que a canção irá, justamente, desestabilizar esse lugar e produzir outro tipo de relações.

Diferentemente do que é considerado uma marca da banda, conforme vimos antes, a canção em nada transita com musicalidades “alheias” ao rock. Tanto o padrão melódico e rítmico da instrumentação, considerando especialmente a guitarra elétrica e a bateria, como a performance vocal são bastante característicos inclusive de determinado subgênero do rock, o hardcore punk, de origem anglo-saxã e muito praticado nos Estados Unidos. É interessante notar que o momento onde a identificação musical com esse subgênero é mais evidente na canção coincide, justamente, com o momento em que a língua inglesa irrompe com mais força na materialidade textual, a quinta estrofe da canção, que tem um funcionamento de refrão .

O embate, em lugar da dominação, na relação entre o inglês e o espanhol; a materialização de uma divisão no espaço de enunciação parecem assumir aqui outros contornos, se comparados aos casos brevemente analisados por Guimarães. Por um lado, além da própria contingência das vozes em inglês na canção, temos o fato de que, com exceção de “yeah”, as demais encontram em sua materialidade verbal a oposição de formulações em espanhol: “money” – “vil metal”; “shit” – “mierda” – sendo esta última oposição reforçada inclusive por um efeito de ressonância que a repetição da palavra em espanhol, na performance, produz. Por outro lado, acreditamos que uma análise um pouco mais detida da configuração das instâncias de pessoa na letra da canção pode fazer reverberar esse embate, essa divisão.

Estamos mobilizando a noção de “instâncias de pessoa” em consonância com Adrián Fanjul, que sob essa denominação abriga

um conjunto de fenômenos que abrange os participantes da enunciação reconhecíveis através de marcas específicas, as vozes trazidas para o discurso mediante os diferentes procedimentos de “heterogeneidade mostrada” (AUTHIER-REVUZ [1982] 2011), as entidades pessoais representadas no enunciado como “personagens”, e também as perspectivas e saberes atribuídos a cada uma dessas figuras (FANJUL, 2017: 28-29)

Em determinados momentos, a cena enunciativa de “Shit shit, money money” traz tanto as marcas da projeção de um interlocutor, como de um determinado locutor. Essas marcas vão construindo a representação de seres em posições opostas: enquanto o locutor se projeta numa posição de grande onisciência, identificando que “la inocencia es veneno”, possuindo uma “horrible lucidez”, vendo “el dolor del sonido” “como un ciego”, reconhecendo o “desmayo” e que, a depender da capacidade de

percepção dos demais, ele será eterno; o interlocutor, por outro lado, é projetado como envenenado pela suposta inocência, acusado de mentir ou dissimular por razões que o locutor não determina (“¿tenés pudor, tibio orgullo o una horrible decepción?”).

Essa oposição se materializa no verso “Te mato o me escapo”, que delinea uma situação de impossibilidade de convivência entre essas perspectivas e faz ressoar os versos anteriores: “Riña entre dos, donde uno está distraído / Y es invisible el que está disparando”. Considerando que em “uno” também se pode ver uma marca de 1ª pessoa, há um entrecruzamento entre estes versos e o momento em que o locutor tem a sua onisciência obliterada por uma inicial incapacidade de reconhecer o outro: “Te encuentro conocido / ¿Vos también sos argentino?”. A performance vocal na canção ao entoar-se esta pergunta e os marcadores “¿Eh?” e “¡Ah!”, que a sucedem, contribui para demarcar a inicial incerteza do locutor – a sua distração, a invisibilidade do outro – e, em seguida, a apreensão que faz da natureza deste último.

Ao locutor e interlocutor projetados em contraposição, vem somar-se, na 3ª estrofe, uma voz trazida por meio de uma “heterogeneidade mostrada” (AUTHIER-REVUZ, 1990). É justamente nessa representação de uma fronteira, de uma disjunção no discurso “próprio” que se materializa pela primeira vez na canção uma voz em língua inglesa: “Todos los teros estaban gritando ‘money’”. Interessante notar que inclusive nas transcrições da letra disponíveis em diversos websites, entre eles o oficial da banda, este verso é textualizado com o uso das aspas na palavra money. E, quando nos voltamos à materialidade da canção, vemos que essa heterogeneidade se plasma na representação de um discurso direto na superfície verbal, através de uma formulação em que se atribui a fala a outrem – “los teros” – e na qual se lança mão de um verbo de elocução, “gritar”. Mas, notamos ainda que essa voz também se apresenta como heterogênea através da performance vocal, devido tanto à pronúncia da palavra money –

a qual indica o embate, a divisão analisada por Guimarães quando o modelo dado pelo inglês não termina de completar-se na outra língua –, como à imediata reprodução dessa palavra por outras vozes cuja tessitura parece imitar a do pássaro quero-quero.

Acreditamos, assim, que os diversos aspectos da configuração das instâncias de pessoa na cena enunciativa da canção demarcam com clareza a irrupção da língua inglesa no discurso como uma heterogeneidade enunciativa. Nesse sentido, nos parece que este caso apresenta distinções marcadas com respeito ao que evocamos no início deste tópico, com as análises de Guimarães a dois casos. Em lugar dos modelos do inglês serem fornecidos ao espanhol – seja para não se completarem efetivamente, ou para tomarem a própria língua –, entrevemos a representação, na cena enunciativa, de um real embate entre esses modelos (espanhol e inglês). As fronteiras são demarcadas, inclusive com formas de heterogeneidade mostrada.

Partindo das categorias analíticas propostas pelo mesmo Guimarães (2005) ao teorizar sobre a “cena enunciativa”, entendemos que nessa canção se afiguram dois lugares sociais de dizer distintos, em embate, e que essa representação somente termina de materializar-se devido à irrupção do inglês. É nessa medida que nos parece ser possível entender que há na canção um gesto glotopolítico. Funcionam na demarcação desses dois lugares distintas representações ideológicas da linguagem, no sentido em que esta noção é operacionalizada nos estudos glotopolíticos com os quais tivemos contato.

José Del Valle e Elvira Arnoux propõem:

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 la 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 sometimiento o autonomía 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. (DEL VALLE & ARNOUX, 2010: 2)

A posição social projetada pelos distintos lugares de dizer representados na cena enunciativa de “Shit shit, money money” se vincula fortemente à disposição a usar o inglês ou o espanhol, o que podemos explicar a partir da associação das ideologias linguísticas com ideologias mais amplas – também apontada por Del Valle & Arnoux –, convocadas nessa canção. Acreditamos que os seguintes elementos, vistos em conjunção, condensam as chaves a partir das quais entrever a representação de tais ideologias: a oposição “money” – “vil metal” e sua associação a “cacerolas vacías”; a oposição “shit” – “mierda” e sua associação a “Basta de flotar en la mierda”, intensificada pela repetição desta última palavra e pelo fato de que tal repetição vai assumindo na performance os traços de um grito de dor; e a imagem “Todos los teros estaban gritando ‘money’”, intensificada pelo eco desta palavra soando como os gritos do pássaro, uma vez que a repetição é entoada com uma rapidez e um timbre que levam à sensação de inquietação e angústia.

Assim, está funcionando nesses elementos, e na forma como configuram a cena enunciativa, a memória daquela que se conhece como “crise argentina de 2001” e que antes descrevemos em linhas gerais. Luis Eduardo Simões Souza, ao apresentar de que maneira entende a tese que sustenta sobre a “arquitetura” dessa crise, afirma que considera o estudo da política econômica argentina desde 1989, com a primeira eleição de Menem, até a renúncia de F. De La Rúa e a crise institucional grave de 2001 um “‘estudo de caso’ de um país que seguiu fidedignamente a prescrição

do FMI – Banco Mundial, com o intento suposto e declarado de alcançar um novo patamar de desenvolvimento econômico” (SOUZA, 2007: 52-3). Conforme o mesmo autor explica, a receita seguida pelo Estado argentino, desde alguns anos antes, mas com características específicas a partir da democratização em 1983, consistia em atrelar a política econômica do país ao chamado “Consenso de Washington” e chegar à orientação notadamente neoliberal dos governos Menem, num processo de desmonte da autonomia econômica interna do país.

Luis Alberto Romero, ainda que sob distinta orientação, irá descrever esse processo histórico com as mesmas linhas gerais. Em determinado momento de sua historiografia do governo Menem, aborda os vínculos que o Estado argentino estabeleceu com os Estados Unidos da América sob seu comando:

O chanceler Guido Di Tella estabeleceu relações que o presidente chamou de “carnais”, complementares ao acordo negociado com os bancos credores. Em consequência, os embaixadores norte-americanos opinaram diariamente sobre todo tipo de questões internas, a Argentina abandonou o Movimento de Países Não-Alinhados, o Projeto Condor de construção de mísseis foi encerrado, o país apoiou todas as posições internacionais norte-americanas e acompanhou simbolicamente os Estados Unidos em suas aventuras militares, como o envio de tropas ao Golfo Pérsico e à Iugoslávia. (ROMERO, [2001] 2006: 268-69)

Essas reflexões de historiadores ajudam a evidenciar a associação das vozes em inglês “money” e “shit” – principalmente por serem estes os itens léxicos presentes na superfície do discurso e, não, outros – com o acato fidedigno das prescrições do FMI/ Banco Mundial e as relações “carnais” que a Argentina passou a estabelecer nos anos 1990 com os Estados Unidos. De igual maneira, evidencia-se como o coro de “teros” gritando “money” traz à memória o chamado “corralito” – expediente de política

monetária utilizado por F. De La Rúa em 2001 e que foi crucial para a agudização extrema da crise e a renúncia do presidente em meio aos “cacerolazos” nas ruas –, conforme outro fragmento da historiografia nos ajuda a visualizar: “Os investimentos estrangeiros, voláteis, incontrolados e, por isso dotados de maior mobilidade do que os investimentos domésticos, prontamente retiraram-se do país, que então oferecia ‘alto risco.’” (SOUZA, 2007: 51), relato que em muito se pode relacionar à imagem de revoada de quero-queros irritadiços. Ao pensarmos no efeito da performatização de “money” como um coro de “teros” e sua relação com uma memória da crise de 2001, é preciso ainda atentar ao fato de que essa relação está atravessada por um aspecto interdiscursivo importante. Na discursividade argentina o “tero” possui um traço bastante cristalizado cuja materialização podemos citar a partir do dito: “El tero grita en un lado y deja los huevos en otro”. Assim, ser “como el tero” funciona nessa discursividade como uma forma de enganar intencionalmente.

A consideração de todos os elementos analisados nos leva, então, à leitura de que a associação entre determinadas representações ideológicas da linguagem em “Shit shit, money money”, plasmadas na forma como irrompe a língua inglesa e de que maneira a língua espanhola se contrapõe à sua irrupção, e certas posições ideológicas a respeito da ingerência norte-americana na economia argentina e seus resultados para a sociedade deste país pode fazer localizar nessa canção um gesto glotopolítico.

O segundo gesto

Ao longo do volume *Lo que se es do álbum La argentinidad al palo*, três canções se destacam das demais quanto à sua musicalidade por realizarem trânsitos mais marcados com padrões e práticas que viriam “de fora” das sonoridades mais vinculadas a gêneros do rock, as quais predominam no álbum. Uma dessas canções é “Murga de la Limousine”, a penúltima faixa do CD.

Num jogo entre a percussão, que apesar de feita com a própria bateria imita claramente os padrões do “bombo de platillo”, característico da murga; a performance vocal, que em determinados momentos da canção assume a forma de coros, também característicos da murga; e os padrões rítmicos e melódicos impostos pela guitarra e pelo baixo elétricos, estes alheios à murga tradicional, a canção se torna realmente uma espécie de “murga-rock”.

Essa caracterização tem um eco na própria materialidade textual da canção quando, no refrão, se formula: “Y aunque esta rola no te suene a rock and roll inglés / Yo te chamuyo mi lunfardo de revés”, versos em que se imprime claramente um gesto que, como buscaremos sustentar a partir de agora, entenderemos como glotopolítico.

A partir da análise das instâncias de pessoas, tal como fizemos no caso anterior, e, neste caso, também da cenografia enunciativa, poderemos traçar as posições em pugna na canção. Para isso, recorreremos novamente a Fanjul, que parte de conceitos propostos por Dominique Maingueneau para abordar a “cenografia enunciativa” enquanto “encenação de interlocução, tempo e espaço da qual a enunciação, figurativamente, anuncia porvir.” (2007: 30). Valendo-nos dessa categorização, colocaremos atenção à distribuição de elementos dêiticos e a relacionaremos à configuração das instâncias de pessoa, na materialidade textual de “Murga de la Limousine” .

A cenografia enunciativa constrói, por um lado, um relato em torno de uma certa “caravana” e, por outro, encenam a presença da própria canção no contexto desse relato. A composição dessa “caravana” vai se delimitando numa vacilação das instâncias de pessoa, os lugares que se projetam ocupados por personagens – “veinte crotos”, “Los Decadentes”, “un Guevara” – passam a ser enunciados em primeira pessoa após a primeira aparição do refrão. Na passagem da terceira para a quarta estrofe da canção, essa vacilação das instâncias de pessoa é clara:

Joe Carollo nos otorga una mención
¡El 29 es el día de Bersuit!
Es muy graciosa semejante distinción,
si, al final, quedás mirando rayas de televisor

Mire, Mister Joe, ¡qué ironía!
estos van en limusina y no tienen pa' morfar [ni pa' morfar]
ahora se quedaron en la vía
persiguiendo a alguna mina
¡y ni hablemos de mojar!

Entretanto, para melhor perceber como se configuram os lugares de dizer na cena enunciativa da canção, é preciso por atenção à distribuição de certos elementos dêiticos e ao modo como eles se associam à referência a Joe Carollo nesses versos.

Já na primeira estrofe temos a seguinte cadeia de sentidos: “la enorme limousine” – “aquí” – “las calles de Miami”, à qual vem somar-se, na segunda estrofe, “acá, a la vuelta” e, no refrão, “este hielo” – “velorio americano”. Os dêiticos “aquí”, “acá” e “este” delimitam que o espaço ocupado na cenografia enunciativa pela “caravana” formada pelos “veinte crotos” em conjunto com “Los Decadentes”, da qual faz parte “un Guevara”, é um território norte-americano: a cidade de Miami.

Joe Carollo é um político que faz parte de um grupo social que se conhece nos Estados Unidos como cuban-americans. Nascido em Caibarién, Província de Santa Clara, Carollo vem de uma das famílias que, após a Revolução de 1959, envia seus filhos aos Estados Unidos por medo de que fossem “doutrinados” pelo comunismo; crianças que ficaram conhecidas nos EUA como “Pedro Pan kids”. Carollo esteve sob o comando da cidade de Miami de 1996 a 2001 e sua gestão esteve marcada por diversos episódios de grande repercussão na mídia. Artigos como “Joe Carollo, still crazy” (THE ECONOMOMIST, 2000) indicam que, a partir da visão liberal, as políticas implementadas por Carollo

intensificaram as tensões étnicas numa das maiores cidades com enorme contingente de população imigrante dos Estados Unidos, principalmente porque teriam reforçado uma polarização entre cubanos e não-cubanos, desatendendo inclusive outros grupos étnicos minorizados no contexto norte-americano.

Acreditamos ser relevante mobilizar, ainda que superficialmente, essa referência para entender o que pode estar projetado no verso “Joe Carollo nos otorga una mención” e de que maneira tal verso intervém na delimitação do lugar dos personagens e do locutor quando reunidos sob a imagem dessa “caravana” de “crotos” que festeja pelas ruas de Miami .

Se projeta uma cena em que a “caravana” é vista com distinção pelo olhar norte-americano; olhar que tem a especificidade de ser um olhar cuban-american, isso é, que deixa a América Latina para trás, instalando-se e reivindicando outra identidade a partir do território e da política norte-americanos, em contraposição e dissidência claras à realidade socialista latino-americana.

Entretanto, assim como a inclusão de “un Guevara” na “caravana” de “crotos”, feita inclusive em seguida à menção do aporte de um míssil por membros “decadentes” do grupo , a caracterização desse grupo enquanto falido – “al final quedás mirando rayas de televisor”, “no tienen pa’ morfar [ni pa’ morfar]” – dá à distinção norte-americana um viés irônico, o que se declara abertamente nos versos “Mire Mr Joe, qué ironia / Esos van en limusina y no tienen pa’ morfar”. É, portanto, da perspectiva da crise, da falência e da miséria – bastante sintetizada no verso “se quedaron en la vía” – que se enuncia a contraposição à hegemonia norte-americana.

Ocorre que, para essa enunciação, é crucial a existência de um gesto que entendemos como glotopolítico. Aqui, diferente do que analisamos em “Shit shit, money money”, vemos que a associação

entre ideologias linguísticas e ideologias mais amplas se dá na irrupção de uma determinada variedade da língua, e não de uma ou outra língua – com exceção do que deixa entrever a nomeação “Mister Joe”, em verso que antes mencionamos. O cerne do gesto glotopolítico em “Murga de la Limousine” está na mobilização da memória do lunfardo. Um gesto que tem no refrão um epicentro (“Yo te chamuyo mi lunfardo de revés”), mas que se irradia por toda a materialidade textual da canção.

Na contemporaneidade, os limites entre o que se denomina lunfardo e a variedade coloquial mais generalizada na Argentina são de difícil determinação. Na introdução de um artigo sobre a publicação em fascículos de um dicionário de lunfardo no periódico *Crítica*, entre 1913 e 1915, Oscar Conde relata:

Partiendo de una de las tantas definiciones de lunfardo que dio José Gobello, y con la intención de reactualizar esta noción, sacándola de ciertas coordenadas conceptuales y temporales dentro de las cuales venía siendo pensada todavía (como “léxico de los ladrones” y como “vocabulario histórico”) propuse definirlo como un “repertorio léxico, limitado a la región rioplatense en su origen, constituido por términos y expresiones populares de diversa procedencia utilizados en alternancia o abierta oposición a los del español estándar y, con el paso del tiempo, difundido transversalmente por todas las capas sociales de la Argentina” (Conde, 2011: 133). (CONDE, 2017)

Na mesma direção vai a aceção que se atribui ao substantivo “lunfardo” no *Diccionario del Español de la Argentina* (2008): “m Conjunto de palabras y expresiones coloquiales que se usan en Buenos Aires en la zona del Río de la Plata, características de los hablantes porteños: el lunfardo en las letras de tango.”, uma definição que promove um significativo apagamento quanto ao processo histórico de constituição do que se denominou/denomina lunfardo.

