

El español en el contexto de la integración latinoamericana: interculturalidad, diversidad lingüística, política lingüística y enseñanza



El español en el contexto de la integración latinoamericana: Interculturalidad, diversidad lingüística, política lingüística y enseñanza



Catálogo de publicaciones del Ministerio: sede.educacion.gob.es/publiventa

Catálogo general de publicaciones oficiales: cpage.mpr.gob.es



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Secretaría de Estado de Educación

Dirección General de Planificación y Gestión Educativa

Unidad de Acción Educativa Exterior

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Edición: Noviembre de 2020

NIPO: 847-20-126-2

ISBN/ISSN:

Imagen de portada: Alessandro Pereira

El español en el contexto de la integración latinoamericana: Interculturalidad, diversidad lingüística, política lingüística y enseñanza

COORDINACIÓN

Carlos Felipe Pinto

COMISIÓN CIENTÍFICA

Prof^a. Dr^a. Aline da Silva Gomes (Universidade do Estado da Bahia)

Prof. Dr. Carlos Cernadas (Universidade Federal do Pará)

Prof^a. Dr^a. Doris Cristina Matos (Universidade Federal de Sergipe)

Prof^a. Dr^a. Gretel Eres Fernández (Universidade de São Paulo)

Prof^a. Dr^a. Joyce Palha Colaça (Universidade Federal de Sergipe)

Prof^a. Dr^a. Livia Baptista (Universidade Federal da Bahia)

Prof. Dr. Paulo Antonio Pinheiro Correa (Universidade Federal Fluminense)

Prof^a. Dr^a. Viviane Conceição Antunes (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

EDICIÓN

Juan Manuel García Calviño

ÍNDICE

Presentación: el español en el contexto de la integración latinoamericana	6
Carlos Felipe Pinto	
De la gobernanza política a la gobernanza lingüística: ¿Neoliberalismo o progresismo? ¿Mundo anglosajón, mundo panhispánico o mundo latinoamericano?	15
Graciana Vázquez Villanueva	
Multiculturalismo: relações entre educação e cultura no ensino da língua espanhola	27
Agatha Christie de Souza Zemke, Shelly Braum, Michelly Bernardi Aker e Leonardo dos Santos Tassaró	
Convergencias y divergencias en la interculturalidad. La competencia comunicativa intercultural en los documentos normativos	39
María Luz García Lesmes	
Representações do espanhol, seus falantes e suas culturas – uma intervenção crítica com aprendizes do ensino médio	59
Priscila Almeida Lopes	
Novela y sociedad: el conflicto moderno entre las <i>Armas</i> y las <i>Letras</i>	81
Dani Leobardo Velásquez Romero	
Youtube legenda os sem voz	89
Jorge Hernán Yerro	
Usos y funciones de las estructuras interrogativas en conversaciones entre argentinos.....	97
Guillermina Piatti	
El sistema pronominal átono de tercera persona en español paraguayo	124
Sebastian Perichon Stanley y Carlos Felipe Pinto	
(Des)cortesía e imagen en textos en español: perspectivas sincrónica y diacrónica	160
Silvina Douglas y Carlos E. Castilla	
Producción de materiales en la clase de ELE: análisis y propuesta de actividades	175
Elena Acevedo de Bomba y María del Carmen Pilán	
Múltiples abordajes disciplinares para la enseñanza del español como lengua extranjera..	204
Elena V. Acevedo de Bomba, Carlos E. Castilla, María del Carmen Pilán y Silvina Douglas	

Presentación: el español en el contexto de la integración latinoamericana

Carlos Felipe Pinto

Universidade Federal da Bahia

Se podría hacer la presentación de una edición dedicada al español en el contexto de la integración latinoamericana desde diferentes perspectivas. En esta ocasión, he tomado la decisión de hacerla desde mi historia como estudiante, profesor e investigador del español porque, en gran medida, el Seminario que realizó en 2019, de donde se originan los textos que componen este volumen, es el resultado de muchas de mis inquietudes desde hace ya casi 20 años.

Aunque parece que el panorama haya cambiado un poco, cuando empecé a estudiar español, el material que utilizábamos presentaba los pronombres personales y las formas de tratamiento según el sistema europeo (*tú-vosotros* para el uso informal / *usted-ustedes* para el uso formal) y ponía una nota diciendo que en Argentina se usaba *vos* en lugar de *tú*. Todo lo demás respecto a las conjugaciones verbales seguía exclusivamente el paradigma europeo, ignorando completamente las formas americanas (los diferentes usos de *vos* y la ausencia de *vosotros*).

El tema del voseo me empezó a llamar la atención. Hice una pequeña investigación bibliográfica y presenté, en un seminario estudiantil en 2003, el trabajo *El voseo: tan hablado y tan rechazado*, en el que me interesaba poner en evidencia un tema importante de variación lingüística que quedaba olvidado en las clases de español, por lo menos de Salvador, en aquel entonces¹. A partir de ese momento, ya me había sonado la alarma de que algo raro pasaba.

El año 2004 empecé a tener contacto con amigos mexicanos, que me indicaron una escuela de portugués en la Ciudad de México para que, a través de ello, pudiera tener la oportunidad de viajar a otro país. Así pasó. Estuve dando clases de portugués en México de septiembre a diciembre de 2004, tiempo suficiente para notar que el español mexicano era muy distinto a lo que yo venía aprendiendo en Brasil. Cuando regresé a Brasil con algo de acento y léxico mexicanos, algunos profesores de español me decían "¿volviste hablando así?!". Tuve, entonces, la seguridad, como buen amante de la lingüística que yo ya era, que tenía que meterme en ese terreno y ver qué pasaba de hecho.

Empecé algunas investigaciones pautado en el marco teórico de la sociolingüística (histórica) y llegué a la discusión de Moreno Fernández (2000) sobre qué español enseñar. Tengo que observar aquí que, en ese momento de los años 2003-2005, obviamente, ya circulaba la idea de que los brasileños tenían que aprender español debido a las relaciones culturales, comerciales, económicas, personales etc. con los países latinoamericanos, especialmente con los que integraban el MERCOSUR, dado que los brasileños eran los únicos que no hablaban español/castellano. Todavía no había habido el boom en los cursos de formación de profesores de español (mi formación universitaria se dio en una universidad que tiene la carrera de lengua española desde los años 1960, por lo menos. O sea, muy anterior a todos esos fenómenos), pero me inquietaba que ya se tuviera el discurso de que la importancia de la enseñanza del español en Brasil se debía a las relaciones con los países vecinos y los manuales, en su mayoría, presentaran exclusivamente el estándar europeo.

¹ La obra de Rebollo Couto e Lopes (2011) hace ver que el problema del desconocimiento de la variación de las formas de tratamiento en el ámbito de la enseñanza de español en Brasil no era tan solo una falsa impresión mía, sino un hecho concreto.

Buscando más, conocí dos trabajos de suma importancia para la discusión de qué español enseñar en Brasil. Esa pregunta no es obvia ni tampoco irrelevante². Bugel (1999) discute la enseñanza de español en São Paulo y muestra que había un predominio de la variedad europea, haciendo, incluso, que profesores nativos latinoamericanos intentaran abandonar sus variedades durante las clases. Ya Irala (2004) muestra qué variedad (española o americana) prefieren profesores en servicio y formación en una región de la frontera de Brasil con Uruguay. Los resultados de Irala (2004) son asustadores:

Algumas falas merecem considerações especiais (grifos feitos por mim):

- 1) *Espanhol da Espanha, porque é uma língua melhor de ser trabalhada com o aluno.*
- 2) *Prefiro o Espanhol da Espanha. acho mais claro e muito mais bonito.*
- 3) *Da Espanha, porque é mais clássico.*
- 4) *Prefiro o Espanhol da Espanha, porque é o mais puro, pois é a língua-mãe. O Espanhol da América já teve muitas influências de outros povos e costumes.*
- 5) *Da Espanha, porque além de ter aprendido assim, penso que é mais sonoro.*
- 6) *Nos livros didáticos vem o Espanhol da Espanha, mas vivendo nós na fronteira com o Uruguai, não podemos ignorar este fato. Devemos apresentar aos nossos alunos as pronúncias dos dois idiomas e principalmente os modismos.*
- 7) *Da Espanha. Porque é o único que aprendi até agora.*
- 8) *Para trabalhar com as crianças, o da América, porque faz parte da realidade deles.*
- 9) *Da Espanha, porque é o mais divulgado nos meios de comunicação em geral.*
- 10) *América, pois são essas as pessoas que circulam pela nossa cidade e com elas é que podemos por em prática os conhecimentos de sala de aula. (IRALA, 2004. p. 11-12)*

Lo que se observa es que, a pesar de tratarse de una región de frontera, se prefería la variedad europea ⁷ en ese contexto y que los profesores reproducían una cantidad de estereotipos y prejuicios hacia las variedades americanas.

Bugel (1999) e Irala (2004) dejan claro que los objetivos iniciales y principales para que se comenzaran políticas específicas para la difusión de la enseñanza del español en Brasil no se estaban llevando a cabo. Parece una cuestión de poca importancia el hecho de que se estuviera enseñando español en Brasil dejando de considerar el tema de la variación del español. Pero no lo es.

El Instituto Cervantes de Rio de Janeiro hacía unas jornadas didácticas desde el año 2004. Participé en la jornada del año 2006, cuya conferencia de abertura la profirió la profesora Marcia Paraquett, todavía profesora de la Universidade Federal Fluminense. El título de la conferencia, publicada en Paraquett (2006), fue "En defensa del abordaje multicultural para el aprendizaje de E/LE"³. Asistir a la conferencia y leer el texto completo en su publicación me dieron robustez para pensar el tema de la diversidad lingüística del español en el contexto de la enseñanza de la lengua en Brasil. A partir de esa lectura, pude relacionar diversidad lingüística e interculturalidad. Mi argumento principal era: si se está proponiendo una sociedad más justa, en la que haya respeto a las diferencias, en la haya solidaridad, en la que los que han sido silenciados históricamente tengan voz, el respeto a las

² Las Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006) pone de manifiesto que la pregunta qué español enseñar ya no tiene sentido y que la pregunta que se debe plantear es "¿cómo enseñar el español, esa lengua tan plural?". Fanjul (2004) comenta que hay numerosos mitos que circulan en el sentido común ya superados en el ambiente académico. Quizás pautados en esa perspectiva, los autores de Brasil (2006) tomen como punto pacífico que ya se tenga conocimiento pleno de la diversidad de la lengua español en la actualidad. Sin embargo, lo que diversos estudios indican es que ni el ambiente académico ni la sociedad común ha superados esos mitos.

³ En trabajos posteriores, como Paraquett (2010), la autora pasa a hablar, muy acertadamente, de interculturalidad.

diferencias lingüísticas (estructurales) no es algo poco importante porque no tiene sentido hablar de las diferencias culturales ignorando las diferencias estructurales dado que las estructuras pueden materializar diferencias históricas y culturales. Fontanella de Weinberg (1993) define el español americano a partir de su constitución histórica, y constitución histórica (la relación con la metrópoli y las lenguas autóctonas, el momento de la colonización, las relaciones que se establecían en las diversas regiones etc.) tiene todo que ver, en un sentido más amplio, con cultura.

A partir de ese momento, empecé a hacer hincapié en que el hecho de que no hay una lengua española sino varias lenguas españolas⁴. Y que, en Brasil, la enseñanza de español tenía que considerar las diferentes posibilidades lingüísticas. Eso no es una tarea fácil. El profesor no tiene la capacidad de conocer todas las posibilidades lingüísticas ni tiene que dar clase de español como lengua extranjera como si fuera un curso de dialectología. Sin embargo, el profesor no puede cerrarse en su conocimiento porque puede, incluso, cometer errores. Comento. En un evento de profesores de español, una profesora, que se presentaba muy orgullosa como hija de españoles, presentaba una comunicación sobre errores de brasileños en el uso de las preposiciones. Cuando terminó su presentación, un profesor argentino dijo: "todo lo que decís que es error de brasileño es posible en mi variedad". Una vez más: el hecho de que una profesora corrija las posibilidades lingüísticas americanas como errores de brasileños no aporta nada para el objetivo de la integración regional.

En 2009, cuando estaba a la mitad de mi curso de Doctorado en Lingüística haciendo una tesis sobre un cambio sintáctico del español europeo en la Universidade Estadual de Campinas, tuve la noticia de un curso de tres días sobre las ideologías lingüísticas del panhispanismo. Yo ya no estaba manejando el tema de la variación lingüística en la enseñanza del español, algo que está íntimamente ligado al tema de las políticas lingüísticas, pero había sido algo de lo que me había ocupado y fui al curso, ofrecido por la profesora Graciana Vázquez Villanueva, de la Universidad de Buenos Aires. Ese fue otro importante momento para mí y para mi formación. El curso ofreció herramientas para desarmar discursos aparentemente inocentes e ingenuos sobre las lenguas, su historia y su diversidad. Ese curso también confirmó lo que comenté anteriormente a partir del habla de Fanjul (2004): hay mitos que no están superados académicamente porque sirven a una finalidad política e ideológica específica. Eso es lo que muestra Fernández Ordóñez (2009) cuando analiza la obra de Ramón Menéndez Pidal. Fernández Ordóñez (2009) muestra que, en la construcción de la narrativa sobre la formación del español, Ramón Menéndez Pidal pone mucho énfasis en el papel de Castilla, debido a su literatura, menospreciando las demás lenguas y variedades de la Península y que ese hecho se debió a que Ramón Menéndez Pidal estaba ligado a los pensadores de la Generación del 98. Fernández Ordóñez (2009) concluye que los discípulos de Ramón Menéndez Pidal llevaron más lejos de lo que era necesario la propuesta del autor. A partir de ahí, es posible comprender por qué profesores y estudiantes de español en Brasil reproducen estereotipos que tenían que estar realmente superados: hay una literatura científica que los mantiene.

En ese momento, ya bullían en mí muchos pensamientos y una necesidad creciente de relacionar las cosas. Me di cuenta de que todo es una sola cosa: lengua y lenguaje. Traduciéndolo: en ese momento tuve la conciencia de lo que Chomsky (1997) dijo: no existe una manera correcta de estudiar la lengua y el lenguaje. Todas las perspectivas son igualmente válidas. Y quien sea sensato intentará aprovechar de la perspectiva del otro lo que sea útil para la suya. Entendí, entonces, que la metodología de la enseñanza de lenguas necesita dialogar o informarse de las descripciones lingüísticas hechas por la lingüística descriptiva y teórica. Entendí que la lingüística descriptiva tiene que dialogar o

⁴ Esa discusión cobra todo el sentido si se considera la discusión de Chomsky (1986) sobre las definiciones de lengua del sentido común y las de la ciencia. En el sentido común, la definición de lengua está contaminada por una perspectiva política. Por lo tanto, sólo hay una lengua española. Si se toman las perspectivas científicas, cuales sean, hay que considerar cada hablante o comunidad lingüística como poseedor de una lengua diferente dado que la lengua no tiene correspondencia con la política, sino que es un objeto independiente.

informarse de los estudios políticos e ideológicos que inciden sobre las narrativas sobre las lenguas. Y pensando específicamente en lo que toca a la integración regional, entendí que las políticas lingüísticas deben aliarse a las descripciones de las variedades regionales y a los estudios sobre la adquisición de lenguas segundas. En síntesis: es un trabajo conjunto e integrador de diferentes perspectivas teóricas, sin el cual no se logra el objetivo propuesto.

Defendí mi tesis doctoral en noviembre de 2011 e ingresé como profesor concursado en la Universidade Federal da Bahia en junio de 2013. Desde ese momento, he tenido la oportunidad de hacer diversos eventos, estar en contacto con muchas personas que tienen importantes contribuciones para nuestra área y he podido poner en discusión diversos temas de interés común.

Me gustaría que mis estudiantes tuvieran la misma formación que he podido tener. Y si es posible, una formación mejor. Hemos podido tener a Graciana Vázquez Villanueva en un curso sobre ideologías lingüísticas el año 2015.

En 2016, fui el responsable, como Presidente de la *Associação de Professores de Espanhol do Estado da Bahia*, de la realización del *VI Congresso Nordestino de Professores de Espanhol*. El principal objetivo de ese congreso fue discutir la enseñanza del español en la región nordeste y gracias a los auxilios que hemos tenido de la CAPES y la Consejería de Educación, pudimos traer a grandes nombres de Argentina y México para el Congreso. De Argentina, como fruto de la relación con Graciana, pudimos traer a la profesora Leonor Acuña, de la Universidad de Buenos Aires, quien habló sobre la relación entre lenguas y hablantes y la enseñanza de lenguas, ideas ya publicadas en un excelente trabajo suyo (ACUÑA, 2007), que yo ya conocía y admiraba desde su publicación. De México, como fruto de mis propias relaciones como investigador de la sintaxis del español, hemos podido traer al profesor Rodrigo Gutiérrez Bravo, de El Colegio de México, quien habló sobre las peculiaridades gramaticales del español mexicano, que lo distinguen completamente de otras variedades del español. También tuvimos en ese Congreso importantes nombres de profesores brasileños, entre los cuales, está el profesor Fernando Zolin-Vesz, quien viene trabajando hace algunos años sobre el tema de la visibilidad de Latinoamérica en la enseñanza de español en Brasil.

Ese mismo año 2016, el tema del *Seminario de Dificultades de la enseñanza de español a lusohablantes*, que se realiza anualmente desde hace más de veinticinco años en el Colegio Miguel de Cervantes en São Paulo, fue "El español, lengua latinoamericana". Fui invitado a hablar de la importancia del estudio del español de América en el contexto de la enseñanza de español en Brasil.

En 2017, el profesor Cícero Miranda, de la Universidade Federal do Ceará, me invitó para hablar sobre enseñanza de gramática en el seminario que realiza bianualmente en su grupo de investigación. Allí tuve la oportunidad de estar en contacto con la profesora Eliana Sturza, de la Universidade Federal de Santa María, quien trabaja hace ya muchos años con el tema de la enseñanza de lenguas en la frontera. Guardé la carta.

En 2018, como consecuencia de mi contacto con la profesora Leonor Acuña, me invitaron para participar como profesor visitante en un proyecto de internacionalización de universidades argentinas. Estuve en Buenos Aires y Tucumán hablando de enseñanza de gramática y de la enseñanza del español en Brasil, más precisamente de temas de diversidad lingüística.

Esos encuentros académicos me hicieron recordar lo que dijo Zolin-Vezs (2013) cuando discutió España en el imaginario de que es el único lugar en que se habla español:

penso que a questão ética da visibilidade dos países da América Latina seja o ponto principal a ser resguardado. Afinal de contas, que sentido teria a homologação de uma lei que obriga a oferta da língua espanhola nas escolas em nosso país, a não ser que o objetivo se case com o fortalecimento da integração regional, principalmente no sentido de dotar um papel político ao ensino do espanhol na educação brasileira- o de elemento de integração regional? (ZOLIN-VESZ, 2013, p. 61)

A partir del recuerdo del texto de Zolin-Vesz (2013), me di cuenta de que conocía mucha gente importante e interesante para hacer un Seminario sobre el español en el contexto de la integración latinoamericana, en el cual pudiéramos discutir ese papel desde diferentes perspectivas: la interculturalidad, la diversidad lingüística, la política lingüística y la enseñanza.

Así llegamos al *Seminario Internacional "El español en el contexto de la integración latinoamericana: interculturalidad, diversidad lingüística, política lingüística y enseñanza"*, que se realizó entre los días 10 y 12 de julio de 2019 en la Universidade Federal da Bahia. El Seminario contó con el apoyo de la Universidade Federal da Bahia, a través del Instituto de Letras y del Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, que nos dio totales condiciones de realización del evento y con la indispensable financiación de la CAPES, sin la cual hubiera sido imposible traer a los invitados y, por ende, realizar el Seminario.

El Seminario contó con conferencias plenarias, comunicaciones individuales y coordinadas y minicursos. Todos los trabajos tenían como objetivo discutir la enseñanza y el funcionamiento de la lengua española y sus culturas y literaturas en el contexto de la integración regional. Como conferencias plenarias, el Seminario contó con las siguientes charlas:

De la gobernanza política a la gobernanza lingüística: ¿Neoliberalismo o progresismo? ¿Mundo anglosajón, mundo panhispánico o mundo latinoamericano?
Graciana Vázquez Villanueva (Universidad de Buenos Aires)

La enseñanza de español en Brasil: ¿integración o exclusión?
Gretel Eres Fernández (Universidade de São Paulo)

O romance Latino-americano Contemporâneo (RLC) e o pensamento trasmoderno
Dani Leobardo Romero Velásquez (Universidade Federal da Bahia)

História, cosmologia e língua guarani: questões para as políticas de línguas no Paraguai
Joyce Palha Colaça (Universidade Federal de Sergipe)

El español del NOA en la encrucijada del español de la Argentina. ¿Cuál español en el aula de ELE?
Ana María Jalil de Ávila (Universidad Nacional de Tucumán)

Entre la militancia dialectal y la enseñanza de ELSE
Leonor Acuña (Universidad de Buenos Aires)

La diáspora negra y la formación intercultural del profesor de español en Latinoamérica
Deise Viana (Instituto Federal da Bahia)

La traducción automática y la estandarización de las voces silenciadas de América Latina
Jorge Hernán Yerro (Universidade Federal da Bahia)

O Espanhol da Fronteira, O Português Gaúcho da Fronteira e O Portunhol: entremeios e distinções

Eliana Sturza (Universidade Federal de Santa Maria)

Las literaturas latinoamericanas y la formación del profesor de español

Raquel da Silva Ortega (Universidade Estadual de Santa Cruz)

La enseñanza de las lenguas del Mercosur: ¿qué integración es posible ahora?

Talia Bugel (University of Illinois)

Las conferencias que se presentaron reflejan con perfección la propuesta inicial: pensar el papel del español en el contexto de la integración regional desde diferentes perspectivas. Se habló de gobernanza, política e ideología lingüísticas; se hizo un recorrido histórico sobre la enseñanza del español en Brasil a partir de la propuesta de integración regional; se habló de literaturas latinoamericanas; se discutió la enseñanza de lenguas en la frontera; se habló de variedades regionales del español; se discutió la cuestión de la afrohispanidad; se habló de interculturalidad y traducción.

El libro que aquí se presenta es la compilación de algunos de los trabajos (conferencias, minicursos, comunicaciones) que se presentaron en el Seminario. Hay un total de once textos, organizados según su eje:

11

- 1) Abre la edición el texto *De la gobernanza política a la gobernanza lingüística: ¿Neoliberalismo o progresismo? ¿Mundo anglosajón, mundo panhispánico o mundo latinoamericano?*, de Graciana Vázquez Villanueva. Creo que ese texto aborda el tema central del evento y a partir del cual se puede desarrollar la lectura de los demás.
- 2) Después vienen tres textos en el eje interculturalidad: *Multiculturalismo: relações entre educação e cultura no ensino da língua espanhola*, de Agatha Christie de Souza Zemke, Shelly Braum, Michelly Bernardi Aker y Leonardo dos Santos Tassaró; *Convergencias y divergencias en la interculturalidad. La competencia comunicativa intercultural en los documentos normativos*, de María Luz García Lesmes; *Representações do espanhol, seus falantes e suas culturas – uma intervenção crítica com aprendizes do ensino médio*, de Priscila Almeida Lopes.
- 3) El tercer eje está compuesto por dos textos de literatura y traducción: *Novela y sociedad: el conflicto moderno entre las Armas y las Letras*, de Dani Leobardo Velásquez Romero; *Youtube legenda os sem voz*, de Jorge Hernán Yerro.
- 4) Enseguida, viene el eje descripción y análisis lingüístico (en el que se discute el tema de las variedades regionales) con tres textos: *Usos y funciones de las estructuras interrogativas en conversaciones entre argentinos*, de Guillermina Piatti; *El sistema pronominal átono de tercera persona en español paraguayo*, de Sebastian Perichon Stanley y Carlos Felipe Pinto; *(Des)cortesía e imagen en textos en español: perspectivas sincrónica y diacrónica*, de Silvina Douglas y Carlos E. Castilla.
- 5) Cierran la obra dos textos del eje enseñanza: *Producción de materiales en la clase de ELE: análisis y propuesta de actividades*, de Elena Acevedo de Bomba y María del Carmen Pilán; *Múltiples abordajes disciplinares para la enseñanza del español como lengua extranjera*,

de Elena V. Acevedo de Bomba, Carlos E. Castilla, María del Carmen Pilán y Silvina Douglas.

Pienso que la enseñanza de español en Brasil tiene, hasta ahora, cuatro etapas ⁵: etapa I = de los orígenes hasta 1990. En esa etapa, se creía que aprender español en Brasil era fácil porque se hablaba portugués; etapa II = desde 1990 hasta 2005. Esa etapa es, desde mi punto de vista, un divisor de aguas. En ella se crea el MERCOSUR, lo que cambia completamente los objetivos de la enseñanza de español en el país, y, a partir de González (1994), se comprende que el español es una lengua extranjera con sus peculiaridades para el Brasil, una lengua digna de estudio serio y que la cercanía, muchas veces, es dañina; etapa III = desde 2005 hasta 2016. En esa etapa, ya conscientes de lo que significa enseñar y aprender español en Brasil, se empiezan políticas públicas para la formación de profesores y difusión de la enseñanza de español en Brasil; etapa IV = desde 2016. Es la etapa de la resistencia para que no se pierda todo lo que se construyó.

Con las perspectivas de críticas a la hegemonía del inglés y los avances en su estudio como lengua franca, la enseñanza del español se convirtió en un arma contra la dominación del inglés. Añádase a eso, el valor económico del español en el mundo, datos reconocidos por órganos del gobierno español (GIRÓN y CAÑADA, 2009; GARCÍA DELGADO, ALONSO y JIMÉNEZ, 2012).

Sin embargo, no sobra recordar que los reales objetivos de la enseñanza del español en Brasil a partir de los años 1990 no son el de combatir el predominio del inglés ni el de ofrecer una lengua más para los brasileños. Ni mucho menos el de servir como recurso económico. El real objetivo, como ya señalado por Irala (2004) y recuperado por Vesz (2013) es el de garantizar (o por lo menos colaborar con) la integración regional.

La enseñanza de español como lengua extranjera no alcanzará ese objetivo si no lo tiene claramente por detrás. Es decir, si no tiene como hilo conductor el funcionamiento de la lengua y sus culturas en Latinoamérica. Para ello, como ya anticipé, se requiere un trabajo integrador, en que los agentes tengan conciencia de que el trabajo del otro, aunque pertenezca a otra perspectiva teórica, aporta al suyo. Los cursos de formación de profesores tienen que tratar de metodología de la enseñanza del español en Brasil, de procesos de adquisición de segundas lenguas, de aspectos descriptivos del funcionamiento de la lengua española en las distintas regiones, de aspectos contrastivos con el portugués de las diversas regiones de Brasil, de las políticas e ideologías lingüísticas que rigen la lengua española y su enseñanza.

Para concluir, quisiera dar las gracias a la Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil por los distintos momentos en que hemos podido trabajar en colaboración, especialmente por esta publicación.

Termino con las palabras que proferí en la prensa:

Si la diversidad lingüística del español, con especial énfasis en las variedades regionales, se lleva a cabo coherentemente, se podrá observar cada vez más el uso del español como lengua franca en los términos de Santero (2019). Los brasileños habrán aprendido el español en su diversidad y, cuando empiecen la interacción con hablantes nativos o no de diferentes variedades, podrán negociar sentidos, construir sus propias normas y, así, vivir y disfrutar, de manera plena, del proceso de integración regional.

Ojalá, podamos, muy próximamente, volver a reunirnos, ya sea en la Universidade Federal da Bahia o en otro lugar, para debatir, ver los avances que habremos obtenido y seguir luchando por un proceso digno de integración regional latinoamericana.

⁵ Obviamente, esas fechas no son exactas.

Referencias

ACUÑA, Leonor (2007). *Lenguas y hablantes*. Disponible En: <http://www.unidadenladiversidad.com/index.htm>

BRASIL. Ministério da Educação (2006). *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN)*. Conhecimentos de Espanhol. Brasília: Secretaria de Educação Básica.

BUGEL, Talia (1999). *O Espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?* *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, n. 33, p.169-182.

CHOMSKY, Noam (1997). *Novos horizontes nos estudos da linguagem*. D.E.L.T.A., v. 13, número especial, p. 49-72.

_____ (1986). *Knowledge of Language: Its nature, origin and use*. Nueva Yorque: Praeger.

FANJUL, Adrián (2004). *Português brasileiro, espanhol de... onde? Analogias incertas*. *Letras & Letras*, n. 20, p. 165-183.

FERNÁNDEZ-ORDÓÑEZ, Inés (2009). *Los orígenes de la dialectología hispánica* y Ramón Menéndez Pidal. En: VIEJO, Xulio (ed.). *Cien años de Filología Asturiana (1906-2006)*. Oviedo: Alvízorras & Trabe: p. 11-41.

FONTANELLA DE WEINBERG, Maria Beatriz (1993). *El español de América*. 2 ed. Madrid: Mapfre.

GARCÍA DELGADO, José Luis; ALONSO, José Antonio; JIMÉNEZ, Juan Carlos (2012). *Valor económico del español*. Madrid: Ariel.

GIRÓN, Francisco; CAÑADA, Augustín (2009). *Las cuentas del español*. Madrid: Ariel.

GONZÁLEZ, Neide (1994). *Cadê o pronome? - O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos*. Tesis de Doctorado. Universidade de São Paulo.

IRALA, Valesca (2004). *A opção da variedade de Espanhol por professores em serviço e pré-serviço*. *Linguagem & ensino*, 7. n. 2, p. 99-120.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2000). *Qué español enseñar*. Madrid: Arco/Libros.

PARAQUETT, Márcia (2010). *Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros*. En: COSTA, Elzimar; BARROS, Cristiano (eds.). *Explorando o Ensino. Espanhol*. Brasília: Ministério de Educação, p. 137-156.

_____ (2006). *En defensa del abordaje multicultural en el aprendizaje de español lengua extranjera (e/le)*. En: ACTAS DEL V SIMPOSIO INTERNACIONAL DE DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS “JOSÉ CARLOS LISBOA”. Rio de Janeiro: Instituto Cervantes, p. 9-24.

PINTO, Carlos Felipe (en prensa). *Qué español enseñar en el contexto de la integración latinoamericana*. En: VÁZQUEZ VILLANUEVA, Graciana (ed.). *Gobernanzas para una política de solidaridad en América Latina*. Buenos Aires: Editora de la UBA.

REBOLLO COUTO, Leticia; LOPES, Célia dos Santos. (2011). *As formas de tratamento em português e em espanhol. Variação mudança e funções conversacionais / Las formas de tratamiento en español y en portugués. Variación, cambio y funciones conversacionales*. Niterói: Editora de la UFF.

SANTERO, Camilla Guimarães Santero (2019). *Espanhol como língua franca: rompendo barreiras, abrindo caminhos*. Tesis de Doctorado. Universidade Federal da Bahia.