Uma das definições que lhe dá José Gobello – esta em conjunto com Marcelo H. Oliveri – permite começar a entrever algo desse processo histórico, apagado na definição do DIEA, e entender – ainda que a partir de um texto bastante posterior ao de referência – por que Conde afirma que parte de uma definição do autor:

Comencemos por dejar de lado toda suposición de que se trata de un vocabulario delictivo o policíaco y pensemos más en el aporte léxico de los inmigrantes que en algún momento de la evolución demográfica de Buenos Aires constituyeron, en términos absolutos, más de la mitad de la población. El lunfardo es un vocabulario compuesto por términos de diverso origen y principalmente traídos por la inmigración, que el hablante de Buenos Aires, por diversos motivos, incorporó en su propia habla. Agreguemos que entre esos motivos los lúdicos o festivos son más que cuantos podrían vincularse con un lenguaje críptico o secreto. (GOBELLO & OLIVERI, 2001: 49)

Apenas quando retomado o processo histórico que viveu esse construto chamado lunfardo, é que se pode demarcar a memória que ele, sob as mais diversas manifestações, convoca: um processo que vai do projeto do Estado argentino de incentivo à imigração europeia, nas últimas décadas do século XIX, como parte do projeto de constituir uma nação “civilizada” segundo os preceitos do positivismo, à tensão social instaurada pelos efetivos contingentes massivos de imigração que o país recebeu, culminando na subalternização de grande parte desses setores sociais ao menos até os inícios do peronismo, nos anos 1940.

Especificamente em relação ao que poderíamos considerar ideologias e políticas linguísticas, Andreia dos Santos Menezes descreve da seguinte maneira o momento vivido no início do século XX, na Argentina:

o posicionamento das elites econômicas e intelectuais, que formavam ou influenciavam o governo, foi se alterando. No concernente às questões relacionadas à língua, houve uma mudança da primeira postura liberal para outra de caráter mais conservador. O temor à forte presença dos imigrantes se concretizava em especial no cocoliche e no lunfardo, que encontravam, naquele momento, inclusive um meio literário para expressar, a chamada literatura criollista. Esse tipo de literatura, popular entre as camadas menos ilustradas da sociedade argentina, era uma espécie de releitura da literatura gauchesca, cujo maior expoente era a obra *El Gaucho Martín Fierro*, esta sim considerada ‘a’ literatura nacional para as elites. (MENEZES, 2017: 42)

Desse temor inicial se passa, com o decorrer do tempo, à delimitação de determinadas políticas de Estado com respeito à linguagem, em busca da assimilação e controle das camadas de imigrantes. Nesse sentido, para o que pretendemos analisar aqui, nos parece crucial considerar outros aspectos apontados pela mesma autora quanto a esse processo:

(...) o governo federal havia posto em prática a educação patriótica, principalmente entre 1908 e 1912, mas ainda vigente em menos medida até 1930. Esta, por meio da exaltação de símbolos pátrios e do ensino do espanhol, buscava fomentar nos imigrantes e seus filhos um sentimento de pertencimento à Argentina. Conforme aponta Di Tullio, essa política criava a imagem de que ser argentino era um privilégio “a que os filhos de imigrantes podiam aceder mediante uma série de mutações, que eram também mutilações: a transculturação era a condição básica que se impunha para o acesso e a perda da língua familiar”, desqualificando a língua de seus pais. Como parte desse processo de desqualificação da fala do imigrante, o falar espanhol “corretamente” é identificado com a inteligência, enquanto o falar “mal” é associado não apenas a pensar mal, mas também a agir mal. (Ibidem: 193)

É sob essas condições que o lunfardo é forjado e, a princípio, entendido pelas classes altas, inclusive em discursos especializados, como dialeto de criminosos e marginais. A extensão desse repertório léxico a distintas variedades da língua espanhola na Argentina está, assim, determinada pelo sentido da marginalização de vozes, da demarcação de uma posição social subalterna e marginal a partir dessas práticas linguísticas. Ainda que tenha se estendido a diversos setores sociais, é com a marca da coloquialidade, quando não da vulgaridade, que esse repertório passou a fazer parte da língua geral em uso na Argentina.

Em “Murga de la Limousine”, como apontamos antes, encontramos uma formulação que explicitamente traz à superfície do discurso o termo lunfardo, mas as memórias que esse construto evoca povoam toda a materialidade textual da canção. Os signos se multiplicam: croto, chamuyar, velorio, bancar, morfar, (quedar en la) vía, mina, mojar, zarparse, loco, embocar, en pelotas. Sem uma preocupação “etimológica” propriamente rigorosa, notamos, por um lado, que todos esses termos estão registrados, por exemplo, no Diccionario de lunfardo do projeto Todo Tango, sendo que a forma como são mobilizados na canção de Bersuit condiz com as acepções ali apresentadas. Por outro, quando analisamos como estão definidos no DIEA – menção ao fato de que estão todos registrados ali, mas sem qualquer menção ao lunfardo – vemos que em sua grande maioria as acepções que cabem à forma como são mobilizados na canção aparecem com a etiqueta “coloquial”, sendo um dos itens registrados com a de “grosero” (mojar la chaucha/vainilla). Em dois casos, as acepções cujo sentido parece ser o mobilizado na canção não vêm, no DIEA, registradas sob qualquer etiqueta – o que indicaria a sua aceitação inclusive em registro culto –, são estes: en la vía e embocar.

O cotejo entre a forma como estão registrados em um dicionário de lunfadirsmos e um dicionário integral do espanhol argentino nos parece produtivo na medida em que confirma as transformações pelas quais passaram as representações ideológicas

em torno das práticas linguísticas identificadas ao chamado “lunfardo”, no âmbito geral da sociedade argentina, ao longo do século XX. Essa confirmação trabalha também no sentido de evidenciar como a ideia de “chamuyar el lunfardo”, presente no refrão de “Murga de la Limousine”, pode projetar, após esse processo de transformação das ideologias linguísticas em torno dessa prática ao longo do século, uma imagem de nacionalidade.

Entretanto, a possibilidade de projeção de uma imagem como essa não retirará de uma formulação como “Yo te chamuyo mi lunfardo de revés” todas as camadas de memória que identificam aí uma série de representações da tensão e da luta social, da marginalização, opressão e submissão de setores populares. Nesse sentido, o fato de que tal formulação irrompa numa “murga-rock” é especialmente relevante. Afinal, a murga porteña nasce dos cortejos de carnaval nos bairros populares e, como nos lembra Salvatore Rossano (2009), suas origens são afro-americanas, tendo sido a sua identidade negra decisiva para a atribuição de um determinado lugar histórico-social a essa cultura musical e de festejo, se consideramos que a marginalização da cultura afro-americana na sociedade argentina é tamanha que atinge inclusive o nível da invisibilização.

Em vista do funcionamento dessas memórias, vemos nos dois versos “Y aunque esta rola no te suene a rock and roll inglés / Yo te chamuyo mi lunfardo de revés”, em conjunto, uma condensação do lugar de dizer em “Murga de la Limousine”. Neles a formulação se dá numa construção que, na acepção de Oswald Ducrot, traz em si um ato de linguagem enquanto concessão: um ato de deixar-se ouvir um enunciador do qual o próprio enunciador se distancia (DUCROT, 1986). A necessidade de soar como rock and roll inglês –podemos pensar, “em inglês” – de um lado. De outro, o “chamuyar” de um “lunfardo”, que se em si já construiria um sentido de identidade, ao ser nomeado com um possessivo é sobredeterminado. Essas são posições, lugares que se contrapõem e que se apresentam através de sua oposição. Conferindo ainda

maior figuração a essa contraposição, a especificação “del revés” dá à posição assumida pelo locutor o valor de um contragolpe, aplicado em situação adversa.

Intensificando essa imagem, irrompem os versos: “Porque a este hielo hoy le pongo el corazón / ¡El velorio americano, que se banque esta explosión!”; através dos quais o locutor na posição de falante de lunfardo é projetado como um ser capaz de subverter a ordem instalada no lugar oposto, o anglo-saxão. A “explosión” é certamente, no interior da canção, uma “explosión” musical, de alegria, de picardia, sentido para o qual contribui a própria crescente sonora e vocal através da qual este verso vai sendo repetido ao final da canção. Entretanto, se levamos em consideração todos os aspectos que já levantamos, neste tópico e nos anteriores, acerca das canções e do álbum *La argentinidad al palo*, é patente que funcionam também outras memórias e sentidos: a submissão do Estado argentino à política norte-americana, a crise social a que essa submissão levou e o levante popular diante de seus desdobramentos. Uma vez mais, portanto, se entrevê uma associação entre representações ideológicas de práticas linguísticas e ideologias mais amplas a partir da materialidade de uma canção, o que aqui apresentamos sob a denominação de gesto glotopolítico.

Considerações Finais

Pensando nos possíveis alinhavos entre os dois gestos analisados na última parte deste trabalho, destaca-se o papel que a análise da configuração da cenografia enunciativa joga na reflexão sobre como tais gestos funcionam enquanto projeção de representações ideológicas da linguagem (Arnoux e Del Valle, 2010) no interior de canções de BV.

Ao colocarmos foco em determinados aspectos da cenografia enunciativa (Maingueneau, 2008), pensados em função do contorno das instâncias de pessoa (Fanjul, 2017a) e em

conjunto com a performance da canção, foi possível correlacionar os dois gestos que denominamos como “glotopolíticos” à configuração de lugares sociais de dizer (Guimarães, 2005) em duas cenografias enunciativas que, por mais diversas que sejam, insinuam uma regularidade quanto às representações ideológicas da linguagem em jogo na textualização da crise argentina de 2001 num discurso musical de circulação massiva: o anglo-saxão como alteridade instaurada pela contraposição do próprio, contornado como argentino.

Uma regularidade, portanto, que nos permite retornar, justamente, ao problema central de nossa pesquisa, acerca do funcionamento de “local” e “forâneo” no interior de discursividades latino-americanas que, numa conjuntura neoliberal, se (auto) definem como “híbridas”, “misturadas”, “fusionadas”, etc. Neste caso, a relação de demarcação entre “local” e “forâneo”.

Referências

Albrieu, Nicolás. “Carnaval de la cabeza”. Em: DÍAZ, Claudio (comp.). *Fisuras en el sentido. Músicas populares y luchas simbólicas*. Córdoba: Recovecos, 2013.

Arnoux, Elvira Narvaja de. La perspectiva glotopolítica em el estudio de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológicos. *Matraga, UERJ*, vol. 23, no 38, junho/2016.

Arnoux, Elvira Narvaja de; Del valle, José. Las representaciones ideológicas del lenguaje. *Discurso glotopolítico y panhispanismo. Spanish in context*, número especial sobre “ideologías lingüísticas”, John Benjamins, 2010.

Authier-Revuz, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Cadernos de estudos lingüísticos*. Campinas, 19: jul./dez. 1990, pp. 25-42.

Conde, Oscar. El «novísimo diccionario lunfardo» en la página de policiales de crítica (1913-1915). Un folletín a pura literatura. Em: Conde, Oscar. Argots hispánicos. Analogías y diferencias en las hablas populares iberoamericanas. Remedios de escalada (Argentina): ediciones de la UNLA, 2017.

Díaz, Claudio. Libro de viajes y extravíos: un recorrido por el rock argentino (1965-1985). Córdoba: Narvaja editor, 2005.

Diccionario integral del español de la Argentina, coord. Por Federico Plager, 1ª ed. Buenos Aires: Voz activa, 2008.

Ducrot, Oswald. El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación. Barcelona: Paidós, 1986.

Fanjul, Adrián Pablo. Mudança, consternação. Um estudo sobre o discurso no primeiro “rock argentino”. Tese de livre docência. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2017.

Gobello, José; Oliveri, Marcelo H. Tangueces y lunfardismos del rock argentino. Buenos Aires: ediciones corregidor, 2001.

Guimarães, E. Semântica do acontecimento. Campinas: pontes, 2005.

La nación. Gira mágica y misteriosa. Diario La Nación. Buenos Aires, 14 ago. 1999. Disponível em: < <https://www.lanacion.com.ar/149571-gira-magica-y-misteriosa>>. Acesso em: 28 mai. 2018.

_____. Lucha contra la corrupción: una ley indispensable. Diario La Nación. Buenos Aires, 21 set. 2016. Editorial. Disponível em: <<https://www.lanacion.com.ar/1939777-lucha-contra-la-corrupcion-una-ley-indispensable>>. Acesso em: 28 mai. 2018.

Menezes, Andreia Dos Santos. Pandeiros e bandoneones: vozes disciplinadoras e marginais no samba e no tango. São Paulo: editora UNIFESP, 2017.

Romero, Luis Alberto. História contemporânea da argentina. [tradução de edmundo barreiros]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2006.

Rossano, Salvatore. Murga y carnaval, de “cosas de negros” a patrimonio ciudadano: construcción de identidad en la murga porteña. *Etno-folk: Revista Galega de Etnomusicología*, nº. 14-15, 2009, pp. 573-95.

Rossi, María Carla. ¿Qué es latinoamérica? Una construcción espiritual y rebelde desde el disco rey azúcar de los fabulosos cadillacs. Em: Díaz, Claudio (comp.). *Fisuras en el sentido. Músicas populares y luchas simbólicas*. Córdoba: recovecos, 2013.

Souza, Luiz Eduardo Simões de. A arquitetura de uma crise: história e política econômica na argentina: 1989-2002. Tese de doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 2007.

The economist. Joe Carollo, still crazy. The economist. United states section, 11 mai. 2000. Disponível em: <<https://www.economist.com/node/307694>>. Acesso em: 28 mai. 2018.

Todo tango. Disponível em: <<http://www.todotango.com/comunidad/lunfardo>>. Acesso em 28 mai. 2018.

Anexos

El viento trae una copla
(Letra e Música: Gustavo Cordera)

El viento trae una copla
Recuerdos del huracán
que un día me partió un ala
y me hizo caer,
hasta acá me arrastré
Nuestra bandera flameaba,
en medio del temporal
Del norte el frío mataba,
se hizo dura la piel,
el terror fue la ley
Y no olvidé nada,
que plantamos ilusión
en la pampa mojada,
que sudaba, como yo...
Inevitable ausencia...
Y no me saqué el anillo,
ni el cielo, la Cruz del Sur,
Ni mi titilar de grillo,
que por las noches canta,
porque extraña a su amor
Y sigo lavando copas
de gente mejor que yo
Si puedo, bebo las sobras
El mezcladito me enciende...
Y me pongo loco,
fantaseo con el mar,
de irme nadando,
de volverte a tocar

Y me pongo manco,
manos de inutilidad
Dejé allá mi sangre,
y hoy me tengo que inventar...
¡Si soy argentino!
Le, le, le, le, le, le, le, le...
[El viento trae una copla...]
Le, le, le, le, le, le, le, le...
[Nuestra bandera flameaba...]
Le, le, le, le, le, le, le, le...
[Y yo sigo lavando copas...]

Shit shit, money money
(Letra e Música: Gustavo Cordera)

¿Es una luz o un fogonazo de llanto?
El vil metal, la cacerola vacía
Riña entre dos, donde uno esta distraído
Y es invisible el que está disparando
Superficial
¿No ves las grandes historias?
La inocencia es veneno
Y te envenenó
El pecho se pone tieso
Y hay que llegar a marzo
Las hojas tienen que caer
Te mato o me escapo
Brutal es tu desprecio
Te miro a los ojos
Te encuentro conocido...
¿Vos también sos argentino? ¿Eh?... ¡Ah!
Todos los teros
Estaban gritando "money"
[Coro: "money, money, money..."]
Fue una sonada de folclor inofensivo

Y vomité una horrible lucidez
Conmovido
Escucho como un ciego
Veo el dolor del sonido
¡No mientas más!
Decime, ¿tenés pudor, tibio orgullo,
o una horrible decepción?
Fue solo un desmayo,
Que duró demasiado
Y, si alguno despierta,
Seguro será eterno
Yeah, yeah, yeah, yeah!
Yeah, yeah! Shit!
Yeah, yeah!
¡Basta de flotar en la mierda!
¡Mierda!... ¡Mierda!... ¡Mierda!
Te mato o me escapo
Brutal es tu desprecio
Te miro a los ojos
Te encuentro conocido
¡Vos también sos argentino!

Murga de la Limousine

(Letra: Juan Subirá, Carlos Martín / Música: Gustavo Cordera, Pepe Céspedes)

Hay veinte crotos en la enorme limousine
ensardinados, van cantando porque sí
Nadie comprende quién los trajo hasta aquí,
por las calles de Miami es la gente más feliz

La caravana fue creciendo, es un festín,
Los Decadentes aportaron un misil
Y hay un Guevara acá, a la vuelta, pa' seguir
van cayendo los borrachos y ya pica la nariz

Y, aunque esta rola no te suene a rock and roll inglés,
yo te chamuyo mi lunfardo de revés
Porque a este hielo hoy le pongo el corazón
¡El velorio americano, que se banque esta explosión!

Joe Carollo nos otorga una mención
¡El 29 es el día de Bersuit!
Es muy graciosa semejante distinción,
si, al final, quedás mirando rayas de televisor

Mire, Mister Joe, ¡qué ironía!
estos van en limusina y no tienen pa' morfar [Ni pa' morfar]
ahora se quedaron en la vía
persiguiendo a alguna mina
¡y ni hablemos de mojar!

Justo esa noche el más croto se zarpó
volvió muy loco...¡ni las llaves embocó!
saltó la reja, y enganchose el pantalón
rebotó en una palmera y en pelotas se quedó

Y, aunque esta rola no te suene a rock and roll inglés,
yo te chamuyo mi lunfardo de revés
Porque a este hielo hoy le pongo el corazón
¡El velorio americano, que se banque esta explosión!
¡El velorio americano, que se banque esta explosión!
¡El velorio americano, que se banque esta explosión!

28. Carnaval e resistência política

*Sheila Elias de Oliveira*¹⁵⁹
UNICAMP
sheilael@unicamp.br

Estética e política

Nos desfiles de Carnaval do Rio de Janeiro e de São Paulo em 2019, foi noticiada na imprensa a presença de temáticas crítica política e social nas escolas de samba do grupo especial¹⁶⁰; dentre elas, as duas campeãs – Estação Primeira de Mangueira no Rio de Janeiro, e Mancha Verde em São Paulo. Tomo como objeto de análise neste texto o samba-enredo da Mangueira de 2019¹⁶¹ para refletir sobre o desfile de escola de samba como ato estético de resistência política.

159 Professora da área de Semântica e Pragmática do Departamento de Linguística da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: sheilael@unicamp.br

160 O grupo especial é composto pelas catorze escolas com melhores notas no desfile do ano anterior.

161 Este texto retoma a reflexão apresentada por mim na mesa coordenada Lugares de resistência e questionamento de certezas, que reuniu quatro pesquisadoras do Grupo de Pesquisa LED: Linguagem, Enunciação, Discurso (CNPq/UNICAMP) em torno do tema Linguagem e movimentos sociais proposto pelo 4º CLAGLO.

Assumindo uma posição epistemológica materialista, estabeleço um diálogo entre a Semântica do Acontecimento e a Análise de Discurso para a reflexão sobre a linguagem, e a filosofia de Jacques Rancière para a reflexão sobre a estética. Tomo o desfile de escola de samba enquanto ato estético, partindo da compreensão de Rancière dos atos estéticos como “configurações da experiência, que fazem existir modos novos do sentir e induzem formas novas da subjetividade política” (Rancière, 2000: 7). A subjetividade política é pensada na relação contraditória do embate próprio às democracias representativas entre governar e ser governado; é nesse embate que se produzem os atos de resistência pela crítica política e social.