ZOLIN-VESZ, Fernando (2013). *A Espanha como o único lugar que se fala a língua espanhola - a quem interessa essa crença?* En: _____ (ed.). *A (In)visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol*. Campinas: Pontes, p. 51-62.

De la gobernanza política a la gobernanza lingüística: ¿Neoliberalismo o progresismo? ¿Mundo anglosajón, mundo panhispánico o mundo latinoamericano?

Graciana Vázquez Villanueva

Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires

Introducción

En mi intervención pondré a consideración de ustedes qué ocurre cuando un término -nuevo para algunos, en desuso para otros, reformulado para muchos-, empieza a trabajar lo que en Análisis del discurso denominamos “génesis de un objeto discursivo”. Es decir, la constitución de un objeto que, en específicas condiciones sociohistóricas de producción, inicia su origen, su desarrollo, su hegemonía.

Para ello tendremos en cuenta:

1. El problema teórico de la noción de gobernanza en el campo científico y en distintas geografías donde se le ha otorgado distintos sentidos.
2. Los sentidos elaborados sobre de Gobernanza en América Latina.
3. Y, como una preocupación muy reciente, el hecho de que la noción “gobernanza lingüística” haya irrumpido en mi país. En un evento organizado por el Ministerio de relaciones exteriores. La voz de los funcionarios que participaron, no de los académicos, fue subida inmediatamente a YouTube. Como siempre, primero el político, luego el docente-investigador universitario. Inmediatamente y para las redes el que no sabe, y los que sí saben, en estrategia, se les aplica el borramiento. Pero lo importante para dialogar con ustedes, es que en este contexto, donde mi país y Brasil, amigos, viven una dura e injusta realidad política, económica, educativa, de segregación... esta noción parece, no solo olvidar el sentido dado al término en América Latina sino, fundamentalmente, tiende a ser utilizada como una herramienta para el neoliberalismo y la ideología de la colonialidad.

Consideramos que la pregunta a hacernos es qué conocimiento poseemos sobre los variados procesos de Gobernanza, a fin de indagar si la gobernanza lingüística es una sustitución de otras nociones – política lingüística, políticas del lenguaje-, por ejemplo. Además de si esta noción u objeto de discurso puede llegar a tener validez política, social, educativa, cultural. Y a esto sumo el contexto en que fue pronunciada en mi país, el hecho de que se incluyó a Brasil en su mención y, más aún, fue pronunciada

cuatro días antes de la firma del Acuerdo UE-Mercosur. Entonces nos preguntamos ¿Puede llegar a ser esta noción socialmente aceptable y dotar de impacto social? ¿Lo tendrá? Me pregunto ¿por qué y para qué ahora? ¿Cómo incidirá en nosotros, como universitarios argentinos y brasileños? ¿Cómo impactará en nuestros pueblos?

Historia de un concepto

En los años 90, cuando las reformas financieras y administrativas del neoliberalismo iniciaban su recorrido hacia la hegemonía bajo los principios de la globalización económica y la mundialización cultural, arrolló en el lenguaje político y de gestión pública el término “gobernanza”. La variedad de sentidos que le otorgaron tuvo una fuerte impronta territorial en tres sistemas-mundo-lingüísticos: el anglosajón, el hispánico y el latinoamericano.

“Gobernanza” fue considerado por el mundo anglosajón un neologismo. Neologismo relacionado con el gobierno corporativo, primero en 1989 y, luego, en 1992, en el libro *Governance and Development* redactado como un Informe del Banco Mundial. Allí fue definido como “buen gobierno” para designar “las nuevas prácticas del gobierno, que incorporaban las acciones de actores privados y sociales (corporaciones, ONGs) con las actividades de provisión de bienes y servicios a partir de una visión profundamente antiestatista.” (Aguilar, 2008).

En cambio, en España, “gobernanza”, más allá del nuevo orden político y económico que señalaba, el término fue recuperado por la Real Academia Española que, además, lo consideraba “arcaico”. Con estos significados fue reincorporado al DRAE:

1. f. Arte o manera de gobernar que se propone como objetivo el logro de un desarrollo económico, social e institucional duradero, promoviendo un sano equilibrio entre el Estado, la sociedad civil y el mercado de la economía.
2. f. desus. Acción y efecto de gobernar o gobernarse.

En España, el término gobernanza lingüística fue motivo de sospechas y, de empoderamiento de lo económico o de las gramáticas que debían ser promovidas en distintas universidades. Cierta desazón produjo la noción para la FUNDEU. Así lo señala, en 2011, Francisco García Pérez en *Gobernanza, gobernabilidad, gobernación y gobierno*.

Volviendo a la seriedad, creo que ése es el sentido (la acepción) en que se usa hoy gobernanza con tanta insistencia, sin que ello anule, en recto castellano, su valor como sinónimo de sus compañeras. Pero, no me canso de repetirlo, a través del inglés por, claro está, la propagación de ciertas tendencias económicas yanquis que imponen un nuevo término (*governance*) para que la vieja explotación suene a nueva redención. Algunos espontáneos de ese papanatismo idiomático, metidos a lexicógrafos, ahogada su lengua materna en sus cursillos de inglés, prefieren definir «gobernanza» nada menos que como «proceso de toma de decisiones y el proceso por el que las decisiones son implementadas, o no», enunciado que en su conjunto no pertenece a la lengua española y, además, suena a diablos. Otros refieren que la gobernanza es «un nuevo modo de gobernación», pero eso tampoco es lingüística: es, ya digo, política o economía... ¿Me he olvidado de sacarle punta a gobernanza? Hay otra acepción para esa palabra, además de la dicha, donde parece estar la madre del cordero. Leo en el Diccionario que también se llama gobernanza al «arte o manera de gobernar que se propone como objetivo el logro de un desarrollo económico, social e institucional duradero, promoviendo un sano equilibrio entre el Estado, la sociedad civil y el mercado de la economía». No estaría de más que la RAE revisase definición tan perogrullesca, porque a ver quién es el partido político guapo que defiende ante unas

elecciones un «arte o manera de gobernar» que pretenda un atraso económico, social e institucional, que aspire a ser provisional y que desequilibre de modo enfermizo al Estado frente a la sociedad civil y al mercado. Aunque todo sería intentarlo, vistos los tiempos (García Pérez 2011)

El segundo sentido, asocia gobernanza lingüística a la gestión de las lenguas en empresas y a través de Internet. Es en este sentido que Nuria Bel publica, en 2016, el Modelo de Gobernanza de las Infraestructuras Lingüísticas. Plan de Impulso de las Tecnologías del Lenguaje. Bel, centrada en el territorio español, y pensando en cuatro Academias –RAE, Real Academia Gallega, Academia Catalana y Academia de la Lengua Vasca, considera que es deber estas últimas llevar a cabo operaciones específicas, relacionadas con la lengua de su incumbencia y para las empresas y la sociedad digital, con las que “de forma autónoma”, delimiten “qué debe ser gobernado”, a partir del aporte de una Planificación Estratégica.

En cuanto a las operaciones de adquisición, producción y evaluación, las academias en el cumplimiento de la planificación acordada en el órgano de máximo gobierno y con la financiación adjudicada, pueden, de acuerdo a sus circunstancias particulares, cumplir internamente el encargo, subcontratar el trabajo a proveedores, delegar a su vez en otra entidad parte o el total del encargo, u organizarse a su vez según un modelo distribuido constituyéndose en un nodo central de las infraestructuras para esa lengua que está compuesta de diferentes nodos cada uno con una especialización o papel en la infraestructura (Bel 2016)

Finalmente, en la Universidad Autónoma de Barcelona, se asocia la gobernanza lingüística con la producción de un “nuevo” tipo de gramática por parte de las Universidades para resituar los servicios prestados por los centros de lenguas, atender la tensión entre calidad tradicional y adecuación al objetivo, responder a las expectativas de inmediatez. Por ejemplo: si se aceptan traducciones automáticas de Google en páginas web institucionales frente a los nuevos valores que pueden aportar los traductores profesionales. Dentro de esta perspectiva, Marta Stella publica *Comunidad, Agencia y Gobernanza Lingüística. Apuntes para una gramática de la política lingüística en la economía del conocimiento*. Stella va incluso más allá y formula las características que debe tener esta gramática de la política lingüística universitaria:

¿Cómo debe ser la gramática de la política lingüística universitaria?

Debe ser una gramática multilingüe, que contribuya a desarrollar el ecosistema lingüístico de la universidad. Debe ser una obra colectiva, que recoja voces de arriba, de abajo y de los lados; que sirva a múltiples lectores, que se difunda en formatos diversos. Debe ser una gramática descriptiva, pero también prescriptiva e histórica, y con una licencia para compartir. Una gramática, en definitiva, al servicio del mundo de lenguas que es la universidad (Stella 2013)

En América Latina, por otra parte, el término cobró plurales sentidos, tanto en oposición al mundo anglosajón como al atribuido por la Real Academia. Fue a partir del 2000, cuando, al contar como experiencia social, las consecuencias que la “gobernanza” había traído a la región, desde las ciencias humanas, sociales y exactas este término empezó a ser estudiado como una modalidad política de resistencia, diametralmente opuesta al sentido otorgado por anglosajones y españoles

La gobernanza es un nuevo proceso político de intermediación, pero entre los intereses y derechos sostenidos y reclamados por grupos de ciudadanos, a los que además se consideran más participativos, independientes y dispuestos a influir en la elaboración y en la implementación de las políticas públicas y de los servicios públicos (Declaración CIACSO 2002)

Esta disparidad responde, indudablemente, a una serie de procesos variados y complejos. Entre los que podemos distinguir:

1. Las realidades sociopolíticas y económicas de los países latinoamericanos en el período que se inicia en los 90 hasta hoy en día
2. El campo de las ideologías y de las ideologías lingüísticas, en particular, en la medida el lenguaje latinoamericano ofrece un contrapunto que da cuenta del modo en que el capitalismo de la colonialidad intentó, a través de este término, dar forma a la diferencia y la desigualdad (Bauman y Briggs 2003)

En consecuencia, en América Latina, la gobernanza pasó de referirse únicamente a la acción del gobierno o ejercicio del gobierno en una región (Loyo 2002:2) y “al marco de reglas, instituciones y prácticas establecidas que sientan los límites y los incentivos para el comportamiento de los sujetos, las organizaciones y las empresas” (Elena Martínez, Directora del Buró de América Latina y el Caribe del PNUD, en Prats 2001:119), a la relación entre el modo de ejercer el gobierno estrechamente relacionado con problemas concretos de cada región.

Fue así que desde distintos campos científicos se ampliaron y especificaron los sentidos de gobernanza. Doy algunos ejemplos:

Gobernanza política: Por ejemplo, la relación entre la gobernanza y la lucha contra la corrupción en la administración pública, o la relación entre Política-Planificación Pública-Poder de Estado y sociedad para una mayor inclusión de los sectores más vulnerables (campero 2002);

Gobernanza interregional: que surge a partir de la reconstitución del MERCOSUR y sostiene la posibilidad de entender la gobernanza como integración regional bajo pautas de gobernabilidad (Cimadamore 2004) y, con ella, proponer estrategias contra una Gobernanza interatlántica contra la exclusión económica y social (Fraerman 2004);

Gobernanza y salud: con el objetivo de analizar la gobernanza en relación con las políticas públicas en salud y la participación ciudadana (Celedón y Orellana 2003);

Gobernanza territorial: donde se estudió la lógica territorial de la política pública en el ámbito local rural (Jolly 2003) o urbano en relación con las favelas y villas miserias (Stren 2000);

Gobernanza ambiental: para investigar, por ejemplo, los recursos hídricos en la región andina (Programa Minga, IDRC 2003) o la explotación minera que afectaba a comunidades de pueblos originarios o campesinos (Decoster 2003);

Gobernanza, soberanía alimentaria y pobreza: con la finalidad de hacer conscientes y proponer políticas públicas para la generación de alimentos en la lucha contra la pobreza (Román y Retolaza 2001).

Como podemos observar, se abordan diversos ámbitos de la labor gubernamental o de las relaciones entre Estado y sociedad civil e incluso, de la realidad social en sentido general, y los sentidos varían en una proporción similar a la diversidad de problemas por región.

Gobernanza lingüística

En los últimos tres años, en nuestra región, dos tipos nuevos de gobernanza empezaron a ser analizados, además de vividos. El primero gobernanza electoral y redes sociales, el segundo y, muy recientemente, gobernanza lingüística.

Gobernanza electoral y las redes sociales surgió en Argentina y en Brasil, a partir de las elecciones de 2015 y 2018 que llevaron al poder a presidentes catalogados como ejemplos del

totalitarismo invertido (Wolin 2008). Wolin define al totalitarismo invertido diferenciándolo del totalitarismo clásico (nazismo, fascismo) y le atribuye los siguientes rasgos: las corporaciones se adueñan del Estado o tienen a sus representantes en el Ejecutivo, se concreta la imposición de la última etapa del neoliberalismo, se hegemoniza el dominio del poder ejecutivo sobre el poder judicial, se impone la operación del poder mediático de acuerdo a las 10 estrategias establecidas por Noam Chomsky en 2008, se utilizan de manera vehemente los idearios provenientes de iglesias evangélicas y pentecostales que tienen gran incidencia en América Latina y se usan las redes sociales y las fake news, de manera conductista, como herramientas de manipulación electoral.

Aclaremos que, para ambas elecciones, software para la manipulación electoral a través de WhatsApp y Twitter fue adquirido para la campaña de Jair Bolsonaro y Mauricio Macri. En Estados Unidos. Smartmatic es un ejemplo.

En cambio, la historia de la noción “gobernanza lingüística” es muy reciente. En primera instancia porque el término gobernanza se asocia a la gobernanza en internet y, más específicamente, con el plurilingüismo y la diversidad lingüística en la red. Recordemos que en 2003, la Convención de la UNESCO para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial realiza una recomendación especial sobre la promoción y el uso del plurilingüismo y el acceso universal al ciberespacio. Como política sobre el lenguaje se centra en los nombres de dominio internacionalizados y señala:

A medida que Internet va creciendo, también se incrementa su repercusión sobre la vida social, política y económica. Esta formidable evolución ha puesto de relieve la necesidad de algún tipo de supervisión sobre los diversos aspectos de su funcionamiento estructural y de sus implicaciones públicas multidimensionales desde el campo lingüístico.

19

En lo que respecta a la lengua española, como sostiene del Valle, se reitera, una y otra vez, que esta lengua en su condición de pilar central de la comunidad panhispánica, debe ser trabajada mancomunadamente para asegurarle un lugar en un futuro saturado de tecnología cuya cartografía se imagina en una Internet estadounidense (del Valle 2019).

Por otra parte, en 2018 en Francia se realizó un primer encuentro sobre Gobernanza lingüística, convocada, para ampliar el mundo de la Francofonía.

Vuelvo a Argentina y Brasil. El 24 de junio de 2019 se realiza en Buenos Aires el Primer Encuentro sobre gobernanza lingüística en las universidades argentinas, con sede en el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto. Cuatro días después de este encuentro, los gobiernos de Argentina y Brasil anuncian la firma del Acuerdo Mercosur-Unión Europea. Este Acuerdo, cuestionado fuertemente por la oposición en ambos países -sectores productivos, pymes, trabajadores, movimientos sociales- y apoyado, aún más fuertemente, por los presidentes Mauricio Macri y Jair Bolsonaro, nos conduce de manera muy directa a la relación entre lenguajes y política.

Macri celebró el acuerdo Mercosur-UE en el cierre de la Cumbre del G20 junto a líderes mundiales.

A poco de finalizar la cumbre en Osaka, Japón, el Presidente sostuvo que el acuerdo comercial logrado “es el más importante que hemos firmado en nuestra historia”.

El presidente Mauricio Macri celebró hoy el acuerdo comercial logrado entre el Mercosur y la Unión Europea (UE), al destacar que representa una "gran oportunidad" para generar crecimiento y

empleo y "reducir los problemas de pobreza", al participar junto a líderes mundiales del cierre de la Cumbre del G20.

"En representación de los países que integramos el Mercosur, para nosotros también es un día histórico. Este es el acuerdo más importante que hemos firmado en nuestra historia. Y tardamos 20 años, pero logramos llegar a un momento en el tiempo en el cual encontramos muchos líderes con buena voluntad para transformar esto en una realidad", dijo Macri, quien habló en su condición de presidente Pro Tempore del Mercosur. Esta es una gran oportunidad de crecimiento, de empleo, de oportunidades, para la región y claramente también para Europa".

A poco de finalizar la cumbre de países miembros del G20, en Osaka, Japón, acompañado por el presidente de Brasil, Jair Bolsonaro, y rodeado por los máximos líderes europeos, Macri agradeció a todos los jefes de Estado "por el esfuerzo comprometido".

Jair M. Bolsonaro
✓ @jairbolsonaro

Histórico! Nossa equipe, liderada pelo Embaixador Ernesto Araújo, acaba de fechar o Acordo Mercosul-UE, que vinha sendo negociado sem sucesso desde 1999. Esse será um dos acordos comerciais mais importantes de todos os tempos e trará benefícios enormes para nossa economia.

81,3 mil

14:19 - 28 jun. 2019

Información y privacidad de Twitter Ads

20

Jair M. Bolsonaro
✓ @jairbolsonaro

Juntos, Mercosul e UE representam 1/4 da economia mundial e agora os produtores brasileiros terão acesso a esse enorme mercado. Parabenizo também os Ministros Paulo Guedes e Tereza Cristina, bem como as equipes de seus ministérios, pelo empenho neste objetivo. GRANDE DIA!

Minutos más tarde, Bolsonaro volvió a twittear y dijo: "Prometí que comerciaría con todos, sin prejuicios ideológicos. No era una retórica de campaña vacía, típica de la vieja política. ¡Es de verdad! Estoy cumpliendo esta promesa, que dará fruto en un futuro próximo. ¡Abramos nuestra economía y cambiemos Brasil para mejor!

Estudios detallados sobre este Acuerdo enumeran los perjuicios económicos que traerá para Brasil y Argentina. Por un lado, el neoliberalismo; por otro, cuatro días antes, como ya dijimos, la "Gobernanza lingüística" ingresaba al país de la mano con Francia, Alemania, Brasil y el Consorcio ELSE. Los organizadores de este evento fueron el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología – el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto - la Embajada de Francia en Argentina - el Consejo Interuniversitario Nacional - el Consejo de Rectores de Universidades Privadas. Los destinatarios: Representantes de universidades argentinas públicas y privadas: Secretarías Académicas, Secretarías de Investigación, Secretarías de Extensión o Secretarías de Internacionalización o Centros de Idiomas - Representantes de lenguas extranjeras en las jurisdicciones - Responsables de la formación docente en lenguas extranjeras - Referentes jurisdiccionales de internacionalización - Referentes jurisdiccionales de lenguas extranjeras o adicionales - Directores jurisdiccionales de Educación Superior - Directivos de IES, IFD e ISP con oferta en lenguas extranjeras o adicionales.

La página web del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) aclaró que esta “actividad permitió reflexionar sobre la inserción internacional, las competencias en idiomas de estudiantes, docentes e investigadores universitarios y el desafío que implica la enseñanza de lenguas extranjeras para la formación, la investigación, la extensión y la gestión académica de las universidades”.

Ideologías para la gobernanza lingüística UE-Mercosur

Consideramos que, frente a este acontecimiento, lo importante es analizar las ideologías lingüísticas de cuatro funcionarios que encerraron el tema de la gobernanza lingüística, en la tradición del pensamiento anglosajón y el neoliberalismo, y presentaron a la lingüística como “subsidiaria de una planificación estratégica en un mundo de cooperación donde la Argentina “debe” cumplir compromisos. Como ya dijimos, lo primero que se publicó por YouTube fueron las exposiciones de los funcionarios políticos. De allí que, apelando a lo dicho, indagamos el tipo de ideología con que dotaron estos sujetos de discurso a la “gobernanza lingüística”.

La prioridad del mercado y la finalidad de que los universitarios argentinos tengan una mayor participación internacional

Gustavo Zlauvinen, Secretario de Relaciones Exteriores, resaltó que “gracias a la inmigración, Argentina tiene una riqueza lingüística y cultural desde sus propios orígenes”. Eso – dijo- es lo que nos caracteriza a nivel internacional y es lo que debemos mantener. Pero también lo debemos utilizar para que nuestros académicos y universitarios adquieran mayores conocimientos de otras lenguas, que les permita una participación en el exterior más acorde con las exigencias del mundo globalizado en el que vivimos”.

21

Globalización – mercado – inserción internacional. Dejo de lado el tema de la inmigración –que no es una característica exclusivamente argentina- porque hoy sabemos que estamos en el mundo de las grandes migraciones y de los infinitos refugiados.

El mercado del conocimiento o la lengua como mercado

El Consejero de Cooperación y Acción Cultural de la Embajada de Francia en Argentina, Yann Lorvo, analizó que cuando un estudiante ingresa a una carrera ya es tarde para iniciar el aprendizaje de un idioma. “Debemos ofrecerles las condiciones para aprender varios idiomas desde la primaria, para que al llegar a la universidad tengan la posibilidad de vivir una experiencia fuera del país. La responsabilidad política es muy grande porque el mercado del conocimiento es una realidad. El idioma es la llave que te abre al mundo y que te permite enriquecer a tu propio país”.

Increíble parece el borrado que realiza Lorvo sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en los niveles educativos primarios y medios. Y el hecho que formule “mercado del conocimiento”, una compraventa, que de lo público se tendría que llevar a lo privado pero sin regulaciones, con una ausencia total de Estado.

Elaborar una política lingüística nacional argentina para asumir compromisos internacionales que asumió Argentina

Este enunciado sí, francamente, me parece absolutamente grave. Su portavoz: Pablo Domenichini, secretario de Políticas Universitarias ¿Por qué y cómo asocia este funcionario a la lengua con “compromisos internacionales”? ¿Cuáles son esos compromisos? ¿Los económicos a partir de la Deuda con el Fondo Monetario Internacional o el Acuerdo UE-Mercosur que, de realizarse, sería condenar a Argentina, y Brasil al modelo exportador agrícola de fines del Siglo XIX? Domenichini centró su exposición en 3 ejes, donde, con un ethos discursivo reflexivo e imparcial, logró formular el programa o, la planificación estratégica, tal como los hicieron lingüistas o funcionarios españoles como lo vimos anteriormente.

a) El proceso de internacionalización y el Acuerdo Unión Europea-Mercosur

Destaco que en el contexto mundial es necesario el proceso de internacionalización de la educación, en particular la educación superior. Tres han sido los logros de nuestra gestión:

- La ampliación del programa de movilidad
- La profundización de la cooperación con Francia, Alemania y Brasil
- La incorporación del Consorcio ELSE al CIN.

El Consorcio ELSE es visto como un éxito propio, es decir, un logro de la Secretaría de Políticas Universitarias. Sin embargo, la historia del Consorcio fue otra. Implicó batallas, borramientos y particulares posicionamientos.

22

b) La lingüística como subsidiaria de una gobernanza

Nos hemos dado cuenta del escaso desarrollo de políticas lingüísticas institucionales, dado a que hoy es imprescindible el fomento de políticas lingüísticas tendientes al plurilingüismo como visión estratégica. Vimos la necesidad de apelar a la Lingüística. La cuestión lingüística es subsidiaria de la estrategia de internacionalización de la universidad argentina.

Ya la región empezó a desarrollarse en este aspecto. En Brasil el programa “Ciencia sin fronteras” empezó a encontrarse con problemas lingüísticos, por eso, creó el “Programa Idioma sin fronteras” para la formación de profesionales.

La formulación de un visionario se hace presente “nos hemos dado cuenta” de una carencia: políticas lingüísticas institucionales. La pregunta sería ¿Por qué ahora ven los funcionarios esta necesidad? ¿Qué ocurre detrás del telón? ¿Por qué se ignora del trabajo realizado? A esto se suma la “planificación estratégica” y “el plurilingüismo” en busca de la internacionalización. Lo que se cree políticamente correcto, muestra la oscuridad de una ideología lingüística sobre las lenguas. Por eso, coherentemente, Domenichini ubica a la lingüística en una posición subalterna –al servicio del poder político de turno y una política que solo ha sembrado de desigualdad a la Argentina y quebrado todo el tejido social-. A esto suma la crítica a Brasil los proyectos de movilidad y enseñanza de lenguas realizados durante los gobiernos de Lula da Silva y Dilma Rousseff. Claramente, el neoliberalismo va por las lenguas en compraventa.

c) “Estudiá en Argentina”

El relanzamiento de la estrategia Estudiá en Argentina está orientada a posicionar a nuestro país como un destino atractivo y de calidad para estudiantes internacionales.

La gobernanza y planificación estratégica de las universidades donde la política lingüística es garantía de la ampliación de acceso a oportunidades que ofrece la universidad argentina contemporánea. Es necesario un abordaje integral que pone en el centro el ciudadano y el profesional que estamos formando.

El planeamiento estratégico del plurilingüismo debe involucrar la docencia, investigación y extensión, y es necesario incorporar diversas lenguas extranjeras, de pueblos originarios, de señas, etc. para dar respuestas tanto a los compromisos internacionales que asumió nuestro país, así como también a los que debemos asumir con la comunidad a la cual pertenecemos.

En ese lema “Estudiá en Argentina”, la UBA publicó el siguiente *flyer*, al día siguiente de este encuentro en su WEB institucional. La UBA, resalta su puesto 74 a nivel mundial, y destaca que es la mejor Universidad de habla hispana y portuguesa ¿mejor que Bahía, Campinas, San Pablo? Lo que muestra su avasallamiento es la imitación de la bandera de Brasil.

Por eso, la UBA usa su posición para generar turismo universitario, atractivo, pero ¿para quién? Porque Gustavo Zlauvinen, dijo antes, que la Argentina y la UBA deben cumplir compromisos. Mucho hemos discutido este punto no explícito. Entre los compromisos a cumplir no estará el ingreso de estudiantes universitarios de EEUU o finlandeses, por ejemplo, y aclaro que los menciono porque los tuve como alumnos. En ambos casos me dijeron que vienen a nuestro país porque nuestra Universidad es pública y gratuita y en sus países sus padres deben tramitar créditos para que ellos puedan obtener un título universitario. Digo esto con mucha duda, pero... en cuanto al compromiso con nuestro pueblo, y los pueblos hermanos ¿se ignora todo el trabajo realizado entre 2003 y 2015?

23

d) Una política lingüística nacional, argentina, estratégica

Convoco a dar el primer paso hacia el establecimiento de una política lingüística nacional, argentina, estratégica, articulada e integral, para garantizar más y mejores oportunidades para nuestros estudiantes, docentes, investigadores, trabajadores y profesionales.

Acá, reconozco que nuevamente me alarmé. Quisiera saber que es para el señor Domenichini una política lingüística con estas características. Ya en la última década del Siglo XIX, cuando en Argentina caía el poder del orden oligárquico y el modelo agroexportador, en el Congreso Nacional, en 1896, se debatió durante 4 días un proyecto de ley que quería imponer la enseñanza obligatoria del “castellano”. Se la definió también como “argentina”, “nacional”, “integral”. En aquel momento 3 diputados radicales y 1 diputado liberal lograron frenar el proyecto de este tipo de política lingüística. Vieron que no había suficientes escuelas, que en Argentina los inmigrantes crearon escuelas propias para escolarizar a sus hijos, y tomaron a las lenguas de los inmigrantes como “un virus”. Los conservadores plantearon una política nacional, argentina, integral y articulada que se basaba el monolingüismo en español, rechazando el plurilingüismo, y en base a la filosofía positivista dijeron que las lenguas eran portadoras de una “moralidad” y que el plurilingüismo con las lenguas extrañas de los inmigrantes “enfermaban el alma patriótica y moral de nuestra nación”. A pesar de contar con mayoría de diputados, la ley no se aprobó. Sin embargo, un nacionalismo genealógico, fuertemente apegado a lo moral y a lo económico impuso la denominada “educación patriótica”. Lo paradójico es que, mientras se educaba argentinamente, los ingleses eran dueños de servicios públicos, bancos, tierras. Lo trágico fue que este Proyecto de Ley fue planteado por la oligarquía terrateniente que asesinó, en 1893, a los

agricultores inmigrantes de las Colonias de la provincia de Santa Fe. Creo que Marx tuvo razón en el 18 de Brumario cuando simplemente dijo: “Primero la historia se repite como tragedia, la segunda vez como sátira”. Creo que el señor Domenichini es parte de esta sátira ¿no internacionalizamos, nos mercadeamos a la vez que somos integristas y argentinos?

El español y el portugués

El documento final “Hacia la formulación de políticas lingüísticas al servicio de los objetivos de la universidad argentina” reafirma la preeminencia del español y del portugués como lenguas científicas de la región sudamericana, con el compromiso de diseñar e implementar políticas lingüísticas institucionales integrales y coherentes como garantía de inclusión de todas las personas a la educación universitaria, de integración regional y de refuerzo de la calidad y de la pertinencia de las ofertas formativas.

Al leer esta parte del documento reafirmé que Brasil y Argentina cada vez más van de la mano, juntas. Como decía Jorge Amado, somos hermanos no por iguales, porque somos bien diferentes, ¿qué nos iguala entonces? Nuestra pobreza, las desigualdades a las que fuimos sometidos, las tragedias que padecemos y, por supuesto, nuestro espíritu de resistencia que es lo mejor que tenemos. Eso es lo que nos hermana. Pero este documento final dice una obviedad notoria “el español y el portugués son las lenguas científicas de la región sudamericana”. Vaya, leyeron muy poco sobre la globalización del pensamiento científico. Así como esa promesa de “inclusión de todas las personas a la educación universitaria”. Algo que es contradictorio con lo que los gobernantes argentinos piensan y que fue²⁴ claramente explicitado cuando la gobernadora de la Provincia de Buenos Aires, María Eugenia Vidal, dijo: "¿Es justo llenar la provincia de universidades públicas cuando sabemos que nadie que nace pobre llega a la universidad?" (31/05/2018)

Conclusiones

Sabemos que cualquier apuesta político-lingüística que se pretenda democratizadora, debe tener el fundamento dado por los científicos latinoamericanos al término. La gobernanza lingüística sería entonces los mecanismos para la planificación y gestión de lenguas en una vida en comunidad, donde se promueve una amplia participación de los ciudadanos y una permanente revisión para lograr la mayor inclusión posible. Justamente por esto, los lingüistas, no debemos elidir nuestra realidad política y limitar el potencial democratizador, de transformación y apertura social.

En el caso que analizamos, la gobernanza lingüística, casi nada estudiada, se articuló con una gobernanza interatlántica derivada de un acuerdo económico. Al ser formulada de esta manera por los funcionarios políticos se ha convertido en una prescripción opresiva, es decir, en una imposición antidemocrática.

Por otra parte, frente a aparatos institucionales e ideológicos, que organizan eventos como el de Buenos Aires, sobre la gestión de idiomas, pensamos que es necesario fortalecer posiciones que alberguen la esperanza de participar en cambios sociales democratizadores, para así avanzar sobre la equidad en una política del lenguaje y de las lenguas. Hablar, escribir, señalar ... debe ser dialogar para la construcción siempre frágil y cambiante de comunidades, pero no desde la imposición de Acuerdos económicos, sino desde una permanente negociación en términos de equidad.