A palavra resistência é aqui mobilizada no sentido de luta política ligado à cognata francesa *résistance*. Segundo Rabinovitch (2014: 13-14), o sentido de luta política ligado à *résistance* é registrado na França a partir do século XVI, como o fazer face a uma autoridade estabelecida, a uma limitação da liberdade. É esse sentido que dá origem, sob a Revolução Francesa, à expressão “direito de resistência à opressão”, incluída nas declarações universais dos direitos do homem e do cidadão de 1789 e 1793. No século XX, durante a Segunda Guerra Mundial, a palavra significa a ação conduzida por aqueles que se opuseram à ocupação do seu país, sendo empregada por metonímia para o conjunto de pessoas (chamadas resistentes), organizações e movimentos participando dessa ação. A resistência [*résistance*] tem como fim abater a tirania sob forma de opressão ou de ocupação, e salvaguardar alguma coisa da “*Menschlichkeit*”, do “sentimento de humanidade”. Nesse sentido de luta política ligado à história da palavra francesa, resistência se opõe à opressão realizada sob o controle e a égide de poderes constituídos.

É nesse sentido que tomo o desfile da Mangueira como um ato estético de resistência política e busco refletir sobre ele tomando como objeto de análise a letra do samba-enredo, elemento central na construção dos desfiles de escolas de samba.

Na sequência, apresento categorias mobilizadas para compreender o funcionamento do político na letra do samba-enredo; dou visibilidade às temáticas de crítica política e social em 2019 e as relaciono ao movimento noticiado na imprensa em 2018 sobre os desfiles do Rio; finalmente, analiso a letra do samba-enredo da Mangueira na relação com outros gestos de intervenção social da Escola, e aponto efeitos do desfile da Mangueira em práticas educativas nas escolas.

O político na análise materialista da linguagem

Em uma tomada de posição materialista, o político ou a política concerne às divisões que se estabelecem na vida social e ao conflito que as constitui. Para Rancière, a política diz respeito “ao que se vê e o que se pode dizer do que se vê, a quem tem a competência para ver e a qualidade para dizer, às propriedades dos espaços e aos possíveis do tempo” (Rancière, 2000: 14). Inspirado na formulação de Rancière, Guimarães caracteriza o político no acontecimento da enunciação “pela contradição de uma normatividade que estabelece (desigualmente) uma divisão do real e a afirmação de pertencimento dos que não estão incluídos” (Guimarães, 2002: 16). Na Análise de Discurso, essa contradição é tomada na relação com a constituição ideológica do sentido: “o político é o fato de que o sentido é sempre dividido, tendo uma direção que se especifica na história, pelo mecanismo ideológico de sua constituição” (Orlandi, 1996: 21-22). O político no dizer do samba-enredo será analisado no diálogo entre a Semântica do Acontecimento e a Análise de Discurso. No centro da análise, a divisão política de sentidos da palavra história na cena enunciativa do enredo “História pra ninar gente grande”.

A cena enunciativa constitui “modos específicos de acesso à palavra dadas as relações entre as figuras da enunciação e as formas linguísticas” (Guimarães, 2002, p.23). As figuras da enunciação correspondem às projeções dos falantes no dizer. O Locutor (L) é a figura que se representa no dizer como sua origem; para tomar a

palavra, deve ser autorizado por um lugar social (l-x). Diferentes lugares de dizer, ou enunciadores (Es), podem ser projetados: o individual, que associa o dizer a um indivíduo; o genérico, que funciona sob o modo do “todo mundo sabe”; o universal, que produz o efeito de verdade; e o coletivo, que associa o dizer a um grupo, a uma coletividade.

A Mangueira toma a palavra na avenida para contar uma história do Brasil que se opõe à história oficial. O litígio político inscrito no samba-enredo diz respeito a quem tem o direito a dizer a história, e a quem é sujeito da história. O litígio afeta os sentidos de história, palavra que constitui a forma linguística analisada na relação com as figuras da enunciação. Ele é a base da designação da palavra na enunciação do samba-enredo. A designação é entendida como a significação de um nome, enquanto “relação linguística (simbólica) remetida ao real, exposta ao real, ou seja, enquanto uma relação tomada na história” (Guimarães, 2002: 9).

A designação de história pode ser compreendida nas suas retomadas no texto do enredo. Essas retomadas constituem sua reescritura, realizada em procedimentos “pelos quais a enunciação de um texto rediz insistentemente o que já foi dito”. A reescritura, ao retomar o mesmo, faz “interpretar algo como diferente de si” (Guimarães, 2002: 28). O percurso pelo redizer a palavra história no interior da cena enunciativa permitirá dar visibilidade ao litígio político no qual o samba-enredo significa história na divisão entre a história que ele defende que seja contada e a história oficial.

Este e outros carnavais

Em 2019, jornais e revistas semanais destacaram a presença da crítica política e social em sambas-enredo dos carnavais do Rio de Janeiro e de São Paulo. Em 2018, esse movimento foi noticiado em relação aos desfiles de carnaval do Rio. Dentre os destaques de 2018 na imprensa, estão as matérias Assim o Carnaval 2018

recuperou o espírito crítico com a classe política¹⁶², do El País Brasil, e a da GaúchaZH¹⁶³: Carnaval retoma história política dos sambas de enredo das escolas cariocas.

A matéria do El País destaca que “as críticas à situação do país passam das ruas aos sambódromos, com enredos que atacam diretamente figuras políticas e medidas do Governo”. Dentre as escolas mencionadas pela matéria, está a Estação Primeira de Mangueira. A matéria relaciona a crítica ao momento político do país. O Carnaval de 2018 é o primeiro concebido após o controverso impeachment presidencial de Dilma Roussef, em agosto de 2016. E, no Rio, o primeiro concebido sob a prefeitura de Marcelo Crivella, que assumiu em 2017 e no mesmo ano anunciou corte de 50% da verba às escolas de samba. Nesse contexto, o samba-enredo “Com dinheiro ou sem dinheiro, eu brinco”, da Mangueira, canta: “Chegou a hora de mudar/Erguer a bandeira do samba/Vem a luz à consciência/Que ilumina a resistência dessa gente bamba”¹⁶⁴.

A matéria da GaúchaZH mostra que a presença de temas da vida política em desfiles de escolas de samba no Rio de Janeiro acontece desde o início dos desfiles: “desfiles com motivação política fazem parte da história do Carnaval do Rio de Janeiro desde a sua criação”. Segundo a matéria, na década de 1920, teriam sido uma “resposta à repressão constante do samba pelas autoridades policiais”. Na década de 1930, por outro lado, respondendo à demanda dos governantes, eles teriam se tornado “retratos da história oficial do Brasil.” A década de 1960 teria inaugurado “os primeiros enredos abertamente críticos à história oficial”; em 1960, o Salgueiro apresentou a história de Zumbi,

162 Matéria de María Martín e Talita Bedinelli publicada em 14/03/2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/02/12/politica/1518446814_565470.html. Consulta em 27/08/2019.

163 Matéria de de Luís Felipe dos Santos publicada em 13/02/2018. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/noticia/2018/02/carnaval-de-2018-retoma-historia-politica-dos-sambas-de-enredo-das-escolas-cariocas-cjdlwaig3019j01rvxuqueuqmg.html>. Consulta em 27/08/2019.

164 Letra disponível em: <https://www.letras.mus.br/mangueira-rj/samba-enredo-2018/>. Consulta em 06/01/2020.

“retratado como ‘divino imperador’, com o enredo ‘Quilombo dos Palmares’. Na época, desfilar ‘vestido de escravo’ era um tabu, e o carnavalesco Fernando Pamplona teve que convencer os componentes da escola a mostrar a história dos negros que desafiaram o Império pela liberdade”. Como veremos, em 2019, a luta contra a escravidão e o racismo e a exaltação de sujeitos negros brasileiros se destacam na crítica dos sambas-enredo.

A matéria lembra a censura feita aos sambas-enredo durante a ditadura militar instaurada em 1964. E aponta o fim da ditadura como o gatilho para os enredos críticos na década de 1980. Já na década de 1990, o destaque foram os enredos patrocinados, que continuaram presentes nos anos 2000. A matéria da GaúchaZH ressalta a mudança nas temáticas do carnaval do Rio em 2018, em contraste com a adesão a enredos patrocinados nos anos anteriores: em 2018, as escolas levaram para a avenida “críticas sociais contundentes e muito diretas”. Jack Vasconcelos, carnavalesco da Tuiuti, afirma na matéria do jornal que o enredo de 2018 da Escola é “uma crítica a um sistema”. A Escola, “a mais falada nas redes sociais desde o início dos desfiles”, “mostrou Temer¹⁶⁵ como vampiro e manifestantes como fantoches”. Nas palavras do carnavalesco: “quem tem mais poder tende a acreditar que o próximo deve servi-lo, deve ser explorado, que o fraco merece esse papel, o mundo é assim. E não é.” Ele afirma que o objetivo é impulsionar uma mudança: “É uma crítica a uma grande ideia, que vem sendo trazida na humanidade, de tempos em tempos, para que a gente possa quebrar essa corrente”. Essa declaração do carnavalesco, assim como as do carnavalesco da Mangueira, que veremos adiante, significam o desfile de carnaval como um ato estético de resistência política.

O percurso proposto pela matéria de 2018 da GaúchaZH permite observar que os desfiles de carnaval no Rio de Janeiro, em diferentes momentos da história brasileira desde a década de

165 Michel Temer, vice-presidente de Dilma Rousseff, que participou do movimento de impeachment contra a presidenta e se tornou presidente após o impeachment.

1920, tanto serviram ao enaltecimento de políticas conservadoras de Estado ou promoveram temas financiados ligados ou não a governos, quanto reivindicaram mudanças na gestão do país e na vida em sociedade. Este último movimento é noticiado na imprensa como um retorno da crítica política e social no carnaval do Rio em 2018 e no carnaval do Rio e de São Paulo em 2019. Alguns títulos de matérias de 2019 exemplificam esse destaque e indicam a presença nas temáticas dos desfiles de fatos contemporâneos, como a execução da vereadora Marielle Franco ou o movimento feminista “#ele não”, contrário à eleição do atual presidente da república, ambos em 2018:

- Após primeiro dia com críticas sociais, Carnaval em SP termina com escolas celebrando negros¹⁶⁶.
- De Marielle Franco a “ele não”: escolas de samba levam críticas sociais para a avenida¹⁶⁷.
- Carnaval recuperou o espírito da crítica política no Brasil¹⁶⁸
- Racismo e críticas políticas dominam o Carnaval 2019¹⁶⁹
- Carnaval, uma catarse política¹⁷⁰
- Marielle presente, um grito que ecoou no Carnaval 2019¹⁷¹

166 Matéria de Erika K Nakamura, de O Globo, publicada no Diário do Centro do Mundo, do Portal IG, em 03/03/19. Disponível em: <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/entretenimento/apos-primeiro-dia-com-criticas-sociais-carnaval-em-sp-termina-com-escolas-celebrando-negros/>. Consulta em 27/08/2019.

167 Matéria de Diego Amorim e Tiago Dantas para a Revista Época sobre os desfiles do Rio e de São Paulo. Publicada em 01/03/2019. Disponível em: <https://epoca.globo.com/de-marielle-francoele-nao-escolas-de-samba-levam-criticas-sociais-para-avenida-23492275>. Consulta em 27/08/2019.

168 Matéria de Maria Martin, do El País, sobre os desfiles do Rio de Janeiro e de São Paulo publicada no Portal Vermelho em 13/03/2019. Disponível em: <https://vermelho.org.br/2018/02/13/carnaval-recuperou-o-espírito-da-critica-politica-no-brasil/>. Consulta em 27/08/2019.

169 Matéria do IG 1 Segundo publicada em 05/03/2019 sobre os desfiles do Rio e de São Paulo. Disponível em: <https://carnaval.ig.com.br/2019-03-05/carnaval-critica-politica-e-racismo.html>. Consulta em 27/08/2019.

170 Matéria de Joana Oliveira para o El País Brasil sobre o carnaval de rua em todo o país. Publicada em 06/03/2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/03/05/cultura/1551810322_565096.html. Consulta em: 27/08/2019.

171 Foto-reportagem sobre a lembrança de Marielle Franco nas ruas e escolas de samba no carnaval do Rio e de São Paulo. Marielle era socióloga e vereadora pelo PSOL do Rio de Janeiro. Mulher negra, lésbica, criada na Favela da Maré, lutava pelas minorias políticas e denunciava corrupção e abusos de autoridade. Foi executada em março de 2018. Os responsáveis pelo crime ainda não foram identificados. Foto-reportagem publicada no El País Brasil em 06/03/2019.

O samba-enredo é o elemento central na criação dos desfiles de escola de samba. Observamos que os sambas com temáticas críticas do grupo especial do Rio e de São Paulo em 2019 demandam respeito à ética democrática na gestão pública e nas relações sociais. Há também uma demanda de respeito aos sujeitos negros brasileiros.

Em São Paulo, o enredo “Brasil, eu quero falar de você! Que país é esse!”, da Águia de Ouro, denuncia a corrupção ao longo da história do país e clama por democracia, igualdade e liberdade, clamores que também estão presentes no enredo “Liberdade, o canto retumbante de um povo heróico” da Acadêmicos do Tucuruvi. No Rio de Janeiro, a Paraíso do Tuiuti, com o enredo “O salvador da Pátria”, critica os candidatos a eleições. Na Imperatriz Leopoldinense e na São Clemente, o alvo da crítica é a relação do homem com o dinheiro no capitalismo: na Imperatriz, em “Me dá um dinheiro aí”, o dinheiro significa como produtor de poder e desigualdade; na São Clemente, “E o samba sambou...” critica a mercantilização do samba.

Em diferentes temáticas, a afirmação da africanidade e da negritude como constitutivas da identidade nacional é um dos sentidos mais presentes: religiões de matriz africana, os negros significados como sujeitos da história do Brasil, palavras de línguas africanas, escravidão são memoráveis¹⁷² dos discursos anti-racismo que atravessam os enredos. O site Diaspora Black destacou na época dos desfiles “7 sambas-enredo afro para torcer”, de escolas que “homenageiam temas afro e grandes nomes da luta do povo negro por liberdade e igualdade”¹⁷³. O destaque dos sambas-enredo “afro” nesse site que atua na luta pela igualdade dos negros significa os desfiles de carnaval como parte da luta política contra a desigualdade racial.

172 O memorável é, no tempo do acontecimento, um recorte do passado que significa no presente da enunciação projetando a futuridade da interpretação: “o passado no acontecimento é uma rememoração de enunciações por ele recortada, fragmentos do passado por ele representados como o seu passado” (GUIMARÃES, 2002, p.15).

173 A matéria está disponível em: <https://diaspora.black/na-luta-e-no-carnaval-e-que-a-gente-se-encontra/>. Consulta em 27/08/2019.

Os sentidos da africanidade e da negritude como constitutivas da identidade nacional estão presentes, em São Paulo, nos enredos de quatro escolas: na Colorado do Brás, “Hakuna Matata” homenageia o Quênia e a negritude; a X-9 Paulistana faz uma homenagem ao sambista Arlindo Cruz; na Acadêmicos do Tatuapé, palavras africanas homenageiam guerreiros do povo brasileiro; a Vai-Vai, com o enredo “Vai-Vai, o Quilombo do Futuro”, canta a luta do povo negro; a campeã Mancha Verde, com o enredo “Oxalá, salve a princesa! A saga de uma guerreira negra”, conta a história de Aqualtune, avó de Zumbi, guerreira líder da batalha do Congo contra Portugal no século XVII, que veio escravizada para o Brasil e liderou o quilombo de Palmares.

No Rio, esses sentidos estão presentes em três escolas: na Acadêmicos do Salgueiro, o enredo “Xangô” conta a história do orixá do candomblé Xangô; a Portela faz homenagem à cantora e compositora Clara Nunes, portelense que trazia a cultura afro-brasileira na sua música; na campeã Mangueira, “História pra ninar gente grande” conta uma história do Brasil silenciada no discurso oficial, exaltando a participação de negros, indígenas e mulheres como sujeitos da história.

Os enredos contestadores questionam a ética na gestão pública e nas relações sociais, e homenageiam sujeitos oriundos de minorias políticas e coletividades que compõem essas minorias, dentre as quais se destaca a minoria negra. Com isso, esses enredos desestabilizam certezas sobre a identidade nacional construídas em discursos dominantes. Nessa direção, o samba da Mangueira 2019 questiona a história oficial do Brasil. Na próxima seção, analiso a letra do samba-enredo.

História em samba

Você sabia que o Ceará aboliu
a escravidão quatro anos antes
da assinatura da famosa Lei Áurea?
Você já ouviu falar em Chico da Matilde?
Em Maria Felipa? Sabia da existência
de um herói chamado Cunhambebe?
A história oficial escolhe quem deve
e quem não deve ser lembrado. O desfile
da Mangueira é um olhar para isso.
Um olhar para quem deveria estar
nos livros e por que, os que estão,
foram escolhidos para estar.

*Leandro Vieira - carnavalesco*¹⁷⁴

O samba-enredo 2019 da Estação Primeira de Mangueira, “História pra ninar gente grande”, questiona os heróis promovidos pela história oficial do Brasil. Na epígrafe, o carnavalesco Leandro Vieira nos provoca enquanto brasileiros, perguntando se conhecemos nomes e fatos que a história oficial não conta, e que fazem parte da história do Brasil. O enredo nos convida a um olhar crítico para a história oficial; pergunta por que os nomes que nela estão “foram escolhidos para estar”. O samba propõe “questionar acontecimentos históricos cristalizados no imaginário coletivo e que, de alguma forma, nos definem enquanto nação”. Na letra do samba-enredo, a observação da reescritura de história permitirá compreender esse questionamento significado na divisão de sentidos que constrói a designação da palavra.

174 A epígrafe e outras citações de Leandro Vieira são retiradas da apresentação do Carnaval de 2019 feita pelo carnavalesco no site da Mangueira. Disponível em: www.mangueira.com.br/noticia-detalhada/993. Consulta em 27/08/2019.

No título do enredo, história vem determinada por uma finalidade: “pra ninar gente grande”. As histórias de ninar são aquelas contadas para fazer adormecer as crianças. A história que nina gente grande é a história oficial, que nina os brasileiros grandes na idade e no valor, que são parte da história, mas que são levados a um “sono profundo” pelas narrativas históricas nas quais não são incluídos como protagonistas. Segundo o carnavalesco, “conta-se uma história na qual as páginas escolhidas o ninam na infância para que, quando gente grande, você continue em sono profundo”. O carnavalesco denuncia a formação de sujeitos politicamente passivos como efeito dessa história: “essas ideias de “descobrimento”, “independência” e “abolição” postas em xeque ou questionadas para possibilitar o entendimento do desprezo pela cultura nacional e as razões de uma sociedade pacífica ou, por que não, passiva”.

O enredo propõe contar uma outra história: “a história que a história não conta”; “o avesso do mesmo lugar”:

História Pra Ninar Gente Grande

Mangueira, tira a poeira dos porões
Ô, abre alas pros teus heróis de barracões
Dos Brasis que se faz um país de Lecis, jamelões
São verde e rosa, as multidões
Mangueira, tira a poeira dos porões
Ô, abre alas pros teus heróis de barracões
Dos Brasis que se faz um país de Lecis, jamelões
São verde e rosa, as multidões
Brasil, meu nego
Deixa eu te contar
A história que a história não conta
O avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra
Brasil, meu denço
A Mangueira chegou

Com versos que o livro apagou
Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento
Tem sangue retinto pisado
Atrás do herói emoldurado
Mulheres, tamoios, mulatos
Eu quero um país que não está no retrato
Brasil, o teu nome é Dandara
E a tua cara é de cariri
Não veio do céu
Nem das mãos de Isabel
A liberdade é um dragão no mar de Aracati
Salve os caboclos de julho
Quem foi de aço nos anos de chumbo
Brasil, chegou a vez
De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês¹⁷⁵

Na letra do enredo, o alocutário explicitado é o Brasil que se encontra na luta: “Brasil, meu nego/Deixa eu te contar/A história que a história não conta/O avesso do mesmo lugar/ Na luta é que a gente se encontra/ Brasil, meu denço/ A Mangueira chegou /Com versos que o livro apagou”. Nesses versos iniciais, meu denço e meu nego predicam o vocativo Brasil significando afeto e identidade negra, na redução de negro por nego e no emprego de denço, que significa carinho e tem origem atribuída ao quimbundo¹⁷⁶. A Mangueira nos lembra que o povo negro faz o Brasil, sua língua, sua história.

O Brasil do enredo não é um só, é Brasis: “Mangueira, tira a poeira dos porões/ Ô, abre alas pros teus heróis de barracões/ Dos Brasis que se faz um país de Lecis, Jamelões/ São verde e rosa, as

175 História pra ninar gente grande. Autores: Deivid Domênico, Tomaz Miranda, Mama, Marcio Bola, Ronie Oliveira e Danilo Firmino. Intérprete: Marquinhos Art'Samba. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/mangueira-rj/samba-enredo-2019-historias-para-ninar-gente-grande/>, consulta em 02/09/2019.

176 Segundo o Dicionário Houaiss, nos verbetes denço, dengue, e deng-. HOUAISS, Antonio e VILLAR, Mauro de Salles. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p.938.

multidões”. A cena enunciativa projeta para o vocativo Mangueira o lugar de alocutário convocado a tomar a palavra como Escola de samba e contar a história não oficial do Brasil para o Brasil. Um enunciador coletivo é projetado sobre o locutor-Mangueira, que fala como coletividade. A história dos Brasis é a de “um país de Lecis, Jamelões”. A eponímia multiplica os “heróis dos barracões”¹⁷⁷, representados por Leci Brandão e Jamelão, ilustres cidadãos negros vindos do morro da Mangueira e da Escola, que se destacaram em suas profissões, e que sustentam a luta pela igualdade racial e social¹⁷⁸.

Às Lecis e Jamelões outros nomes se juntarão, significados como heróis da história apagados do discurso oficial; a Mangueira canta “a história que a história não conta/O avesso do mesmo lugar”, os “versos que o livro apagou”; são essas reescrituras que significam a história contada na avenida como outra em relação à história oficial, aquela que não conta a história que o enredo conta. A história que fica “atrás do herói emoldurado” pela história oficial é uma história social de conflito: “desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento/ Tem sangue retinto pisado/ Atrás do herói emoldurado/ Mulheres, tamoios, mulatos. Nesse “país que não está no retrato”, há invasão, sangue negro (“retinto”) pisado, mulheres, indígenas (“tamoios”) e miscigenados (“mulatos”) fazendo a história.

No “retrato” da história oficial, está a Princesa Isabel, filha de D. Pedro II, considerada responsável pela abolição da escravatura. Na história contada pelo enredo, a cara do Brasil “não veio do céu/ nem das mãos de Isabel”: “Brasil, o teu nome é Dandara/ E

177 Os barracões são os lugares em que se preparam os desfiles das escolas.

178 Leci Brandão foi a primeira mulher a fazer parte dos compositores da Mangueira. Filiada ao PCdoB, ela atua no legislativo como deputada estadual por São Paulo, eleita em 2014 e 2018; atuou no executivo como Conselheira da Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e membro do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher de 2004 a 2008. Jamelão foi cantor e principal voz como puxador de samba na Mangueira por mais de 50 anos. Teve vários discos gravados e em 2001 recebeu do governo brasileiro a medalha da Ordem do Mérito Cultural. Morreu em 2008.

a tua cara é de cariri/ Não veio do céu/ Nem das mãos de Isabel. A cara do Brasil é a de Dandara, guerreira e mulher de Zumbi dos Palmares, é também a dos índios cariris do Nordeste, que constituíram um movimento de resistência indígena à dominação portuguesa no Ceará e em outros estados entre os séculos XVII e XVIII.

Pela liberdade, lutaram a negra Dandara, os indígenas cariris, o jangadeiro negro que ficou conhecido como “dragão do mar” após liderar no Ceará uma paralisação de jangadeiros que se negaram a transportar negros escravos no século XIX. A liberdade pela qual se lutou é da luta contra a escravidão, e também a das lutas pela independência, e contra a ditadura: “A liberdade é um dragão no mar de Aracati/ Salve os caboclos de julho/ Quem foi de aço nos anos de chumbo”. O Ceará, posto em cena com os cariris e o dragão do mar, foi a primeira província no Brasil a abolir a escravidão, em 1884, quatro anos antes da assinatura da Lei Áurea pela Princesa Isabel. Os “caboclos de julho” são indígenas que lutaram pela guerra de independência na Bahia para combater os que não aceitavam a separação da coroa portuguesa; “quem foi de aço nos anos de chumbo¹⁷⁹” são os que, no século XX, resistiram à ditadura militar.

Os últimos versos enumeram nomes próprios transformados por eponímia em nomes comuns, que significam os sujeitos nomeados como símbolos de uma coletividade. Esses sujeitos são os que hoje a história deve ouvir: “Brasil, chegou a vez/ De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês”. Luiza Mahin é uma negra combatente na Revolta dos Malês. Os “malês” são negros de maioria muçulmana que organizaram o que ficou conhecido como Revolta dos Malês em Salvador no início do século XIX,

179 A ditadura militar no Brasil durou de 1964 a 1985. Os anos de chumbo são o período mais violento, que inicia com a instauração do Ato Institucional nº 5 (AI-5) pelo então presidente Costa e Silva em dezembro de 1968 e vai até março de 1974, fim do governo de Emílio Médici. Com esse ato, o Congresso Nacional e as Assembleias Legislativas Estaduais foram fechadas, o direito ao habeas corpus foi cancelado, foi implantado toque de recolher, e as perseguições políticas, a censura, as torturas e assassinatos aumentaram.

uma revolta contra a escravidão e a imposição da religião católica. ‘Maria’ funciona como um nome genérico popular no Brasil, mas também faz referência a Maria Felipa – homenageada no desfile, negra que lutou nas batalhas de independência na Bahia. A vereadora Marielle Franco, assassinada em 2018, se junta aos protagonistas do século XIX, indicando que a história não é só passado; ela se faz no presente na luta política.

Os sujeitos históricos rememorados na letra do enredo, bem como suas ações, não fazem parte do discurso oficial da história no país. Eles têm em comum a luta contra a opressão, em suas várias formas nos diferentes momentos históricos: a escravidão, a colonização, a ditadura, o assassinato por execução.

Samba em história

As escolas de samba se originam em favelas; no Rio de Janeiro, as favelas cresceram ocupando morros. O Grêmio Recreativo e Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira foi fundado em 1928 em um morro que começou a ser ocupado no final do século XIX. A ocupação cresceu com a abolição da escravidão negra e com a expansão da urbanização. A história do morro contada no site da Escola destaca a formação de uma comunidade marginalizada, de maioria negra, identificada com tradições culturais e religiosas de matriz africana: “Surgiu assim na Mangueira uma comunidade de gente pobre, constituída quase em sua totalidade por negros, filhos e netos de escravos, inteiramente identificados com suas manifestações culturais e religiosas”¹⁸⁰.

Segundo a história da Escola de Samba apresentada no site, a marginalização social e a perseguição policial sofrida pelos sambistas do morro levou à criação da Escola¹⁸¹. Em 1932,

180 História do morro da Mangueira, disponível no site da Escola: <http://www.mangueira.com.br/historiamorro>. Consulta em 16/12/2019.

181 História da Mangueira, disponível no site da Escola: <http://www.mangueira.com.br/historiamangueira>. Consulta em 16/12/2019.

a Mangueira ganhou o primeiro dos dezenove campeonatos alcançados até 2019. A comunidade do morro tem hoje, segundo dados do site, cerca 45.000 habitantes. Na década de 1990, a Escola deu início a um programa social voltado para o esporte. O programa se expandiu e hoje, no Instituto Mangueira do Futuro¹⁸², além do esporte, inclui educação, cultura, capacitação, inclusão e saúde. Com o Instituto, a Escola oferece programas que buscam reduzir os efeitos da desigualdade social e racial que vivem os moradores do morro. O combate à desigualdade pela contraposição à história oficial do Brasil no samba-enredo 2019 é mais um gesto da luta política da Mangueira contra a opressão. É um ato estético de resistência política.

Na relação entre língua, enunciação e discurso, o político é trabalhado nas divisões de sentido, nas filiações a posições ideológicas, no movimento contraditório entre as normatividades excludentes e as afirmações de pertencimento dos excluídos. No samba-enredo da Mangueira, a divisão nos sentidos de história contrapõe a história oficial a uma história de lutas de resistência. O título História pra ninar gente grande significa a história oficial, em seus discursos elitistas e eurocêntricos, como constitutiva da passividade política dos sujeitos pertencentes às minorias sociais, passividade que os impede de serem identificados e de se identificarem como agentes da história.

Se opondo a esses discursos, a Mangueira toma a palavra como coletividade contando/cantando uma história pra acordar gente grande feita de conflitos e de resistência à dominação e a opressão. O enredo afirma a necessidade de mudança no discurso da história, sintetizada nos versos finais: “Brasil, chegou a hora de ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês”. Recontar a história nesse enredo é dar visibilidade aos sujeitos tornados invisíveis nos discursos dominantes. É tirar a história das mãos de pretensos

182 O site do Instituto é: <http://www.mangueiradofuturo.com.br/>. Consulta em 16/12/2019.

heróis da elite convertidos em salvadores da pátria, como Deodoro da Fonseca ou a Princesa Isabel, que, supostamente por boa vontade política ou nobreza de ideais, teriam feito grandes gestos em nome do país. Os fatos históricos e os sujeitos da história mencionados no enredo são em grande parte desconhecidos dos brasileiros. O povo significado em suas divisões desiguais (os “Brasis”) é incluído como agente da história. Não somente as certezas históricas são questionadas, mas também o modo de fazer história.

Neste momento político do Brasil, em que governos comprometidos com a democracia que promoveram avanços contra o racismo e a desigualdade estão afastados do poder, escolas de samba reagem realizando em seus desfiles de carnaval atos estéticos de resistência política, inscritos em discursos democráticos de luta pela igualdade. O desfile da Mangueira produziu efeitos. Um deles é o uso do enredo em práticas de ensino nas escolas. A matéria “Professores levam samba da Mangueira para sala de aula e relatam experiência”, publicada em 29/03/2019 no UOL¹⁸³, traz relatos de professores de diversas disciplinas escolares, que trouxeram o enredo da Mangueira para a reflexão sobre o Brasil em sala de aula. Abaixo, a reprodução do relato de dois professores:

Ygor Lioi - Professor de História/Escola Municipal Adalgisa Nerym (Rio de Janeiro)/Integrante do Departamento Cultural da Portela

Os alunos ficaram surpresos pelo processo de desconstrução de algo que já está cristalizado e solidificado no imaginário coletivo. Falar que existe uma multiplicidade de versões para um fato histórico às vezes pode parecer complicado,

183 “Professores levam samba da Mangueira para sala de aula e relatam experiência”. Disponível em: <https://setor1.band.uol.com.br/professores-levam-samba-da-mangueira-para-sala-de-aula-e-relatam-experiencia/>, consulta em 02/09/2019.

mas não é. Mostrar os verdadeiros heróis nacionais, heróis de barracões, aqueles que ajudaram a construir a nação em meio a inúmeras adversidades, é prazeroso e necessário. Eles passam a questionar aquilo que está posto.

O que há de maior nesse processo é isso: levar à reflexão e que eles possam fazer as conexões necessárias para desconstruir o modelo vigente de ensino. São nesses processos educacionais diferenciados que há de fato a desconstrução da memória oficial. Nessa luta que mudamos a vida da molecada das periferias.

Lívia Vargas - Professora de Geografia / Mestranda PPGeo-UFF

CIEP 513 – George Savalla Gomes “Palhaço Carequinha” Rede Estadual do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo (RJ) / 7º ano

“Utilizei o samba enredo da Mangueira como recurso didático para abordar o conteúdo sobre população brasileira dialogando com a vivência dos estudantes. Já há uma prática dos professores em realizar uma abordagem que aborda as questões conforme a lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, resultado das lutas dos movimentos sociais.

As atividades propostas foram acolhidas pelas turmas, que fizeram com entusiasmo cada etapa e os olhinhos brilhavam a cada descoberta – alguns até arriscaram a cantar o samba! Pedi para que selecionassem partes que achavam interessantes, a mais escolhida foi “Na luta é que a gente se encontra”. Mangueira deixou o seu recado.

Segundo Rancière, os atos estéticos “fazem existir modos novos do sentir e induzem formas novas da subjetividade política”. O desfile das escolas que, como a Mangueira, se opuseram a discursos de opressão dominantes, trabalham nessa direção.

O uso do samba da Mangueira nas escolas mostra que o samba produziu seu efeito político, desconstruindo certezas sobre os fatos e os sujeitos que a história oficial põe em cena, ao propor um novo discurso da história.

Referências

Guimarães, E. (2002). *Semântica do Acontecimento*. Campinas: Pontes.

Orlandi, E. P. (1996). *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes.

Rabinovitch, G. (2014). *Terrorisme/résistance: d'une confusion lexicale à l'époque des sociétés de masse*. Lormont: Le bord de l'eau.

Rancière, J. (2000). *Le partage du sensible: esthétique et politique*. Paris: La fabrique éditions.

29. O funcionamento semântico-enunciativo do enunciado # *Intervenção é farsa* no vídeo do movimento # *342 Agora* contra a intervenção militar

*Carolina de Paula Machado*¹⁸⁴
Universidade Federal de São Carlos
carolinapmac@gmail.com

Neste trabalho, pretendemos identificar os sentidos mobilizados ao se enunciar o enunciado #*Intervenção é farsa* e os sentidos que são produzidos no presente do acontecimento, os quais vão dar consistência à certeza que é enunciada ao se dizer que a intervenção é uma farsa mas que se opõe a outra certeza: a necessidade da intervenção federal com o uso da força militar no Rio de Janeiro, decretada em 2018, o que produz o desentendimento.

¹⁸⁴ A Profa. Dra. Carolina de Paula Machado é docente do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)- São Carlos, São Paulo, Brasil. E-mail: carolinapmac@gmail.com

Com isso, esperamos compreender um pouco sobre como tem se dado na e pela linguagem o conflito entre posições distintas pelo modo como elas têm acontecido na Internet. Esta tem sido um espaço político que possibilita a exposição em grande escala das opiniões, seja de pessoas legitimadas, seja de pessoas comuns, que agora podem falar e ser ouvidas. Isso tem gerado uma ampliação das discussões e assim uma maior polarização dos grupos que se intitulam “de direita” e “de esquerda”. Esses conflitos que acontecem no mundo virtual contribuem para a difusão rápida e desenfreada de informações e notícias falsas (as chamadas “fake news”).

Para tanto, vamos descrever o movimento designativo para a intervenção militar que aconteceu no Rio de Janeiro e a argumentatividade do enunciado #Intervenção é farsa como um enunciado que integra o texto do vídeo que recebe o mesmo nome, que circula no Youtube, produzido pelo movimento #342, em oposição à intervenção. Vamos considerar o vídeo, integralmente, como um texto, no qual analisaremos a cena enunciativa.

Esta pesquisa tem sido realizada no interior do grupo de pesquisa intitulado “Léxico, Enunciação, discurso”¹⁸⁵ (LED) - CNPq/Unicamp, no qual temos estudado a questão da certeza e a produção de sentidos.

Sobre a Intervenção Militar e o Movimento #342

O decreto 9.288 de 16 de fevereiro de 2018¹⁸⁶, que autorizava a intervenção federal para conter a criminalidade no Rio de Janeiro, foi controverso e polêmico. Deveriam ter entrado em discussão os direitos humanos, a militarização intervindo no policiamento,

185 O trabalho foi apresentado no 4º Congresso Latino-Americano de Glotopolítica (CLAGlo) realizado na Universidade de São Paulo (USP), na mesa temática intitulada “Lugares de resistência e questionamentos da certeza”, na linha temática “Linguagem e Movimentos sociais”.

186 Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/08/intervencao-federal-no-rj-faz-6-meses-entenda-o-que-aconteceu-ate-agora.shtml> acesso em: 02/09/2019

etc. E, principalmente, o governo deveria ter ouvido os principais afetados: os moradores das comunidades.

Por outro lado, o aumento dos crimes e da violência é um problema crônico mas naquele momento, era crítico, quando acontecia um dos principais eventos turísticos da cidade, o carnaval, e o Estado sofria, e ainda sofre, com a falta de recursos para a segurança, assim como para outras áreas como educação, saúde, etc.

O 2º parágrafo do artigo 1º do decreto afirma que “O objetivo da intervenção é por termo a grave comprometimento da ordem pública no Estado do Rio de Janeiro”¹⁸⁷.

A decisão do governo federal acabou ganhando notoriedade por ser tomada pelo governo do então presidente Michel Temer à época da campanha para as eleições presidenciais e por impedir uma possível reforma da previdência, muito defendida na época. Um tom militarista ganhava força na campanha. Apesar da polêmica que tudo isso gerou, a intervenção através das forças militares aconteceu.

Sobre o movimento #342, circula no Youtube o vídeo # Intervenção é Farsa, um dos lados do litígio sobre a intervenção e objeto desta análise.

Vemos, neste litígio, um lugar de resistência do movimento #342 com o vídeo que faz circular, um movimento possível graças à internet, lugar que possibilita a circulação de informações, opiniões, etc, em grande escala, sem necessariamente passarem pela “autorização” de quem detém o poder sobre os meios de comunicação.

187 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/D9288.htm acesso em 02/09/2019

Participam do vídeo artistas, alguns deles da TV Globo, moradores de comunidades do Rio de Janeiro, políticos, músicos, especialistas em segurança pública, policiais e militares, alguns bastante conhecidos, outros nem tanto.