La gobernanza lingüística debe crear, en el Mercosur, redes de intercambio y de interacción, de debates y luchas por encontrar cada vez más equidad. Este tipo de gobernanza es imposible, como lo afirmó Aníbal Quijano, desde una ideología lingüística construida sobre la colonialidad del poder y la

subalternidad a la que ha sido, desde su conquista, sometida América Latina. No podemos permitir que una gobernanza lingüística se proyecte sobre la acumulación ávida de las oligarquías financieras.

La gobernanza lingüística democratizadora es un modo de ser y hacer la política donde las lenguas de nuestra región sirvan para la participación e inclusión colectiva y den batalla contra los funcionarios colonizados que quieren una mayor colonialidad. Debemos mirar nuestra historia científica para saber que fue Latinoamérica la que democratizó el término “gobernanza”. Y porque sabemos esto, nunca lo vamos a articular con “subsidiaridad lingüística”, “integrismo”, o “Estado mínimo y fracasado”. Las lenguas, las variedades, son el don que los pueblos tienen para transformar los sentidos de las palabras y, con ello, revertir sus condiciones económicas, sociales, educativas, culturales. Una gobernanza lingüística transformadora, democrática e inclusiva puede y debe ejercerse para constituir subjetividades y mentalidades conscientes de que el saber, como escribió Foucault, siempre nos hará libres y nos permitirá ver el peligro. Ese peligro que nos acecha, siempre, pero al que enfrentamos por ser resistentes.

Referencias

BAUMAN, Richard; BRIGGS, Charles L. (2003). *Voices of Modernity: Language Ideologies and the Politics of Inequality*. Cambridge: Cambridge University Press.

25 BEL, Nuria (2016). *Modelo de Gobernanza de las Infraestructuras Lingüísticas. Plan de Impulso de las Tecnologías del Lenguaje*. Gobierno de España, Ministerio de Economía y Empresa, Secretaría de Estado para la Sociedad de la Información y Agenda Digital. Universidad Pompeu Fabra.

CAMPERO NÚÑEZ DEL PRADO, José Carlos (2002). *El combate contra la corrupción como base de la reforma de la administración pública*. VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Lisboa, Portugal, p. 8-11.

CARCIOFI, Ricardo (2019). *Acuerdo estratégico con la Unión Europea: el Mercosur abre un nuevo escenario*. Disponible en:
http://www.nuevospapeles.com/nota/21601-acuerdo-estrategico-con-la-union-europea-el-mercosur-abre-un-nuevo-escenario?utm_source=email_marketing&utm_admin=121559&utm_medium=email&utm_campaign=Plataforma_de_Juntos_por_el_Cambio_Nuestros_candidatos_Acuerdo_UEMercosur

CELEDÓN, Carmen; ORELLANA, Renato (2003). *Gobernanza y participación ciudadana en la reforma de salud en Chile*. Presentado en el Tercer Foro Interamericano Subregional de Liderazgo en Salud. Enero 2003. Publicado en la Biblioteca Virtual TOP con autorización de los autores.

CIMADAMORE, Alberto (2004). *Gobernabilidad y niveles de análisis en proceso de integración del Mercosur*. En G. de Sierra, M. Bernal y A. Riella (Eds.). *Democracia, gobernanza y desarrollo en el Mercosur. Hacia un proyecto propio en el siglo XXI*. Montevideo: UNESCO/CLACSO.

DECOSTER, Jean-Jaques (2003). *Gobernanza ambiental y territorial en comunidades afectadas por la explotación minera. La experiencia de las comunidades campesinas de la provincia de Espinar, Perú*. Disponible en: iipmmpri.org/enlaces/index.cfm?action=listar&by=cat&cod=47&lang=esp.

DEL VALLE, José (2019). *Lengua y democracia*. Disponible en: <http://confabulario.eluniversal.com.mx/lengua-y-democracia/?fbclid=IwAR1IadhnM7hsC-wtXaO8O6OwjPvxxdJgDxedoRnYPzH-Vuj1JV1Y9AW020>. 22 de junio. Fecha de consulta 25/06/2019

ESTELLA, Marta (2013). *Comunidad, Agencia y Gobernanza lingüística. Apuntes para una gramática de la Política Lingüística Universitaria en la economía del conocimiento*. Universidad Autónoma de Bracelona.

FRAERMAN, Alicia (2004). *¿Una gobernanza interatlántica contra la exclusión social?* Disponible en: http://www.cumbresiberoamericanas.com/.../xiii_cumbre_2003/contexto_y_actualidad/analisis/fraerman.htm.

GARCÍA PÉREZ, Francisco (2011). *Gobernanza, gobernabilidad, gobernación y gobierno*. FUNDEU.

JOLLY, Jean-François (2005). *Gobierno y gobernanza de los territorios, sectorialidad y territorialidad de las políticas públicas*. Desafíos, v. 12. p. 52-85.

LOYO HERNÁNDEZ, Juan Carlos (2002). *La arquitectura de gobernanza y la gobernabilidad del sistema político venezolano. Una explicación de la estabilidad y el cambio de la democracia en Venezuela*. Disponible en: unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/clad0043410.pdf.

26

PRATS, Joan (2001). *Gobernabilidad democrática para el desarrollo humano. Marco conceptual y analítico. Instituciones y desarrollo, n° 10*. IIG/PNUD/Generalitat de Catalunya.

ROMÁN, Javier; RETOLAZA, Iñigo (2001). *Gobernancia local y reducción de la pobreza. Una experiencia de apoyo al diálogo nacional desde el norte Potosí*. La Paz: Plural /DFID/PNUD /Medicus Mundi.

STREN, Richard (2000). *Nuevos enfoques para la gobernanza urbana en América Latina*. Disponible en: www.idrc.ca/es/ev-22827-201-1-DO_TOPIC.html.

UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Sector de comunicación e información (2003) *Una década de promoción del plurilingüismo en el ciberespacio*
Vázquez Villanueva, Graciana (2006) *Una política lingüística en el callejón*. Revista Lenguajes. Universidad del Valle. Cali. N° 32

Multiculturalismo: relações entre educação e cultura no ensino da língua espanhola

Agatha Christie de Souza Zemke

Shelly Braum

Michelly Bernardi Aker

Leonardo dos Santos Tassaró

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia

Algumas considerações iniciais

Estudar uma língua estrangeira tem sido motivo de muito interesse para a humanidade ao longo da história. Seja para escravizar ou namorar, saber se comunicar em outro idioma atrai nossa atenção e nosso tempo desde os primórdios dos tempos. Assim sendo, nada mais natural que as línguas estrangeiras ocupassem um lugar nas escolas no âmbito da divisão do currículo moderno.

27

Variando o idioma conforme o prestígio político, científico e/ou estratégico do país, acontece que chegamos ao ano de 2018/2019 com a língua espanhola inserida como disciplina escolar no currículo dos cursos de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), campus Cacoal.

Entretanto, como nosso currículo ainda se dá por caixas, muitas vezes percebemos que os conhecimentos ficam isolados, mesmo que em sala nos dediquemos a trabalhar de uma forma integrada e holística.

Desta feita, buscando superar esta visão reducionista, propomos uma integração maior entre algumas áreas do conhecimento, integrando disciplinas, conteúdos e conhecimentos extraescolares, uma vez que compreendemos que os estudantes não são tábulas rasas, mas ao contrário disto, possuem vivências que muitos de nós professores jamais imaginamos viver.

Por isto, neste texto apresentaremos o resultado do projeto *Hispanidad* desenvolvido no ano de 2018. Para tanto, primeiramente faremos um aporte teórico sobre Currículo Crítico, Multiculturalismo e sobre as teorias linguísticas que basearam nosso trabalho como um todo.

Depois continuaremos com um breve histórico sobre o ensino de Língua Espanhola em Rondônia e no IFRO, para então apresentarmos um histórico do projeto e como de fato ele ocorreu.

Ao final, faremos as considerações finais, que na verdade nos levam mais para novas proposições e novos desafios.

Currículo Crítico

Os estudos em Educação desenvolvidos por educadoras e educadores vem colocando o Currículo tradicional em discussão e todos os seus âmbitos têm sido ressignificados, principalmente no que tange os motivos pelos quais se ensinam este ou aquele conteúdo ou qual o papel do currículo na escola. Silva, nos elucida quanto a isto quando diz que

Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de *como* fazer o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais (SILVA, 1999, p.30)

Sendo assim, muitas vezes, antes excluídas do processo curricular e, conseqüentemente do didático, agora ganham força, uma vez que as teorias críticas e pós-críticas do currículo deram vozes aos cidadãos pobres, não-brancos, mulheres, gays, crianças, não ocidentais e não cristãos. (SILVA, 1999).

Ao mesmo tempo, este currículo - não mais mero reprodutor da lógica dominante, mas ativamente rejeitador de conhecimentos superficiais sobre o conhecimento do outro - possui, sem dúvida, o papel de sempre se reanalisar para que estas vozes possam coexistir de maneira respeitosa e igualitária.

Um dos tantos educadores que ousou incluir a voz dos excluídos no processo de ensino-aprendizagem foi Paulo Freire. E, baseadas em sua prática pedagógica que era e é, sincronicamente, questionadora e inclusiva, é que não nos furtamos do papel de detentoras do capital do conhecimento. Pois concordamos com ele, quando este afirma:

[...] se não me posso [enquanto professor] permitir a ingenuidade de pensar-me igual ao educando, de ²⁸ desconhecer a especificidade da tarefa do professor, não posso, por outro lado, negar que o meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando seja o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador. [] (FREIRE, 2006, p. 70)

Entendemos que o nosso papel enquanto professoras é o de fazer com que o educando, consciente de seus conhecimentos e de sua cultura, dialogue com os de outrem. E no caso da disciplina de Língua Espanhola, há também muitos preconceitos a serem superados, até que se reconheçam como concidadãos de um mesmo continente multicultural.

Inserir cultura(s) no currículo de forma crítica é, portanto, levar o educando a se reconhecer, reconhecendo o outro, seus costumes, hábitos e vivências.

Definindo Multiculturalismo

O avanço da globalização, o crescimento e fortalecimento da tecnologia, fazem com que professores repensem sua prática e a maneira de abordar os conteúdos presentes em seu componente curricular. Diante disso, no que tange às aulas de Língua Espanhola, não se pode ensinar o conteúdo sem apresentar aos discentes as questões culturais, pois a escola não pode manter-se distanciada da “realidade” que, devido à globalização e avanço da tecnologia, cada vez mais tem-se conhecimento.

Em vez de preservar uma tradição monocultural, a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças (Moreira; Candau, 2003, p. 161).

Deste modo, percebe-se que cabe ao professor de Língua Espanhola preocupar-se não somente com a gramática, mas também com os aspectos culturais desta, revelando aos educandos

particularidades dos países que têm o idioma como língua oficial e nativa, bem como os costumes de cada povo. Sendo assim, é preciso intensificar a busca por relacionar a educação e cultura. Para Candau

As relações entre educação e cultura (s) nos provocam a situar-nos diante das questões colocadas hoje pelo multiculturalismo no âmbito planetário e de cada uma das realidades nacionais e locais em que vivemos. As configurações desta problemática são distintas conforme o contexto em que nos situemos e suscitam muitas discussões e polêmicas no momento atual. Defensores e críticos confrontam suas posições apaixonadamente. (2008, p.16)

O intento de relacionar cultura e educação, por meio do projeto *Hispanidad*, surgiu, principalmente, pelo fato de a instituição (IFRO) estar localizada em Rondônia, tendo em vista a busca em incluir o multiculturalismo nas aulas de Espanhol, que além de ensinar acerca do idioma também proporciona uma visão mais ampla da própria sociedade em que se vive, pois no estado há um grande número de hispânicos, residentes e refugiados, além de pertencer a um país latino-americano.

Pesquisar, analisar e principalmente buscar compreender o próprio espaço propõe uma revisita à essência de um povo, de uma geração e, principalmente compreender-se e compreender ao outros, propiciando a libertação de estereótipos, pois “O debate multicultural na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como construímo-nos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica”. (Candau, 2008, p. 17)

29 O multiculturalismo presente nas aulas de Língua Espanhola pretende dar relevância ao componente cultural atrelando-o à aprendizagem. “[...] além das regras rígidas da língua (gramática, vocabulário, entre outros), é necessário vivenciá-la, ou pelo menos conhecê-la ou experienciá-la através de uma transmissão plena de conhecimento, de modo a dotar o novo falante, do contexto cultural dos falantes nativos” (Reis, 2017).

Abordar o multiculturalismo em suas práticas pedagógicas, leva o docente a lidar com diversas dificuldades, pois a própria “polissemia do termo” (Candau, 2008, p. 19), obstaculiza o trabalho. Há duas perspectivas dominantes, que veremos a seguir:

Perspectiva descritiva

Propõe que o multiculturalismo é uma característica da sociedade atual. Afirma que as configurações multiculturais dependem de cada contexto histórico, político e sociocultural. A partir dessa visão, onde se enfatiza a descrição e compreensão da construção da configuração multicultural, cada contexto específico simplesmente aponta dados da realidade.

Perspectiva propositiva

Diferente da anterior, nesta abordagem, a perspectiva não se refere somente aos dados da realidade, mas sim, o modo como se atua, se intervém, se transforma a dinâmica social. Como se é trabalhada cada questão cultural na sociedade, como se concebem as políticas públicas e, em que medida se

constroem estratégias pedagógicas nessa perspectiva. Sendo que dentro da perspectiva propositiva se desdobram diferentes concepções.

Abordagem assimilacionista

Afirma que se vive em uma sociedade multicultural, no sentido descritivo, pois a partir dessa visão, não existe igualdade de oportunidade para todos. Nessa perspectiva, as minorias ⁶ não têm acesso a determinados serviços, bens e direitos fundamentais, que em geral, a classe média, alta e branca possui, principalmente em relação a escolarização. Todos são inseridos, de modo natural, a uma cultura hegemônica, onde a inclusão torna-se excludente.

Abordagem diferencialista

Analisando o multiculturalismo, a partir da abordagem diferencialista, observa-se certa preocupação em enfatizar o reconhecimento das diferenças. No entanto, essa ênfase garante a expressão das identidades culturais, porém garantindo que aconteçam em espaços específicos. O que Candau (2008, p. 22) chama de “*apartheid* sociocultural”, pois mesmo reconhecendo as diferenças, nesse pressuposto, continuam sendo silenciadas e negadas.

Nas duas abordagens anteriores, pode-se perceber que há uma presença muito forte de conflitos e tensões. Não se preocupam de fato com questões multiculturais, mas sim em reforçar a desvalorização e silenciamento do outro, daquele que é diferente. Isto posto, Candau (2008), assegura que se situa em uma perspectiva multicultural que propõe um “multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade por considerá-la mais adequada para a construção de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade.

30

Perspectiva intercultural

Com características próprias, a perspectiva intercultural se destaca. De um lado confronta todas as visões diferencialistas, de outro, rompe a visão essencialista das culturas e das identidades culturais.

Candau (2008) elenca as características dessa perspectiva: a) Promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais; b) Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução; c) Supõe que as culturas não são puras, mas sim híbridas; d) a consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais constitui outra característica desta perspectiva; e) Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades, favorecendo um bem comum.

⁶ Na literatura sociológica a palavra minoria tem sido utilizada frequentemente em dois sentidos. Significa primeiro, mais amplamente, um grupo de pessoas que de algum modo e em algum setor das relações sociais se encontra numa situação de dependência ou desvantagem em relação a um outro grupo, "maioritário", ambos integrando uma sociedade mais ampla. As minorias recebem quase sempre um tratamento discriminatório por parte da maioria. Nesse sentido, por exemplo, uma pequena comunidade religiosa de credo divergente da fé professada pela maioria da população é uma minoria e pode sofrer problemas vários no campo das relações religiosas; ou a oposição num país "pouco democrático", ocupando lugar subordinado na estrutura política, tendo pouca chance de ação. Segundo, exprime as denominadas "minorias nacionais", grupos raciais ou étnicos que, em situação de minoria, cointegram juntamente com uma maioria um determinado Estado. L. G. Mendes Chaves. REV. C. SOCIAIS. VOL. II N.0 1

Interculturalidade e multiculturalismo podem ser tratados como sinônimos quando o multiculturalismo é crítico, ou seja, quando permite “ler criticamente o mundo, intervir na reinvenção da sociedade, e viabilizar a desordem absoluta da descolonização” (Wash, 2009, p.13). Portanto, é preciso que as práticas pedagógicas sejam (re)inventadas, (re)elaboradas e (re)adequadas, de modo que o “reconhecimento e respeito à diversidade cultural se convertam em nova estratégia de dominação [...], agora incluindo os grupos historicamente excluídos” (Zizek, 1998). Assume-se que esta não é tarefa fácil, pelo contrário, é uma tarefa extremamente desafiadora e complexa, que está se iniciando, mas que uma vez iniciada, não se pode voltar atrás, pois a partir do momento em que se passa a trabalhar e enxergar a importância de ações pedagógicas embasadas na interculturalidade, não se consegue regredir, pensa-se somente em progredir e transgredir barreiras, principalmente quanto ao preconceito e hegemonia cultural.

As teorias linguísticas que nos basearam

A primeira teoria que converge e que contribuiu significativamente neste estudo foi a da Abordagem Comunicativa, a qual tem

[...] o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira. O ensino comunicativo organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua/alvo para realizar ações de autênticas na interação com outros falantes - usuários. (PORTELA, 2006, p. 53)

31

Sendo assim, isso significa que “esta abordagem parte das experiências, dos conhecimentos, da motivação e dos aspectos culturais específicos que o aluno traz para a aprendizagem [...]” (SCHNEIDER, 2010, p.1).

Tendo em consideração que a comida é sempre um tema de amplo interesse entre os alunos e que ‘comidas’ é um dos conteúdos elencados dentro da disciplina de Língua Estrangeira Moderna: Espanhol, pareceu-nos que esta Abordagem cumpriria dois papéis: o de tornar a aprendizagem significativa e de por efeito cascata, aperfeiçoar os aspectos comunicacionais e linguísticos dos educandos.

Isso se dá porque, em tempos de pós-método em que estamos inseridos, o professor tem autonomia para eleger o que melhor preencher as lacunas da aprendizagem de seus alunos. E a melhor forma de fazer isso é através de outra teoria, a Pedagogia de Projetos, que permite integrar várias áreas do saber. Como é o caso deste: Geografia, História e Processamento de Alimentos são exemplos de disciplinas que se integram e fazem desta uma proposta audaciosa. Porquanto,

O ensino de línguas não deve acontecer em um mundo abstrato, meramente teórico e construído por autoridades, seja no sentido autoritário, com base no poder, seja no sentido autorizado, como base no saber, mas deve estar situado em um determinado contexto, com base na realidade, garantindo ao professor a opção de agir dentro daquilo que é plausível em seu contexto. (LEFFA, 2012, p. 399)

O que este excerto explica é que quem define de fato qual método será utilizado é a professora, pois é ela quem domina antes de mais nada o contexto em que os alunos estão inseridos, qual variante

de sua língua materna é a dominante, qual o contexto socioeconômico e cultural eles estão inseridos. Além disso, é a professora quem sabe se a turma X prefere filmes e a turma Z gosta mais de textos. Portanto, a partir dessas informações, as melhores estratégias para que o aprendizado de fato ocorra quem vai definir é a professora.

Ensino da Língua Espanhola no estado de Rondônia

A revogação da Lei nº 11.161/2005 movimentou estudantes, docentes, pesquisadores, enfim, todos os envolvidos ao componente curricular que, juntamente com a Associação de Professores de Espanhol de Rondônia (APERRO), prontamente procuraram por parlamentares, com o intuito de discutir a importância da Língua Espanhola como componente curricular no Estado, tendo em vista sua posição geográfica.

Após várias reuniões da Associação e diversas mobilizações junto à comunidade, docentes e acadêmicos conquistaram a permanência da disciplina de Língua Espanhola no currículo do Ensino Médio na Rede Estadual de Educação de Rondônia, ao lado da língua inglesa. A permanência do componente curricular foi efetivada a partir da Lei nº 1.064/18, que dispõe:

AUTOGRAFO DE LEI Nº 1064/2018.

Torna obrigatório o ensino da disciplina de Língua Espanhola no currículo do ensino médio da rede estadual de ensino do Estado de Rondônia, ao lado da Língua Inglesa, conforme artigo 35 da Lei Federal nº 9.394/1996, alterada pela Lei Federal nº 13.415/17.

A ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE RONDÔNIA decreta:

Art. 1º. A oferta da disciplina de Língua Espanhola fica introduzida obrigatoriamente no currículo do ensino médio da rede estadual de ensino do Estado de Rondônia, ao lado da Língua Inglesa, conforme artigo 35 da Lei Federal nº 9.394/1996, alterada pela Lei Federal nº 13.415/17. § 1º. A oferta da disciplina de Língua Espanhola ficará facultativa no ensino fundamental, dentro da parte diversificada do currículo.

§ 2º. A disciplina de Língua Espanhola terá, no mínimo, a carga horária de uma hora-aula em cada ano letivo.

Art. 2º. As aulas de Língua Espanhola serão ofertadas no horário regular dos sistemas de ensino.

Art. 3º. Processo de ensino-aprendizagem far-se-á seguindo orientações metodológicas expressas na Base Nacional Comum Curricular.

Art. 4º. Os profissionais que poderão lecionar esta disciplina deverão ser formados em Licenciatura Plena em Letras-Espanhol, Licenciatura Plena em Letras com dupla habilitação em Espanhol-Português ou em Licenciatura Plena em Letras com pós-graduação em Espanhol.

Art. 5º. Os sistemas de ensino e as unidades educacionais deverão adaptar seus currículos e grades curriculares para atendimento desta Lei a partir do ano letivo de 2019.

Art. 6º. Ao Poder Executivo caberá a elaboração dos atos de regulamentação referentes às normas estabelecidas nesta Lei.

Art. 7º. Fica revogada a Lei nº 1.609, de 24 de abril de 2006. Art. 8º.

Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA, 11 de setembro de 2018.

Obviamente, o processo de implementação da Língua Espanhola não se deu de maneira fácil; pelo contrário, para que fosse assegurada a continuidade da disciplina, no estado de Rondônia, diversas pessoas se mobilizaram e não mediram esforços para garantir que alunos continuassem tendo acesso ao componente. A Associação de Professores de Espanhol de Rondônia (APERRO) lutou bravamente para que o Estado de Rondônia continuasse ofertando a Língua Espanhola no Ensino Médio, pois compreende que garantir a continuidade ao acesso à disciplina é garantir que os alunos participem de uma educação plural e globalizada.

Breve Histórico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) *campus* Cacoal

O Campus Cacoal do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) surgiu ante a realidade de que o município - em vista de sua posição estratégica, no eixo da BR 364 - necessitava de uma instituição educacional que oferecesse cursos de tecnologia, licenciatura e outros. A instalação do Campus se viabilizou pela doação da Escola Agrícola Municipal de Ensino Fundamental Auta Raupp ao IFRO, efetivada pela Lei Municipal nº 2.449, de 21 de maio de 2009, e abrange toda a área de ocupação da Escola Auta Raupp, composta por um lote de 50 hectares. Em 2009, a escola passou a funcionar em fase de progressiva extinção enquanto se estruturava o Núcleo Avançado de Cacoal, como extensão do Campus Ji-Paraná. Essa política foi fundamental para atender à demanda de interesses e necessidades de Cacoal e ao mesmo tempo viabilizar a expansão do Instituto Federal de Rondônia.

Em 1º de fevereiro de 2010, o Núcleo foi transformado em Campus Avançado, ainda como extensão do Campus Ji-Paraná e com a previsão de oferta do Curso Técnico em Agropecuária Subsequente ao Ensino Médio. A partir de 2012, o Campus Avançado se tornou Campus Cacoal e passou a intensificar a busca por uma política pedagógica que atendesse as necessidades da comunidade. Essa aproximação se tornou ainda mais estreita em 2014, quando o IFRO realizou audiência pública para apresentar um relatório de pesquisa com os cursos que seriam prioridade em futuras implementações oferecidas pelo Campus.

Desse encontro formalizou-se a oferta da Licenciatura em Matemática, que teve início no segundo semestre de 2014. Além disso, no mesmo ano os servidores do Campus se empenharam na confecção do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, que formou as primeiras turmas em 2015. No ano seguinte, o Campus Cacoal iniciou o Curso Técnico em informática, também na modalidade integrada ao Ensino Médio e o curso Tecnólogo em Agronegócio. Em 2017, foram matriculados os primeiros alunos do Bacharel em Zootecnia. Além destas atividades, o Campus Cacoal também oferta à comunidade cursos na modalidade de Educação a Distância (EAD), cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e pós-graduação lato sensu.

Com sede localizada na Rodovia BR 364, Km 228, Lote 2A, o Campus possui atualmente 116 profissionais, sendo 61 docentes e 55 técnicos administrativos e quase 2 mil alunos matriculados em três cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, um curso técnico subsequente ao Ensino Médio, quatro cursos de nível superior e um curso de pós-graduação.

O Campus Cacoal se situa na Zona Rural, contando com estrutura moderna, executa ações de ensino, pesquisa e extensão, voltadas para a preparação dos alunos para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania. Como tem perfil agrícola, atualmente oferta cursos de nível técnico nas modalidades integrado e subsequente (Informática, Agropecuária, Agroecologia, Finanças, Informática para Internet); superior (Matemática, Agronegócio, Zootecnia) e Pós-Graduação Lato Sensu em Ensino de Ciências e Matemática.

Ensino da Língua Espanhola no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) *campus* Cacoal

O Instituto Federal de Ensino, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), *campus* Cacoal, oferece o ensino de Língua Espanhola regularmente em cursos técnicos. A disciplina está presente nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) integrados ao Ensino Médio e, no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Superior de Agronegócio.

Os cursos ofertados no *campus* Cacoal são três, Técnico Integrado ao Ensino Médio em Agroecologia, Agropecuária e Informática. As docentes responsáveis pelo projeto ministram aulas nos segundos e terceiros anos dos cursos supracitados. No entanto, a projeto foi desenvolvido com todas as turmas de segundo ano, para ilustrar os PPCs dos cursos, segue ementa da disciplina de Língua Espanhola, disposta no quadro a seguir:

Quadro 1: Ementa da Disciplina de Língua Espanhola nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFRO Campus Cacoal

EMENTA DA DISCIPLINA					
Curso	Técnico em Agroecologia, Agropecuária e Informática Integrado ao Ensino Médio				
Disciplina	Língua Estrangeira Moderna: Espanhol				
Núcleo	Diversificado	Ano	2º	Carga Horária	40h
Objetivo geral:					
Desenvolver a leitura, a compreensão auditiva, a fala e a produção escrita em Língua Espanhola, aplicando o conteúdo gramatical, léxico e cultural aprendido na prática.					
Objetivos específicos:					
a) Reconhecer e apreender noções de gramática da Língua Espanhola; b) Discutir culturas espanholas e suas formas de representação; c) Reconhecer e aplicar regras relativas a verbos, nomes e classes correlatas; d) Identificar as diferenças entre o castelhano e o espanhol.					
Descrição da Ementa:					
Origen y diseminación del español. Alfabeto: letras y sonidos. Países y nacionalidades. Presentación formal/informal. Verbos regulares e irregulares en presente. Los artículos determinados e indeterminados. Artículo neutro lo. Contracciones y combinaciones. Pronombres personales y de tratamiento. Pronombres interrogativos. Pronombres demostrativos. Las Horas. La familia. Lugares y medios de transporte. Numerales cardinales. Numerales ordinales. Colores. Los meses del año. Las estaciones del año. Los días de la semana. Las horas. El sustantivo: género y número. Pronombres posesivos. Verbo gustar. Vocabulario de las comidas y bebidas. Adjetivo: género y número. Componentes culturales de España y de los países hispánicos: las manifestaciones culturales en todas sus formas (la comida, las danzas, las fiestas populares, los puntos turísticos, las luchas de clases, la agricultura, las costumbres, la música, la literatura, las actividades de ocio, etc).					
Referências básicas:					
ESTÉVEZ, M.; FERNÁNDEZ, Y. El componente cultural en la clase de E/LE . Tandem/Edelsa, [s. d.]. (2006). FANJUL, Adrián (org.). Gramática y práctica de español para brasileños . São Paulo: Moderna, 2005. GOMEZ TORREGO, Leonardo. Gramática didáctica del español . São Paulo: Edições SM, 2005.					
Referências complementares:					
DICCIONÁRIO DEL ESPAÑOL DE AMÉRICA. Milhojas, 1996. DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA. São Paulo: Larousse, 1997. DICCIONÁRIO DE SINÓNIMOS Y ANTÓNIMOS. Espasa Calpe, S.A. Madrid, 1998. DICCIONÁRIO PANHISPÁNICOS DE DUDAS. Real Academia Española, 2005. NADIN, O. L. LUGLI, V. C. P. Espanhol como língua estrangeira: reflexões teóricas e propostas didáticas. Campinas: Mercados das Letras, 2013.					

Fonte: PPC Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio IFRO Campus Cacoal

Mesmo não tendo um documento oficial que assegure a oferta da Língua Espanhola, no IFRO, o Campus Cacoal manteve o componente curricular em cursos técnicos e superiores. Recentemente houve adequação das ementas do curso e, mesmo com a aprovação da nova BNCC, no que tange ao

Espanhol, não houve mudança, pois, a disciplina permaneceu sendo ofertada de modo obrigatório e dentro do horário regular de aulas.

De Onde Tudo Começou

A vida se vive para poder contá-la (alguns povos a cantam) ao mesmo tempo que criamos nossos contos para dar sentido à vida.

Ferrer⁷

Este projeto nasceu sem razão de ser em 2015, quando em uma aula sobre *El verbo gustar*, eu [professora Shelly] propus uma atividade de escuta com uma receita. Nada novo sob o sol. A turma do 2º ano de Agroecologia – a única que havia no campus até então – insistiu para que fizéssemos um piquenique na próxima aula em que cada grupo traria um prato típico da culinária hispânica. Confesso que achei que fosse apenas pretexto para enrolar aula, mas como a turma era bastante proativa, acabei cedendo pois achei que seria um bom momento para ensinar vocabulário, modo imperativo e tudo o mais.

Reviver esta história faz-me lembrar das palavras de Cunha, quando ela diz que

O professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas estão sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço. Provocar que ele organize narrativas destas referências é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão. Através da narrativa ele vai descobrindo os significados que tem atribuído aos fatos que viveu e, assim, vai reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo. (CUNHA, 1997, p. 3).

No dia combinado, após passar pelas pesquisas e meu crivo se a receita era ou não hispânica, estava lá o minibanquete. Fomos ao refeitório, cada um falou sobre o que havia trazido e lanchamos. Convidei os servidores para experimentarem, tendo adesão de alguns poucos. Foi um momento divertido. Todos saímos com a sensação de dever cumprido.

Mas eu saí com um gosto de quero mais...