Já o movimento #342, autor do vídeo, surge quando há denúncias contra o então presidente Michel Temer¹⁸⁸ de que este teria cometido crimes. Pedia-se o impeachment dele. Para que fosse investigado pelo Supremo Tribunal Federal (STF), eram necessários 342 votos da Câmara dos Deputados contrários ao relatório que rejeitava a denúncia contra o presidente. Intelectuais e artistas começam então uma campanha na internet para que os deputados fossem pressionados a votarem a favor da investigação¹⁸⁹ e o número de votos dá nome ao movimento. A investigação não seguiu adiante, mas o movimento continuou.

O jogo das certezas

Este movimento entre as certezas no jogo de interesses políticos é o que nos motiva a entender como isso acontece no funcionamento da linguagem. Afinal, quem diz a verdade sobre a intervenção? O presidente, porque é presidente? Quem mente? O movimento, porque é de oposição? A contenda não é resolvida a partir de uma oposição simples entre verdade e mentira.

Tomamos, então, como ponto de partida uma reflexão sobre a(s) certeza(s). Primeiramente, a certeza que nosso então presidente e seus ministros, assessores, e o congresso nacional,

188 A votação aconteceu em 02/08/2017. O placar na câmara dos deputados foi de 263 votos favoráveis ao relatório que rejeitava a denúncia e 227 votos rejeitavam o relatório. Disponível em: <https://placar.uol.com.br/votacao-denuncia-temer/plenario-camara> e em <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2017/08/02/deputados-livram-temer-de-denuncia-por-corrupcao.htm>. Acesso em 19/08/2019.

189 Como sabemos, o então presidente foi salvo pelos deputados: a investigação não prosseguiu e ele terminou seu mandato. Atualmente, já não mais protegido pelo foro privilegiado, foi preso, mas está solto novamente.

tinham de que a intervenção federal por meio do aparelhamento militar era a melhor solução para a crise de segurança no Rio de Janeiro.

Por outro lado, o vídeo do movimento coloca esta certeza em dúvida, algo que, de acordo com Wittgeinstein (1969) não deveria acontecer do ponto de vista lógico.

Esse filósofo da linguagem traz para o âmbito da linguagem a questão lógica da certeza. Uma proposição pode ser provada para que seja aceita, mas, segundo ele, as proposições que derivam dela podem ser admitidas, mesmo que não se tenha prova delas. Tudo estará a favor das afirmações, e “a possibilidade de convencimento faz parte do jogo da linguagem” (1969: 15).

Segundo ele, dizer “eu sei que...” em que o sentido equivale a “não posso estar errado” é uma forma de mostrar que não existe dúvida sobre algo. Dizer isso serve como uma “garantia” de que se trata de um fato o estado de coisas que é descrito. Mas não basta dizer “eu sei”, segundo ele, seria preciso apurar isso “objetivamente.”

Entretanto, quando se diz “eu sei” para alguém este alguém admitirá isso, se conhecer o jogo de linguagem, pois entenderá que a pessoa tem “razões fundamentadas” para afirmar isso. E, assim, não demonstrará dúvida.

Ou seja, diante da certeza com que se afirma algo, não faria sentido duvidar. É desse modo que funciona o jogo de linguagem que teria sido transgredido pelo Movimento # 342 ao dizer que a intervenção é uma farsa.

Wittgenstein não reduz a certeza e o convencimento à linguagem e nem considera que a certeza é algo individual. Segundo ele, “a certeza é por assim dizer um tom de voz em que alguém declara como são as coisas, mas não se infere desse tom que tem razão.” (Wittgenstein, 1969: 23).

Que sentido(s) te(ê)m o enunciado #Intervenção é farsa? Como o movimento #342 pode duvidar de uma certeza propondo outra certeza? O que então faria com que as pessoas fossem convencidas da verdade ou falsidade da proposição “Intervenção é farsa” dita com certeza?

A questão é que pare ele, “A verdade de certas proposições empíricas pertence ao nosso quadro de referências.” (p. 35). Somos levados a acreditar em algo durante toda a vida, não iríamos, portanto, duvidar do que acreditamos. A imagem de mundo que se tem não resulta do convencimento, mas do “quadro de referências herdado” (p. 41) e que nos faz distinguir o verdadeiro do falso.

O autor ainda afirma que as convicções que temos formam um sistema, uma estrutura e “toda a verificação, confirmação e invalidação de uma hipótese ocorrem já no interior de um sistema.” (p. 43). O sistema é parte da essência dos argumentos. A verdade é dada no interior de um sistema, ou seja, pensar dentro de um sistema é o que define o que é verdadeiro e o que é falso.

Aquilo em que acreditamos não é uma proposição única, mas faz parte de um sistema proposições no qual as premissas e as conclusões se apoiam. Assim, aquilo em que se acredita ganha sua consistência no que o rodeia.

Temos então a certeza do governo federal que a intervenção dos militares deveria acontecer. Havia fatos que davam consistência a esta certeza: a criminalidade estava fora do controle como a mídia mostrava e o governo estadual não tinha dinheiro para colocar mais policiais nas ruas. Diante desta certeza, o movimento # 342

com seu vídeo faz circular no youtube o enunciado # Intervenção é farsa. À semelhança da expressão “eu sei que...” analisada por Wittgenstein, esta proposição na forma de um enunciado afirmativo, uma asserção, é uma forma de dizer que não há dúvida, ou seja, é uma certeza que a intervenção é uma farsa.

Podemos considerar que o que é dito no vídeo é uma forma de tentar construir a partir de outras convicções um novo sistema de proposições que dão consistência para que se aceite a certeza de que a intervenção é farsa. Um sistema de proposições que se opõe ao do então presidente e seu governo.

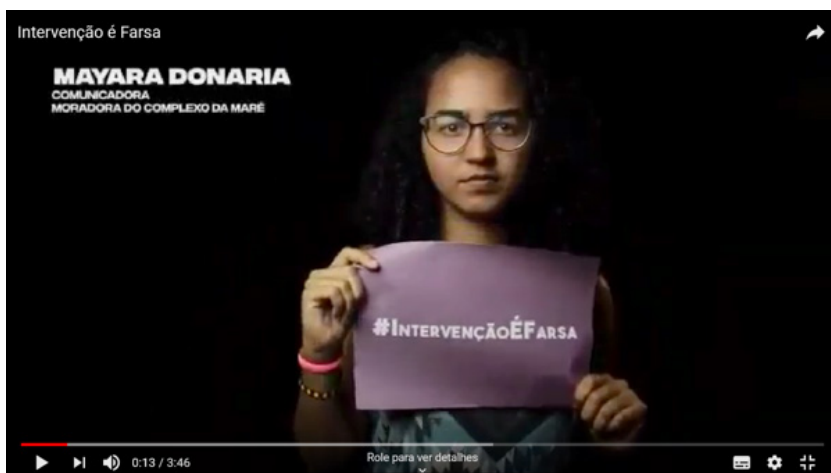
Mas será que este sistema de proposições é um bloco homogêneo? Será que por elas valem por si só para darem consistência ao enunciado, como um “sistema de referências” como ele afirma? Analisemos agora, enunciativamente, como essas proposições estão organizadas de forma a autorizar a afirmação como uma certeza de que a intervenção é uma farsa.

**Análise: o funcionamento semântico-enunciativo do enunciado #
Intervenção é farsa**

O vídeo produzido pelo movimento está disponível no Youtube¹⁹⁰. A seguir, trazemos algumas “cenas” do vídeo, e para quem quiser vê-lo na íntegra, indicamos em nota o endereço do link do Youtube.

190 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8ofiWcHIoEE>

O funcionamento semântico-enunciativo do enunciado # Intervenção é farsa no vídeo do movimento # 342 Agora contra a intervenção militar



O enunciado “#Intervenção é farsa” é parte do acontecimento enunciativo do vídeo que tem o mesmo nome, pois é um vídeo que critica a decisão do governo constituindo-se como a diferença na ordem de acontecimentos favoráveis à intervenção como o da assinatura do decreto que autoriza a intervenção.

Ele difere-se dos outros acontecimentos que se opõem à intervenção por rememorar o decreto de intervenção federal colocando-o na ordem de argumentos ressignificados no presente do vídeo, que produz a pertinência para que se predique a intervenção como farsa.

O enunciado não significa sozinho. O que ele significa se dá porque ele integra um texto. O vídeo é, assim, um texto, uma unidade de sentido formada pela integração do enunciado # Intervenção é farsa com os outros enunciados, repetido várias vezes, em diferentes momentos, por escrito e falado, todos integrados à parte audiovisual formada de pessoas sérias que aparecem falando e/ou levantando plaquinhas, vestidas de preto, em um fundo preto, ao som de uma música dramática.

Para nós, estes enunciados funcionam como argumentos. Do ponto de vista semântico-enunciativo,

A argumentação é a sustentação que um eu faz a um tu relativamente a algo sobre que fala. O que estamos dizendo é que no acontecimento de enunciação, nas relações entre o lugar que enuncia e o lugar para o qual se enuncia (...) sustenta algo do que se enuncia pela apresentação de seu lugar de enunciação como o que relaciona um argumento e uma conclusão. Ou seja, argumentação se dá como o engajamento de um lugar que enuncia uma relação entre x e y enquanto uma razão (X) para uma conclusão. (Guimarães, 2018: 97)

Temos assim, um modo de entender a argumentação não pelos argumentos em si mesmos, mas considerando o lugar social daqueles que enunciam os argumentos que irão sustentar a posição que defendem. Guimarães ainda afirma que

o sentido da argumentação não é a busca da persuasão, ou do convencimento, é o da sustentação de uma posição sobre algo que a enunciação significa. Nesta medida, podemos considerá-la como constituída politicamente e devemos analisar seu funcionamento especificamente político, no sentido que damos a este termo. (Guimarães, 2018: 108)

Neste modo de tratar a argumentação, é preciso também compreender a argumentatividade, isto é, a diretividade do dizer. Essa diretividade acontece em função do modo como os enunciados estão integrados ao texto.

No conjunto de enunciados do vídeo, temos um primeiro bloco iniciado pela fala da atriz Sônia Braga. A palavra intervenção é reescrita pela formação nominal jogada de mestre, que a substitui e expande o seu sentido resignificando a intervenção metaforicamente como a atitude de um jogador para ganhar um jogo. A formação nominal é atribuída ao então presidente Michel Temer.

Em seguida à fala de Sônia Braga, algumas pessoas, desconhecidas do grande público, aparecem levantando uma placa em que há os dizeres “#intervenção é farsa”. Na imagem, aparece o nome próprio de cada uma delas seguido do lugar social que ocupam identificando-as seja pela profissão, seja por onde moram.

Vejamos: Orlando Zaccone (delegado de polícia); Mayara Donaria (Moradora do Complexo da Maré); Gabriel Moura (músico); Camila Márdila (Atriz).

O processo de ressignificação da intervenção ocorre sustentado nos enunciados ditos dos lugares sociais que os locutores ocupam e não são quaisquer lugares. Temos um delegado de polícia cuja experiência e conhecimento de causa permitem que ele afirme isso.

Aparece também uma moradora de uma das comunidades do Rio de Janeiro, local famoso nos noticiários pela violência, pelos crimes. Na cena enunciativa, sua presença integrada às outras aparições e aos dizeres pelo vídeo passa a representar a voz da população das comunidades que ficaram a mercê da guerra entre criminosos e a força militar. Como posições favoráveis à intervenção não aparecem, o efeito produzido é de unanimidade, como se todos na comunidade fossem contrários à intervenção.

Assim, mais do que identificar as pessoas desconhecidas no vídeo, esses lugares sociais de alocutários os autorizam a dizer “intervenção é farsa” reescrevendo intervenção e definindo-a como uma farsa, produzindo-se o efeito da certeza.

Em seguida, temos enunciados que funcionam como argumentos sustentados pela posição da qual esses alocutores enunciam e que orientam para a conclusão de que o governo precarizou a polícia, ditos novamente de lugares sociais de atores/ atrizes e de um antropólogo, especialista em segurança pública.

E novamente, falam as vozes de comunidades, moradoras do Complexo da Maré, do Complexo do Alemão, e uma cantora que veio de comunidade, trazendo argumentos que testemunham a interferência militar, ocorridas em outros momentos, e que orientam para a conclusão de que “A intervenção militar produz mais violência”.

Como alternativa à intervenção, propostas são apresentadas pelos políticos Marielle Franco, então vereadora do Rio de Janeiro e posteriormente assassinada, Marcelo Freixo, deputado estadual

pelo Rio de Janeiro, por outro especialista em segurança pública, Ignácio Cano, e por um Coronel Reformado, ex-comandante da Polícia Militar (PMRJ), Ibis Pereira. Vejamos os enunciados:

(1) Os favelados e faveladas sabem exatamente o que é ter direito à segurança pública negado. A ponta do fuzil, o barulho do tanque, as violações de direitos, seja pela força nacional com seus fuzileiros ou paraquedistas na Maré, exemplificou bem isso. Uma política cidadã, um processo de enfrentamento que seja um enfrentamento não pelo fuzil mas pelo lápis é fundamental. Pra isso, um plano nacional e estadual que dê direitos a esses moradores é fundamental. (Marielle Franco-vereadora do Rio de Janeiro)

(2) Duas propostas importantes pra área de segurança pública no Rio de Janeiro é 1. o pagamento do RAS (Regime Adicional de serviço) pros policiais, para que eles sejam contratados no seu tempo livre para que eles trabalhem na segurança pública no seu tempo livre e não na privada e esse policiamento adicional ser direcionado justamente às áreas de maior incidência de crime violento e de roubo. A segunda proposta é o redimensionamento das operações militares em favela para tentar reduzir os tiroteios e a violência letal. Esse redimensionamento tem que ser feito em diálogo com as lideranças dos moradores dessa áreas para que eles monitorem e acompanhem e garantam que esse policiamento tem como objetivo reduzir as mortes e os tiroteios e não ganhar uma suposta guerra ao tráfico e ao crime que não existe e que não deverá ser ganha jamais. (Ignácio Cano, Sociólogo, especialista em segurança pública)

(4) O exército e a polícia federal podem sim ajudar na política de segurança do Rio de Janeiro. Mas não como uma intervenção. Podem fazer com que seus serviços de inteligência e informações sejam trocadas principalmente

no combate ao tráfico de armas. A gente faz com que a taxa de homicídio seja reduzido(sic) se a gente controlar melhor as armas legais e fazer com que as fronteiras possam ser mais vigiadas. Não é com intervenção é com integração e gabinete de gestão integrada, essa é mais uma proposta. (Marcelo Freixo, Deputado estadual do Rio de Janeiro)

(5) Eu penso que para a gente começar a falar de segurança pública no Brasil, primeiramente a gente precisa ter compreensão de que segurança pública não pode ser reduzido (sic) à dimensão policial desse problema. Segurança pública começa com segurança social, com redução da desigualdade. (Ibis Pereira , Coronel Reformado; Ex comandante geral da PMRJ)

Estas propostas funcionam como argumentos que orientam como conclusão algo que podemos formular como “A intervenção militar não é necessária” e/ou “Outras medidas sem violência podem ser tomadas no lugar de intervenção”. Novamente, os lugares sociais dos alocutores sustentam esses argumentos que direcionam para esses lugares de sentido.

Finalmente, Caetano Veloso, músico, afirma:

“Segurança é coisa séria, mexe com a vida das pessoas, não pode ser uma jogada”.

Em sua fala, o alocutor reescreve “jogada de mestre” atribuída ao alocutor presidente, resignificada por intervenção é farsa ao longo do vídeo, e repetida por redução simplesmente por “jogada”. Esse alocutor é um músico famoso, mas precisamos ainda considerar pela memória discursiva que este músico e sua obra foi um dos símbolos da resistência à ditadura militar nos anos 60 no Brasil.

O lugar social de músico, associado à sua posição de resistência à ditadura nos anos 60, e agora de uma posição de contestação e resistência, sustentam a conclusão defendida desde o início que significa a intervenção como farsa.

Em seguida, outras pessoas voltam a repetir o enunciado #Intervenção é farsa, tanto em voz alta, quanto em silêncio, segurando um pequeno cartaz: Alinne Moraes (atriz), com Mauro Lima (cineasta) e Gregório Duvivier (Ator e roteirista);

Falam apenas em voz alta: Driade Aguiar (comunicadora); Maeve Jinkings (atriz); Késia Estacio (cantora); Dira Paes(atriz).

Essa repetição do enunciado também significa, significa que a proposição defendida(tese) é uma certeza, é construída ao longo do texto, sustentada por todas as posições dos locutores com seus argumentos.

E o vídeo termina como iniciou: com o enunciado branco num fundo preto e o símbolo do movimento.

Considerações finais

Se é preciso afirmar que a Intervenção é uma farsa, se há pertinência enunciativa para que esse enunciado seja formulado e circule, pode ser porque há aqueles que dizem algo que não tem o valor de verdade, mas, como vimos, pode ser para se opor propondo-se alternativas, para resistir à enunciadores que defendem a intervenção.

Na fala da locutora-atriz Sônia Braga rememora-se a locução jogada de mestre dita pelo locutor-presidente que é ressignificada no presente do acontecimento, como intervenção é farsa. Ao mesmo tempo, vários locutores enunciam argumentos que produzem os sentidos que podem ser enunciados como O governo precarizou a polícia; A intervenção militar produz mais

violência; A intervenção militar não é necessária; Há alternativas sem violência. Os argumentos, que vão desde críticas até propostas, orientam para essas conclusões.

Os diversos lugares sociais dos alocutários sustentam os argumentos e direcionam para conclusões que sustentam a tese #intervenção é farsa possibilitando que ela se torne se configure nas palavras de Wittgenstein, uma certeza.

Mas dois outros elementos são fundamentais nesta cena enunciativa. Primeiro, não são quaisquer lugares sociais. Temos especialistas em segurança pública, policiais, políticos conhecidos por combaterem a violência, moradores das comunidades afetadas, artistas de renome engajados politicamente. Ou seja, temos no vídeo do movimento # 342 uma discursividade democrática, de direitos humanos, do Estado de bem estar social, nas quais políticas públicas de segurança são de interesse de todos e precisam, portanto, ser discutidas por especialistas, por pessoas que tenham experiência no assunto, por membros da sociedade que serão diretamente afetados, por políticos que podem mudar alguma coisa. Ou seja, pessoas que têm conhecimento da causa, e não apenas pessoas com poder.

O segundo ponto é que temos um texto-vídeo coletivo. Isto é, temos diversos alocutores que falam no vídeo e que representam alguns lugares sociais importantes para o funcionamento argumentativo. Mas temos também alguns alocutores que falam do lugar de representantes, como as comunicadoras, que são moradoras das comunidades e que também enunciam em nome de uma coletividade, isto é, são porta-vozes dos moradores das comunidades; políticos que falam em nome de seus eleitores. Ainda, temos o símbolo # (hashtag) que articula os enunciados do texto produzindo-se uma intertextualidade com outros dizeres, com outras vozes, de outros Alocutores e que ajudam a sustentar os argumentos do vídeo unindo-o a outras vozes.