Tanto que no ano seguinte, propus às – agora – 3 turmas de 2º anos: duas de Agropecuária de uma de Agroecologia repetir o feito. O desafio aumentara, já que levamos os pratos para o pátio, abrimos para todos os alunos e servidores. Não foi mais no momento da aula, mas em momento especial, com uma decoração tímida de cada grupo, juntamente com a explicação dos ingredientes a quem se atrevesse a experimentá-lo. O resultado foi um sucesso! Caiu literalmente no gosto de todos e despertou o interesse pelos países hispânicos.

O gostinho de quero mais se estendeu para mais pessoas...

E no ano de 2017 – agora com 5 turmas de 2º ano: duas de Agropecuária, duas de Informática e uma de Agroecologia – o projeto ficou ainda mais desafiador, mas ainda mais rico e cheio de detalhes, pois também começou uma competição interna de qual seria a melhor decoração ou qual o prato mais

⁷ FERRER CERVERÓ, Virginia. La crítica como narrativa de las crisis de formación. In: LARROSA, Jorge. Déjame que te cuente. Barcelona: Editorial Laertes, p. 188, 1995.

bem elaborado. O projeto precisou de alunos colaboradores para sua gerência, já que lidar com quase 200 alunos não é tarefa fácil. Mais um ano de sucesso e, ao final a fala que mais ouvia era “esperamos ano que vem pela próxima edição”. Se por um lado isso sem dúvida era o reconhecimento do árduo trabalho desenvolvido, também estava aflita por cair na mesmice e pela logística complicada que era gerenciar todo o trabalho.

Este exercício de retomar os fatos ocorridos tem valor pedagógico para nós enquanto professoras, já que nada mais é que “problematizar a especificidade histórica da produção de suas próprias posições de sujeitos e os modos de sociabilidade que construíram nas contradições de suas trajetórias” (CUNHA, 1997, p. 8).

E então chegamos ao ano de 2018. E ele se tornou uma incógnita, pois como a Agatha Christie assumiria as turmas responsáveis por realizar o projeto, ela poderia ter outros planos e não querer mais realizar esse...

Mas para minha grata surpresa, ela fez o projeto ficar ainda melhor, mais estruturado e organizado. Com isso, pude incluir com os terceiros outras temáticas, como o *Día de los Muertos*. Logicamente que não pararemos por aí, pois outros elementos poderão compor esta trajetória, já que as demandas vêm de todos os lados e estamos atentas às vozes que vêm de todas as direções.

O Fazer e Acontecer do *Hispanidad*

Na busca por integrar outras disciplinas e de ampliar a contextualização da aprendizagem é que o projeto *Hispanidad: aspectos culturais dos países hispânicos* foi desenvolvido. O projeto foi desenvolvido durante um bimestre, com o intuito de propiciar meios para a pesquisa, análise e produção cultural e, conseqüentemente, ampliar sua visão, respeito e conhecimento em relação à cultura hispânica.

Desenvolvido com as turmas de segundo e terceiros anos de todos os cursos técnicos oferecidos pelo IFRO campus Cacoal, o projeto envolveu a maioria dos alunos. Envolveu também outros docentes, pois a cada etapa os alunos necessitavam da ajuda de outros professores, quanto à teoria que seria pesquisada e analisada.

A Língua Espanhola é a língua oficial de 21 países. Uma mesma língua, que se desdobra em várias outras, pois cada país possui sua particularidade quanto ao idioma além de possuírem diferentes culturas. Deste modo, os alunos dos segundos anos foram divididos em 21 grupos, cada grupo teria que desenvolver três tarefas: a pesquisa sobre os aspectos políticos, geográficos, históricos e sociológicos do país, sua culinária, podendo ser um prato ou uma bebida típica e seus hábitos alimentares; a preparação de uma receita típica do país a ser degustada pela comunidade; e a apresentação, em forma de vídeo, do modo de fazer da receita. Seguimos falando mais atentamente sobre cada uma:

Primeira etapa: Cada grupo teve que pesquisar o que de mais relevante havia sobre o país designado (geografia, história, política, cultura etc.) e sobre sua culinária e seus hábitos alimentares. Neste momento, contamos com o auxílio de professores de outras disciplinas, envolvendo professores de História, Geografia, Sociologia. Todas as informações foram compiladas em forma de uma apresentação feita em sala de aula, para os demais colegas de classe, em forma de seminário. Vale ressaltar que essas apresentações foram feitas em Língua Espanhola.

Segunda etapa: Os grupos apresentaram à comunidade todos os aspectos relacionados ao país designado, além de oferecerem degustação de comidas e bebidas típicas. Nesta etapa, também decoraram a sala de aula com materiais nas cores da bandeira do país representado, além de compor a decoração com objetos típicos, fotos dos pontos turísticos, roupas típicas e diversos outros itens, que variavam de acordo com a criatividade de cada grupo. Para a preparação da receita, os alunos contaram com a ajuda dos professores de Educação Física, a respeito dos alimentos e no intuito de oferecer

alimentação saudável no dia do evento. Também receberam ajuda do professor de Matemática, que os ajudou a converter as proporções das receitas, para que pudessem atender, no mínimo, 200 visitantes. Para a preparação dos pratos típicos tivemos colaboração maciça do campus, primeiramente do Diretor-Geral que sempre apoiou ações como essa, e a partir da solicitação dele, recebemos a ajuda de nutricionista do campus, fornecendo alimentos disponíveis no campus para o preparo das receitas, além do Departamento de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (DIEPE), responsável pela produção vegetal e animal do campus, exerceu papel importante na doação de vários itens alimentares utilizados nas receitas dos estudantes, apoiando irrestritamente o projeto. Da mesma forma, os servidores também doaram alimento para o preparo das comidas.

Terceira etapa: Na semana seguinte às apresentações, durante as aulas de Língua Espanhola, cada grupo apresentou um vídeo mostrando a maneira de se preparar as receitas típicas expostas no evento. Os alunos foram muito criativos e realmente colocaram a ‘mão na massa’, realizaram todas as etapas do preparo das receitas. Tudo foi filmado e editado, os alunos explicaram o passo-a-passo em espanhol.

Na sala “México”, enquanto um grupo de uma turma de segundo ano apresentava a respeito do país, os alunos dos terceiros anos apresentavam as curiosidades sobre o Día de los Muertos, fantasiados e pintados de caveiras mexicanas, os alunos explicavam sobre os costumes de vários países acerca desse dia. Com mais de 200 alunos envolvidos, dois alunos colaboradores e duas professoras de Língua Espanhola, o projeto de extensão foi um sucesso. Atendeu a toda a comunidade escolar e recebeu visita de outras escolas e de diversos pais de alunos que foram prestigiar os filhos e conhecer os aspectos culturais dos países hispânicos.

37

Considerações finais?!

Quebrar barreiras e desmitificar preconceitos só é possível à base de Educação. Não apenas a educação que recebemos de nossa família, mas essencialmente a Educação-ciência, aquela que promove a dissipação do senso comum e a apropriação não de uma, mas de várias Teorias, visto que ela é este grande guarda-chuva, que abriga vários saberes, e que todos tem espaço seguro, quando a tempestade da ignorância ameaça fora dele.

Todos estes saberes e teorias se entrelaçam sob este guarda-chuva, não para dar nó, mas para formar uma teia de conhecimentos, formando assim uma grande trama. Não é à toa que nosso sistema nervoso se parece com essa cena, não é verdade?!

Poder oportunizar aos educandos esta troca de saberes é sem dúvida o maior legado e aprendizado que levaremos enquanto docentes. Perceber que, embora cansativo para todos, este projeto continua sendo significativo para discentes e comunidade escolar coloca em nós um fardo ao mesmo tempo leve, por saber que estamos no caminho certo, mas pesado, por termos a consciência que teremos que nos colocar em uma posição crítica para que os saberes não se percam no caminho.

É extremamente gratificante, como professoras de linguagens, poder passar por tantas áreas do conhecimento e conversar com e sobre elas e, - para além disso – poder levar nossos alunos à compreensão de que mais que brasileiros, somos todos latino-americanos.

Referências

CANDAU, Vera Maria (2008). *Multiculturalismos e educação: desafios para a prática pedagógica*. In: Moreira, Antonio Flávio. Candau, Vera Maria. (orgs). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 13-37.

CUNHA, M. I. da (1997). *CONTA-ME AGORA!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino*. Revista da Faculdade de Educação, v. 23, n.1/2, p.185-195.

FERRER CERVERÓ, V. (1995). *La crítica como narrativa de las crisis de formación*. In: LARROSA, J. Déjame que te cuente. Barcelona: Editorial Laertes.

FREIRE, P. (2006). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra.

LEFFA, V. (2012). *Ensino de línguas: passado, presente e futuro*. In: Revista de Estudos Linguísticos, v. 20, n. 2, p. 389-411.

MOREIRA, A. F. CANDAU, V. M. (2003). *Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168.

Portal IFRO campus Cacoal. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/cacoal/o-Campus> Acessado em 22/08/2019

38

REIS, E. S. da C. (2017). *A cultura na aula de Língua Estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Língua Espanhola) – Faculdade de Letras Universidade do Porto.

Rondônia. *LEI N° 1064*, setembro de 2018. Disponível em: <http://ditel.casacivil.ro.gov.br/COTEL/Livros/Files/L4394-PL.pdf> acessado em 22/08/19

SILVA, Tomaz Tadeu da (1999). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica.

WALSH, C. (2009) *Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver*. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 12-43.

ZIZEK, F.; JAMESON. S. (1998). *Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional*. In: JAMESON F.; Zizek S. *Estudios culturales: reflexiones sobre el multiculturalismo*. Barcelona: Paidós.

Convergencias y divergencias en la interculturalidad. La competencia comunicativa intercultural en los documentos normativos

María Luz García Lesmes

Universidade Federal de Bahia⁸

Presentación

En los últimos años vivimos una “revolución” de la información iniciada y propulsada por el uso de nuevas tecnologías. Nuestra realidad contemporánea se desarrolla entre la transferencia de capital y los movimientos migratorios, generando un flujo mayor y más rápido de informaciones en comparación con otros momentos históricos. Los espacios, la cantidad y la velocidad de interacción comunicativa han cambiado considerablemente en los últimos años. Ante este panorama se presentan nuevas situaciones y perspectivas comunicativas que deben ser consideradas en el acto de la comunicación y ³⁹ para eso la importancia de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) en la enseñanza/aprendizaje de una L2 se torna evidente y necesaria. Teniendo en cuenta lo anterior, consideramos que los documentos normativos para la enseñanza/aprendizaje de lenguas deben adaptarse a los nuevos tiempos, reflexionando y modificando sus principios, actualizando los contenidos y adecuándose a la nueva realidad.

El presente trabajo tiene como objetivo principal analizar tanto las convergencias como las divergencias del tratamiento de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) en algunos de los documentos normativos usados para la enseñanza/aprendizaje de Segundas Lenguas (L2) en Brasil y en el exterior. Los resultados muestran la necesidad de reflexionar sobre la presencia/ausencia de la CCI y los descriptores que están siendo utilizados para definirla en dichos documentos normativos, las interconexiones con otras competencias y las diferencias que podemos encontrar en el tratamiento del concepto en cuestión en el contexto latinoamericano.

Son varias las preguntas que queremos resolver con el análisis de los documentos normativos para la enseñanza/aprendizaje de L2. La primera es: ¿Cómo y de qué manera aparece la CCI en estos documentos, teniendo en cuenta dos documentos extranjeros y varios brasileños? Y la siguiente pregunta que planteamos es: ¿Los documentos nacionales brasileños que pautan la educación incentivan la construcción de una interculturalidad Latinoamericana?

Una posible aplicación de los resultados del presente trabajo se concretizaría en una reformulación de directrices educativas curriculares y en la consideración de ampliar los conocimientos

⁸ El presente trabajo fue realizado con apoyo de la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Brasil (CAPES)*- Código de Financiamento 001.

que el profesor de Español L2 debe tener en el contexto latinoamericano, resaltando la importancia de que Latinoamérica debe reescribir sus propios documentos normativos que reflejen su realidad.

Primero explicaremos el concepto y la evolución de lo que entendemos por CCI y Sensibilidad Intercultural (SI) a partir de los siguientes autores GUDYSKUNST (1991), BENNETT (1986) BYRAM (1997), CHEN & STAROSTA (2000) WALSH (2005; 2009) y SANHEZA HENRÍQUEZ et al (2012) presentando así nuestra fundamentación teórica. Continuaremos el trabajo analizando el tratamiento de la CCI en algunos de los documentos normativos usados para la enseñanza/aprendizaje de una L2. A nivel nacional analizaremos los siguientes documentos: la *Base Nacional Comum Curricular* (2018), las *Directrices Curriculares Nacionales* (2018) y la *Resolución n° 2/2015 del CNE*. A nivel internacional analizaremos en primer lugar la edición 2001 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL) y la propuesta de los nuevos descriptores relacionados con el concepto de Interculturalidad del Consejo Europeo a través del proyecto de pilotaje *CEFR Illustrative Descriptors. Pilot versión for consultation* (2016) culminando en el documento *Common European Framework of reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors* (2018) destacando la escala “Creación de un espacio intercultural” y las escalas relacionadas con la actividad comunicativa de la lengua *mediación*. A nivel internacional analizaremos también la presencia de la CCI en el documento normativo estadounidense *ACTFL Proficiency Guidelines* (2012) realizado por el Consejo Americano sobre la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en USA. Este marco presenta las directrices de competencia ACTFL o guías de competencia ACTFL. Finalmente detallaremos algunas convergencias y divergencias en el tratamiento de la CCI en los diferentes documentos analizados.

La metodología se basa en la observación de documentos y en el ejercicio dialógico de los elementos más relevantes relacionados con la CCI. los
40

Los resultados muestran la necesidad de reflexionar sobre la presencia/ausencia de la CCI en los documentos normativos de enseñanza/aprendizaje de L2, las interconexiones con otras competencias y las múltiples variables que podemos encontrar en el tratamiento del término en cuestión en el contexto latinoamericano y fuera de él.

Multilingüismo, plurilingüismo e interculturalidad. Los ejemplos de Bolivia, Perú y Colombia

En el contexto de integración Latinoamericana, partimos de la idea de que Latinoamérica es plurilingüe y pluricultural y que las culturas que forman parte de ella no son sistemas de representación aislados sino interrelacionados entre sí por medio, fundamentalmente, de las trayectorias históricas y políticas de los países que la conforman.

Entendemos que el plurilingüismo es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada (CONSEJO DE EUROPA, 2001, p.4). El multilingüismo es el concepto antagónico del plurilingüismo, pues es el resultado de que lenguas que conviven en un mismo espacio no interactúen entre ellas de forma directa o intencional. El multilingüismo delimita férreamente el espacio de convivencia de dos o tres lenguas en “convivencia” al contrario que el plurilingüismo que enfatiza el hecho de que conforme la experiencia comunicativa de un individuo va tornándose mayor, el usuario no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados sino que desarrolla una Competencia Comunicativa en la que confluyen la totalidad de los conocimientos y experiencias lingüísticas; es así que las lenguas se relacionan e interactúan facilitando y acrecentando la Competencia Comunicativa del usuario. (CONSEJO DE EUROPA, 2001, p.5).

El mismo fenómeno del plurilingüismo puede ser trasladado al fenómeno de la pluriculturalidad. A medida que la experiencia cultural de un individuo se hace mayor y se expande, el usuario desarrolla una Competencia Cultural en la que confluye la totalidad de los conocimientos y experiencias culturales. Según el MCERL (2002):

El plurilingüismo tiene que contemplarse en el contexto del pluriculturalismo (...) La lengua no es sólo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales (...) En la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes. (CONSEJO DE EUROPA, 2002, p. 6).

La competencia pluricultural se integra e interactúa con la competencia plurilingüe y otras competencias. Observamos también en otros estudios que la pluriculturalidad implica la existencia de culturas yuxtapuestas relacionadas a través de intercambios, pero manteniendo su propia identidad. Para Zárate Pérez (2014):

Cada cultura protege su espacio de acción, sus características y valores propios. Aunque carecen de un marco integrador, la relación entre diferentes culturas en contacto es más frecuente. En la multiculturalidad una de las culturas se proyecta a ser dominante; en contraste, en la pluriculturalidad hay una convivencia simultánea entre culturas incluso en el mismo espacio territorial; aunque sus relaciones no siempre sean equitativas, hay respeto entre ellas (ZÁRATE PÉREZ, 2014, p. 94).

41

Diferenciamos aquí por oposición el concepto de multiculturalidad: “Yuxtaposición de varias culturas en una misma sociedad” (BARTOLOMÉ Coord. 2002, p. 41) e interculturalidad como la relación de reciprocidad y de reconocimiento de las diferentes culturas. Para Zárate Pérez “La interculturalidad supone una relación isométrica entre dos o más culturas; es decir, se relacionan y conviven en igualdad de condiciones, con respeto mutuo de sus formas de vivir y pensar” (2014, p. 94). El mismo autor en líneas posteriores destaca lo utópico de dicho concepto:

Porque rara vez dos culturas conviven en equidad, con el mismo grado de poder, bajo las mismas condiciones y con relaciones armoniosas y pacíficas. La historia lo demuestra. (...) Por otro lado, se sostiene que la interculturalidad es la interacción entre culturas, el intercambio y la comunicación, donde el individuo reconoce y acepta de manera recíproca la cultura del otro. Esta percepción parece maravillosa, pero poco real. Ninguna relación cultural ha sido igualitaria; históricamente, siempre una de las culturas terminó imponiéndose sobre la otra u otras. Generalmente, termina dominando aquella que poseía mayor poder económico o militar.” (ZÁRATE PÉREZ, 2014, p.94-97).

El punto de vista de Zárate Pérez resalta la asimilación cultural como el último proceso del fenómeno de la interculturalidad. Es cierto que la interculturalidad ha sido reconceptualizada y actualizada desde dos perspectivas bastante encontradas entre sí. La primera, y la dominante, se trata de la interculturalidad desde “arriba” cuyos mecanismos de dominación están relacionados con la globalización y la homogenización cultural neoliberal y la segunda, la de “abajo”, y de la que nos ocuparemos en adelante, es la interculturalidad decolonial que reclaman los pueblos originarios.

En el contexto Latinoamericano es muy importante concebir la interculturalidad como elemento inseparable de la decolonialidad. Walsh (2009), desde su concepto de interculturalidad crítica y decolonial, aún por construir, explica la importancia de la participación de los movimientos indígenas para la refundación social y la lucha contra la estructura colonial racial.

En los últimos años hemos visto cómo las políticas lingüísticas en el contexto latinoamericano incentivan un bilingüismo cuyo modelo es *asimilacionista de transición* (MAHER, 2007, p. 70), modelo que no garantiza el desarrollo de la lengua minoritaria o indígena en la escuela ya que se insiste en la importancia de introducir gradualmente la L2 o lengua dominante. También observamos que la relación entre lengua materna indígena y lengua dominante no es una relación equitativa ni recíproca en las directrices educativas nacionales y esto, en algunas ocasiones, ya es un rasgo que se manifiesta en los textos constitutivos de los estados donde se entiende que una cultura y su manifestación lingüística debe sobreponerse a otra. Todo esto nos lleva a pensar que es fundamental reflexionar sobre estas políticas y sus consecuencias a largo plazo como también es imperativo deconstruir, reformular y cambiar modelos de pensamiento asimilados.

Si analizamos algunas de las constituciones latinoamericanas, vemos que en algunas de ellas los conceptos de pluriculturalidad y/o interculturalidad están presentes en el texto constitutivo, pero en otras no. Dos ejemplos de la presencia de los términos señalados son la Constitución de Bolivia y la Constitución del Perú. En la Constitución de Bolivia (2009) llamada *Nova Constitución Política del Estado*, encontramos en su bello Preámbulo la pluralidad y la diversidad como elementos constitutivos de la nación:

Poblamos esta sagrada Madre tierra con rostros diferentes, y comprendimos desde entonces la pluralidad vigente de todas las cosas y nuestra diversidad como seres y culturas. Así conformamos nuestros pueblos, y jamás comprendimos el racismo hasta que lo sufrimos desde los funestos tiempos de la colonia (BOLIVIA, 2009).

42

El texto prosigue reafirmando el carácter plural del pueblo boliviano y su interculturalidad presente en el artículo 1:

Bolivia se constituye en un Estado Unitario Social de derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías. Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país. (BOLIVIA, 2009. Primera parte, Título I, Capítulo Primero: Modelo de Estado, Nueva Constitución Política del Estado, p. 2).

En el artículo 5 vemos el carácter plurilingüístico de la nación pues se manifiesta que:

Son idiomas oficiales del Estado el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos, que son el aymara, araona, baure, bésiro, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimán, ese ejja, guaraní, guarasu'we, guarayu, itonama, leco, machajuyai-kallawaya, machineri, maropa, mojeño-trinitario, mojeño-ignaciano, moré, mosetén, movima, pacawara, puquina, quechua, sirionó, tacana, tapiete, toromona, uru-chipaya, weenhayek, yaminawa, yuki, yuracaré y zamuco. (Bolivia, 2009. Primera parte, Título I, Capítulo Primero: Modelo de Estado, Nueva Constitución Política del Estado, p. 2).

El mismo artículo concluye que los gobiernos departamentales deben utilizar al menos “dos idiomas oficiales. Uno de ellos debe ser el castellano, y el otro se decidirá tomando en cuenta el uso, la conveniencia, las circunstancias, las necesidades y preferencias de la población en su totalidad o del territorio en cuestión”. (BOLIVIA, 2009. Primera parte, Título I, Capítulo Primero: Modelo de Estado, Nueva Constitución Política del Estado, p. 2)

En la *Constitución Política del Perú* (1993) vemos que el “Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la Nación” y que “Todo peruano tiene derecho a usar su propio idioma ante cualquier autoridad mediante un intérprete” (PERÚ, 1993, art. 19). En el artículo 17 de la Constitución, en relación a la educación, el Estado “Asimismo fomenta la educación bilingüe e intercultural, según las características de cada zona. Preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüística del país. Promueve la integración nacional” (PERÚ, 1993, art. 17). Sobre los idiomas oficiales del estado peruano instituidos en la Constitución, el gobierno peruano señala que son lenguas oficiales el castellano y “en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes, según la ley” (PERÚ, 1993, art. 48).

Ya en otras constituciones latinoamericanas, los conceptos de pluralidad cultural e interculturalidad no están presentes, un ejemplo de esto es la *Constitución de Colombia* (2015). En dicha Constitución encontramos el adjetivo “pluralista” a la hora de definir la República: “República unitaria, descentralizada con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista” (COLOMBIA, 2015, art. 1). El artículo 7 de la Constitución colombiana acrecienta que “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana” (COLOMBIA, 2015, art. 7). En relación a los idiomas oficiales del país, el artículo 10 apunta: “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” (COLOMBIA, 2015, art. 10).

43

Llama especialmente la atención la relación que observamos que el documento establece entre tradición lingüística propia y territorialidad. Se entiende que lo que la *Constitución de Colombia* (2015) indica es que las lenguas indígenas son lenguas oficiales dentro del territorio de los grupos étnicos pero no fuera de ellos; es decir, lo que se comprende a partir del artículo 10 de la Constitución colombiana es que un indio *wayuu*, originario de la Guajira colombiana, o un indio *tairona*, de la región del Magdalena, sólo puede estudiar en su lengua materna en su propia demarcación territorial, pues no podría hacerlo en otro territorio del país como por ejemplo Bogotá. La Ley 115 del 8 de febrero de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación colombiana, en el artículo 57 del capítulo 3 en el Título III, propugna la lengua materna como fundamento escolar, a pesar de la enseñanza bilingüe:

En sus respectivos territorios, la enseñanza de los grupos étnicos con tradición lingüística, propia será bilingüe, tomando como fundamento escolar la lengua materna del respectivo grupo, sin detrimento de lo impuesto en el literal c) del artículo 21 de la presente Ley⁹. (COLOMBIA, Ley 11 del 8 de febrero de 1994, cap. 3, III, art. 47).

Llama especialmente la atención que la ley 115 del 8 de febrero de 1994 todavía esté vigente pues se trata de una ley que no refleja la realidad del país, considerando que el conflicto armado en Colombia desplazó internamente a cerca de 8 millones de personas de sus 50 millones de habitantes, según el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los refugiados (ACNUR, 12 de junio de 2019). Por cuarto año consecutivo (desde 2015), Colombia es el país del mundo con más víctimas de desplazamiento forzado interno debido al conflicto armado, la violencia generalizada y las violaciones

⁹ Artículo 21. c) El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura.

a los derechos humanos. Es decir, el artículo 10 de la Constitución de Colombia y la ley 11 del 8 de febrero de 1994 no tienen ningún sentido que se apliquen en el país con más desplazados internos del mundo.

En este apartado, hemos explicado la diferencia entre multilingüismo, plurilingüismo, multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad, partiendo de la comprensión de que Latinoamérica es plurilingüe y pluricultural. Señalamos que la competencia pluricultural enriquece y se integra con la competencia plurilingüe y éstas interactúan con otros componentes. A partir de las ideas de Zárate Pérez y Walsh, vimos que el respeto entre culturas es un fenómeno casi irreal en la pluriculturalidad y que la interculturalidad es un elemento inseparable de la decolonialidad. Por último y a través de algunos ejemplos de constituciones de países latinoamericanos, destacamos la importancia de deconstruir, reformular y cambiar modelos de pensamiento asimilados y normalizados en Latinoamérica que difieren de la realidad y la identidad plurilingüe y pluricultural latinoamericana.

Concepto y elementos de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI)

Podemos definir la Comunicación Intercultural como: “La comunicación interpersonal en la cual intervienen personas con referentes culturales lo suficientemente diferentes como para autopercibirse, superando barreras personales y contextuales para comunicarse de forma efectiva” (BARTOLOMÉ Coord. 20002, p. 47). A partir de esta definición de Comunicación intercultural se entiende la introducción del concepto de Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) en los currículos de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, considerando que *competencia* es la habilidad de realizar un objetivo específico de forma adquirida o potenciada por medio del aprendizaje. La CCI supone una interrelación de competencias, no sólo comunicativas (lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas) sino también generales (conocimiento declarativo, destrezas y habilidades, competencia existencias y capacidad de aprender).

44

El primer ámbito en el que se empezó a estudiar la CCI no fue en el de la enseñanza/aprendizaje de L2 sino en las escuelas de negocios. Gudyskunst (1991) señala la importancia de elementos como la tolerancia, la flexibilidad y la consciencia de la propia comunicación en la interacción con el otro por medio de la empatía. Para el autor, la empatía es la capacidad para participar en las experiencias de otras personas implicándose intelectual y emocionalmente.

Byram (1997) apunta la existencia de 4 subcompetencias dentro de la CCI: la intercultural, la lingüística, la sociolingüística y la discursiva. Para Byram, la CCI implica que el usuario intercultural de una lengua posee las siguientes habilidades:

- a) Interactuar con otros por medio de la negociación de los modos de comunicación.
- b) Aceptar y mediar los puntos de vista y las percepciones de personas de origen cultural diferente.
- c) Evaluar de forma crítica la diferencia.
- d) Unir de forma consciente los conocimientos de otra cultura con su competencia lingüística.

Un concepto fundamental para la CCI, ya formulado por Bennett en 1986, irá cobrando protagonismo dentro de los estudios interculturales a finales de los años 90. La propuesta de Bennett (1986) se trataba de un modelo cognitivo y no actitudinal para definir el concepto de CCI donde se destacaba la necesidad de mudar la visión del mundo y la estructura de pensamiento desarrollando el concepto de Sensibilidad Intercultural (SI).

Chen & Starosta (2000) asumen el concepto de Bennett (1986) elaborando tres dimensiones relacionadas con la interculturalidad:

- 1) Dimensión Cognitiva o Consciencia Intercultural (*Intercultural Awareness*).
- 2) Dimensión Afectiva o Sensibilidad Intercultural (*Intercultural Sensitivity*).
- 3) Dimensión Comportamental o Habilidad Intercultural (*Intercultural Adroitness*).

Para estos autores, una persona competente interculturalmente tiene la capacidad de proyectar y recibir respuestas emocionales positivas antes, durante y después de las interrelaciones interculturales. Los autores presentan una novedad dentro de los estudios interculturales proponiendo una escala de Sensibilidad Intercultural (*Intercultural Sensitivity Scale*) para diagnosticar la SI. Eso quiere decir que podemos diagnosticar la SI de nuestros alumnos antes y después de proponer una actividad o unidad didáctica. En esta escala encontramos elementos como el autoconcepto (*self-concept*) o la autoestima como elementos principales para desarrollar la SI. Chen & Starosta (2000) entienden la empatía en la CCI desde lo cognitivo, lo afectivo y lo comportamental. Para estos autores la empatía es la capacidad de situarse en la mente de una persona culturalmente diferente y desarrollar pensamientos y emociones en la interacción.

Tenemos que hablar también de la interculturalidad crítica de Walsh (2005) pues este concepto atraviesa el presente artículo. Entendemos, como la autora, que el proceso de decolonialidad está ligado a la interculturalidad. La interculturalidad, en su dimensión crítica, es un concepto político-cultural y de resistencia. Es la reivindicación, presente en las comunidades indígenas, de un Estado pluricultural y plurilingüístico.

45 Por último, y para concluir sobre el concepto y los elementos que conforman la CCI, citamos el completísimo trabajo de Sanheza Henríquez et. al. (2012) en el encontramos una amplia revisión de los modelos y las teorías sobre CCI. Los autores analizan el concepto de comunicación intercultural describiendo sus dimensiones: cognitiva, comportamental y afectiva, concluyendo que en los estudios relacionados con la CCI y educación, no aparece el componente afectivo.

En este apartado ofrecimos la definición de la Comunicación Intercultural y de la CCI y señalamos sus interrelaciones con otras competencias. Realizamos una breve historia-evolución sobre el término CCI destacando el elemento de la empatía en Gudyskunst (1991), las subcompetencias relacionadas con la CCI de Byram (1997), el concepto de Sensibilidad Intercultural de Bennett (1986) y las dimensiones de la CCI de Chen y Starosta (2000) a partir del trabajo de Bennett (1986) y la creación de una escala de Sensibilidad Intercultural, destacando el componente de la escala autoconcepto (*self-concept*). A partir del artículo de Sanheza Henríquez et. Al. (2012) subrayamos la falta de presencia del componente afectivo de la CCI en el ámbito educativo y por medio de la interculturalidad crítica de Walsh (2005) norteamos la intencionalidad del presente artículo mostrando nuestra postura favorable a la reformulación de los documentos normativos para la enseñanza/aprendizaje de una L2 en Latinoamérica.

El tratamiento de la CCI en los documentos normativos para la enseñanza/aprendizaje de una L2

Según la Asociación Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), un documento normativo tiene por finalidad establecer reglas, directrices o características para la ejecución de actividades y alcance de resultados. Los documentos normativos para la enseñanza/aprendizaje de una L2 sirven de base común

para: diseñar orientaciones curriculares, diseñar programas, elaborar materiales didácticos, elaborar exámenes o test de competencia, desarrollar sistemas de certificación, fomentar el aprendizaje autónomo y aprender con autonomía.

En las siguientes páginas analizaremos el tratamiento de la CCI en algunos de los documentos normativos usados para la enseñanza/aprendizaje de una L2. Comenzaremos analizando 2 documentos internacionales. En primer lugar, la edición 2001 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL) y la propuesta de los nuevos descriptores relacionados con el concepto de Interculturalidad del Consejo Europeo en el proyecto de pilotaje *CEFR Illustrative Descriptors. Pilot version for consultation* (2016) culminando en el documento *Common European Framework of reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors* (2018) destacando el análisis de la escala “Creación de un espacio intercultural” y las escalas relacionadas con la actividad comunicativa de la lengua *mediación*. En segundo lugar, analizaremos la presencia de la CCI en el documento normativo estadounidense *ACTFL Proficiency Guidelines* (2012) realizado por el Consejo Americano sobre la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en USA (ACTFL) Después analizaremos los siguientes documentos normativos brasileños: *Base Nacional Común Curricular* (2018), las *Directrices Curriculares Nacionales* (2018) y la *Resolución n° 2/2015 del CNE*.

Es importante resaltar que, aunque los documentos seleccionados establecen reglas, normas, directrices y características específicas relacionadas con la enseñanza/aprendizaje de una L2, estos documentos no se usan de igual forma ni el mismo ámbito educativo. El MCERL (2002) normalmente no se usa en el ámbito escolar pese a que la gran mayoría de material didáctico usado en la enseñanza básica está clasificada según los niveles de competencia del MCERL (2002) como A1, A2, B1, B2, C1 y C2. En situaciones de apoyo lingüístico para alumnos inmigrantes en países como por ejemplo España, vemos que sí que se utiliza la referencia al MCERL (2002). El ACTFL *Proficiency Guidelines* (2012) sí se utiliza en el ámbito escolar y universitario. La BNCC (2018) y las *Directrices Curriculares Nacionales* (2018) también se utilizan en el ámbito escolar.

46

En este apartado resumiremos la trayectoria del *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR, 2001) publicado en español en 2002 como *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas*, expondremos sus principales objetivos y realizaremos algunas críticas para su uso. A continuación, explicaremos los objetivos de las nuevas escalas del proyecto de pilotaje del Consejo de Europa conocido como *CEFR Illustrative Descriptor. Pilot versión for consultation* (2016) y su culminación en el documento *Common European Framework of reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors* (2018). Haremos algunas reflexiones sobre si los nuevos descriptores relacionados con la CCI contemplan los elementos que fueron destacados en el apartado sobre la conceptualización de la CCI y la SI.

El *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR, 2001), en su versión en español *Marco Común de Referencia para las Lenguas* (MCERL, 2002), es un documento de uso internacional que define la competencia comunicativa de los estudiantes de una L2.

En 1971, un grupo de científicos especialistas en lenguaje realiza un simposio sobre *La enseñanza de lenguas modernas en la educación de adultos*. La continuación del encuentro es un proyecto para establecer un marco común de referencia europea en el ámbito de la enseñanza de lenguas para adultos concretizado en el año 1991 por medio de las políticas lingüísticas del Consejo de Europa. El *CEFR* (2001) es el resultado de un trabajo germinal de 1971, concretizado e iniciado en 1991 por iniciativa del gobierno federal suizo y concluido en el año 2001, aunque como sabemos la generación de nuevos descriptores dan continuidad al proyecto.

El objetivo principal del documento era conseguir una mayor unidad entre los miembros europeos (clave para facilitar la comunicación, la interacción y el intercambio de miembros de

diferentes países de Europa). Esta interacción se entiende fundamentalmente relacionada con las cuestiones de intercambio de capital y de trabajadores.

Otro objetivo del MCERL (2002), y en la actualidad, el objetivo más práctico, es aportar unas bases comunes para la creación de currículos, programas, material didáctico, exámenes y certificaciones, etc. Debido a estos objetivos, el MCERL (2002) ofrece unas escalas descriptivas de niveles (A1, A2, B1, B2, C1 y C2) y de conocimientos, no sólo lingüísticos sino también comunicativos. Un descriptor aporta información sobre lo que debe ser capaz de hacer un usuario en una determinada actividad de la lengua (escribir, hablar, escuchar, leer, interactuar y mediar) ¹⁰ en un determinado nivel.

La idea de Competencia Comunicativa total es uno de los pilares fundamentales en el documento, pues, según Halliday (1979), la Competencia Comunicativa no es solo una Competencia Lingüística sino Social-pragmática; esta competencia se relaciona con las competencias generales de un usuario de una lengua como la competencia intercultural, creencias, valores, etc.

Otra de las necesidades más pertinentes que el MCERL (2002) buscaba solucionar era la falta de unión entre los integrantes de la Unión Europea, unión truncada en ciertos aspectos por las diferencias culturales e idiomáticas, teniendo en cuenta que dentro de la Unión Europea convergen más de 20 lenguas. En respuesta a esto, el MCERL (2002) gira alrededor del objetivo plurilingüe y pluricultural; este objetivo se muestra en los propósitos del MCERL (2002) que espera que los usuarios de una L2 desarrollen habilidades comunicativas a partir de sus experiencias y de los contactos con otras lenguas. Es así que el MCERL (2002) incentiva que los usuarios se aproximen a otras comunidades o regiones y de este modo movilizar procesos económicos, educativos o cotidianos que ayuden a reforzar la pluriculturalidad.

47

Para alcanzar el objetivo del plurilingüismo, la metodología que el MCERL (2002) propone es el enfoque orientado a la acción para la enseñanza de una L2. Este enfoque tiene una visión del uso cotidiano de la lengua, de esta forma los usuarios son agentes sociales activos, tienen que desarrollar la capacidad de realizar su tarea cotidiana en otra comunidad lingüística.

Con el paso del tiempo, el MCERL (2002) fue expandiendo su local de aplicación y pasó a ser usado como referente internacional.

El MCERL (2002) es un documento excepcional en materia educativa, pues es el único que posee un consenso sobre los niveles y los contenidos que deben ser alcanzados en el proceso de adquisición de segundas lenguas en Europa. No obstante, cabe preguntarnos si un B2 en inglés en un país europeo es el mismo B2 en inglés en un país asiático, por ejemplo, pues los contextos y las circunstancias que envuelven la adquisición de una L2 en estos dos casos son bastante diferentes. El MCERL (2002), aunque no sea el marco específico para una realidad determinada, supuestamente permite que en el mundo globalizado podamos tener la misma referencia sobre la competencia comunicativa de un usuario.

El MCERL tiene impactos negativos fuera de Europa, pues retrasa la creación de estatutos lingüísticos que respondan a necesidades específicas; por ejemplo, la convivencia de lenguas nativas de menor uso con una lengua de uso oficial, en el caso de los países Latinoamericanos. También debemos tener presente que el marco a veces no se encaja en todas las realidades de todas las sociedades y que

¹⁰ Cabe destacar que el MCER (2002) no habla de habilidades comunicativas sino de actividades comunicativas de la lengua y estas no sólo son hablar, escuchar, leer y escribir sino también interactuar (oral y de forma escrita) y mediar.

esto puede ocasionar incoherencias en la enseñanza/ aprendizaje pues el MCERL (2002) no tiene la misma utilidad para todos los usuarios.

Otras críticas al MCERL (2002) son que está dirigido solo a usuarios adultos y no posee ninguna orientación para niños ni para usuarios con necesidades específicas como sordera o ceguera, por ejemplo. También el texto se quedó desfasado, pues en el documento no aparecen las nuevas tecnologías, solo las herramientas audiovisuales propias de la época en la que el documento fue publicado. Es por eso que en el año 2016 el Consejo de Europa inició el proceso de pilotaje con *CEFR Illustrative Descriptor. Pilot versión for consultation* (2016) de los nuevos descriptores para áreas no tratadas en la versión 2001, completando el cuerpo final del MCERL (2001). El proyecto de pilotaje culminó con la publicación de los nuevos descriptores *Common European Framework of reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors* (2018).

Las áreas que aparecen con nuevas escalas son las siguientes:

- a) Control fonético (Una escala analítica que sustituye la escala de 2001).
- b) Interacción online (2 escalas, más el uso de telecomunicaciones, lo que hace un total 3 escalas).
- c) Estrategias de interacción (2 escalas).
- d) Actividades de mediación (15 escalas) y estrategias de mediación (5 escalas).
- e) Lectura como actividad de ocio más 2 escalas sobre las reacciones en la lectura (3 escalas).
- f) Competencia plurilingüe/pluricultural (3 escalas, más la escala que está incluida en la mediación “Creación de un espacio intercultural”, lo que hace un total de 4 escalas).

Las escalas fueron creadas siguiendo la metodología de desarrollo de los descriptores originales (Anejos, MCERL 2002) y la evaluación de esas escalas tuvo lugar en 3 fases en las cuales 140-190 instituciones y 1.300 individuos hicieron un informe sobre la conceptualización y la validación de la escala y sus descriptores. La gran novedad del documento es la cantidad de escalas que encontramos para la actividad comunicativa de la lengua *Mediación*.

48

A diferencia de otros documentos normativos, en el MCERL (2002) la mediación es clasificada como una actividad comunicativa de la lengua de igual valor que las otras (escuchar, hablar, escribir, leer e interactuar) pero sin escalas de descripción. En los últimos años vemos cómo proliferan estudios y materiales didácticos sobre la mediación. El MCERL (2002) fue pionero en la introducción de la mediación junto con la interacción para indicar actividades que no abarcan la recepción y la producción. Según North & Piccardo (2016) el cambio en la terminología de las cuatro habilidades o *skills* a los cuatro modos de actividad: recepción, interacción, producción y mediación (Lado, 1961) implica mucho más que agregar simplemente una quinta habilidad ya que este cambio reconoce el papel único de la dimensión social del lenguaje:

La interacción no es sólo la suma de la recepción y la producción, sino que introduce un nuevo factor: la coconstrucción del significado. La mediación toma este aspecto, es decir, la conciencia de la naturaleza dinámica de la creación de significado a otro nivel. De hecho, se integra y va más allá de la coconstrucción de significado al subrayar el vínculo constante entre las dimensiones individuales y sociales en el uso del lenguaje y el aprendizaje del lenguaje. Aunque el MCERL no desarrolla el concepto de mediación en todo su potencial, enfatiza las dos nociones clave de coconstrucción de significado en la interacción y el movimiento constante entre el nivel individual y social en el aprendizaje de idiomas, principalmente a través de su visión usuario alumno como agente social (PICCARDO, 2012, apud NORTH & PCCARDO, 2016, p. 4, traducción nuestra).

En las próximas líneas vamos a analizar la escala “Creación de un espacio intercultural” o “Facilitación de un espacio intercultural” en relación con los conceptos de interculturalidad más apropiados a partir de los autores citados en la conceptualización de la CCI. Vemos que esta escala está

relacionada con la competencia plurilingüe/pluricultural y la actividad comunicativa de la lengua: Mediación.

La escala refleja la noción de crear un espacio compartido entre interlocutores lingüísticos y culturalmente diferentes, esto quiere decir, la capacidad de lidiar con la alteridad, identificar semejanzas y diferencias para construir características culturales conocidas o desconocidas, etc. a fin de permitir la comunicación y la colaboración.

El usuario tiene como objetivo facilitar una interacción positiva para la comunicación bien sucedida, esto significa que el usuario se incluye como mediador cultural: creando un espacio neutro, confiable y compartido para mejorar la comunicación entre los otros. Los principales conceptos que la escala comprende para su realización son:

- a) Uso de preguntas mostrando interés en promover la comprensión de normas culturales y perspectivas entre hablantes.
- b) Demostrando sensibilidad y respeto por diferentes aspectos socioculturales y sociolingüísticos perspectivas y normas.
- c) Lidiar y/o reparar malentendidos decurrentes de aspectos socioculturales y diferencias sociolingüísticas.

La escala muestra dos elementos afectivos: empatía y sensibilidad, y un elemento cognitivo: la reparación de malentendidos. Si bien, en los descriptores no encontramos el autoconcepto (*self-concept*) o la autoestima, elementos muy importantes para Chen & Starosta (2000) como elementos principales para desarrollar los otros descriptores. Se menciona en el texto explicativo de la escala que es importante ser un buen mediador sin “olvidar” la capacidad de pertenecer a un grupo, lo que apunta para el concepto de identidad no para el concepto de *self-concept*. Esa capacidad de pertenecer a un grupo que encontramos en esta escala enfrenta la noción de auto-concepto con identidad, remitiéndonos a la interculturalidad crítica de Walsh (2005).

Los descriptores relacionados con la empatía son muy parecidos a los que proporciona Gudyskunst (1991). En la nueva escala la acción se evidencia en la reparación de malentendidos. Esta reparación se encuentra en los componentes de la CCI desarrollada por Byran (1997) relacionadas con la interacción como hicieron Chen & Starosta (2000).

A modo de conclusión, tenemos que destacar que el gran aporte de los nuevos descriptores del MCERL es el énfasis que se realiza en la relación de la actividad comunicativa de la lengua *mediación* con la CCI y con el plurilingüismo y el pluriculturalismo ya que el nuevo descriptor general “Competencia plurilingüe/pluricultural” hace referencia a la pluriculturalidad y no a la interculturalidad. La referencia comportamental, no solo cognitiva y emotiva de la Interculturalidad del usuario de una lengua también es de vital importancia. En la escala presentada en el pilotaje, faltó la exploración del autoconocimiento, pues, sin conocernos no podemos llegar a la interculturalidad.

American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) Proficiency Guidelines (2012)

Como hicimos en el apartado anterior, primero expondremos el origen y una breve historia de dicho documento normativo para después analizar la presencia del componente de la CCI en el texto.

El Consejo de Enseñanza de Lenguas Extranjeras fue fundado en 1967. En sus bases constituyentes se afirma que su objetivo es mejorar la expansión de la enseñanza y del aprendizaje de todos los idiomas en todos los niveles de instrucción, esto quiere decir, desde la educación primaria hasta la de posgrado. El consejo está formado por más de 12.500 educadores y administradores de idiomas de Estados Unidos que crean, a partir de directrices de competencia, estándares nacionales para la enseñanza/aprendizaje de L2. Su última declaración de misión adoptada en mayo de 2005 afirmaba lo siguiente:

Creuyendo que el lenguaje y la comunicación están en el corazón de la experiencia humana y que EE.UU. debe nutrir y desarrollar recursos lingüísticos indígenas, de inmigrantes y del mundo, y que EE.UU. debe educar a los estudiantes para que estén preparados lingüística y culturalmente para funcionar como ciudadanos del mundo, ACTFL está en una posición única para liderar este esfuerzo por: Satisfacer las necesidades de los profesionales del lenguaje; Asegurar una organización dinámica y receptiva trabajando proactivamente a través de la promoción y divulgación; Trabajando para garantizar que la profesión de enseñanza de idiomas refleje la diversidad racial, étnica y lingüística de la sociedad estadounidense; promover la investigación que impacta el desarrollo de programas profesionales y mejora la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. (ACTFL, 2005, traducción nuestra).

En el sistema educativo descentralizado estadounidense, el gobierno federal ejerce una autoridad limitada sobre los estados en cuestiones de educación. A pesar de los posibles problemas que esa situación puede causar, como falta de cohesión u homologación entre instituciones, existen varios documentos importantes a tener en cuenta en la evolución de la enseñanza/aprendizaje de lenguas en EE.UU. El primero de ellos y del que hablaremos con más detalle en el próximo párrafo es el documento *Proficiency Guidelines* (2012); el segundo documento que consideramos importante para la enseñanza/ aprendizaje en el contexto estadounidense es *Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21 Century* publicado en 1996 (*Estándares para el aprendizaje de las lenguas extranjeras: Preparándose para el siglo XXI*, en español) que resume las metas generales para los programas de lenguas extranjeras desde la enseñanza infantil hasta el cuarto año de universidad. El tercer documento es *Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers* publicado en el 2002 (*Estándares de Programa para la preparación de Maestros de Lenguas Extranjeras*, en español) y el cuarto y último documento que consideramos de gran relevancia es *Alignment of the National Standards for Learning Languages with the Common Core State Standards* publicado en el 2012 (*Alineamiento de los Estándares Nacionales para Aprender idiomas con los estándares estatales básicos comunes*, en español).

50

En noviembre de 1982 se publica el *Provisional Proficiency Guidelines*, descriptores para los niveles de competencia para las actividades de expresión oral y escrita, comprensión auditiva, lectora y cultural de lenguas extranjeras. En 1986 se publica la primera versión no provisional del *Proficiency Guidelines*. Las siguientes versiones se publicarán en 1999, 2001 y 2012, existiendo un total de 4 versiones del documento.

Las actividades comunicativas de la lengua (o *skills*) que encontramos son expresión oral y escrita y comprensión oral y escrita: *speaking*, *writing*, *listening* e *reading*. Los conocimientos culturales también se consideran en las directrices estadounidenses, pero no de forma integrada como veremos. Observamos también que existe una gran diferencia entre las actividades comunicativas de la lengua del *Proficiency Guidelines* (2012) y el *MCERL* (2002) pues el primero no considera la mediación y la interacción como actividades comunicativas de la lengua.

Los descriptores del *Proficiency Guidelines* (2012) forman parte de los currículos escolares y universitarios para la enseñanza/aprendizaje de una L2. La esencia de los principios o estándares de las directrices se representa en las famosas 5 Cs: *Communication*, *Cultures*, *Connections*, *Comparisons* y

Communities (Comunicación, Culturas, Conexiones, Comparaciones y Comunidad). En el desarrollo de los descriptores de las actividades comunicativas de la lengua (*skills*) y sus diferentes niveles aparecen las 5 Cs; cada una de éstas Cs tiene un objetivo. De forma general, según el documento *21 st Century Skills Map* (2011) elaborado por el ACTFL en colaboración con *The Partnership for 21st Century Skills* (P21) los objetivos de cada C son los siguientes:

-Comunicación: La capacidad de transmitir y recibir mensajes basados en los tres modos de comunicación; interacción interpersonal o bidireccional con otra persona; interpretativa, la capacidad de entender e interpretar un texto auditivo o escrito de una sola manera; y presentacional, la capacidad de presentar información en formato escrito u oral. Estos modos reflejan cómo las personas se comunican en la vida real. (...)

-Cultura: Como la enseñanza del idioma y la cultura son indisociables, los estudiantes aprenden a comprender la cultura de las personas que hablan el idioma de destino a través del aprendizaje sobre los productos y prácticas de la cultura y cómo estos se relacionan con los puntos de vista de las personas de esa cultura.

-Conexiones: Los estudiantes pueden acceder al conocimiento en otras materias a través del lenguaje y para reforzar los conceptos ya aprendidos en estas materias en el aula de idiomas.

-Comparaciones: Los estudiantes aprenden un nuevo idioma y cultura, desarrollan una visión de su propio idioma y cultura, proporcionándoles una comprensión más profunda de cómo funciona el lenguaje y de cómo las culturas reflejan los puntos de vista, prácticas y productos de las personas que hablan ese idioma.

-Comunidades: el aprendizaje de idiomas se vuelve todavía más útil para los estudiantes cuando ven su aplicación más allá del aula. Con las tecnologías de comunicación actuales, las clases de lenguas pueden acercar el mundo a los estudiantes pues los maestros brindan oportunidades para que los estudiantes puedan usar el lenguaje más allá de los límites de las paredes de sus aulas. (ACTFL & P21, 2011, p. 2-3, traducción nuestra).

51

A continuación, vamos a exponer algunas conclusiones sobre el análisis del componente intercultural en el *Proficiency Guidelines* (2012). No encontramos el término *interculturalidad* en el documento, esto quiere decir que tampoco encontramos ninguna de sus dimensiones (cognitiva, afectiva y actitudinal) asociadas con otra competencia o habilidad. Las 5 Cs aparecen como principios supuestamente transversales para el ACTFL pero no encontramos ninguna referencia a ellas en las directrices. También observamos, de forma general, que los niveles donde los elementos culturales aparecen de forma explícita son los más altos: *Distinguished* y *Superior* dejando de lado la competencia cultural en los niveles básicos. También destacamos que las referencias culturales en el texto se resumen a la comprensión de variedad lingüística (dialecto) y aparecen sólo en el *Listening*. En el nivel *Distinguished* se explica la competencia de los usuarios de la siguiente manera: “comprenden discursos orales que son extensos y densos, estructuralmente complejos, ricos en referencias culturales, idiomáticas y coloquiales (...) aunque pueden tener dificultad en comprender algunos dialectos y variedades de la lengua.” (*Proficiency Guidelines*, 2012, p. 16, traducción nuestra). Cabe destacar que la falta de entendimiento de estas variedades parece ser apuntado como un “error” y no como un elemento que puede ser explotado desde la interculturalidad.

Por último, y para terminar con nuestro análisis, quisiéramos señalar un aspecto llamativo en el documento pues observamos que los descriptores del nivel *Superior* expresan frecuentemente lo que el usuario no es capaz de hacer, no lo que puede hacer. Por ejemplo, en el *Writing* de ese mismo nivel: “Los escritores de este nivel superior no suelen controlar los padrones culturales organizativos o

estilísticos”. (*Proficiency Guidelines*, 2012, p. 11, traducción nuestra), y en el *Reading* el descriptor:

“[el usuario] generalmente es consciente de las propiedades estéticas del lenguaje y de sus estilos

literarios, pero puede no entender completamente textos en que las referencias culturales y los presupuestos son profundamente incorporados (*Proficiency Guidelines*, 2012, p. 21, traducción nuestra).

En este apartado hemos presentado los objetivos del ACTFL, analizado algunas peculiaridades del documento *ACTFL Proficiency Guidelines* (2012) y apuntado otros documentos que completan la integración de las directrices del ACTFL. Destacamos que la CCI no está presente en los descriptores del *ACTFL Proficiency Guidelines* (2012) pero sí en los otros documentos señalados en el presente trabajo que nortea la enseñanza/aprendizaje de una L2 en EE.UU.

Ministerio de Educación de Brasil (MEC), Base Nacional Común Curricular (2018)

La *Base Nacional Común Curricular* (BNCC), 2018, es un documento de carácter normativo que define el progreso de aprendizaje esencial que los alumnos deben desarrollar a lo largo de las etapas y modalidades de la Educación Básica, de modo que el alumno tenga asegurados sus derechos de aprendizaje y desarrollo según el *Plano Nacional de Educación Brasileño* (PNE). Este documento normativo se aplica exclusivamente a la educación escolar, tal como se define en el 1º art. De la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB, Lei nº 9.394/1996) y está orientado por los principios éticos, políticos y estéticos que buscan la formación humana integral y la construcción de una sociedad justa, democrática e inclusiva, como se fundamenta en las *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* (DCN), 2013.

No han sido pocas las críticas y polémicas vinculadas al BNCC (2018) sobre todo las relacionadas con la eliminación de la lengua española apoyada por la *Lei 13.415/2017* que implicó la alteración de la *Lei de Diretrizes e bases da Educação* y la revocación de la *Lei n. 11.161/2005* (conocida como la ley del español). Tanto la BCNN (2018) como la aprobación de la *Lei 13.415/2017* son medidas que afectan profundamente la educación Básica destacando las modificaciones relacionadas con la división del currículo en dos partes, una constituida por materias obligatorias: portugués, matemáticas e inglés, y otra constituida por las demás disciplinas según la trayectoria formativa.

Cuando analizamos la BNCC (2018) vemos que en el inicio del documento aparecen las competencias generales que el alumno debe desarrollar a lo largo de todas las etapas de educación Básica (Educación Infantil, Enseñanza Fundamental y Enseñanza Media). Destacamos y explicamos en las siguientes líneas algunos de ellos, especialmente las competencias que están relacionadas con la interculturalidad y los elementos que señalamos que la conformaban en el apartado *Concepto y elementos de la CCI* del presente trabajo:

- Conocimiento.
- Pensamiento científico, crítico y creativo.
- Repertorio cultural: En este apartado encontramos palabras clave como valorizar la diversidad local y mundial. Colaboración/cooperación. Sociedad justa, democrática e inclusiva.
- Comunicación: Utilizar diferentes lenguajes – verbal (oral o visual-motor, como Libras, y escritura, corporal, sonora y digital, bien como conocimientos de los lenguajes artísticos, matemáticos y científicos, para expresarse y compartir informaciones, experiencias, ideas y sentimientos en diferentes contextos y producir sentidos que lleven al entendimiento mutuo.
- Cultura digital.
- Trabajo y proyecto de vida.
- Argumentación: En este apartado encontramos palabras clave como vivencias culturales, ejercicios de ciudadanía vinculados al proyecto de vida, derechos humanos y cuidado de sí y del otro.

- Autoconocimiento y autocuidado: Conocerse, apreciarse y cuidar su salud física y emocional, comprendiéndose en la diversidad humana y reconociendo sus emociones y las de otros, con autocritica y capacidad para lidiar con ellas.
- Empatía y cooperación: ejercitar la empatía, el diálogo, la resolución de conflictos y la cooperación, haciéndose respetar y promoviendo el respeto al otro y a los derechos humanos, acogiendo y valorando la diversidad de individuos y de grupos sociales, sus saberes, identidades, culturas y potencialidades, sin prejuicios de cualquier naturaleza.
- Responsabilidad y ciudadanía: actuar personal y colectivamente con autonomía, responsabilidad, flexibilidad, resiliencia y determinación, tomando decisiones con base en los principios éticos, democráticos, inclusivos, sostenibles y solidarios. (BNCC, 2018, p. 11-12, traducción nuestra).

Como vemos, en las competencias generales de la BNCC (2018) aparecen los elementos que forman parte de la CCI de forma implícita, en concreto, los relacionados con la SI, la empatía y el autoconcepto.

La reforma educativa propulsada en el 2016 estableció la lengua inglesa como la única obligatoria. Esto desencadenó que movimientos como *#FicaEspanhol* en Rio Grande do Sul comenzaran a luchar para la inclusión de la enseñanza de la lengua española en las escuelas estaduais. El movimiento se volvió ejemplo en otros estados y ocasionó la reimplantación de la lengua española en el currículo de Enseñanza Media de las escuelas estaduais junto con la lengua inglesa de forma facultativa en los estados de Rio Grande do Sul, Acre, Paraíba y Rondônia.

En el apartado de la BNCC (2018) de Enseñanza Media sobre *Lenguajes y sus Tecnologías* vemos cómo se justifica la hegemonía de la lengua inglesa:

53

A su vez, la Lengua Inglesa, cuyo estudio es obligatorio en la Enseñanza Media (LDB, Art. 5-A, 4°), continua siendo comprendida como lengua de carácter global – por la multiplicidad y variedad de usos, usuarios y funciones en la contemporaneidad –, asumiendo su sesgo de lengua franca, como se define en el BNCC de Enseñanza Fundamental – años Finales. En aquella etapa, además de esa visión intercultural y “desterritorializada” de la lengua inglesa – que, en sus usos, sufre transformaciones oriundas de las identidades plurales de sus hablantes--, se consideran también las prácticas sociales del mundo digital, con énfasis en multiliteracidad. Esta perspectiva ya apuntaba hacia usos cada vez más híbridos y mezclados del inglés, característicos de la sociedad contemporánea. Del mismo modo, la relevancia de la lengua inglesa en la mediación de prácticas sociales e interculturales, individuales y de grupo, orientó el inicio de su aprendizaje, focalizando el proceso de construcción de repertorios lingüísticos de los estudiantes.

En la Enseñanza Media, la contextualización de las prácticas de lenguaje en los diversos campos de actuación permite a los estudiantes explorar la presencia de la multiplicidad de usos de la lengua inglesa en la cultura digital, en las culturas juveniles y en estudios y pesquisas, como también ampliar sus perspectivas en relación a su vida personal y profesional. Además de eso, se abren posibilidades de aproximación e integración de esos estudiantes con grupos multilingües y multiculturales en el mundo globalizado, en el cual la lengua inglesa se presenta como lengua común para la interacción. Se trata, por tanto, de expandir los repertorios lingüísticos, multisemióticos y culturales de los estudiantes, posibilitando el desarrollo de mayor consciencia y reflexión críticas de las funciones y usos del inglés en la sociedad contemporánea – permitiendo, por ejemplo, problematizar con mayor criticidad los motivos por los cuales se volvió una lengua de uso global. En las situaciones de aprendizaje del inglés, los estudiantes pueden reconocer el carácter fluido, dinámico y particular de esa lengua, como también las marcas identitarias y de singularidad de sus usuarios, con el fin de ampliar sus vivencias con otras formas de organizar, decir y valorizar el mundo y de construir identidades. (BNCC, 2018, p. 484-485, traducción nuestra).

Vemos de qué manera la BNCC (2018) presenta conceptos como multilingüe y multicultural, relacionados con la interacción en lengua inglesa, y cómo la interculturalidad no está muy bien conceptualizada en el texto ya que se distingue de prácticas sociales, individuales y grupales.

Creemos que no se justifican todas las características apuntadas en el documento para la lengua inglesa pues estas también podrían fundamentar fácilmente la obligatoriedad de la lengua española en la BNCC (2018) sin profundizar en fronteras compartidas ni en territorios e identidades latinoamericanas, marcas obvias en la idiosincrasia brasileña capaces de defender la presencia de la lengua española en la BNCC.

Diretrizes Curriculares para la Enseñanza Media, DCN 2018 Resolución n°3 de 21 de noviembre

Para completar la explicación sobre la etapa de la Enseñanza Media en la BNCC (2018) vamos a analizar el art. 12 de las *Diretrizes Curriculares para la Enseñanza Media DNC 2018*. Estas directrices curriculares se articulan con las *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica* y contemplan los principios y fundamentos definidos en la legislación para orientar las políticas públicas educativas de la Unión, de los Estados, del Distrito Federal y de los Municipios en la elaboración, planificación, implementación y evaluación de las propuestas curriculares de las instituciones o redes de Enseñanza pública y privada que ofertan la Enseñanza Media.

Sobre la trayectoria *Linguagens y sus Tecnologías*, no encontramos en el documento el término interculturalidad. Se apela al multilingüismo y al multiculturalismo y no a la pluriculturalidad propia⁵⁴ de Latinoamérica. Destacamos que el documento permite “arreglos curriculares” que posibiliten estudios en “lenguas vernáculas, extranjeras, clásicas e indígenas, Lengua Brasileña de Señas (LIBRAS), de las artes, diseño lenguajes digitales, corporeidad, artes escénicas, guiones, producciones literarias, entre otros” (DCN, 2018) considerando el contexto local y las posibilidades de oferta por los sistemas de enseñanza.

Resolução N. 2/2015 CNE Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada

Esta resolución es aplicable a la formación inicial Superior (cursos de licenciatura, cursos de formación pedagógica para graduados y cursos de segunda licenciatura) y para la formación continuada. En relación a los profesores indígenas y *quilombolas*, los artículos 7 y 8 de la Resolución n. 2/2015 abren el discurso de la enseñanza intercultural y bilingüe. De esta forma vemos que en el documento está presente la intención de realizar una educación pluricultural y plurilingüística. Esto sería así si existiese una reciprocidad, si desde el “otro lado” la enseñanza fuera también intercultural y bilingüe. El documento apela al profesor indígena o *quilombola* a ser agente intercultural cuando en realidad, desde el concepto de la CCI, todos los que participan en la comunicación deben tener ese fin; el papel del profesor es el de mediador cultural, quien propicia el diálogo entre las culturas.