Por fim, temos alocutores cuja luta política contra a ditadura militar também significa e o constitui como sujeito, como é o caso de Caetano Veloso. Desse modo, a coletividade construída seja via diversos alocutores, seja via a representatividade desses alocutores, ou via # é uma forma de manifestação, como uma manifestação coletiva de rua, mas através do vídeo, via Internet. Como se diversas vozes em coro gritassem nas ruas o “enunciado de ordem” Intervenção é farsa para protestar, o vídeo o faz através da coletividade de lugares sociais que sustentam o enunciado #Intervenção é farsa e que se unem com outras vozes anônimas articuladas pelo #.

É isso que autoriza essas pessoas a duvidarem da certeza proferida pelo presidente da República, possibilita que vozes excluídas da decisão da intervenção possam dizer e serem ouvidas, e que, por fim, dá a chance de convencer outras pessoas do que dizem.

Referências

Dias, L. F. (2013). Formações nominais designativas da língua do Brasil: uma abordagem enunciativa. *Revista Letras*, Santa Maria: no 46, vol. 23, pp.11-22.

Dias, L. F. (2015). Enunciar o ininteligível. In: Mariani, B. S. Moreira, C. B. (orgs.) *O indizível, o ininteligível e o imperceptível*. Niterói: UFF.

Guimarães, E. (2002). *Semântica do Acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. Campinas: Pontes.

Dias, L. F. (2018). *Semântica: enunciação e sentido*. Campinas: Pontes.

Rancière, O. (1996). *Desentendimento. Política e filosofia*. São Paulo: Editora 34

Wittgenstein, L. (1969). *Da Certeza*. Lisboa, Edições 70.

Vídeo #Intervenção é farsa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8ofiWcHIoEE> Acesso em: 09/12/2019.

30. ¿Qué detona la interacción social durante una campaña presidencial en Twitter? Análisis del logos, ethos y pathos del discurso político mexicano

*Blanca Nahayeli Gómez Aguilera¹⁹¹
UAdeC Unidad Torreón
nahayeli.gomez@uadec.edu.mx*

*José Luis López Aguirre¹⁹²
Universidad Panamericana
jllopez@up.edu.mx*

191 Especialista en Procesos de Lectura y Escritura de la Universidad de Buenos Aires.. Profesora investigadora en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UAdeC Unidad Torreón.

192 Doctor en Ciencias de la Información por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor investigador en la Escuela de Comunicación de la Universidad Panamericana campus Ciudad de México.

En los discursos se proponen temas de interés público que invitan al auditorio a dialogar. Si bien existen modelos y conceptos de análisis del discurso que posibilitan profundizar en el estudio de las enunciaciones, es el modelo de la retórica el único que propone indagar sobre las técnicas de persuasión empleadas en ellos. Históricamente, la retórica aristotélica se ocupó de identificar y explicar las pruebas de la *Tekhné* preponderando el papel del emisor y considerando a los receptores como entes pasivos afectados por el discurso; dicho de otra manera, no se indagaba por saber más allá del arte del decir.

Esto difiere con los planteamientos de la Nueva Retórica, donde se concibe al alocutario como ente activo y participativo en la comunicación. Desde esta perspectiva, Perelman y Olbrechts Tyteca (1989) señalan que no se debe enseñar a argumentar sólo al expositor para instruir y agradar con el fin de mantener la atención de sus receptores, sino que se debe enseñar al auditorio a reflexionar y a evaluar con criterio los argumentos mostrados para que exista realmente una práctica democrática y justa. Consecuente con esta reformulación, Perelman considera que “la retórica tiene por misión formar al juez, antes que al litigante” (Perelman, 1997: 31-32; Giménez, 2002: 107). Este giro en los estudios retóricos permite a las audiencias reflexionar sobre los distintos niveles de persuasión para que puedan tomar decisiones más críticas, en especial durante coyunturas políticas; y a los emisores, que tomen conciencia de estas audiencias participativas.

A continuación, presentamos un análisis de los mensajes difundidos en la red sociodigital Twitter por los candidatos que contendieron en la campaña presidencial de 2018 en México. Para esta tarea se operacionalizaron tres categorías de la retórica: el ethos, el logos y el pathos. Esto se realizó por el interés de conocer cómo se configuran las campañas electorales en entornos digitales ante la ausencia de una regulación por parte de la autoridad electoral del país.

Metodología

Los métodos para estudiar el contenido que circula en la web constituyen un llamativo campo de exploración, lo que estimula el interés por la experimentación con creativos planteamientos conceptuales, modelos y herramientas, los cuales abren nuevas posibilidades para analizar los mensajes difundidos en el ciberespacio. Como apunta Gómez Cruz (2017), las ciencias sociales parecen haber entrado en una fase de reconstitución metodológica para poder dar cuenta de fenómenos emergentes, complejos y resbaladizos.

Ante el desafío de renovar los métodos, añade Gómez Cruz (2017), se necesitan incorporar elementos más creativos, contextuales, experimentales, artísticos y “artesanales” para estar a la altura de los retos que plantea el estudio de la sociedad contemporánea. En esta apuesta por la innovación se inserta nuestra metodología de investigación, diseñada para el análisis cuanti-cualitativo de las publicaciones más relevantes realizadas por los candidatos presidenciales en sus cuentas oficiales de la red sociodigital Twitter durante la campaña electoral que inició el 30 de marzo y concluyó 1 de julio de 2018 en México¹⁹³.

La primera fase de nuestra estrategia metodológica consistió en la recopilación de los tweets publicados durante el periodo electoral por los candidatos presidenciales en sus cuentas oficiales. Para la obtención de dicho corpus utilizamos TweetDeck, aplicación gratuita que nos permitió el seguimiento de las cuentas de los candidatos presidenciales y el registro de todos los tweets que ellos publicaron en una base de datos diseñada en Excel.

Al revisar la información recopilada, nos percatamos que los tweets publicados por los candidatos mostraban diferentes reacciones en los usuarios, por lo que decidimos seleccionar sólo

193 En esta ponencia solo se presentan los resultados del primer mes de la campaña electoral.

los tweets de mayor impacto para su posterior análisis. Por tanto, para la etapa de selección de los tweets más relevantes publicados por cada candidato diseñamos y aplicamos una fórmula que pondera el grado de interacción de los usuarios en relación con el contenido publicado por el emisor. Nuestra fórmula de interacción la conforman tres conexiones explícitas¹⁹⁴: los me gusta, los comentarios y las veces que una publicación se comparte (retweets).

A diferencia de fórmulas como las del engagement, el reach o el grado de influencia, nuestro algoritmo otorga un peso específico y diferenciado a las interacciones del usuario motivadas por un contenido o mensaje particular. Puesto que no es lo mismo (hay diferente grado de implicación) dar me gusta que compartir un mensaje o involucrarse en una conversación. Por ejemplo, Elmer (2013) encontró que sólo el 6% de todos los tweets consiguen un retweet.

Especialmente, nuestra fórmula se diseñó para filtrar aquellas publicaciones que incentivaron la interacción social y reflejaron un efecto participativo del auditorio. En suma, reiteramos que esta fórmula valora en orden de relevancia: los comentarios, los retweets y los me gusta¹⁹⁵. Otro atributo de la fórmula es que disminuye el impacto de las cuentas conocidas como bots.

Con la aplicación de nuestra fórmula de interacción conseguimos muestras selectivas de tweets por cada candidato presidencial. El corpus total de publicaciones relevantes se conformó por 286 tweets. Posteriormente, con las publicaciones

194 Como señala Golbeck (2015), los actores de la comunicación crean, intencional y conscientemente, conexiones explícitas que quedan registradas y las cuales dependen de las características de cada red sociodigital.

195 Consideramos que estas interacciones son más significativas que el número de seguidores que puede tener una cuenta, dato que utilizan varias fórmulas de medición en las redes sociodigitales (como las señaladas), y el cual puede incrementarse artificialmente.

seleccionadas se procedió a la etapa de análisis del discurso comunicado por los candidatos mediante tres categorías: ethos, logos y pathos; las cuales explicaremos en cada presentación del análisis de los resultados.

Los protagonistas del estudio fueron los candidatos presidenciales cuyos tweets obtuvieron, según nuestra fórmula, el grado de interacción relevante¹⁹⁶. A continuación se enlistan en orden alfabético de acuerdo con su apellido paterno:

1. Ricardo Anaya Cortés

Lideró la coalición Por México al Frente, compuesta por el Partido Acción Nacional, Movimiento Ciudadano y el Partido de la Revolución Democrática

2. Andrés Manuel López Obrador

Al frente de Juntos Haremos Historia, coalición que se formó por Morena, el Partido del Trabajo y el Partido Encuentro Social.

3. José Antonio Meade Kuribreña

Candidato de la coalición Todos por México, conformada por el Partido Revolucionario Institucional, el Partido Verde Ecologista de México y Nueva Alianza.

196 Los candidatos independientes Margarita Zavala (quien abandonó la contienda) y Jaime Rodríguez Calderón no fueron incluidos en el análisis, pues las publicaciones en Twitter de dichos candidatos no obtuvieron el grado de interacción requerido para ser consideradas. Este primer hallazgo de la investigación indica que durante la campaña electoral las publicaciones de los candidatos independientes a la presidencia no generaron un interés relevante en los usuarios de Twitter.

Logos

Los procesos dialógicos requieren de información diseñada para mantener la participación entre los involucrados. Esto es porque: “el discurso se enuncia mediante la palabra, así el conjunto enunciativo es [se construye desde] una propuesta argumentativa-comunicativa que ofrece a sus receptores tópicos que estos podrán retroalimentar de forma dialógica.” (López, Gómez, Téliz y González, 2019: 32).

Con respecto al contenido del discurso, ya sea explícito o no, recurrimos a la categoría retórica del logos, que involucra el análisis de temas generales o tópicos que se proponen en lo enunciado. Considerando los argumentos publicados en entornos virtuales, como las redes sociodigitales, pudimos analizar dos aspectos discursivos: los textuales y los hipertextuales.

Logos: textual

En el logos textual, para fines de esta entrega, analizamos los tópicos, temas y la polifonía. Los primeros, los tópicos o *topoi*, se refieren a estereotipos o temáticas consagrados que incitan al diálogo. Estos se denominan como lugares comunes, que, según Barthes (1993), se colocan casi obligatoriamente en el tratamiento de todo tema. Además, aclara que los tópicos: “no son estereotipos plenos, sino, por el contrario, lugares formales; por ser generales (lo general es propio de lo verosímil), son comunes a todos los temas” (1993, p. 137). En otras palabras, estos tópicos le permiten al auditorio interactuar con los discursos sin tener un elevado nivel de conocimiento sobre ellos; a diferencia de los temas, que “se refieren a conceptos particulares que se asocian a estas categorías. Por ejemplo: Corrupción [tópico]: lavado de dinero [tema]. Deporte [tópico]: liga de fútbol infantil [tema]” (López, Gómez, Téliz y González, 2019: 33).

Por otro lado, el análisis de la polifonía como recurso persuasivo puede aparecer en la intertextualidad y/o en la hipertextualidad. Desde lo textual, la polifonía se refiere, según Bajtín (1999), a los rasgos psicológicos e ideológicos expresados en el discurso, que permiten a los receptores adherirse a los discursos desde una cultura compartida, debido a que la polifonía es el “carácter metalingüístico del enunciado (de una producción discursiva)” (Bajtín, 1999: 306). Añadiendo que ésta involucra la participación de las distintas voces dentro de una secuencia discursiva (Arnoux, 1997). En el siguiente apartado explicaremos la polifonía hipertextual.

Logos: hipertextual

Como señalamos en la metodología, los estudios relacionados con entornos comunicativos digitales deben considerar de manera integral las características y posibilidades enunciativas en la web. De esta manera, partimos del concepto de hipertexto –lenguaje en el que se codifica el discurso en Internet– que Landow (1995) define como un texto compuesto por fragmentos –o lexias– de otros textos semióticamente distintos pero conectados entre sí.

En la hipertextualidad pudimos identificar la polifonía mediante los hashtags y menciones arrobadas en Twitter de “aquellos a los que se adscribe en el discurso [por ejemplo] a quienes mencionan, qué referente ideológico representan y la forma en la que son utilizados” (López, Gómez, Téliz y González, 2019: 34). También identificamos la polifonía a través de otros recursos semióticos (imágenes, videos, etc.), debido a que el hipertexto tiene cualidades multimodales. De acuerdo con Kress (2005), esta característica muestra que hay “una necesidad no solo de repensar, sino de ‘relexicalizar’ el lenguaje [en la web]” (p. 228-229); por lo cual, este recurso aporta información a lo textual.

Una de las posibilidades comunicativas más trascendentes del hipertexto en las redes sociodigitales es la interactividad.

Esta cualidad promueve escenarios conversacionales en los que se reconfigura la agenda pública y se propicia la expresión y/o el sentir y pensar de los ciudadanos (Ortiz y López, 2017). La ventaja es que en dichas redes se puede visualizar el nivel de interacción (a través del número de likes, retweets y comentarios) que provoca un contenido. Entonces, “el análisis de estos espacios virtuales de interacción social nos permite responder cómo y por qué existen algunos mensajes que son recibidos con mayor interés por parte de las audiencias digitales” (López, Gómez, Téliz y González, 2019: 35); así como identificar patrones de popularidad con respecto al discurso expresado en los tweets.

En esta categoría de logos responderemos ¿Cuáles fueron los tópicos y temas que enmarcaron la agenda de los candidatos presidenciales en los primeros 30 días de campaña en Twitter? ¿Cuáles fueron los recursos hipertextuales más utilizados? ¿Cómo se configuró la polifonía en los hashtags? A partir de las publicaciones más relevantes difundidas en dicho periodo por los candidatos presidenciales.

Resultados

Ricardo Anaya Cortés (@RicardoAnayaC)

En el primer mes de la campaña de @RicardoAnayaC los tópicos que tuvieron más interacción fueron –por orden de repetición–: Política partidista (que se refiere a la crítica entre candidatos), Nación/Estado, Otros, Debate y campaña, Economía, Relaciones exteriores, Infancia y juventud, Empleo, Seguridad Pública, Corrupción, Infraestructura, Familia, Administración Pública, Género, Minorías y Grupos Vulnerables¹⁹⁷. A

197 Para identificar los tópicos y temas se utilizó el listado de temas establecido por la Red de Observatorios de Medios de Comunicación del CONEICC (Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Ciencias de la Comunicación). De manera propositiva, consideramos añadir la categoría Otros, que hace alusión a los temas y tópicos que no aparecen en dicho listado, pero que resulta importante rescatar para reflexionar sobre ellos.

continuación, mostramos una nube de palabras donde mostramos los temas particulares que configuraron estos tópicos¹⁹⁸.

Figura 6

Nube de palabras que articuló el discurso político-electoral de @RicardoAnayaC en Twitter durante el primer mes de campaña (30 de marzo al 30 de abril de 2018).

AMLO Jefe de su gabinete Amnistía Debatir Crítica entre candidatos México Propuestas PRI Salinas Presidente Diputados Fuero Corruptos Cárcel Candidato plurinominal Frente Duarte Borge Pueblos originarios Migrantes Discapacidad Candidato presidencial Andrés Manuel Alfonso Romo Fobaproa Crimen organizado Bandas criminales IVA Gasolina Frontera Estados Unidos Franja fronteriza Jóvenes López obrador Aeropuerto de la CDMX Familia Esposos Hijos Negrete Mundial Gobierno Federal Trump Negociaciones con EUA Unidad nacional Gobierno Economía Igualdad de oportunidades Violencia Salarios Presidente de México Campaña Plan de gobierno

La multimodalidad solo se utilizó en tres publicaciones mediante imágenes: una fotografía y dos imágenes del candidato. Todas ellas editadas con los colores del partido y hashtags de la campaña. Estos recursos se utilizan para promover el voto hacia el candidato.¹⁹⁹

El candidato utilizó la polifonía con topónimos como: México, Coahuila, Estados Unidos, CDMX, Celaya, Guanajuato, Tabasco. Así como lexias que podemos agrupar en: “a) Figuras políticas: AMLO –Andrés Manuel López Obrador–, Duarte, Borge, Salinas, Alfonso Romo, Trump; b) Instituciones públicas: Gobierno Federal, Fobaproa, Morena, PRI; c) Figuras del entretenimiento nacional: Chimoltrufia, Manuel Negrete; d) Instituciones internacionales y/eventos: FIFA, México 86; e) Fechas relacionadas al voto: 1 de julio” (López, Gómez, Téliz y González, 2019: 40). En las formas polifónicas por menciones se arroban a instituciones: @AccionNacional, @PRDMexico y @

198 Actualmente se encuentra en impresión el capítulo Tópicos y temas que configuraron la agenda político electoral en Twitter de la autoría de López, Gómez, Téliz, González y Campos, en el que se ahonda más en esta categoría.

199 En el libro Agenda sociodigital de la campaña presidencial de 2018. Temas, emociones y notas falsas que motivaron la interacción político-ciudadana se puede indagar más sobre esta categoría y el modelo de análisis.

MovCiudadanoMX²⁰⁰. Mientras que en la polifonía en hashtags se promueven dos tipos de uso: “1) los que forman parte del enunciado, topónimos como: #México, #Guanajuato; 2) Hashtags que se utilizan fuera del enunciado o que no aportan al entendimiento de lo textual: #DeFrenteAlFuturo, #DebateINE, #FiscalCarnal, #FiscalíaQueSirva, #ConAnayaPorMéxico.” Así, hicimos una reagrupación según la intención: “a) Promoción de un evento electoral: #DebateINE; b) Content hashtag (tema de interés público que motiva la conversación): #FiscalCarnal y #FiscalíaQueSirva, y por último, c) Brand hashtags (etiquetas de estrategia de campaña): #DeFrenteAlFuturo y #ConAnayaPorMéxico, las cuales fueron las más recurrentes” (López, Gómez, Téliz y González, 2019: 41).

Andrés Manuel López Obrador (@lopezobrador_)

Los tópicos más frecuentes en las publicaciones de Andrés Manuel López Obrador fueron: Otros, Debate y campaña electoral, Política partidista, Relaciones exteriores, Nación/Estado, Participación ciudadana, Medios de comunicación, Educación, Administración pública. Ahora mostramos la nube de palabras donde se exponen los temas del primer mes.

Figura 7

Nube de palabras que articuló el discurso político-electoral de @lopezobrador_ en Twitter durante el el primer mes de campaña (30 de marzo al 30 de abril de 2018)

campaña Radio televisión Justiciar Austeridad-republicana Votos Hipocresía-de-
conservadores Reforma-educativa Trump Guardia-nacional frontera Campaña
Elecciones-presidenciales patria Voto Fraude democracia Estado-de-derecho
Gobierno-de-Estados Unidos muro militarización-de-la-frontera Soberanía Desarrollo bienestar Claudio
Sheinbaum Participación-en-mitines Críticas-al-TEPJF Mafia-del-poder Hipocresía-de-
conservadores Peña-Nieto Presidente Defender-el-voto País Crítica-entre-
candidatos-Meade. Departamentos. Pueblo Poder Virtud servicio. Guerra-
Sucia. Redes-sociales Encuesta. Mafia-del-poder Guerra-sucia Rodolfo-Neri-Vela
Debate. Guerra-sucia manipulación Visita-a-Nogales Visita-a-Cd.Obregon,Sonora Encuestas
Dialogo-circular Tec-de-Monterrey Participación-en-mitines MORENA Participación-
ciudadana Defensa-del-voto Participación-ciudadana

200 Notamos que hay una tendencia que podríamos denominar polifonía endogámica, ya que las menciones de este candidato solo se centran en su círculo de poder, es decir, por partidos políticos que conforman su coalición; y de esta forma, excluye la interacción con otros usuarios en Twitter.

López Obrador recurre al uso de topónimos: Estado de México, Sonora, Ciudad de México, Estados Unidos. En cuanto a los recursos polifónicos usados, los agrupamos así: “a) Figuras políticas: Meade, Trump, Claudia Sheinbaum. b) Instituciones públicas: TEPJF (Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación) y Morena. c) Instituciones privadas: Tec de Monterrey. d) Figura célebre: Rodolfo Neri Vela, e) Figuras del entretenimiento: Juan Gabriel y Amaury Pérez” (López, Gómez, Téliz y González, 2019: 44). Así, identificamos que López Obrador enunció polifónicamente a personas con visibilidad pública y con rasgos psicológicos que comparte el imaginario colectivo mexicano como estrategia para enunciar ideas ‘ajenas’. Esto mediante citas directas (intertextuales) de los personajes mencionados.

El candidato no utilizó la polifonía mediante menciones o hashtags, éstas solo aparecen en recursos multimodales. López Obrador tiende a utilizar más los videos, presentados –por lo general– con enlaces a la plataforma YouTube, que exhiben los mítines a los que el candidato asistió y otros videos donde critica a instituciones públicas, partidos políticos y a Donald Trump sobre sus políticas migratorias. Con otro propósito AMLO utilizó hipervínculos en los cuales envió mensajes a sus seguidores para que voten y luchen contra la “mafia del poder”.

José Antonio Meade Kuribreña (@JoseAMeadeK)

Los tweets con mayor interacción de @JoseAMeadeK se enfocaron en los tópicos de Política partidista, Nación/ Estado, Otros, Debate y campaña electoral, Seguridad pública, Infraestructura, Economía, Sindicatos, Educación, Infancia y juventud, Transparencia y acceso a la información, Administración pública, y Empleo y desempleo. Los temas que abordó en sus tweets más relevantes durante el primer mes de campaña son los siguientes:

Figura 8

Nube de palabras que articuló el discurso político-electoral de @JoseAMeadeK en Twitter durante el primer mes de campaña (30 de marzo al 30 de abril de 2018)

crítica-entre-candidatos presidente Calidad-educativa educación-de-calidad Debate debate aeropuerto México CNTE Actos-de-intolerancia-y-agresión Pobreza-en-la-primera-infancia *Situación-patrimonial* Libertad-de-expresión Perdonar-criminales Servidores-públicos **desarrollo-regional** Contienda-electoral Reforma-de-fuero Declaración-3de3 Plan-de-gobierno Vuelos-privados *Niños-y-jóvenes* competitividad Transparentar transparencia **Guerra-sucia** iniciativa Gobernador patrimonio Taxi-aéreo movilidad Candidato *inversión* Propuesta Violencia *Victoria* elección ingresos Aeronave Soldados partido Aviones Campaña Pilotos marinos **7-de-7** empleo tren País Casa

En cuanto a lo hipertextual, Meade utilizó fotos en cinco publicaciones y videos en tres de ellas como recursos multimodales. Estos contenidos complementan el discurso textual para explicarlo y profundizarlo con más información. Asimismo, el uso de las menciones estuvo enfocada a los actores políticos, primordialmente a @lopezobrador_ y a @RicardoAnayaC, pero también hay menciones a Instituciones públicas como la CNTE (Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación). Con relación a la polifonía a través del uso de hashtags, logramos identificar que se utilizaron para atacar a un candidato (“#AndrésPerderásOtraVez”), para motivar o involucrarse en la conversación (“ElAeropuertoVa”) y como brand hashtags (etiquetas de estrategia de campaña): #YoSíSoyHonesto y “#MeadePresidente”.

Ethos

La configuración de una imagen en el discurso antecede a la construcción del discurso mismo porque es el locutor quien previamente tiene que reflexionar en un acto comunicativo la forma en la que desea mostrarse ante su auditorio. No obstante, la imagen eyectada a través del discurso no es el único objetivo del proceso comunicativo, sino que para la construcción de su imagen

el enunciador considera las características de sus receptores y las posibles respuestas; es decir, el cumplimiento del propósito persuasivo que se planteó antes de emitir el discurso.

Dentro de las posibilidades del análisis de la imagen del enunciador en el discurso, encontramos en los estudios de la retórica el concepto del *ethos*. Aristóteles, desde la retórica antigua, distinguió que es el carácter del *ethos* el que tiene mayor fuerza de persuasión debido a que es el apartado en el que se constituye la imagen del orador (como se cita en Amossy, 1999), y es a través de la cual el hablante “enuncia una información y al mismo tiempo él dice: yo soy éste, yo no soy aquel” (Barthes, 1993: 143).

Concerniente a los estudios de la Nueva Retórica, vemos que es Maingueneau (2002) quien precisa que la cuestión del *ethos* “está ligada a la construcción de la identidad”, y acentúa que el *ethos* está directamente unido al acto de enunciación porque justamente se edifica a través del discurso, por lo que la imagen del locutor nunca queda fuera de la palabra. Esto no significa que los saberes extradiscursivos no influyan en la apariencia de los emisores, ya que es el mismo Maingueneau (2002) quien le otorga un valor importante a esta categoría para realizar un análisis comunicativo del *ethos* de manera integral; sin embargo, para fines de esta ponencia solo analizamos los meramente lingüísticos.

Referido a nuestro estudio de caso, en esta categoría mostraremos los *ethos* enunciados por los candidatos presidenciales en Twitter durante el primer mes de campaña²⁰¹ y responderemos a las preguntas ¿Cuál fue la imagen que mostraron los candidatos durante su primer mes de campaña? ¿Cómo utilizaron los recursos léxicos para emitir una imagen de sí mismos? ¿Cuál fue la imagen que las audiencias preponderaron de los candidatos?

201 Aunque el objetivo de este trabajo es analizar la imagen que los candidatos construyeron de ellos mismos mediante sus tweets, reconocemos que estos tienen un equipo de trabajo que asesora o dirige sus cuentas oficiales en Twitter; no obstante, estas cuentas tienen que proyectar la imagen política de los candidatos y tener obviamente la aprobación de estos.

Modelo de análisis

El diseño del modelo de análisis que propusimos para responder a nuestras preguntas atiende a las categorías de ethos de Maingueneau (2002): discursivo (mostrado), dicho; pero con adecuaciones al español. Desde nuestra perspectiva, es a través de la huella enunciativa o los señalizadores pronominales que podemos reconocer la responsabilidad enunciativa, la cercanía o lejanía del emisor, y la forma en la que el ethos se refiere al oyente. Asimismo, Vitale advierte que: “el êthos mostrado [...] corresponde a lo que Ducrot denomina el locutor como tal, que es el sujeto de la enunciación” (Vitale, 2014: 64).

La huella de enunciadador podemos encontrarla mediante algunas palabras funcionales (Giammatteo, y Albano, 2009), en particular en las pronominales. Así, podemos interpretar el ethos y su movimiento dentro del discurso mediante los tipos de pronombres (personales, posesivos, reflexivos y demostrativos). En consecuencia proponemos tres subcategorías para identificar y analizar el ethos:

... 1) mostrado, 2) no mostrado, y 3) difuso. De esta manera el ethos mostrado se identifica a través de la transparencia – visibilidad del sujeto– en el texto, es decir, mediante las formas pronominales de la primera persona del singular y plural. Por otra parte, en el ethos no mostrado se identifican diferentes tipos de pronombres en segunda del plural y singular que aparecen en el discurso y se refieren a que el hablante expone de manera directa al oyente, es decir, muestra a quién le habla y la cantidad de estos. Así mismo, en el no mostrado incluimos los pronombres en tercera persona del singular y plural ya que son formas donde no figura el hablante, solo que a diferencia de la segunda persona, la tercera se denomina como una forma impersonal o de no persona, ya que no especifica el papel que interpreta el sujeto/objeto dentro del diálogo.

Por último, el ethos difuso lo entendemos en el español como [la posibilidad lingüística con la cual el locutor puede] recurrir en la enunciación mediante el sujeto tácito, éste carece de un nombre o de un pronombre que pueda identificarse, aunque también es definido como sujeto omitido o sujeto elíptico. En estos casos, el sujeto no está explicitado, sino que se infiere por vía referencial según las distintas intenciones –economía, encubrimiento del sujeto, etcétera. (Gómez, González y Gámez, 2019: 63)

Estas categorías nos permiten identificar la cercanía y responsabilidad discursiva, así como la lejanía con aquello que “no es” y cómo el locutor dialoga con su audiencia. Para la presentación de los ejemplos de los resultados: los verbos que aparecen subrayados aluden al ethos difuso; los pronombres en cursivas distinguen al ethos mostrado; y los pronombres en negritas señalan el ethos no mostrado.

Resultados

Ricardo Anaya Cortés (@RicardoAnayaC)

El ethos enunciado por Ricardo Anaya en Twitter durante el primer mes de campaña corresponde a un ethos político combativo, incluyente y que propicia el diálogo con sus audiencias mediante formas lingüísticas reflexivas y preguntas retóricas. Este ethos plantea dos propuestas dialogales en sus publicaciones: a) combativas, y b) de promoción del voto.

En las primeras formas dialogales, al inicio Anaya presenta al atacado, que tiende a ser el candidato López Obrador; luego señala las características del sujeto utilizando formas posesivas, reflexivas y tácitas en la segunda persona del singular y plural. Además, existe una tendencia a realizar preguntas retóricas que invitan a las audiencias a responder el cuestionamiento según los argumentos mostrados. Así vemos ejemplos como:

Andrés Manuel sí está obsesionado con el poder. Se afilió al PRI y fue presidente de ese partido en Tabasco. Dice que Salinas es el jefe de la mafia, pero le pregunto, ¿en qué partido militaba cuando Carlos Salinas fue candidato a Presidente de México? La respuesta es: en el PRI.

En las formas dialogales de promoción del voto, al inicio Anaya presenta un problema, luego señala su posición con un juicio moral, y al final invita al electorado a compartir el tweet para contribuir a la promoción del voto. Por ejemplo:

El aumento al IVA en la frontera ha afectado mucho. Me comprometo a bajar el IVA a la mitad en toda la franja fronteriza y a que la gasolina cueste lo mismo que en Estados Unidos. Es lo justo. Te pido me ayudes a compartir.

Andrés Manuel López Obrador (@lopezobrador_)

López Obrador enuncia un ethos populista que suscita el diálogo a través de pronombres de la segunda persona del plural- incluyente- y enunciados tácitos que incluyen al oyente/ lector - cercano - mediante la primera persona del plural. Las características de este ethos que corresponden a la justicia y a la democracia, ya que constantemente invita al público a defender el voto. En la primera quincena este candidato se enfocó en transmitir una necesidad de cambio radical para el bienestar del país: “si solo fuese por voluntad de la gente podríamos decir ‘este arroz ya se coció’, pero debemos prepararnos para enfrentar cualquier intento de fraude. Por eso te pido que ayudes a defender el voto y la democracia.” De esta manera, vemos que utiliza enunciaciones mediante el sujeto tácito en la primera persona del plural, que implica la interpretación de un nosotros incluyente –por la complicidad entre el hablante y oyente– y pronombres reflexivos como te que hacen referencia a la segunda persona del singular; esto es, que incluye primero al público dentro de la propuesta enunciativa y posteriormente extiende la invitación al oyente de manera individual.

En cambio, en la segunda quincena López Obrador trata de evidenciar a un sujeto sin mencionarlo directamente en el discurso e invita a los oyentes a ver los resultados de sus triunfos refiriéndose a que, aunque hagan cualquier cosa por vencerlo, él se mantiene victorioso: “La mafia del poder está al borde de un ataque de nervios. No les ha funcionado ni les funcionará la guerra sucia. Hagan lo que hagan no dejamos de crecer. Miren esta encuesta.” En este tweet utiliza pronombres personales en la tercera persona del plural para hablar del sujeto impersonal, para después invitar a la audiencia a través de sujetos tácitos como “miren” a revisar la encuesta que comparte. Este ethos tiende a ser combativo, pero nunca presenta de manera directa o clara a sus oponentes, por lo que motiva al alocutario a imaginarlos.

José Antonio Meade Kuribeña (@JoseAMeadeK)

Durante el primer mes de campaña, José Antonio Meade presenta un ethos egoísta y combativo con poca responsabilidad enunciativa. Por un lado, egoísta dado el uso restringido de formas dialogales, el empleo de formas difusas y la presentación de pronombres personales y posesivos en la primera persona del singular, lo que podría llevar a describir este perfil como uno personal y no uno de campaña. Por otro lado, combativo a consecuencia del uso de señaladores reflexivos en segunda persona que suelen cuestionar a su contrincante AMLO.

En primera instancia, las formas dialogales egoístas se presentan con el uso de sujetos tácitos o con pronombres en primera persona, tanto personales, posesivos como reflexivos. Por ejemplo: “Día histórico para México. Felicito a los @Mx_ Diputados por haber aprobado la reforma para eliminar el fuero de los servidores públicos. Como lo anticipé cuando impulsé esta iniciativa: seré el primer Presidente #SinFuero”. Así, el candidato aísla al locutor de su audiencia pues no incita al diálogo, sino que el discurso se propone desde la unilateralidad.

En cambio, el ethos combativo se señala cuando se le otorgan determinadas acciones a un sujeto que aparece hasta el final de los enunciados. Vemos ejemplos como: “A diferencia de quienes plantean perdonar a los criminales, nuestro proyecto valora el esfuerzo y el sacrificio de soldados, pilotos y marinos. Queremos a los delincuentes en las cárceles, no en las calles como propone @lopezobrador_”. O presentando al inicio al otro: “Hay quienes como @lopezobrador_, piensan que un aeropuerto se reduce a una pista para despegues y aterrizajes. El #NuevoAeropuerto es un polo de desarrollo regional. Es inversión, empleo, competitividad y movilidad. Es progreso y no retroceso. Eso nos distingue. #ElAeropuertoVa”. También, vemos que toma responsabilidad enunciativa cuando se plantean enunciados positivos, pero encubre su responsabilidad cuando los planteamientos son dubitativos o poco claros.

Pathos

Las pasiones son disparadoras del diálogo porque “despiertan en la audiencia el interés por los discursos, y a la vez se vinculan con el uso de las emociones y la forma en la que se presentan en la comunicación.” (Gómez, González y Gámez: 76). Aristóteles hace énfasis que tanto el: “ethos como el pathos juegan un papel determinante en la persuasión. Es indispensable no sólo convencer por medio de argumentos, sino también llegar al corazón y a las emociones del auditorio; en otras palabras, la razón y la pasión van siempre juntas” (Aristóteles, II, 1378; como se cita en: Puig, 2008, p. 410). Por otro lado, Carrilho aclara que “la pasión está animada por el logos, el cual, en respuesta, es a su vez influenciado por la primera.” (Carrilho 1999, p. 50; como se cita en: Puig, 2008, p. 400). Por ello, coincidimos con Anscombe y Ducrot (1994) cuando afirman que la lengua no solo es un medio de dar informaciones “sino como un medio de construir discursos” (1994, p. 193), y que a su vez las comunicaciones enunciadas presentan siempre un fin persuasivo.

Si bien planteamos esta categoría del pathos desde lo lingüístico, porque consideramos que es mediante la argumentación que el auditorio reacciona o responde al discurso, no negamos que existen factores extralingüísticos que transforman, acompañan o rechazan la adhesión a las pruebas presentadas. Charaudeau (2000) aclara esta situación y argumenta que el análisis del discurso

no puede acceder al estudio de la emoción en tanto que realidad que experimenta el sujeto; puede en cambio estudiar el proceso discursivo por medio del cual se pone de manifiesto una emoción; considerarla en tanto que un 'efecto enfocado' (o al que supuestamente se apunta) sin poder constatar el 'efecto producido'. (Charaudeau, 2000: 136).

O tal como señala Amossy (2000), el pathé designa las emociones a las que un orador tiene inquietudes de conocer para actuar eficazmente en las almas.

El efecto pathémico

Charaudeau (2000) propone el análisis del efecto pathémico, considerando lo siguiente:

El efecto pathémico depende de tres condiciones: la situación de comunicación, el universo de saber compartido y la estrategia enunciativa. El 'dispositivo comunicativo' (su finalidad, los lugares atribuidos de antemano a los participantes del intercambio) debe ser propicio para la emergencia de dicho efecto. (Charaudeau, 2000; como se cita en: Puig, 2008: 410)

Este modelo permite identificar los diversos efectos que se pueden producir por distintos niveles. A diferencia de Puig (2008), quien menciona que este efecto puede encontrarse en el caso concreto de la enunciación: "por medio del empleo de ciertas palabras que describen emociones [...] por medio de palabras que desencadenan emociones [...] o de manera implícita e indirecta,

cuando la situación de enunciación provee con la información necesaria para provocar tal efecto” (Puig, 2008: 409). Por consiguiente, vemos que desde la parte estrictamente lingüística se puede indagar sobre aquellos efectos esperados por el locutor a partir de las emociones propuestas por lexias que apelen a las pasiones y que justifiquen los argumentos presentados.

En otras palabras, la negociación dialogal que involucra a los participantes se da a partir de la exteriorización de la palabra, y es a través de la palabra que se plantea la seducción del auditorio que decodifica el mensaje. Siguiendo este punto, Amossy (2000) añade que estos sentimientos son objeto de negociación entre el locutor y el alocutario; y aclara que el emisor es quien intenta persuadir mediante una descripción de palabras que tienen como finalidad que el receptor las adopte como suyas.

Por su parte, Charaudeau (2005) explica que la enunciación del efecto pathémico en contextos políticos:

Implica poner en relieve valores que puedan ser compartidos y sobre todo entendidos por la mayoría, si no se quiere perder el contacto con el público. El político debe buscar entonces cuál puede ser el mayor denominador común de las ideas del grupo al cual se dirige, al tiempo que se pregunta de qué manera presentarlas. (Charaudeau, 2005: 284).