Convergencias y divergencias en la interculturalidad

A continuación, vamos a realizar un resumen sobre los aspectos y las características más significativas que hemos podido encontrar en los documentos normativos analizados, destacando los puntos de

encuentro o convergencias (las direcciones que apuntan a un mismo objetivo) y las divergencias o diferencias en relación al concepto y los elementos de la CCI.

En primer lugar, vemos que el documento originario del pilotaje del nuevo MCERL, el *Common European Framework of reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volumen with new descriptors* (2018), incorporará la CCI en la escala llamada “Creación de un espacio intercultural” relacionada con la actividad comunicativa de la lengua Mediación. En esta escala no está presente la explotación del autoconcepto relacionado con el autoconocimiento y la autoestima.

En segundo lugar, observamos que en el documento *ACTFL Proficiency Guidelines* (2012) no encontramos el término de interculturalidad; esto quiere decir también que no aparece ninguna de las dimensiones asociadas a ella (dimensión cognitiva, afectiva y actitudinal) y que la presencia de elementos culturales aparece en los niveles más avanzados; en algunos casos enunciando los descriptores desde la incapacidad de desarrollar una actividad “el alumno no es capaz o no puede...”. Vemos también que la diferencia dialectal no se propone como una sugestión de variedad lingüística sino cultural, mostrando así, implícitamente, que el documento considera más importante la competencia lingüística que la competencia sociocultural. Esto puede estar influenciado por el enfoque metodológico del documento.

En tercer lugar, analizando los documentos normativos brasileños vemos que, aunque de forma incipiente, sí se incluye la CCI relacionada con la afectividad (SI), la flexibilidad, la empatía y el autoconcepto. Destacamos la presencia de la hegemonía lingüística de la lengua inglesa y su justificación relacionada con la multiculturalidad como también la intención expresa en las *Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, DCN 2018*, de poder “modificar” el currículo según el contexto local del centro de Enseñanza.

55

Observamos también que existe una profunda divergencia entre las competencias generales de la BNCC (2018) y las Directrices, y si pudiéramos continuar nuestra investigación analizando algunos currículos de los centros de enseñanza brasileños, podríamos ver que existe una falta de coherencia entre las intenciones (Base y Directrices) y las realizaciones (currículos). Lo que sí podemos confirmar en este análisis es que existe una profunda divergencia entre las competencias generales de la BNCC (2018) y las Directrices. Por último, en los documentos brasileños vemos que la interculturalidad aparece ligada a la enseñanza de lenguas (o al uso de lenguajes) aunque lo ideal sería que pudiera atravesar otras disciplinas.

Conclusiones

En el presente trabajo, intentamos mostrar de forma muy sucinta las convergencias y divergencias del tratamiento de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) en algunos de los documentos normativos usados para la enseñanza/aprendizaje de Segundas Lenguas (L2) en Brasil y en el exterior. Para ello explicamos la finalidad y de qué modo se conforman aquellos documentos que dictan las reglas o normas para la enseñanza/aprendizaje de una L2. Expusimos de qué manera aparece la CCI en estos documentos y la única cuestión que quedó sin resolver es si los documentos nacionales brasileños que nortean la educación incentivan la construcción de una interculturalidad Latinoamericana. La respuesta a esa pregunta está asociada con la idea principal que traspasa este trabajo que es: entender

que Latinoamérica es pluricultural y plurilingüística y para eso es necesario que construyamos nuestros propios descriptores relacionados con nuestro contexto, desde una visión pluricultural que tome cuenta de la verdadera realidad Latinoamericana; por eso, la reivindicación de la inclusión de la lengua española en la BNCC es imprescindible.

Y por último, y dando un pequeño paso para futuras pesquisas, nos gustaría poder señalar que, como profesores en ejercicio, debemos siempre reflexionar sobre la importancia del currículo como herramienta política y social y que es de vital importancia que podamos apropiarnos de mecanismos existentes (directrices, resoluciones, etc.) para poder llevar a cabo lo que denominaremos “rebeldía curricular”.

Referencias

ABNT. *Página principal, normalización, concepto, definición*. Disponible en: <http://www.abnt.org.br/normalizacao/o-que-e/o-que-e>. Acceso en: 29 de agosto de 2019.

ACNUR. *Tendencias globales. Desplazamiento forzado en 2018*. Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. 12 de junio 2019. Disponible en: <https://www.acnur.org/5d09c37c4.pdf>. Acceso en: 29 de agosto de 2019.

ACTFL. *ACTFL Proficiency Guidelines*. 2012. Alexandria. Disponible en: https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/ACTFLProficiencyGuidelines2012_FINAL.pdf. 56
Acceso en: 29 de agosto de 2019.

ACTFL. *Alignment of the National Standards for Learning Languages with the Common Core State Standards*, 2012.

ACTFL. *Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers*. 2013. V. 2015. Disponible en: https://www.actfl.org/sites/default/files/CAEP/ACTFLCAEPStandards2013_v2015.pdf
Acceso en: 29 de agosto de 2019.

ACTFL. *Standards for the Foreign Language Learning: Preparing for the XXI Century*. 1996.

ACTFL & P21. *21 st Century Skills Maps*. Washington, 2011. Disponible en: https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/21stCenturySkillsMap/p21_worldlanguagesmap.pdf.
Acceso en: 29 de agosto de 2019.

BARTOLOMÉ, M, (Coord.) *Identidad y ciudadanía: Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea, 2002.

BENNETT, M. J. *A developmental approach to training intercultural sensitivity*. En J. Martin (Guest Ed.), Special Issue on Intercultural Training, International Journal of Intercultural Relations, V. 10 (2). p. 179-186-1986.

BOLIVIA. *Constitución Política del Estado (CPE)*. Bolivia. 2009. Disponible en: https://www.oas.org/dil/esp/Constitucion_Bolivia.pdf. Acceso en: 29 de agosto de 2019.

BRASIL. *Base Nacional Común Curricular*. MEC: 2018. Disponible en: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acceso en: 29 de agosto de 2019.

BRASIL. *Diretrizes curriculares. Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018*. MEC: 2018. Disponible en: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acceso en: 29 de agosto de 2019.

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação contínua*. MEC: 2015. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acceso en: 29 de agosto de 2019.

BYRAM, M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedor, UK: Multilingual Matters. 1997.

CHEN, G. M. & STAROSTA, W. J. *The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale*. En *Human Communication*, V. 3 n. 1, p. 2-14, 2000.

CONSEJO DE EUROPA. *Common European Framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Companion Volume with new descriptors. Council of Europe. 2018. Disponible en: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>. Acceso en: 29 de agosto de 2019.

57

CONSEJO DE EUROPA. *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Languages Policy Unit, Strasbourg. 2001. Disponible en: <https://rm.coe.int/16802fc1bf>. Acceso em: 29 de agosto de 2019.

CONSEJO DE EUROPA. *Marco Común de referencia para las lenguas*. Secretaría Técnica del MCED- Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S. A. 2002. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf. Acceso en: 29 de agosto de 2019.

CONSEJO DE EUROPA. *CEFR Illustrative Descriptors. Pilot version for consultation*. Council of Europe. 2016. Disponible en: <https://rm.coe.int/developing-illustrative-descriptors-of-aspects-of-mediation-for-the-co/1680713e2c>. Acceso en: 29 de agosto de 2019.

COLOMBIA. *Constitución Política de Colombia*. Corte Constitucional. República de Colombia. 2015. Disponible en: <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>. Acceso en 29 de agosto de 2019.

COLOMBIA. *Ley 115 de febrero 8 de 1994 por la cual se expide la ley general de educación*. Congreso de la República de Colombia. 1994. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf Acceso en: 29 de agosto de 2019.

GUDYKUNST, W. B. *Toward a theory of effective interpersonal and intergroup communication: An anxiety/uncertainty management perspective*. En *Intercultural communication competence*. R.L. Wiseman & J. Koester (Eds.), p. 33-71. 1993.

HALLIDAY, M. A. K. *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica. México. 1979.

NORTH, B. & PICCARDO, E. *Developing illustrative descriptors of aspects of meditation for the Common European Framework of Reference (CEFR)*. Council of Europe's language Policy Unit. 2016. Disponible en: <https://rm.coe.int/developing-illustrative-descriptors-of-aspects-of-meditation-for-the-co/1680713e2c>. Acceso en: 29 de agosto de 2019.

MAHER, T. de J. M. *Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação o bilingue e intercultural*. En CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARD, S. M. (Org.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. São Paulo: Mercado de Letras. P. 67-88. 2007.

PERÚ. *Constitución Política del Perú*. Perú. 1993. Disponible en: https://www.oas.org/juridico/spanish/per_res17.pdf. Acceso en: 29 de agosto de 2019.

SANHEZA HENRÍQUEZ et. Al. *Dimensiones de la Competencia Comunicativa Intercultural y sus aplicaciones para la práctica educativa*. En *Folios*, Segunda época n. 36. Universidad Pedagógica Nacional de Chile. P. 131-151. 2012. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n36/n36a08.pdf>. Acceso en 29 de agosto de 2019.

WALSH, C. *Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial*. En WALSH, Catherine; GARCÍA LINERA, A.; MIGNOLO, W. *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones del Signo. p. 21-70. 2005.

WALSH, C. *Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas críticas y políticas*. XII Congreso ARIC, Florianópolis, Brasil. 2009.

ZÁRATE PÉREZ. A. *Interculturalidad y decolonialidad*. En *Tabula Rasa*, num. 20, enero-junio. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. p. 91-107. 2014

Representações do espanhol, seus falantes e suas culturas – uma intervenção crítica com aprendizes do ensino médio

Priscila Almeida Lopes¹¹

Universidade de Brasília

Primeira Seção: A origem da pesquisa

A ideia de pesquisar as representações dos alunos sobre o espanhol, seus falantes e suas culturas, ocorreu-me no momento em que percebi, durante as minhas aulas, a existência de manifestações que expressavam certo distanciamento da língua e de todo o seu contexto. Já no início de minha carreira como professora, ouvi comentários como: “o espanhol é brega”; “não gostamos dessa língua”; “é língua de gente pobre” (LOPES, 2018, p. 12). Tive dificuldades em entender tais manifestações e por isso me senti incapaz de lidar com elas naquele momento.

59

Tal experiência foi, sem dúvida, o ponto de partida para a minha pesquisa de mestrado, na qual pude investigar, primeiramente, quais as representações dos alunos sobre o espanhol, e o que poderia influenciar nesse processo, buscando compreender a possível origem de tais manifestações, a partir de um referencial teórico voltado para a interculturalidade crítica (MIGNOLO, 2005; QUIJANO, 2013; WALSH, 2013).

O estudo desses pressupostos teóricos me permitiu compreender a complexidade do atual contexto histórico-social em que vivemos, especialmente no que se refere aos recentes estudos sobre diversidade, interculturalidade e relações de poder, cujos efeitos nos possibilitam obter uma visão mais holística e pragmática desse atual cenário em que estamos. Também vale destacar que durante a pesquisa pude corroborar a importância do referencial teórico direcionado à interculturalidade crítica como forma de compreender quais as relações de poder que norteiam esse cenário. Afinal, esse distanciamento entre a língua espanhola e seus aprendizes pode estar relacionado a um processo muito mais complexo, ligado às nossas raízes coloniais, conforme veremos mais adiante. É exatamente sobre essa ótica que busco discutir neste artigo, com o objetivo de promover uma reflexão mais pontual de como esses dados podem contribuir para a geração de uma intervenção mais crítica no ensino do espanhol como língua estrangeira.

Buscando atender ao referido objetivo, o presente artigo apresenta a seguinte organização: na segunda seção exponho alguns fatores relacionados ao contexto sócio-histórico que nos ajudarão a compreender o nosso momento atual e quais processos estão intimamente relacionados às transformações conceituais da nossa sociedade. Na terceira e quarta seção apresento o conceito da

¹¹ Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília.

interculturalidade crítica como forma de intervenção das representações dos aprendizes do espanhol como língua estrangeira, segundo os dados analisados e discutidos na seção seguinte. A última parte está destinada às considerações finais.

A superdiversidade x o distanciamento entre as culturas latinoamericanas. A importância do contexto sócio-histórico

O mundo tem passado por transformações histórico-sociais bastante significativas, exemplo disso é a globalização que trouxe consigo uma série de efeitos que contribuíram para a formação do cenário atual que temos vivido hoje, especialmente no que se refere aos seus impactos sociais de inclusão e exclusão econômica. Esses impactos, por sua vez, afetam o processo migratório que aumenta na medida em que a desigualdade social avança (MARTINE, 2005).

Todo esse efeito cascata traz um aumento significativo da diversidade, cujos padrões também passam a ser alterados, devido ao seu novo caráter global.

No caso específico do ensino de língua estrangeira, a língua se destaca como objeto de ensino e aprendizagem e não somente em seu aspecto metalinguístico, mas em toda a sua forma complexa de sentidos, que pode ser encontrada no interior dos discursos verbais, orais e nas interações dialógicas. Tudo isso imerso dentro de um contexto social, cuja análise tem sido defendida por pesquisadores como Vertovec (2007) como “superdiversidade”.

Durante grande parte do século XX, a diversidade se destacou como foco central na sociolinguística e na antropologia linguística. Antes disso, o conceito de diversidade residia apenas com relação à etnia e países de origem das pessoas. No entanto, a partir da última década, a terminologia “diversidade” passou a ser repensada mediante a consideração de outros aspectos, os quais Vertovec (2007, p.1025 apud LOPES, 2018, p. 19) nomeia de “variáveis adicionais”¹²:

Na última década, a proliferação e o condicionamento de mútuos efeitos de variáveis adicionais mostram que não é suficiente ver diversidade apenas em termos de etnia, como acontece regularmente em ciência social e na esfera pública mais ampla. Essas variáveis adicionais incluem status diferenciais de imigração e seus concomitantes direitos e restrições de direitos, diferentes experiências de mercado de trabalho, discretos perfis de gênero e idade, padrões de distribuição e respostas locais mistas por prestadores de serviços e moradores. Raramente esses fatores são descritos lado a lado. A interação desses fatores é o que se entende aqui, de forma sumária, pela noção de "super-diversidade" (Tradução minha).

Na perspectiva do autor, a superdiversidade considera um conjunto de variáveis que formam variados perfis de imigrantes, os quais, por sua vez, definem as relações sociais existentes a sua volta.

Blommaert e Rampton (2012) esclarecem a superdiversidade como sendo um fenômeno pós-colonial, decorrente dos processos de globalização que geram o aumento dos fluxos migratórios, provocando assim maior fluidez às fronteiras nacionais, o que altera, por sua vez, o quadro da diversidade social, cultural e linguística das sociedades em geral.

Aliado a esse aumento constante dos fluxos migratórios, está o avanço tecnológico, que tem contribuído sobremaneira, por meio do advento das redes sociais, para um significativo avanço na comunicação transnacional cibernética. Todas essas modificações causam grandes impactos, mas no

¹² In the last decade the proliferation and mutually conditioning effects of additional variables shows that it is not enough to see diversity only in terms of ethnicity, as is regularly the case both in social science and the wider public sphere. Such additional variables include differential immigration statuses and their concomitant entitlements and restrictions of rights, divergent labour market experiences, discrete gender and age profiles, patterns of spatial distribution, and mixed local area responses by service providers and residents. Rarely are these factors described side by side. The interplay of these factors is what is meant here, in summary fashion, by the notion of 'super-diversity' (Vertovec, 2007, p. 1025).

contexto de ensino e aprendizagem de LE, os efeitos são mais voltados à noção de repertório, conforme nos esclarecem Vecchia e Jung (2016, p.119):

Para Jaffe (2012), um dos resultados da mobilidade de pessoas, bens, serviços, capitais e comunicação entre as fronteiras nacionais é uma ênfase naquilo que é móvel, ou seja, o repertório linguístico plurilíngue para atividades e intercâmbios translocais. Ela define repertório linguístico como um composto de diferentes línguas (aquelas aprendidas desde a infância ou mais tarde como resultado da educação formal ou do autodidatismo) que o falante usa e a partir do qual ele/ela adquire competências (conversação, leitura, audição, entre outros) em diferentes níveis. Essa noção de repertório atende às necessidades de interação em ambientes superdiversos, mas, como alerta Jacquemet (2015), a superdiversidade ainda é um conceito bastante eurocêntrico, uma vez que surgiu para descrever uma situação comum na Europa, mais especificamente em Londres, Inglaterra. Então é preciso compreender social e antropológicamente cada contexto, porque podem ser globalizados em alguma medida, mas a globalização é significada localmente, as pessoas interagem e semiotizam as línguas, bem como os espaços e tempos a partir do seu repertório linguístico (VECCHIA; JUNG, 2016, p.119 apud LOPES, 2018, p. 21).

O repertório linguístico se assemelha àquilo que Bhabha (1998, p. 111) define como comunidades de hibridismo ou o “terceiro espaço”, que corresponde a uma “problemática de representação colonial”, a qual ocorre no momento em que se tem a oportunidade de aprender algum traço linguístico do outro, ou conforme esclarece Tagata (2016, p.187), um hibridismo cultural, que consiste na “mistura linguística, discursiva e intercultural, entendendo-se mistura não como fusão homogênea, mas como uma conexão de partes diferentes”. Nesse sentido, a configuração de tal
61 fenômeno pode gerar efeitos muitos mais abrangentes e complexos, uma vez que envolvem alteridade e relações tanto linguísticas, quanto culturais e identitárias.

Estudos como o de Rocha e Maciel (2015) apontam outros efeitos. Segundo eles, as mudanças resultam do advento das tecnologias analógicas e digitais, que provocam alterações não só na economia, como também nos modos de produção e na organização social, relacionados aos padrões de economia global e transformações nas áreas ontológicas e epistemológicas, desenvolvendo assim novas formas de relações, de interações e de produção de textos, no processo de construção de sentidos.

Os autores mencionados acima também citam os pesquisadores Vertovec (2007) e Blommaert e Rampton (2012), ao afirmar que toda essa complexidade de mobilidades biográficas e geográficas, contribuem para o enfraquecimento das fronteiras e sobreposição das comunidades, destacando que tais conexões transnacionais têm se tornado cada vez mais complexas, devido às suas constantes alterações de significados e configurações.

Sendo assim, é possível perceber por meio desses estudos, que o impacto da superdiversidade no ensino de língua estrangeira se manifesta a partir das novas formas de interação, decorrentes dos crescentes fluxos migratórios e avanços da tecnologia, que exigem maior necessidade de repertório linguístico, mediante os diferentes tipos de relacionamentos interculturais.

Entender esse atual contexto é, portanto, fundamental para a compreensão de novos paradigmas que se fazem necessários a essa nova configuração das sociedades. Não cabem mais conceitos essencialistas sobre determinada cultura, uma vez que os efeitos causados pela superdiversidade, a partir dos componentes cultural e identitário, constroem relações que não ocorrem somente no nível linguístico, mas também no cultural. Diante disso, refletir criticamente sobre a cultura do outro é uma necessidade, conforme veremos a seguir.

A dominação do imaginário popular como principal fator de distanciamento intercultural

Embora estejamos vivendo na era da superdiversidade, ainda há um obstáculo imenso que promove o distanciamento entre as culturas, especialmente as que se situam na América Latina.

Paradoxalmente, a nova Base Nacional Comum Curricular não cita o espanhol como língua estrangeira, mas considera como segunda competência específica da área de linguagens, a compreensão de processos relacionados à identidade, diversidade e às relações de poder:

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza. Essa competência específica diz respeito à compreensão e análise das situações e contextos de produção de sentidos nas práticas sociais de linguagem, na recepção ou na produção de discursos, percebendo conflitos e relações de poder que as caracterizam (BRASIL, 2018, p. 481).

No entanto, a meu ver, o verbo “compreender” não seria o mais adequado nesta situação, pois ela exige uma ação mais pontual. Nesse sentido, acredito que a expressão “refletir criticamente” seria mais adequada, já que ainda vivemos sob um processo de dominação política, econômica, social e epistêmica, conforme os estudos que veremos na próxima seção, dos pesquisadores do grupo “Modernidad / Colonialidad”¹³

Em seu estudo *A diplomacia cultural no Mercosul*, a pesquisadora Soares (2008) faz um alerta sobre “a inexistência de uma diplomacia cultural no Bloco, e nos países que o integram” (p. 53). Essa realidade provoca ainda mais o distanciamento entre as culturas dos países da América Latina.

Na visão da mencionada autora, “a política, a cultura, a educação e as relações sócio-laborais – têm recebido pouca ou nenhuma atenção das diplomacias governamentais” (p. 53), prevalecendo somente as “relações culturais espontâneas” (p. 54), na área do turismo. Soares (2008) acredita que o patrimônio cultural dos países poderia servir como propósito de promover a construção de “pontes entre seus povos” (p. 54), para o desenvolvimento de relações mútuas de confiança e incentivo ao diálogo entre as culturas. Segundo a autora, isso ocorre porque as pessoas desconhecem ou conhecem de forma bastante superficial as culturas de seus próprios povos e não estão inteiradas sobre os patrimônios histórico, material e intangível de seus países vizinhos. A pouca informação que adquirem decorre principalmente do turismo ou por meio de raras matérias publicadas na grande imprensa ou transmitidas pela TV (SOARES, 2008, p. 54).

Tudo isso contribui consideravelmente para manter o distanciamento entre as culturas, já que, diferente de alguns países da Europa, como Itália, França e Espanha, “nos países do Mercosul a cultura não é considerada um fator coadjuvante da política externa dos países” (SOARES, 2008, p. 54).

Esse distanciamento entre as culturas é também reforçado pela dominação do imaginário popular, a partir de um suposto “arcabouço universal”. O que prejudica o processo de interação entre as culturas, pois é necessário que os aprendizes sejam capazes de não somente se comunicar, mas também interagir com a cultura do outro.

Moura Silva (2017), em seu estudo *Processos de identificação e (des)identificação nas aulas de Espanhol: problematizando as identidades latino-americanas*, nos mostra que entre os fatores de

¹³ Grupo de intelectuais que estuda os efeitos da colonialidade nos países latinoamericanos, como uma forma de dominação resultante do Colonialismo.

(des)identificação com o espanhol, estão presentes questões relativas a representações negativas, decorrentes de contatos acadêmicos e escolar:

A (des)identificação com os conceitos devido a fatores negativos pode ser explicada pelas representações com as quais os alunos tiveram contato ao longo da sua vida, especialmente escolar e acadêmica. As principais representações para a América Latina, segundo relatos dos participantes, encontradas em livros didáticos ou em mídias sociais eram negativas, tais como que a América Latina é subdesenvolvida, pobre e com altos índices de violência (MOURA SILVA, 2017, p. 6).

O referido estudo da autora mostra que grande parte das representações negativas dos aprendizes são resultantes do contato com reproduções coloniais, disseminadas por diferentes canais de comunicação que expressam preconceitos e estereótipos sobre os países da América Latina. Essas reproduções, por sua vez, estão presentes também, conforme mencionado acima, nos ambientes escolares, especialmente através dos livros didáticos.

Santos (2002) também traz em seu estudo sobre as representações no ensino e aprendizagem do espanhol como língua estrangeira, fatos que corroboram tal dominação:

Sobre a pergunta referente ao país que escolheriam para estudar espanhol, 46 alunos de um total de 51 disseram que iriam à Espanha, enquanto apenas alguns mencionaram outros países hispano-americanos. Entre os argumentos utilizados estão: o gosto pelo país, sua beleza, a curiosidade de conhecê-lo e o fato de ser um país europeu. Eram também recorrentes imagens da Espanha como detentora de uma enorme bagagem ou riqueza cultural e como o "berço da língua", a "origem da língua", ou o país onde se fala o espanhol "mais claro", "correto", "original", "puro". Um/a dos/as alunos/as chega a fazer a este respeito a seguinte afirmação: "se fosse para um país da América do Sul, aprenderia o espanhol desse país, com as gírias locais e, para mim, isso não é tão interessante"; enquanto outro/a, que afirma querer ir tanto para a Espanha como para a América do Sul, justifica dizendo que iria para a Espanha para "saber o espanhol sem interferências" e para a América do Sul "para saber como falam os vizinhos do meu país e comparar com o espanhol da Espanha" (grifos meus). Estas frases trazem com força a idéia de que o espanhol falado na Espanha é uma espécie de língua ideal, livre de adulterações tais como as gírias ou as expressões locais, que deterioram a língua ou a tornam menos compreensível. As variantes dos países hispânicos, como na frase que transcrevi acima, são colocadas como um elemento de comparação, uma espécie de complementação e de curiosidade (SANTOS, 2002, p. 3).

63

Diante dessa análise da autora é possível perceber as visões de seus alunos sobre o espanhol da América Latina, em especial ao da Espanha, o qual o veem como língua ideal. Em seu estudo, Santos (2005, p. 28), afirma que "em vários casos, o espanhol falado nesse país aparece como língua original, pura, ideal, livre de adulterações". A autora (2005, p. 124) sugere como possível causa para isso "o fato de a Espanha ser tomada como um país europeu, desenvolvido", o que para ela, "também mobiliza o desejo do outro, do querer ser, do querer ter" (p. 124).

Outro estudo que aborda esse distanciamento cultural é o livro *A (in)visibilidade da América Latina no ensino de espanhol*, organizado por Zolin-Vesz (2013), o qual reúne diversos estudos que contêm um considerável número de representações relativas à América Latina, evidenciando a sua invisibilidade no âmbito escolar, tanto no contexto da sala de aula quanto no de materiais como livros didáticos de espanhol, história, geografia e sociologia.

Nessa obra está presente o estudo da pesquisadora Lima (2013), no qual ela mostra a análise de alguns desses livros, selecionados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Ela afirma que, dos

treze livros analisados, apenas dois contêm unidades sobre a América Latina com uma abordagem bastante colonialista, uma vez que se referem aos países latinoamericanos como subdesenvolvidos, subordinados ou como herança histórica.

A autora faz essa análise, da forma como os livros se referem aos países da América Latina, a partir do pressuposto teórico das representações sociais, separando-as em: a América falante de línguas latinas; a América Latina subdesenvolvida; a América Latina comunista e antidemocrática; a América Latina regionalizada em blocos.

As representações sobre o ensino e aprendizagem do espanhol como língua estrangeira também são analisadas por Santos (2002), a partir de uma perspectiva mais mercosulina:

Nos seus últimos discursos como presidente do Brasil no final de 2010, Lula divulgou o Estatuto da Cidadania Sul-americana (MERCOSUR/CMC/DEC. N° 64/2010.) ao afirmar: “[f]omentaremos o debate de ideias além de firmar uma identidade regional mercosulina no imaginário coletivo de nossa sociedade”. Porém, como nós, brasileiros, vamos desenvolver essa cidadania sul-americana se não nos sentimos latino-americanos? Se o que sabemos dos cidadãos dos países do MERCOSUL são representações mentais (estereótipos generalizantes e negativos) construídas discursivamente pelas mídias? Se o ensino de espanhol no Brasil ainda segue um currículo tradicional baseado na concepção de língua(gem) como meio de comunicação e uma abordagem instrumental e utilitarista? (SANTOS, 2002, p. 3).

Para essa autora, está bastante claro que ainda temos muito o que evoluir na questão do pertencimento à América Latina, pois muitos de nós não possuem essa identificação como cidadãos sulamericanos.

Estudos como esses nos ajudam a entender como esse padrão de dominação eurocêntrica chega até os nossos alunos através dos variados canais de informação, especialmente nas escolas, por meio dos livros didáticos, que também disseminam esse imaginário colonizador.

Por isso é importante refletir criticamente sobre esse cenário, juntamente com os alunos, para que eles saibam manifestar a sua cultura de forma não colonial e sobretudo compreender e aceitar (em termos de igualdade) a do outro, se possível incorporando-a em seu próprio dia a dia. Portanto, esse é um dos motivos pelos quais a interculturalidade crítica tem sido discutida no contexto educativo, como forma de combater essa realidade.

A interculturalidade crítica como novo paradigma sócio-cultural

A interculturalidade geralmente é conceituada como uma forma de promover o multiculturalismo, destacando o respeito à diversidade étnica e cultural de diferentes países, especialmente àqueles que não fazem parte do grupo dominante composto pelos países desenvolvidos.

Contudo, há pesquisadores como Catherine Walsh (2005), que possuem uma visão mais abrangente e agenciadora da interculturalidade:

Como conceito e prática, a interculturalidade significa “entre culturas”, mas não simplesmente um contato entre culturas, e sim um intercâmbio que se estabelece em termos equitativos, em condições de igualdade. Além de ser uma meta a se alcançar, a interculturalidade deveria ser entendida como um processo permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre pessoas, grupos, conhecimentos, valores e tradições distintas, orientada a gerar, construir e propiciar um respeito mútuo, e pleno desenvolvimento das capacidades dos indivíduos, e que possa estar acima de suas diferenças culturais e sociais. Em si, a interculturalidade tenta romper com a história hegemônica de uma cultura dominante e outras subordinadas e, dessa maneira, reforçar as identidades tradicionalmente excluídas para construir, na vida cotidiana, uma convivência de respeito e de legitimidade entre todos os grupos da sociedade (WALSH, 2005, p. 4 – tradução minha).

Na perspectiva da autora, a interculturalidade não é apenas um movimento multicultural, mas sim um projeto que envolve toda a área social, cultural, política, educacional, ética e epistêmica, e que objetiva promover um processo de decolonização, a partir da transformação das sociedades, de maneira que haja maior igualdade entre as nações.

Walsh (2009) defende a existência de três tipos de perspectivas relacionadas à interculturalidade: a relacional, a funcional e a crítica.

A perspectiva relacional é aquela que apresenta um padrão mais básico e generalizado do relacionamento entre as diferentes culturas, tanto em situações de igualdade quanto de desigualdade social. Nessa modalidade, temos a sociedade branco-mestiça “criolla” da América Latina como exemplo, cujos “sincretismos e as transculturações” integram sua própria história e “natureza”. Esse é, portanto, o tipo mais típico de interculturalidade, o qual sempre existiu entre os povos indígenas, por exemplo. (WALSH, 2009, p. 3).

Mas, na visão de Walsh (2005), essa perspectiva promove a ocultação de conflitos em situações de poder, dominação e colonialismo, deixando de lado questões relacionadas à estrutura social, política, econômica e epistemológicas, que favorecem o posicionamento das culturas em níveis contrários de superioridade e inferioridade.

A perspectiva funcional, ainda de acordo com a autora, se baseia nas considerações de Fidel Tubino (2005, apud Walsh, 2009), filósofo peruano que apregoa, nessa visão de interculturalidade, o reconhecimento da diversidade e diferenças culturais, com o objetivo de incluí-la no interior da sociedade vigente, visando promover reflexões a partir de diálogos que possam permitir a convivência harmoniosa entre as culturas.