Igualmente, Puig señala:

la manera en que se efectúa la inscripción de la emoción en la lengua. Muy globalmente, el emisor verbaliza una emoción (sinceramente experimentada o no) por medio de marcas que el receptor debe decodificar padeciendo los efectos emocionales. (Kerbrat-Orecchioni, 2000, p. 59). Añadiendo que estas marcas pueden localizarse gracias a las categorías semánticas de lo afectivo y lo axiológico. (Puig, 2008: 409).

Modelo de análisis

Para operacionalizar esta categoría retórica, proponemos analizarla a través de cuatro niveles. En principio, consideramos a los adjetivos porque son palabras que permiten dotar de características a los sustantivos. Además, consideramos la clasificación propuesta por Giammatteo y Albano (2009), que plantean la existencia de tres tipos: calificativos, relacionales y adverbiales. En segundo lugar, contemplamos los valores, que resultan importantes en la transmisión de ideas políticas porque involucran la adhesión de una audiencia masiva que encuentre como significativo y paralelo la coincidencia con los valores colectivos. Aclaramos que no establecimos ni recurrimos a ninguna taxonomía axiológica porque distinguimos lo importante que es encontrarlos de manera explícita en el texto a través de lexias y no de forma extradiscursiva. Es probable que en la finalización de esta investigación podamos realizar un análisis más integral en ese sentido.

Para el tercer nivel proponemos la identificación de las enunciaciones morales, que de manera similar al anterior deben estar explícitas. Con ellas nos referimos a palabras que indiquen un juicio moral o subjetivo como: bueno/malo, correcto/incorrecto, moral/inmoral, perfecto/espantoso. Por último, pensamos en las figuras retóricas, que son las que los hablantes utilizan para persuadir y generar pasiones en los receptores mediante el juego de las palabras. Aunque existen diferentes tipos de figuras retóricas e inclusive algunos autores se han aventurado a clasificarlas, para fines de esta investigación decidimos solo identificar y analizar algunas de las más comunes, como: la anáfora literaria, la catáfora, la hipérbole, la metáfora, la sinécdoque, la sinonimia, el pleonismo o redundancia, y la metonimia.

Atendiendo a lo anterior, planteamos las preguntas: ¿A qué pasiones recurren los candidatos en su discurso para provocar a las audiencias digitales? ¿Qué niveles discursivos que apelan a las emociones explotan más? ¿Cuáles figuras retóricas utilizan y con qué finalidad?

Resultados

Antes de mostrar el análisis del pathos de los candidatos presidenciales, explicaremos la importancia que tiene presentarlo mediante la división quincenal de los tweets más relevantes, porque en la segunda quincena se llevó a cabo el primer debate presidencial televisado, y como veremos a continuación, existe una diferencia significativa producida por este suceso.

Ricardo Anaya Cortés (@RicardoAnayaC)

En la primer quincena, referida a los adjetivos o sustantivos que semánticamente evocan las pasiones del auditorio, notamos que los discursos aluden a lo nuevo, el cambio y el futuro: “Arrancamos innovando”, “para construir un futuro mejor”, “¡anotaremos juntos el gol que va a cambiar el futuro de México!”, así como a calificativos que apelan a aspectos positivos: “Los resultados fueron increíbles”, “van a tener mejores salarios e igualdad de oportunidades”. En cambio, en la quincena del debate la elección de lexias se dirige a lo combativo: “se protege a los corruptos”, “la deuda histórica [...] por falta de oportunidades y con quienes son excluidos”. Con respecto a los valores, Anaya promueve valores como la justicia y la igualdad, en especial cuando habla sobre problemáticas relacionadas con los migrantes, mujeres, pueblos originarios y personas con discapacidades, en donde se propone como la persona que resolverá dichas problemáticas: “nuestras propuestas son las mejores para llevar a México #DeFrenteAlFuturo”.

El candidato de centro derecha utiliza en la primer quincena lexias morales como: “Es lo justo”. “Es correcto”, “buenos resultados”. A diferencia de la quincena del debate donde los enunciados morales van orientados a señalizadores negativos como la corrupción y el fraude. Finalmente, Anaya tiende a utilizar hipérboles que le permitan exagerar, aumentar las situaciones, sujetos y objetos. Como señalamos en las adjetivaciones, constantemente recurre al uso de palabras como: histórico, grandes, más de mil, increíbles, etc. También tiende a utilizar anáforas literarias: “como dice una cosa dice otra. [...] y otro día dice que lo convenzan”. Por el contrario, durante la segunda quincena recurre a preguntas retóricas que siempre incluyen un conflicto con López Obrador, como: “Andrés Manuel sí está obsesionado con el poder [...] ¿en qué partido militaba cuando Carlos Salinas fue candidato a Presidente de México?”. “¿Por qué no explica sus contradicciones?”

Andrés Manuel López Obrador (@lopezobrador_)

Este candidato utiliza pocos adjetivos dentro de sus enunciados. Semánticamente, vemos que tienden a ser positivos y aluden a tópicos de Nación/Estado: austeridad republicana, candidato “independiente”, ciudadanos de vocación democrática; y otros como: único astronauta mexicano, cambio verdadero. Y algunos que señalan aspectos negativos como: guerra sucia. Además, identificamos que AMLO utiliza valores enfocados al respeto, la cooperación y la amistad: “Buscaremos una relación de amistad y de cooperación con el gobierno de Estados Unidos, con respeto a nuestro pueblo y a la soberanía. Los problemas sociales no se resuelven con muros ni con la militarización de la frontera, sino con desarrollo y bienestar”. En cuanto a sus enunciaciones morales, éstas tienden a ir por lo que está bien, correcto o es verdadero: “muy buen diálogo circular con los estudiantes del Tec de Monterrey”, “cambio verdadero”.

Resulta sumamente interesante que este candidato recurre al uso de las metáforas, que son las figuras retóricas más populares en este primer mes de campaña, y las utiliza como una forma de ataque hacia otros candidatos, aunque no señale de manera obvia a quién se dirigen, sino que pretende la adhesión del auditorio mediante un enemigo desdibujado o difuso y el uso del lenguaje coloquial: “si solo fuese por la voluntad de la gente podríamos decir este arroz ya se coció”. “El fallo del TEPJF a favor del candidato ‘independiente’ tiene mucha miga”, “lo mejor de la farsa es ver a integrantes de la mafia del poder”, “rasgándose las vestiduras”. También tiende a elegir sinonimias para expresar un mismo significado mediante distintos significantes: “No es venganza, es justicia y austeridad republicana”, “buscaremos una relación de amistad y cooperación”, “te pido que me ayudes a defender el voto y la democracia”, “la ciudad de México, como en todo el país, está llena de entusiasmo y esperanza”, las cuales promueven la unidad de los mexicanos.

José Antonio Meade Kuribreña (@JoseAMeadeK)

En la primera quincena, Meade hace uso de adjetivos relacionales: “desarrollo regional”, “nuestra situación patrimonial”, “esfuerzo profesional”, entre otros; y en la segunda quincena privilegia el uso de adjetivos calificativos: “y se mantenga volando en la densa hipocresía”, “Día histórico para México”, “Agradezco profundamente tu valioso respaldo”, “Seré un Presidente entregado”, “Te mando un fuerte abrazo, Silvano”. Por otro lado, Meade promueve valores relacionados al trabajo y a la perseverancia como: “nuestro proyecto valora el esfuerzo y sacrificio [...]”, “esfuerzo profesional”, entre otros.

En los juicios morales tiende a pronunciarse irónicamente: “no pierdas el buen humor, Andrés”. En particular, durante la segunda quincena percibimos juicios de valor negativos: “Lo malo de hacer campaña a partir de aviones [...]”, “Peor aún si hacen de la transparencia [...]”, en su mayoría criticando a López Obrador.

Además, este candidato tiende a emplear catáforas, hipérboles y metáforas dentro de sus publicaciones. La más empleada por Meade es la catáfora, asemejándose a la escritura dramática y descalificando a López Obrador: “A diferencia de quienes plantean perdonar a criminales [...] como plantea @lopezobrador_”. “Todos se preguntan, y con razón, de qué has vivido los últimos 13 años. Es hora de que nos lo aclares @lopezobrador_ [...]”. Además utiliza hipérboles a través de las palabras o frases como: peor, lamentable, la hipocresía de repudiar, así traerán la conciencia, erradicar, tan elemental, siendo realmente, etc. Y sinonimias para desarrollar enunciados respecto a cuestiones positivas de acuerdo a la ideología de su campaña, por ejemplo: “es inversión, empleo, competitividad y movilidad”, “trabajo, esfuerzo y propuestas claras”, “mis ingresos y mi esfuerzo profesional”, “los invito a que comparemos preparación, trayectorias, resultados, honestidad y congruencia”. Particularmente, en la segunda quincena se utiliza la metáfora para atacar a Andrés Manuel: “pero si es de acá pa'allá es guerra sucia”, “es que no le salga a uno el tren de aterrizaje de la congruencia y se mantenga volando en la densa hipocresía”, “pero lamento decirte que ahí viene tu tercer strike”, este último apoyado con un emoticón de la pelota de béisbol.

Conclusiones

A partir de la aplicación de los modelos de análisis propuestos en este trabajo para examinar el papel del logos, ethos y pathos en el discurso político difundido durante una campaña presidencial en Twitter, podemos ir profundizando en los usos lingüísticos y extralingüísticos –como los hipertextuales– mediante la identificación de patrones, técnicas y estrategias persuasivas utilizadas por los candidatos mexicanos en 2018. Pero lo más relevante es confirmar que estos patrones de interacción con el discurso político son los elegidos por audiencias voluminosas e interactivas, que preponderan los mensajes y contenidos que encuentran trascendentes en cada uno de los tweets publicados por los candidatos presidenciales.

Con base en nuestros resultados podemos afirmar que la red sociodigital Twitter presenta, inclusive con sus 280 caracteres, niveles argumentativos interesantes y organizados –algunos de ellos ambiguos–, como lo pudimos apreciar en la selección de tópicos -en su mayoría- que alimentan el debate público; en la configuración del ethos de los candidatos: desde la forma en la que se presentan a sí mismos y a sus contrincantes, o la forma en la que involucran en los discursos e incitan a la audiencia a participar y adherirse a su proyecto de nación.

Del mismo modo, las decisiones y técnicas discursivas relacionadas con las pasiones muestran el propósito que persigue cada candidato en el efecto que deseaban producir. Por ejemplo, AMLO recurre a las metáforas y al encubrimiento de los sujetos, lo que plantea un discurso ambiguo pero que necesita de la participación activa de su auditorio para poder interpretarlo extradiscursivamente. El uso de “mafia del poder” resultó un recurso polisémico eficiente para representar a personajes, grupos e instituciones que han abusado del poder (en sus diferentes concepciones y que pueblan el imaginario colectivo) y lo han utilizado en contra de la ciudadanía.

Este efecto también lo vemos en la polifonía textual, en donde el público tiene que darle sentido a las palabras que otro dice, pero que el candidato cita como si fuera su propio pensamiento. Hemos notado que es López Obrador el único que recurre a tópicos, temas, frases y figuras de la cultura popular.

Anaya y Meade presentan una apuesta diferente porque deciden emplear estrategias combativas contra López Obrador y dirigen gran parte de sus tweets a este propósito. Ambos candidatos usan hipérbolos para exagerar y presentar las problemáticas y después proponerse como solución. La diferencia entre uno y otro discurre en la organización discursiva y la enunciación de sí mismos, aunque el propósito general es el mismo; en este sentido, coincidimos con Charaudeau (2005), quien menciona que la

forma de organización discursiva, la argumentación, muestra las estrategias persuasivas que fueron utilizadas y son las pruebas potenciales que el alocutario recibe para que desde la subjetividad decida adherirse o no al discurso, pero las pasiones ya fueron exaltadas intencionalmente.

Pese a que estos resultados son del primer mes de campaña, nos han permitido ir develando la tendencia de los usos discursivos en las redes sociodigitales en periodos electorales (para fines de esta ponencia solo Twitter). Asimismo, podemos aproximar una respuesta general, pero oportuna, a la interrogante que encabeza nuestro trabajo: ¿Qué categorías retóricas detonan la interacción social durante una campaña presidencial en Twitter? Una equilibrada articulación de la tríada logos-ethos-pathos, en donde el diseño del discurso aborde tópicos que apelen al interés público y no del candidato, enriquecido por recursos hipertextuales y multimodales que permitan sustentar opiniones, exponer argumentos y evidencias, profundizar en las propuestas y ofrecer mensajes en formatos atractivos que promuevan el diálogo y la participación de las audiencias. Todo esto revestido, o mejor dicho fortalecido, por un ethos responsable, transparente, cercano, respetuoso y apasionado, pero sobre todo propositivo, virtuoso y congruente.

Por supuesto, es necesario concluir con el análisis completo de la campaña presidencial en Twitter para poder desarrollar conjeturas específicas, complejas y fundamentadas sobre los resultados e ir hilando de manera integral estas categorías del logos, ethos y pathos. También reconocemos que será sumamente valioso presentar un análisis extralingüístico que nos aliente a conectar el discurso con la situación sociohistórica en la que se inscriben las estrategias lingüísticas, e ir individualmente mostrando cómo cambiaron los recursos o cuáles mantuvieron para envolver sus persuasiones y propósitos comunicativo-argumentativos.

Referencias

Álvarez Cadavid, G., y Álvarez, G; (2012). Análisis de ambientes virtuales de aprendizaje desde una propuesta semiótico integral. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 14(2), 73-88. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15525013006>

Amossy, R. (1999). Images de soi dans le discours. Lausanne. Paris: Delachaux et Niestlé.

Amossy, R. (2000). L 'argumentation dans le discours. París: Nathan.

Anscombe, J. y Ducrot, O. (1994). La argumentación en la lengua. Madrid: Gredos.

Aristóteles. (1982). Retórica y Tópicos. En Libro I. Tratados de Lógica. Madrid: Gredos.

Arnoux, E. (1997). La Polifonía. En: Romero D. (Comp.) Elementos básicos para el análisis del discurso. Buenos Aires: Libros del Riel.

Bajtín, M. (1999). El problema de los géneros discursivos. En: Estética de la creación verbal. (248-293). México: Siglo XXI.

Barthes, R. (1993). La retórica antigua. En: La aventura semiológica. Barcelona: Paidós.

Charaudeau, P. (2005). Quand l'argumentation n'est que visée persuasive. L'exemple du discours politique. En: Burger, M., y Martel, G. (eds.). Argumentation et communication dans les médias. Québec: Éditions Nota Bene.

Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2002). Dictionnaire d'analyse du discours. Paris: Seuil.

Elmer, G. (2013). Live research: Twittering an election debate. *New Media and Society*, 15(1), 18-30.

Giammatteo, M. y Albano, H. (2009). ¿Cómo se clasifican las palabras? Buenos Aires: Editorial Biblios.

Giménez, M. (2002). Lengua, Discurso y Argumentación. *Revista Signos Literarios y Lingüísticos*. IV (1), 103-119.

Golbeck, J. (2015). Introduction to social media investigation: A hands-on approach. Chicago: Elsevier.

Gómez Cruz, E. (2017). Etnografía celular: una propuesta emergente de etnografía digital. *Virtualis*, 8(16),77-98.

Gómez, B. N. (2016). Del hipertexto a la hipertextualización. Estudio sobre las prácticas de lectura y escritura en soportes digitales multimodales en estudiantes de nivel secundario. [Tesis de posgrado] Argentina: Universidad de Buenos Aires.http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4233/uba_ffyl_t_2016_se_aguilera.pdf?sequence=1

Kress, G. (2005). El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación. Granada, España: Ediciones El Aljibe-Enseñanza Abierta de Andalucía.

Landow, G. (1995). Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología. Barcelona: Paidós.

López, J. L.; Gómez, B.N; Téliz Martínez; Romero Campos, A. P. (2019). La construcción del logos en el primer mes de campaña en Twitter: el texto y el hipertexto. Torreón: Universidad Autónoma de Coahuila.

Gómez, B.N; Murguía González, L. F.; Gámez Chávez, D. C. (2019). Análisis del ethos: las huellas enunciativas en el caso #Mx2018. Torreón: Universidad Autónoma de Coahuila.

Gómez, B.N; Murguía González, L. F.; Gámez Chávez, D. C. (2019). Análisis del pathos: Detonadores del diálogo y de las pasiones en el discurso de los candidatos presidenciales de 2018. Torreón: Universidad Autónoma de Coahuila.

Maingueneau, D. (2002). Problèmes d'ethos. *Pratiques* (113/114), 55-67

Ortiz, M. y López, J.L. (2017). La agenda ciudadana se configura en la nube. En: *La observación de medios. Algunos referentes teóricos*. México: Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación de las Ciencias de la Comunicación.

Perelman, Ch. y Olbrechts Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.

Perelman, Ch., (1997). *El imperio retórico. Retórica y argumentación*. Bogotá: Norma.

Puig, L. (2008). Del pathos clásico al efecto patémico en el análisis del discurso. En: *Acta poética*, 29 (2), 393-413. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-30822008000200020&lng=es&tlng=es.

Vitale, M. A. (2014). Êthos femenino en los discursos de asunción de las primeras mujeres presidentes de América del Sur: Michelle Bachelet, Cristina Fernández de Kirchner y Dilma Rousseff. *Anclajes*, XVIII(1), 61-82b

Glotopolítica Latinoamericana: Tendencias y perspectivas, recoge una selección de 30 trabajos que abordan las problemáticas glotopolíticas vinculadas a lenguas, discursos y sujetos, principalmente en el espacio americano, y discuten diferencias, tanto de situaciones como de enfoques, dando prioridad a propuestas en las que la adopción de la perspectiva glotopolítica se abra a los espacios regionales, nacionales, internacionales y transnacionales. Es decir, sobre un espacio sociolingüísticamente complejo y heterogéneo constituido históricamente por una multiplicidad de procesos coloniales y postcoloniales.

El libro se organizó en cuatro temáticas de acuerdo con el tipo de problematización que se acentúa en los objetos de estudio en perspectiva glotopolítica: planificación glotopolítica, Instituciones glotopolíticas, Asimetrías glotopolíticas y resistencia y disputas glotopolíticas. Estos acentos o intereses pueden compartir conceptos y teorías, campos temáticos, objetos y métodos de investigación, pero se diferencian en el horizonte interpretativo que proyectan; por lo tanto, nos muestran caminos en tránsito, rutas de indagación o proyecciones de trabajo para la glotopolítica latinoamericana. Optamos por una división basada en ese criterio proyectivo, dada la naturaleza exploratoria de la Glotopolítica y de su configuración permanente.

Esta obra será un buen insumo en el desarrollo de investigaciones pre y postgraduales, para fortalecer teórica, metodológica y reflexivamente el avance de la Lingüística como ciencia que transversaliza procesos educativos, comunicativos y sociopolíticos. He allí algunos de los motivos para unir nuestros esfuerzos con los colegas de la Universidad de São Paulo, Brasil para producir este trabajo conjunto; además, es una muestra de lo que se puede hacer desde dos países distintos pero unidos estrechamente por intereses académicos comunes y no solo limítrofes.