Contudo, conforme argumenta a autora, o problema dessa perspectiva é que ela: “não questiona as regras do jogo” (Tubino 2005, apud Walsh, 2009, p. 3), porque não trata em momento algum das questões relacionadas à desigualdade e às relações de poder existentes no interior das sociedades.

Walsh (2009) afirma que essa perspectiva é o que se tem definido como “multiculturalismo neoliberal” ou “multiculturalismo do capitalismo global”:

Isto faz parte do que vários autores estão definindo como “a nova lógica multicultural do capitalismo global”, uma lógica que reconhece a diferença, sustentando sua produção e administração dentro da ordem nacional, neutralizando-a e esvaziando-a de seu significado efetivo e devolvendo-a como um conceito funcional a esta ordem e, por sua vez, aos ditames do sistema mundo e à expansão do neoliberalismo (Muyolema, 1998). Nesse sentido, o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação, que apontam não à criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, e sim ao controle do conflito étnico e à conservação da estabilidade social com a finalidade de impulsar os imperativos econômicos do modelo (neoliberalizado) de acumulação capitalista, agora “incluindo” os grupos historicamente excluídos em seu interior (WALSH, 2009, p. 3 – tradução minha).

Essa interculturalidade funcional, fundamentada na lógica do multiculturalismo neoliberal, é a que estamos vivenciando atualmente, inclusive no âmbito das reformas educativas e constitucionais que “reconhecem o caráter multiétnico e plurilingüístico dos países e introduzem políticas específicas para os indígenas e afrodescendentes” (WALSH, 2009, p. 4 – tradução minha).

A autora adverte que a intenção deste tipo de interculturalidade, que inclusive está presente nas diretrizes da educação brasileira, não é a de promover a igualdade entre todas as raças, mas sim controlá-las para que se possa manter o padrão de poder político, econômico e social existente. Nesse sentido, o ato de questionar “as regras do jogo”, como bem afirma Tubino (2005, apud Walsh 2009, p. 3), pode representar uma grande ameaça ao sistema-mundo vigente.

Walsh (2009, p. 5, tradução minha) afirma que a interculturalidade crítica não parte do “problema da diversidade ou diferença em si, mas sim do problema estrutural colonial-racial”, o qual coloca os brancos no topo da pirâmide racial, construindo assim uma “matriz colonial de poder racializado e hierarquizado”. Desta forma, ela se articula em três dimensões: como um instrumento de agência¹⁴, isto é, de luta; como uma forma de ressignificação; e como um projeto que é construído “a partir de pessoas - e como demanda da subalternidade -, em contraste ao funcional, que se exerce a partir de cima. Aponta e requer a transformação das estruturas, instituições e relações sociais, e a construção de condições de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver distintas.” (WALSH, 2009, p. 5, tradução minha).

Ainda nas palavras de Walsh (2009, p. 5, tradução minha):

A interculturalidade entendida criticamente ainda não existe, é algo por construir. Por isso, se entende como uma estratégia, ação e processo permanentes de relação e negociação entre, em condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade. Mas ainda o mais importante é seu entendimento, construção e posicionamento como projeto político, social, ético e epistêmico -de saberes e conhecimentos-, que afirma a necessidade de transformar não só as relações, como também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação.

66

Na convergência das referidas ideias, não se trata, portanto, somente de reconhecer e respeitar o outro. A interculturalidade crítica vai muito além disso, por se tratar de um processo muito mais amplo e abrangente, que possui a capacidade de alterar todo o sistema-mundo que conhecemos. Por essa razão a autora o defende como “projeto político, social, ético e epistêmico” (2009, p.5), em função de sua abrangência que vai desde as relações até as estruturas de poder dominantes.

A compreensão de toda essa questão da colonialidade requer uma pequena volta ao passado, mais especificamente da época da colonização dos países da América Latina, para entendermos como ela realmente se deu e gerou uma nova estratégia de poder de dominação.

Mediante os estudos do grupo “Modernidade / Colonialidade”¹⁵, a colonização ou o colonialismo, refere-se à própria dominação política, social e econômica de um povo, através de sua soberania/ poder. Na visão de Candau e Oliveira (2013, p. 278, tradução minha): “o colonialismo é mais que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa”, é a dominação de povos nativos, tratados pelos colonizadores como subalternos.

Já a colonialidade é um processo resultante do colonialismo, cujo desenvolvimento ocorre por meio de um padrão de poder que controla o conhecimento, a autoridade, as relações e as formas de trabalho do mercado capitalista, a partir da noção de raça, que de acordo com Quijano (2007), não tem a ver com o aspecto biológico, mas sim com um meio de abstrair ou mesmo justificar o processo de subalternização dos povos colonizados:

¹⁴ Autores como Jordão (2011, p. 432) definem agência como “uma forma de intervir no processo discursivo de construção de sentidos e representações do mundo”.

¹⁵ Grupo heterogêneo e transdisciplinar, formado pelos seguintes intelectuais: o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino-norte-americano Walter Dignolo, o sociólogo puertorriquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana, lotada no Equador, Catherine Walsh, o filósofo puertorriquenho Nelson Maldonado-Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, o sociólogo norte-americano Immanuel Wallerstein, entre outros (CANDAU; OLIVEIRA, 2013. p. 131).

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Ela se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular desse padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões, materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e a escala social (QUIJANO, 2011, p.1, tradução minha).

Diante dessa perspectiva, é possível compreender por exemplo, por que muitos africanos e índios, ainda nos dias de hoje, sofrem discriminação no mercado de trabalho, e na maioria das vezes, ganham menos que os brancos. Na visão de Candau e Oliveira (2013, p. 278, tradução minha): “a colonialidade chega nas raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas, nos séculos XIX e XX”. Assim, mesmo tendo se findado, o colonialismo moderno ainda sobrevive através da colonialidade.

É o que Quijano (2005) chama de “colonialidade do poder”, referindo-se a esse processo de domínio do imaginário do outro, causando-lhe uma espécie de ocidentalização de seu próprio pensamento. Nas palavras dos pesquisadores Candau e Oliveira (2013, p. 279, tradução minha): “Refere-se especificamente a um discurso que se introduz no mundo do colonizado, mas que também se reproduz no locus do colonizador. Neste sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, tornando-o invisível e subalterno, no momento em que reafirma seu próprio imaginário”.

Essa forma de dominação que consiste no sequestro do imaginário do colonizado contribuiu significativamente para o desenvolvimento da inferiorização do ser, provocando-lhe o desejo de ser como o colonizador, isso explica por que existem tantos discursos de valorização eurocêntrica, pois, até o momento, a colonialidade vem nos dominando desde a época da colonização. Não nego que houve muitas resistências, afinal sempre existiram e existem até hoje pessoas que lutam contra o sistema.

67 Contudo, não se pode negar o fato de que esse domínio colonialista ainda predomina sobre a maioria dos povos ocidentais:

A colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimentos, de saberes, do mundo simbólico, de imagens que são próprios do colonizado e impõe outros. Se produz, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não europeu e a própria negação e esquecimento de processos históricos não europeus (CANDAU; OLIVEIRA, 2013, p. 279, tradução minha).

Essa “negação e esquecimento de processos históricos não europeus” que os autores mencionam é, de certa forma, a causa desse apagamento, desse distanciamento que as pessoas cultivam com suas próprias raízes. Fato que nos alerta sobre a importância de uma abordagem histórica da colonização da América em sala de aula como forma de propiciar o desenvolvimento da interculturalidade crítica.

Assim, é possível compreender que a colonialidade é um processo de dominação que influencia na forma como as pessoas veem o mundo e suas próprias realidades, ou seja, o seu imaginário. No contexto de ensino de línguas, por exemplo, o professor que trabalha com livros que são, em sua maioria, importados dos EUA ou da Europa, acaba disseminando uma visão bastante elitizada e capitalista. Mesmo os livros nacionais, que são produzidos aqui no Brasil, ainda podem estar contaminados por esse imaginário dominante.

Os pesquisadores Candau e Oliveira (2013) nos esclarecem ainda que essas formas de dominação podem ocorrer de diferentes maneiras: “uma delas consiste na divulgação de uma cultura colonialista sedutora, por meio da qual o europeu cria um fetichismo cultural em torno de sua cultura

para assim estimular nos sujeitos subalternizados uma forte aspiração à mesma” (p. 279). Nessa linha de raciocínio, é possível compreender por que o eurocentrismo não está presente somente no imaginário dos europeus, mas também dos descendentes de seus colonizados, que nasceram sob a sua educação hegemônica.

Vale destacar ainda que a classificação racial do trabalho promove consequências que vão muito além da redução de salário, pois afeta a produção de um povo, seja ela cultural ou epistêmica. Diante disso, além da colonialidade do poder, Quijano (2005) também sugere a colonialidade do saber, cujo propósito estaria ligado à marginalização de conhecimentos de outras nações não europeias: “o padrão de poder fundado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo.” (QUIJANO, 2000, p.221, tradução minha).

Nesse padrão, o conhecimento científico e cultural dos povos considerados subalternos, não são reconhecidos, uma vez que são classificados como inferiores ou sem qualquer valor, ou conforme esclarecem Candau e Oliveira (2013, p. 280): “a colonialidade do saber, entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não europeias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os por sua vez à categoria de primitivos e irracionais, posto que pertencem a ‘outra raça’”. Dessa forma, é possível perceber, ainda de acordo com Candau e Oliveira (2013, p. 280), uma “hegemonia epistemológica da modernidade europeia”, que por sua vez sustenta um “racismo epistêmico” que exclui qualquer manifestação de conhecimento que não seja europeia ou pertencente ao grupo dominante, composto pelos países desenvolvidos.

O que faz todo sentido, pois se pararmos para pensar em todos os grandes artistas, escritores, intelectuais, pesquisadores e cientistas que estudamos na escola, nas diferentes matérias, veremos o quanto eles estão concentrados nessa hegemonia. São raríssimos os que conseguiram o mérito do reconhecimento nesse rol de branquitude europeia.

Para Grosfoguel (2007, p. 32) trata-se de “racismo epistêmico”, toda essa exclusão do saber não eurocêntrico, que se apresenta como tradição:

Racismo epistêmico é um dos racismos mais invisibilizados no “sistema-mundo capitalista/patriarcal/moderno/ colonial” (1). O racismo em nível social, político e econômico é muito mais reconhecido e visível que o racismo epistemológico. Este último opera privilegiando as políticas identitárias (identity politics) dos brancos ocidentais, ou seja, a tradição de pensamento e pensadores dos homens ocidentais (que quase nunca inclui as mulheres) é considerada como a única legítima para a produção de conhecimentos e como a única com capacidade de acesso à “universidade” e à “verdade”.

O racismo epistêmico classifica, então, os conhecimentos não-ocidentais como meramente inferiores aos conhecimentos ocidentais. Sendo assim, tanto as disciplinas escolares quanto as acadêmicas são regidas por uma forma de tradição que privilegia os pensadores e teorias ocidentais, em especial a dos “homens europeus e/ou euronorte-americanos” (p.32), ainda de acordo com o mencionado autor.

No que concerne à literatura, a pesquisadora Carbonieri (2016, p. 121) esclarece que “outras produções literárias em língua inglesa, realizadas nos mais diferentes contextos, frequentemente ficam de fora do currículo em nome de uma suposta universalidade da literatura.”, devido a uma priorização do cânone, com principais obras de cada gênero. Em seu estudo *Descolonizando o ensino de literaturas de língua inglesa*, a autora sugere uma revisão dos currículos de literatura inglesa nos cursos de formação de professores:

Talvez possamos pensar menos em termos de movimentos literários e tendências críticas e mais em termos de questões contemporâneas, como raça, etnia, cultura, gênero cidadania, opressão, resistência. Ao invés do estudo sistemático do cânone (decidido por quem e para quem?), a sala de aula de literaturas de língua inglesa talvez possa se constituir num significativo espaço para a experiência da diferença e da

alteridade e para o questionamento de quaisquer hierarquizações culturais e sociais (CARBORIERI, 2016, p. 121).

Concordo com a autora porque percebo que esse é o papel da interculturalidade crítica, promover o questionamento crítico em todas as áreas do conhecimento, uma vez que a hegemonia epistemológica da modernidade europeia está presente em todos os âmbitos, ocupando todos os imaginários como se fosse uma doença mental.

Mas, infelizmente, esses padrões não param por aí, pois, além da colonialidade do poder e do saber, temos ainda a colonialidade do ser, que, segundo Maldonado-Torres (2007), é relativa às consequências da colonialidade nas experiências vivenciadas por pessoas que, em geral, foram educadas sob a hegemonia dominante, e não me refiro somente aos dominados.

Nas palavras de Walsh (2005, p. 29, tradução minha):

A colonialidade do ser se refere assim à não-existência e à desumanização, uma negação do status do ser humano que se iniciou dentro dos sistemas de cumplicidade do colonialismo e da escravidão, com o tratamento dos “negros”, não como gente, e sim como “coisas” do mercado (o que Cesaire chama de a “coisificação”, algo que não se sucedeu da mesma forma com os povos indígenas) e que, de certo modo, ainda continua. De fato, a necessidade de se branquear para ser aceito é parte desta colonialidade.

Nessa perspectiva de Walsh (2005), é possível notar que esse padrão de poder provoca uma espécie de desestabilização do ser. Processo que começou com a prática da colonialidade do poder, especialmente com a classificação das raças, que reforça ainda mais a inferiorização do ser.

69

Diante disso, as três colonialidades (do poder, do saber e do ser), juntas podem transformar o meio social dos excluídos bastante invisível e improdutivo, em decorrência de todo esse processo de desvalorização, cuja reversão só ocorrerá por meio de um trabalho minucioso e de muita luta:

Ao instaurar uma hierarquia racial de identidades sociais — brancos, mestiços, índios e negros — apagando assim as diferenças culturais destas últimas, subsumindo-as em identidades comuns e negativas de “índios” e “negros”, a colonialidade do poder contribuiu de maneira chave à configuração do capitalismo mundial como modelo de poder global, concentrando todas as formas do controle da subjetividade, a cultura e a produção do conhecimento sob sua hegemonia ocidental (WALSH, 2005, p. 133).

É importante destacar que o confronto desse sistema, apoiado fortemente no capitalismo mundial, exige-nos, além de um profundo conhecimento de toda essa realidade, um trabalho de atuação que demanda muita luta e perseverança, de modo que possa permitir a realização do processo de decolonialidade.

Para isso, é importante distinguir, primeiramente, a descolonização de decolonialidade ou decolonialização. A primeira se refere à emancipação e independência dos povos colonizados, já a segunda diz respeito ao processo de desmistificação da homogeneização europeia. Para Grosfoguel (2007, p. 17, tradução minha):

A primeira descolonização (iniciada no século XIX pelas colônias espanholas e continuada no século XX pelas colônias inglesas e francesas) foi incompleta, já que se limitou à independência jurídico-política das periferias. Em contrapartida, a segunda descolonização — a que aludimos com a categoria decolonialidade — terá que se dirigir à heterarquia das múltiplas relações raciais, étnicas, sexuais,

epistêmicas, econômicas e de gênero que a primeira descolonização deixou intactas. Como resultado, o mundo de começos do século XXI necessita de uma decolonialidade que complemente a descolonização realizada nos séculos XIX e XX. Ao contrário dessa descolonização, a decolonialidade é um processo de ressignificação a longo prazo, que não pode se reduzir a uma contencimento jurídico-político.

Nessa perspectiva do autor, a decolonialidade/ decolonialização é na verdade um processo bem mais complexo que a descolonização, primeiro porque está ligada às diversas relações sociais e segundo porque tais relações envolvem diferentes identidades (raciais, étnicas, econômicas, epistêmicas, sexuais e de gênero).

Assim, a decolonialidade se destaca como uma forma de combater a colonialidade, por meio de um processo de ressignificação do imaginário a médio e longo prazo. Nesse sentido, a principal estratégia de combate da decolonialidade é o questionamento do poder dominante, que se opera pelas colonialidades do poder, do saber e do ser. Tal questionamento promove o reconhecimento e reforço das identidades e do pensamento “outro”, em outras palavras, daqueles que são renegados ou excluídos da hegemonia europeia, favorecendo assim a transformação da sociedade de forma mais igualitária e justa.

Para que essa transformação ocorra, Walsh (2010) propõe em seu estudo, a interculturalidade crítica como principal estratégia decolonial no ambiente educativo, considerando o seu caráter questionador do *status quo*.

Sobre a perspectiva intercultural na educação, Fleuri (2003) nos mostra que ela passou a ganhar força na educação brasileira, em 1997, a partir da publicação dos PCN's, com o conceito de pluralidade cultural, destacado como um dos temas transversais, além da criação do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Os movimentos que se fundamentam nesses novos paradigmas, voltados para o respeito ao outro, por meio da igualdade de direitos, compõem uma proposta de “educação para a alteridade”, que é reconhecida em diferentes países como: pedagogia do acolhimento, educação para diversidade, educação comunitária, educação para igualdade de oportunidades ou simplesmente educação intercultural (FLEURI, 2003, p. 16).

No entanto, embora este pareça ser o melhor caminho a seguir, o autor nos faz o seguinte alerta: “entretanto, o eixo conceitual em torno do qual se situam as questões e as reflexões emergentes nesse campo, e que caracteriza os mais espinhosos problemas do nosso tempo, é o da possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule.” (FLEURI, 2003, p. 17).

Contudo, essa integração só seria possível por meio de uma transformação do *status quo*, a qual pode ser promovida pelo desenvolvimento gradual da interculturalidade crítica. Por isso, ela é, sem dúvida, um dos maiores desafios de nosso tempo, porque questiona as bases da hierarquia do poder e sua homogeneização do imaginário social. Por essa razão é um processo de transformação que só pode ocorrer a médio e longo prazo, tendo em vista sua demanda pelo confronto de muitas lutas que ainda precisam ser travadas em todos os âmbitos possíveis.

A colonização da América Latina e seu impacto como ponto de partida para um trabalho de intervenção crítica

Durante a realização desses estudos, passei a perceber o quão importante é para nós e para os nossos alunos, o resgate de nossas origens. Não me refiro ao familiar, genealógico, mas sim ao dos nossos antepassados. Esse retorno às nossas origens, como povo e como nação, pode nos trazer a toda a nossa verdadeira essência e nos ajudar a entender quem somos.

É extremamente importante que nos identifiquemos com o nosso passado, com a nossa história, com a nossa identidade enquanto sulamericanos, pois o resgate desse pertencimento facilitará o nosso entendimento da complexa realidade que nos cerca e que estamos vivendo atualmente.

Portanto, o primeiro passo que devemos tomar é buscar conhecer e compreender a nossa própria história enquanto nação sulamericana.

Eduardo Galeano (2018), em seu livro *As veias abertas da América Latina*, contribui fortemente para esse propósito, uma vez que nos relata com clareza de que maneira os povos indígenas dos países da América Latina foram explorados em todos os sentidos pelos colonizadores europeus e norte-americanos.

O livro relata em detalhes como ocorreu todo esse processo de exploração, inferiorização e desumanização desses povos, incluindo os africanos que foram extraídos de seus países e transportados como animais para viver uma vida de miséria e escravidão.

De acordo com os relatos do autor, esses povos eram tratados como mercadoria, vendidos como se fossem gado, além de sofrerem inúmeras injustiças. Milhares morriam de fome e doenças causadas por maus tratos, desnutrição e/ou condições insalubres de trabalho, como o caso dos índios que trabalhavam nas minas de extração de minérios, enquanto outros milhares que tentavam fugir eram assassinados por seus carrascos e proprietários: “As temperaturas glaciais da intempérie se alternavam com os calores infernais nas profundezas da montanha. Os índios entravam lá e, ‘em regra, alguns são retirados mortos, outros com as pernas e a cabeça quebradas, e nos engenhos a cada dia se ferem” (GALEANO, 2018, p. 67).

O livro foi escrito a partir do relato de testemunhas, que contam não só como foi a exploração nesses países, mas também sobre as inúmeras situações pelas quais os povos nativos tiveram que passar.

Os índios eram considerados como bestas fracas e insolentes e depois de terem sido quase dizimados, tiveram que buscar nova mão de obra, a qual veio através do sequestro dos negros africanos, que também eram considerados “animais”, porém com maior resistência ao trabalho duro.

71

Não faltaram as justificativas ideológicas para toda essa barbárie. A sangria do Novo Mundo era convertida em um ato de pura caridade ou numa razão de fé. Na tentativa de amenizar a culpa nasceu todo um sistema de alibis. Um vice-rei do México, por exemplo, dizia que não havia remédio melhor do que o trabalho duro nas minas para curar a “maldade natural” dos índios. Juan Ginés de Sepúlveda, mais conhecido como o humanista, argumentava que os índios eram merecedores desse tratamento, porque seus pecados e idolatrias representavam uma ofensa a Deus. Outro exemplo citado pelo autor é o do conde de Buffon, que via os índios como animais débeis e frígidos, de onde não se podia registrar “nenhuma atividade da alma” (GALEANO, 2018, p. 68).

Confesso que foi somente a partir da leitura desse livro, de Eduardo Galeano, que passei a compreender a verdadeira importância da interculturalidade crítica. Primeiro, porque a história da colonização da América Latina, que aprendemos através dos livros didáticos de história, é, de certa forma, bastante mitigada, certamente em decorrência dessa perspectiva colonial em que vivemos. Segundo, porque me fez perceber o quanto estamos imersos em um profundo apagamento histórico-social. Por essa razão, acredito que essa abordagem histórica sobre o processo de colonização dos povos latino-americanos é fundamentalmente importante para dar início ao exercício da interculturalidade crítica em sala de aula.

Fleuri (2003, p. 18) reforça muito bem essa questão ao afirmar que “de modo particular, no mundo ocidental a cultura europeia tem sido considerada natural e nacional, erigindo-se como modelo de cultura universal”. Nesse sentido, o ato de reproduzir essa forma de pensamento provoca a inevitável inferiorização das outras culturas, consideradas hierquicamente menos evoluídas e que serve como justificativa para o processo de colonização cultural. Ainda de acordo com Fleuri (2003, p.18), “a

doutrinação, nesta perspectiva, era interpretada como uma forma de ajuda que os povos ‘desenvolvidos’ dirigem aos ‘subdesenvolvidos’ para fornecer o seu crescimento”. Assim, para os colonizadores, as crenças dos povos colonizados, bem como o misticismo religioso e o pensamento popular eram vistos como “formas erradas de pensamento”, por serem contrárias ao “pensamento científico-racional: a superstição deveria ser eliminada para ceder lugar a verdades racionais e objetivas” (FLEURI, 2003, p. 18).

A colonização não só violou a liberdade dos povos indígenas e africanos, como também promoveu efeitos devastadores em suas culturas, conforme afirma Galeano (2018, p. 80): “Os efeitos da conquista e todo o ulterior e longo tempo de humilhações despedaçaram a identidade cultural e social que os indígenas tinham alcançado”. O autor cita como exemplo a Semana Santa dos Guatemaltecos: “arrastam pesadas cruces, participam passo a passo da flagelação durante a interminável subida do Gólgota; com gemidos de dor, converte-se Sua morte e Seu sepultamento no culto da própria morte e do próprio Sepultamento”, mas sem a ressurreição (GALEANO, 2018, p. 80).

Diante disso, fica evidente que a violência contra esses povos não era somente física, visto que os colonizadores acusavam os colonizados de serem merecedores, isto é, culpados por sofrerem toda aquela situação de opressão, já que pertenciam a uma raça considerada inferior, subalterna e sem o menor valor.

Com o tempo, todo esse processo de opressão física e psicológica fez com que boa parte dos colonizados se sentisse realmente inferiores aos brancos, desenvolvendo inclusive um desejo inconsciente de ser como eles. Por isso a colonização não se desfez por completo com a emancipação/independência das colônias, pelo contrário, ela sobreviveu no imaginário dos colonizados, sendo passada de geração a geração, convertendo-se assim em uma nova forma de dominação: a colonialidade.

72

Metodologia da pesquisa

A pesquisa foi realizada a partir do método qualitativo, de caráter interpretativista, cujos significados, segundo Cançado (2004), são interpretados pelo pesquisador a partir de um processo de observação da realidade que se deseja investigar. O estudo se baseia na etnografia crítica a partir de um estudo de caso. De acordo com André (1995, p. 66), a etnografia foi desenvolvida pelos antropólogos com o propósito de estudar a cultura e a sociedade. Trata-se, portanto, de um processo de pesquisa etimologicamente direcionado à “descrição cultural”, sendo ao mesmo tempo um processo e um produto, tendo em vista o objetivo de, a partir do processo de observação, obter os resultados como produto para a construção de um propósito maior, como, por exemplo, o reconhecimento e valorização de culturas indígenas. Contudo, tendo em vista que a proposta é investigar as representações dos aprendizes em relação à língua espanhola, seus falantes e suas culturas, o objetivo não se limita em somente descrevê-la, uma vez que o foco do estudo destina-se a três ações: observação, interpretação e análise crítica.

A coleta de dados ocorreu no primeiro semestre do ano de 2018 no Instituto Federal do Triângulo Mineiro, campus Paracatu, sendo o segundo semestre, destinado à análise e discussão dos dados.

A geração de dados foi promovida a partir da realização de seis encontros interculturais com pessoas de diferentes nacionalidades hispano-americanas, juntamente com os aprendizes do terceiro ano do curso técnico em Administração integrado ao Ensino Médio. Os encontros foram chamados de “Roda de Encontros Interculturais” e os aprendizes tiveram a oportunidade de conhecer um pouco sobre o país e cultura de cada convidado, por meio da interação com os seus falantes. Seguindo os princípios éticos da pesquisa, cada participante escolheu um nome fictício e assinou um termo de autorização para publicação dos dados coletados.

Os dados foram coletados antes, durante e depois dos encontros, sendo primeiramente entregue aos alunos um questionário para uma pesquisa diagnóstica, com vistas a compreender o que pensam sobre o espanhol como língua estrangeira, e em seguida, aconteceram os encontros, os quais foram gravados em áudio e transcritos para seleção de dados. E, por último, após cada encontro, foi aplicado um questionário aberto sobre a experiência que tiveram com cada representante dos países.

Em relação aos instrumentos adotados, o questionário foi um dos escolhidos, porque oferece grande contribuição ao trabalho do pesquisador, auxiliando-o inclusive na configuração e planejamento de suas ações dentro do processo de coleta de dados. Na pesquisa, o questionário foi usado em dois momentos: primeiro para realizar a fase inicial e diagnóstica, com o objetivo de investigar o que os alunos pensam sobre o espanhol como língua estrangeira, seus falantes e suas culturas, a partir de afirmações diversas sobre a língua e segundo para investigar quais as possíveis mudanças ocorridas após as interações interculturais, a partir dos encontros com nativos.

Outro instrumento utilizado foi a gravação dos encontros em áudio, primeiro porque são excelentes instrumentos de coleta de dados, pois permitem aos participantes, maior liberdade e até tranquilidade (devido à autoimagem), o que não ocorre com entrevistas gravadas em vídeo, por exemplo e, segundo, porque podem ser complementadas pelas notas de campo, que registram todos os detalhes visuais que o gravador não é capaz de captar (MOURA FILHO, 2005).

O uso deste instrumento foi feito de forma criteriosa e com o consentimento dos participantes, pois segundo Fetterman (1998), esta ação é de extrema importância para que a eles seja assegurada a confiabilidade dos dados coletados, configurando-se quase como uma prova cabal daquilo que foi dito pelo participante.

73

Dessa forma, as gravações foram realizadas durante os seis encontros interculturais com os participantes nativos, sendo posteriormente transcritas e analisadas para seleção de dados.

A triangulação de dados é usada como procedimento de análise de dados, em função de seu caráter enriquecedor, no entanto, após conhecer o estudo de Richardson (2000) sobre a metáfora do cristal, percebi que ela se adequaria melhor aos objetivos da pesquisa, pois segundo a autora, a escolha da triangulação pressupõe a existência de um “ponto fixo” ou “objeto” que pode ser triangulado a partir dos diferentes instrumentos de coletas de dados adotados. No entanto, para a autora o que ocorre não é uma triangulação dos dados e sim uma cristalização, na medida em que não há somente três lados: “no gênero textual misto pósmoderno, não triangulamos, cristalizamos. Entendemos que há bem mais do que ‘três lados’ a partir dos quais podemos analisar o mundo” (RICHARDSON, 2000, p. 522).

Nesse sentido, a metáfora do cristal não foi escolhida com o único propósito de validação mas sim como forma de enriquecer e complementar o conhecimento, no sentido de superar os potenciais epistemológicos que são muitas vezes limitados pela utilização de apenas um método individual ou pela visão de apenas três lados.

Análise e discussão dos resultados

A pesquisa original que deu fruto a este artigo possui uma seção de análise de dados bastante extensa, são 75 páginas compostas pelas representações dos aprendizes sobre o espanhol, a transcrição dos seis encontros com os nativos, cuja gravação foi feita em áudio, e as respostas dos questionários que foram entregues aos participantes ao final de cada encontro. Contudo, a ideia aqui é apresentar nesta seção um

recorte dos dados coletados na pesquisa realizada em 2018, tendo em vista o objetivo de discutir mais especificamente a necessidade de desenvolver nos estudantes, uma sensibilização histórica sobre a colonização dos países da América Latina, a luz da interculturalidade e letramento críticos, como forma de intervir no desenvolvimento de representações colonialistas.

Já na primeira etapa da pesquisa, verifiquei que os alunos possuem percepções variadas acerca do espanhol como língua estrangeira, mas no tocante ao aspecto cultural, notei que não havia significativa identificação ou proximidade, o que poderia ser ocasionada pela falta de contato com tais culturas, conforme exposição a seguir:

Excerto 1 – Encontro com Venezuela – Participante Marília

Após a conversação com a convidada venezuelana, o que mudou para você sobre a Venezuela?
Há muitas ideias sobre o país que estão erradas e que o país tem uma ótima cultura.
Neste contato, qual foi a maior aprendizagem para você?, Por quê?
Que temos uma imagem em geral do país de uma forma errada.

Fonte: (LOPES, 2018, p. 102).

A análise destes dados na pesquisa original sugere haver marcas de distanciamento entre as culturas, podendo resultar na produção de estereótipos e preconceitos, conforme defende Blommaert (2005, p. 207): “Quanto maior a distância, mais gerais e menos precisas nossas categorias se tornam”. Contudo também é possível perceber que essa distância existe não apenas pelo puro acaso, pelo contrário, há também a questão do desinteresse marcado pelo sentimento de não pertencimento à própria raça ou à própria história. Nesse caso em especial, parece haver uma desconexão dos participantes com a história de seu país. Não há sinais de pertencimento a essa história. Em outras palavras, os participantes não reconhecem suas origens e, portanto, parecem não se identificar muito com a cultura daqueles que fazem parte do mesmo continente e da mesma história.

Isso ocorre devido aos processos de colonialidades (colonialidade do poder, do saber e do ser), os quais estão presentes desde a criação até a educação formal dos indivíduos, afetando a forma de pensar e o imaginário deles, mantendo-os dentro de um sistema de dominação simbólica. Diante dessa realidade, é de extrema importância desenvolver no aluno o pensamento crítico-reflexivo, por meio interculturalidade e letramento críticos, pois de acordo com o Walsh (2005, p.4): “a interculturalidade tenta romper com a história hegemônica de uma cultura dominante e outras subordinadas e, dessa maneira, reforçar as identidades tradicionalmente excluídas para construir, na vida cotidiana, uma convivência de respeito e de legitimidade entre todos os grupos da sociedade”. Assim, o desenvolvimento de pertencimento à própria história é o primeiro passo para se chegar a esse fim.

Excerto 2 – Encontro com El Salvador – Participante Alex

Antes da participação do convidado salvadorenho, o que você sabia sobre El Salvador?
Não sabia nada sobre “El Salvador”.
Após a conversação com o convidado salvadorenho, o que mudou para você sobre El Salvador?
Agora conheço El Salvador e sei um pouco sobre a cultura e as comidas típicas.
Neste contato, qual foi a maior aprendizagem para você? Por quê?

Sobre o sistema político.

Fonte: (LOPES, 2018, p. 113).

As respostas deste participante também evidenciam tal distanciamento entre as culturas. É interessante pensar nisso quando fazemos um paralelo com os países da Europa, por exemplo, quer dizer, em geral, os espanhóis conhecem tanto os portugueses quanto os franceses conhecem os italianos. Evidente que tal comparação desconsidera fatores como extensão territorial e diferença histórica, mas o fato é: Por que nós brasileiros sabemos tão pouco ou quase nada sobre os nossos países vizinhos? De onde vem todo esse desinteresse pela cultura desses povos? Seria pela falta de uma aliança mais integrada, como há nos países da União Européia? Afinal, embora tenhamos o Mercosul, ele ainda não garante uma troca de cultura tão eficaz quanto a que há nos países europeus.

Lima (2013) defende o desenvolvimento de uma cidadania mercosulina, no entanto questiona: “como nós, brasileiros, vamos desenvolver essa cidadania sul-americana se não nos sentimos latino-americanos? Se o que sabemos dos cidadãos dos países do MERCOSUL são representações mentais (estereótipos generalizantes e negativos) construídas discursivamente pelas mídias?”.

Menezes de Souza (2011) também defende que é preciso haver um sentimento de pertencimento ou de reconhecimento da própria história, ao afirmar que os valores e significados do aprendiz “se originam na coletividade sócio-histórica na qual nasceu e à qual pertence. Por isso é tão importante que ele aprenda criticamente sobre a história da colonização da América Latina”, sendo a interculturalidade e o letramento críticos necessários para esse fim, uma vez que permitem o desenvolvimento não só de um olhar crítico, mas também do reconhecimento das próprias origens e quem sabe até do sentimento de pertencimento sócio-histórico racial.

75

Excerto 3 – Encontro com Bolívia – Participante Roberta

Após a conversação com o convidado boliviano, o que mudou para você sobre a Bolívia?
Sobre a importância e influência indígena na Bolívia, costumes indígenas, sobre a cultura boliviana, sobre o preço da gasolina ser mais barata na Bolívia que no Brasil.
Você gostou do contato com um boliviano? Por quê?
Sim. Ele explicou muito bem, soube comparar o Brasil com a Bolívia de forma geral, veio como representante indígena e soube explicar muito bem sobre a economia boliviana.
Indicaria esta atividade para que outros estudantes de espanhol também tenham contato com pessoas de outros países? Por quê?
Sim, eles possuem uma cultura muito diferente da brasileira, seria uma forma de melhor aprendizado para abrir a mente quanto a costumes de povos diferentes.

Fonte: (LOPES, 2018, p. 134).

Nas respostas da participante Roberta, noto uma referência direta à cultura indígena boliviana como sendo bastante diferente da nossa. É entendível essa forma de ver e de comparar da participante, já que nós brasileiros não temos a mesma valorização da cultura indígena de nosso país. No entanto, não podemos negar que ela (a cultura indígena) também existe aqui no Brasil. Nesse caso, há sim uma

similaridade entre os dois países, pois os dois possuem cultura indígena, embora sejam tratadas de formas diferentes em ambos os países.

Contudo, a percepção da participante não reconhece tal semelhança, pelo contrário, ela a vê como “muito diferente da brasileira”, conforme suas palavras, o que, a meu ver, pode representar um dos fatores que provocam o distanciamento entre as culturas, inclusive pela nossa relação não tão amigável com o diferente.

De modo geral, houve bastante respostas semelhantes a esses três excertos nas análises dos questionários pós-encontro, que demonstram desconhecimento, desinteresse e pouco sentimento de pertencimento histórico social com os países vizinhos.

Por isso é tão importante entender historicamente as identidades e as diferenças, pois “simplesmente aceitar que as culturas são diferentes não é suficiente para romper com preconceitos. Eles são mantidos. É preciso questioná-los, buscar entender como eles foram construídos em relações desiguais e coloniais de poder” (LOPES, 2018, p. 119).

Desta forma, apresento na próxima seção, as considerações finais baseadas tanto nos resultados anteriores, de 2018, quanto nos resultados dos recortes aqui apresentados, buscando trazer uma reflexão mais pontuação sobre o assunto.

Considerações finais

Trabalhar o espanhol como língua estrangeira é, para mim, algo desafiador. Isso porque ele envolve falantes de 21 países, com diferentes acentos e culturas. Não é tão fácil transitar por todos esses espaços, ainda mais quando se tem o desafio maior de desmistificar estereótipos e preconceitos relacionados a essas culturas, em um ambiente totalmente voltado para a prática desses pensamentos, conforme discutido anteriormente.

No entanto, como professora e amante dessa língua e de todos os seus falantes, sinto-me responsável em garantir não só a sua aceitação e valorização, como também a sua total integração na vida dos meus alunos. Afinal, sei da importância histórico-social, cultural e econômica dessa língua que representa, em sua maioria, nações que devem ser igualmente reconhecidas em todos os aspectos possíveis, e possam conviver em um ambiente que não as anule ou as coloque em situação subalterna.

Toda essa trajetória me levou ao seguinte questionamento: o contato com pessoas nativas de países hispanoamericanos é suficiente para permitir a ressignificação de possíveis representações colonialistas?

Os resultados da pesquisa de 2018 mostraram que o contato com pessoas nativas de países hispanoamericanos pode promover “relevante aprendizagem multicultural aos participantes, segundo os dados dos QP’s, mas não foram suficientes para promover um momento de reflexão e ressignificação crítica, em todos os participantes” (LOPES, 2018, p. 172), uma vez que os estudantes devem compreender, primeiramente, como se deu o processo de colonização da América e qual o seu impacto para nós nos dias de hoje, conforme explica a interculturalidade crítica, aliada ao exercício do pensamento crítico.

O recorte exposto neste artigo vem corroborar a existência de certo distanciamento e desidentificação com a cultura de países vizinhos, o que na verdade representa um paradoxo, pois, logicamente, deveria haver uma intensa integração cultural entre os países que sofreram o mesmo processo de dominação colonialista. Nesse sentido, no momento em que o estudante afirma que não conhecia nada sobre um país é vizinho é preciso questionar criticamente: “Por quê?”, “você não se interessa por países próximos ao Brasil?”, “Por que não se interessa por esses países?”, “De onde acredita que vem todo esse desinteresse?”. Tais questionamentos representam na verdade o ponto de partida para uma reflexão (letramento) crítica(o) sobre o domínio do nosso imaginário pelas

colonialidades do poder, do saber e do ser. É nesse processo que a interculturalidade crítica ganha destaque, pois ela questiona as bases do poder e mostra a verdadeira realidade sobre nossas escolhas, nossa forma de pensar e agir.

Portanto, as considerações que faço tanto da pesquisa realizada em 2018, quanto dos recortes dela aqui apresentados residem, primeiramente, na importância de se compreender o contexto em que estamos vivendo, mas não somente entendê-lo como também questioná-lo. Nesse caso, o primeiro desafio é desenvolver no aluno um olhar crítico para essa realidade que nos impulsiona a buscar padrões, hierarquias, classificações e essencializações. Afinal, por que somos assim? Por que não nos identificamos com determinadas raças e povos? Por que sentimos necessidade de inferiorizar o outro? Por que somos tão preconceituosos? De onde veio essa prática do preconceito?

Questionamentos assim nos ajudam a construir um novo olhar sobre nós mesmos e sobre a nossa própria história enquanto nação. Levando-nos ao passo seguinte, que é o de realmente perceber o quanto estamos inseridos em um processo de dominação eurocêntrica, que vem desde a época da colonização.

Na medida em que avançamos nessa prática, passamos a construir o nosso próprio pensamento, de forma que os padrões vigentes passam a ser substituídos por novas formas de se perceber e de enxergar o outro, especialmente aquele que julgamos ser diferente. Somente assim será possível intervir criticamente nas representações eurocêntricas dos aprendizes sobre o espanhol, seus falantes e suas culturas.

Referências

ANDRE, M. E. D. A. *Avanços no conhecimento etnográfico da escola*. A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento, v. 2, 1995. p. 99-110.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998. 394 p.

BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B. *Language and superdiversity*. MMG Working Paper, 2012, p. 12-09.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria Executiva; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Ensino Médio. Brasília: MEC;SEB;DICEI,mar.2018.Disponível em: <http://cnebncc.mec.gov.br/docs/bncc_ensino_medio.pdf>. Acesso em 19 ago. 2019.

CANDAU, V. M. F.; OLIVEIRA, L. F. *Pedagogía decolonial y educación anti-racista e intercultural en Brasil*. In: WALSH, C. Pedagogías decoloniales prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir TOMO I. Serie Pensamiento decolonial. Quito, Equador: Ed. Abya-Yala. 2013, p. 275-304.

CARBORIERI, D. *Descolonizando o ensino de Literaturas de Língua Inglesa*. In: JESUS, D. M; CARBORIERI (org.), D. Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala

de aula de línguas. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicativa, v. 47, Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

CANÇADO, M. *Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas: Unicamp/IEL, n. 23, p. 55-69, 2004.

FETTERMAN, D. M. *Ethnography: step by step*. London: Sage Publications, 1998.

FLEURI, R. M. *Intercultura e educação*. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2018.

GALEANO, E. *As veias abertas da América Latina*. Porto Alegre, RS: L&PM, 2018.

GROSGOUEL, R. *Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais*. Cienc. Cult., São Paulo, v. 59, n. 2, p. 32-35, jun. 2007. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252007000200015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10, ago. 2018.

LIMA, L. M. de. *A (In)Visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol*. Fernando Zolin-Vesz (Org.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

LOPES, P. A. *Representações de aprendizes do ensino médio sobre o espanhol, seus falantes e suas culturas: uma intervenção crítica*. 2018. 199 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/35017>. Acesso em: 12 ago. 2019.

78

MALDONADO-TORRES, N. *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*. El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, 2007, p. 127-167.

MARTINE, George. *A globalização inacabada: migrações internacionais e pobreza no século 21*. São Paulo Perspec., São Paulo, v. 19, n. 3, p. 3-22, Sept. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v19n3/v19n3a01.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2019.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. *Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de Significação*. MACIEL, Ruberval Franco & ASSIS ARAUJO, Vanessa (organizadores), Formação de Professores de Línguas-Ampliando Perspectivas, Paco Editorial, Jundiaí, 2011.

MIGNOLO, W. D. *A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade*. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 71-103.

MOURA FILHO, A. C. L. *Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras, 2005.

MOURA SILVA, A. C. C. *Processos de identificação e (des)identificação nas aulas de Espanhol: problematizando as identidades latino-americanas*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2017.

QUIJANO, A. *Colonialidade do poder e classificação social*. SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. Epistemologia do Sul. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Colonialidad del poder y clasificación social*. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (org.). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 93-126.

_____. *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. In: LANDER, E. (Org.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277.

_____. *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. In: E. Lander (org.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2000, p. 201-246.

RICHARDSON, L. *Writing: a method of inquiry*. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (eds.). Handbook of qualitative research. London: Sage. 2000, p. 516-529.

79

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. *Ensino de língua estrangeira como prática translíngua: articulações com teorizações bakhtinianas*. D.E.L.T.A., v. 31, n.2, p. 411-445, 2015.

SANTOS, H. S. *Quem sou eu? Quem é você? Será que a gente pode se entender? As representações no ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira*. 2005. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

_____. *O papel de estereótipos e preconceitos na aprendizagem de línguas estrangeiras*. Anais do Congresso Brasileiro de Hispanistas. Ano. 2, oct. 2002, pp. 1-4.

SOARES, M. S. A. *A diplomacia cultural no Mercosul Cultural Diplomacy in Mercosul*. Revista Brasileira de Política Interna, v. 51, n. 1, pp. 53-69, 2008.

TAGATA, W. M. *Hibridismo cultural e ensino de língua inglesa em uma perspectiva de letramento crítico*. Fólio-Revista de Letras: Vitória da Conquista, v. 8, n. 2, jul./dez., 2016.

VECCHIA, A. D.; JUNG, N. M. *Paisagem linguística em um contexto suábio-brasileiro: mobilidade e representação de uma comunidade "germânica"*. Revista da Anpoll, n. 40, Florianópolis, Jan./Jun.. 2016, p. 115-128.

VERTOVEC S. *Super-diversity and its implications*, *Ethnic and Racial Studies*. Ed. 30, n.6, p. 1024-1054, 2007.

WALSH, C. E. *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Construyendo interculturalidad crítica, 2010, p. 75-96.

_____. *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, reexistir y re-vivir*. UMSA Revista (entre palabras), v. 3, 2009.

_____. *La interculturalidad en educación*. Perú: Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, 2005.

_____. *Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad/Inter-culturality, knowledge and decolonialism*. Signo y Pensamiento; Bogotá, v. 24, Ed. 46, jan-jun, 2005, p. 39-50.

ZOLIN-VESZ, F. A. *(In)Visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol*. Fernando Zolin-Vesz (org.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

Novela y sociedad: el conflicto moderno entre las Armas y las Letras

Dani Leobardo Velásquez Romero

Universidad Federal de Bahía

Desde que la novela se establece como género moderno, con *Don Quijote* de Cervantes (1605), ha mantenido una estrecha relación con la realidad o “realidades” propias del contexto social en que se origina. Es el género burgués por excelencia, como dicen Lukács (1989), Goldman (1964), Bakhtine (1978), entre otros especialistas de la novela. Esta surge de la burguesía, clase social que, desde el final de la Edad Media, habita las ciudades y lleva sobre sus hombros el *slogan* del progreso capitalista. Sin embargo, aunque la novela surja de esa burguesía, es ella quien mejor cuestiona, crítica y revela sus vicios, sus conflictos: económicos, sociales, culturales y sus respectivos dramas.

81 Cervantes supo mostrar como ningún otro el declive del mundo feudal, noble y rural de España en su transición a la modernidad. El Quijote es el primer (anti)héroe conflictivo, que no comprende y no se adapta a la sociedad decadente y sin nobles valores en la cual vive. Por eso intenta cambiarla, transformarla, aunque arriesgue su vida y la termine perdiendo, como acontece en la segunda parte de la obra.

Ya la novela del siglo XIX, a través del romanticismo, del realismo y del naturalismo, reflejó los primeros y fuertes síntomas de la Modernidad, de los desequilibrios económicos que generaba el capitalismo y la Revolución Industrial, con sus formas de imposición violenta del trabajo, de la explotación operaria y hasta infantil, como es muy bien representado en las novelas de Dickens (*Oliver Twist*, *David Copperfield*, *Tiempos difíciles*), para el enriquecimiento de una pequeña clase o grupo social, con todos los conflictos sociales, morales, religiosos y domésticos que ese contexto histórico ocasionaba. Flaubert, Balzac, Stendhal, Victor Hugo, Zola, Dickens, Dostoiévski, Tolstói, Gogol, Machado de Assis, Eça de Queirós, hasta hoy son fundamentales para la comprensión del siglo XIX.

La novela del siglo XX, gracias a las revelaciones fundamentales de la filosofía, del psicoanálisis y de la ciencia, comienza con un proceso vanguardista de experimentación estética y cuestionamientos centrales del arte, tales como el concepto mismo de realidad. Así mismo, novelistas como Proust, Joyce, Kafka, Virginia Woolf, Faulkner, Hemingway, entre otros, a partir del inicio del siglo, anuncian la crisis de los ideales modernistas, del imperio de la razón y del progreso capitalista. Tales autores revelan el poder implacable del sistema dominante, que elimina a todo aquél que no se adapte a sus condiciones. El personaje Gregorio Samsa siendo asesinado a golpes por su propio padre, por no ser más el hijo y el funcionario productivo que era antes de volverse insecto, es emblemático en ese sentido.

La próxima generación de escritores – los europeos: Jean Paul Sartre, Albert Camus, Simone de Beauvoir, François Mauriac, Benedetto Croce, Heinrich Böll, o los norteamericanos: Henry Miller, John Fante, Saul Bellow, Phillip Roth, Joseph Heller, Jerzy Kosinski, Richard Wright, James Baldwin,

Ralph Ellison, entre otros – sería la de los narradores de los impactos y las consecuencias sociales y psicológicas de las Guerras Mundiales.

La Nueva Novela Latinoamericana ¹⁶ (NNL), por su parte, emprende un proceso de autoafirmación y reconocimiento en el exterior, que es alcanzado debido a los procedimientos de hibridismo y canibalismo que desarrolla. Ésta incorpora lo local y lo extranjero, las técnicas de experimentación narrativa de escritores europeos y norteamericanos; la vanguardia en las artes plásticas; el cine, el psicoanálisis, la filosofía, todo hibridado con lo local, lo regional, y con el rescate y la reivindicación de la cultura popular.

Con Borges, Arlt, Macedonio Fernández, Bioy Casares, Onetti, Sábato, Rulfo, Cortázar, Alejo Carpentier, García Márquez, Vargas Llosa, Carlos Fuentes, Jorge Amado, Guimarães Rosa, Clarice Lispector, y muchos otros, la ficción y la realidad dejaron de ser mundos antagónicos para mostrar que los dos se complementaban, tornándose material narrativo indiscernible.

Además, esa narrativa también refleja y cuestiona los residuos del colonialismo, el papel subalterno de América Latina en el orden mundial impuesto por los dueños del capital. El triunfo de la Revolución Cubana, en este sentido, es un elemento contextual e ideológico fundamental en el denominado *boom de la literatura latinoamericana*, el cual fue en realidad un momento de felices coincidencias: una narrativa madura e innovadora, resultado de un largo proceso de exploración y creación, de euforia revolucionaria, de publicidad y de auge editorial, propios de la sociedad de consumo que, ya en la década de los 60, se asomaba para comandar la fuerte arremetida de la cultura de masas. Por todos esos aspectos, la narrativa latinoamericana en los años sesenta mostró la consolidación de una voz auténtica, renovadora e impactante en el panorama de la literatura mundial.

En los años setenta y ochenta, con las dictaduras militares, la Guerra Fría y otros episodios macabros orquestados por el capitalismo imperial, la embriaguez dionisiaca del *boom*, como dice Rodríguez Monegal, es apagada y vemos a América Latina sumergirse en una larga náusea, sufriendo el castigo por sus impulsos utópicos revolucionarios. Así, la novela de ese período se divide principalmente en dos corrientes. Por un lado, aquella que se centra en lo histórico, lo documental, o testimonial y, cuando es posible, (debido a la censura y a la persecución ideológica por parte de organismos del Estado), en la denuncia. Por otra parte, la novela que continúa con una reproducción del realismo mágico y el exotismo latinoamericanos, tornando cliché de ventas y *best seller* esta propuesta estética de algunos escritores del *boom*, particularmente la de García Márquez.

La novela que emerge en los años noventa, la compone una generación de jóvenes (y no tan jóvenes) desencantados con la realidad de su contexto histórico: una realidad en que la utopía y los ideales revolucionarios fueron sustituidos por la desilusión, por la rabia y por el desencanto, provocados por el derrumbe de todas las ideologías y por el apocalipsis que sobrevino sobre sus países de origen y referencia.

Muchas cosas cambiaron en América Latina por esos años. El tráfico de drogas surgió con su carga de violencia, con sus valores, códigos de conducta y de consumo: la llamada “narcocultura”; la injusticia y las desigualdades sociales se radicalizaron, ocasionando el aumento de la delincuencia, del crimen, del odio y de la impunidad en los grandes y pequeños centros urbanos. Ciudades como Medellín, Bogotá, Rio de Janeiro, Ciudad de México, Culiacán, San Salvador, se tornaron verdaderos campos de batalla, escenarios de lucha entre el Estado y los carteles, así como también entre los propios traficantes por el control del territorio y la venta de drogas, armas, etc.

¹⁶ Esa denominación es dada por algunos críticos literarios para diferenciar esta novela de carácter innovador y vanguardista de la novela latinoamericana del siglo XIX, realista, romántica y costumbrista. Véase: FUENTES, Carlos. La nueva novela hispanoamericana. México: Ed. Joaquín Mortiz, 1969; RAMA, Ángel. La novela en América Latina. Panoramas 1920-1980. Bogotá: Ed. Procultura, 1982; RODRÍGUEZ MONEGAL, Emir. Notas sobre (hacia) el Boom. In: _____. Obra selecta. Caracas: Ed. Ayacucho, 2003. p. 109-119; VÉLASQUEZ ROMERO, Dani. Jorge Amado e O Novo Romance Latino-americano: processos de hibridação cultural em Dona Flor e seus dois maridos e O sumiço da santa. 2010. Dissertação (Maestrado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010. Orientador: Prof^{ra}. Dr^a. Ana Rosa Ramos.

La violencia y el miedo se apoderaron de las calles de la ciudad. El capitalismo, con su política neoliberal y su proyecto de globalización perversa, mostró su rostro más siniestro. Proliferó la aparición de grupos armados, insurgentes: “carteles”, “guerrilleros”, “paramilitares”, “pandilleros”, “sicarios”, escuadrones de la muerte”... La pobreza se instaló como estructura fundamental del sistema económico que dirige el actual orden mundial, y, con ella, se instalaron también las diferentes formas de violencia.

Paralelamente, se produce también en ese período (a partir de los años 90) una explosión tecnológica, mediática y de la industria del espectáculo que cambió para siempre el panorama mundial, la vida cotidiana de las personas, las formas de comunicación y los propios estatutos de realidad y ficción que tanto marcaron la historia y el arte del siglo XX. Internet (con todas las aplicaciones y perspectivas que ha venido desarrollando), la telefonía celular y los medios masivos de comunicación, conectaron en red el planeta, el mundo virtual comenzó a hacer parte de la realidad de los nuevos ciudadanos del mundo.

En ese sentido, los escritores de esa generación tienen en común el rechazo al realismo mágico y a cualquier tipo de exotismo, porque no se identifican más con esa propuesta estética y con esa visión de América Latina, ya que no corresponde más a sus respectivas realidades. Por tanto, muchos de ellos expresan su incomodidad con el término “escritor latinoamericano”, prefiriendo la denominación más amplia y universal de “escritor”.

Un rasgo común de la novela que surge en ese periodo, que aquí denominamos Novela Latinoamericana Contemporánea (NLC), es el rescate del viejo arte de narrar, de contar historias por el placer y la necesidad de contarlas, el viejo narrador sabio del cual hablaba Benjamin¹⁷. Y las historias que esos autores tienen para contar son las de ellos mismos o las de personajes como ellos: individuos comunes, seres periféricos que viven y sufren las realidades colombianas, mexicanas, peruanas, centroamericanas, argentinas, chilenas, cubanas, brasileñas...

Esas realidades son marcadas por el crimen, por la corrupción, por la impunidad. Y narran sus historias con el lenguaje, la rabia y la fuerza de quien participa en esos contextos sociales. Se entiende que la crítica denomine su propuesta estética como “hiperrealismo”, “realismo brutal”, “realismo visceral”, “suprarrealismo”, “realismo sucio”. Si la narrativa de esos escritores es hiperreal, brutal, sucia, violenta, obscena, es porque la realidad del mundo del que ellos provienen es así. Se entiende también que la primera persona, la autoficción, las novelas del *Yo* se hayan convertido en una de las técnicas narrativas privilegiadas por esos autores.

Ellos, en ese sentido, encaran la realidad sin sueños utópicos, sin ideologías políticas ni partidarias, sin moralismos, porque, como dice el escritor colombiano Jorge Franco, debemos entender que “[...] en la nueva literatura latinoamericana ya no abunda la feracidad de la naturaleza, las pasiones tropicales, y que si nuestra realidad sigue siendo mágica es porque ella misma es absurda y exagerada” (FRANCO, 2004, p. 42-43). En esa propuesta estética, es el lector quien puede y debe sacar sus propias conclusiones.

Por todos esos aspectos, la novela latinoamericana está experimentando un nuevo apogeo, para no usar el término *boom*, bastante problemático. Como en los años sesenta, hoy, la NLC vive un momento que combina la calidad literaria con la explosión editorial, publicitaria, los premios y las

¹⁷ Véase: BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov”. In: _____ . *Obras escolhidas*: Magia e técnica, arte e poética. São Paulo: Brasiliense, 1996. p. 197-221.

adaptaciones al cine y a la televisión de muchas obras. Nuevamente la narrativa latinoamericana se destaca en el panorama mundial de la literatura.

La NLC, obedeciendo a sus orígenes como género y a su tradición, es de nuevo producto del contexto social y del momento histórico en que se engendra, y continúa revelando los vicios, los conflictos y los dramas de esa sociedad. Este valor epistemológico de la novela ha sido reconocido por profesionales y pensadores no sólo del área de Letras, sino también de diferentes campos del conocimiento (filosofía, psicoanálisis, antropología, historia, etc.). Por ejemplo, Jordi Canal en “El historiador y las novelas” (2015, p. 13) recuerda una entrevista en la cual el historiador italiano Carlo Ginzburg era cuestionado sobre qué aconsejaría a los jóvenes que deseaban dedicarse a la historia y él responde: leer novelas, muchas novelas.

Canal, en esa perspectiva, postula, como historiador, tres posibles respuestas a la pregunta hecha a Ginzburg. La primera, porque las novelas nos aproximan a los hombres y a las mujeres del pasado:

La literatura ofrece al historiador la posibilidad de acercarse al otro y de multiplicar las vidas. Una novela puede iluminar más adecuadamente, en ocasiones, un aspecto del pasado que cien documentos. Ello resulta especialmente evidente a la hora de acercarnos a los individuos, a los auténticos actores de la historia, que quizás han sido excesivamente olvidados en algunos momentos a favor de las estructuras, ya sean sociales, económicas, culturales o políticas. (CANAL, 2015, p. 15).

Y, citando a Vargas Llosa, quien afirma que la novela dice la verdad a través de las mentiras, Canal (2015, p. 15), agrega:

En las novelas se encuentra, según Mario Vargas Llosa, un claro reflejo de la subjetividad de una época. Evidentemente, lo que en ellas resulta verdadero – verdad en las mentiras – se convierte, a lo sumo, tras un riguroso proceso de crítica y análisis histórico, en hipotéticamente verosímil. De esta manera avanza, la mayor parte de las veces, nuestra disciplina.

La segunda respuesta es porque las novelas tienen un papel importante en la historia. Para Canal, la relación entre la historia y la novela (y la literatura, en general) es constante, aunque no siempre amena: “No siempre las relaciones de ésta con la historia, también como disciplina, han resultado plácidas. Las divisiones e intereses académicos no siempre coinciden con los intereses y caminos del conocimiento. Las novelas no son ni una fuente ni un motivo ornamental, sino productos literarios a los que resulta imposible aproximarse sin la debida sensibilidad” (CANAL, 2015, p. 17).

La literatura, afirma Canal, debe interesarle al historiador como parte integral de la propia reflexión histórica. Una novela, dice, puede:

[...] sugerir o fijar en la mente de muchos lectores una interpretación del pasado; [o, inclusive] puede propiciar efectos de emulación fuera del estricto campo literario, impulsando modas o provocando cambios en formas de comportamiento – sexual o de otro tipo – o de percepción cultural. Algunos *best sellers* de los últimos tiempos podrían servir perfectamente de ejemplo. (CANAL, 2015, p. 17).

Como tercera respuesta, Canal dice que las novelas pueden ayudar a escribir mejor la historia y llama la atención sobre la idea, absurda, que, durante muchos años tenían los historiadores (y no sólo los historiadores, sino también filósofos, antropólogos, sociólogos...) de confundir rigor académico, profundidad de pensamiento, con una escritura seca, desprovista de poesía, de cualidad estética:

Los historiadores no solamente deberían escribir para los historiadores. En este sentido, las reflexiones de Odo Marquard resultan perfectamente aplicables a nuestro campo: “Los filósofos que sólo escriben para filósofos profesionales actúan de un modo casi tan absurdo como

actuaría un fabricante de calcetines que sólo fabricase calcetines para fabricantes de calcetines”. (CANAL, 2015, p. 21).

Werner Mackenbach en “Historia, memoria y función. *Tirana Memoria* de Horacio Castellanos Moya” (2015), en el análisis que hace de la novela de Castellanos Moya (uno de los autores que abordaremos en este estudio), resalta, igualmente, la importancia y el poder que tiene la literatura en relación a la historia y a los procesos de reconstrucción de la memoria, debido a su capacidad de mostrar la vida de las personas, así como las imágenes y las experiencias de horror del pasado. En ese orden de ideas, cita a Omar Ette, que en “Memoria, historia, saberes de la convivencia: del saber con/vivir de la literatura”, afirma:

Es precisamente gracias al vínculo y la densificación de las diferentes formas y normas de conocimiento y las más diversas formas y normas de comportamiento que la literatura pone en movimiento y en circulación su saber específico: un saber de vida que se encuentra en una relación llena de tensión con la vida y por eso su referencia no puede ser indiferente.

Sin duda, podemos reconocer aquí el poder real de la literatura o, mejor dicho, su contrapoder vivo y rebelde contra el poder de la historia: su capacidad de inventar un mundo que no se encuentre ni separado de aquello que con tanta ligereza llamamos ‘la vida real’, ni en conjunción con ella. (apud MACKENBACH, 2015, p. 89).

Para Mackenbach (2015, p. 91), la memoria, en particular la memoria colectiva, es imposible sin un relato, sin una narración fija que pueda ser comunicada y transmitida: “Por eso, el cine, el video, las artes gráficas y muy en especial la literatura son lugares privilegiados de la memoria”. Inclusive ella, la literatura, tiene el poder catártico de liberar a los individuos del peso de la historia y del pasado traumático:

En contra de la tiranía de la memoria, la literatura revela su potencial de liberarse del pasado que pesa sobre los hombros de los seres humanos y abrirse para la vida, la convivencia en el presente y el futuro. (MACKENBACH, 2015, p. 111).

Pensamos que es el propio *Quijote*, obra fundacional de la novela moderna, quien guarda las pistas para poder descubrir esa relación entre novela y sociedad, narrativa y vida. En el famoso “Discurso de las armas y de las letras”, delante de sus amigos, el Padre, el Barbero, y de otros invitados, el Quijote expone cómo el oficio de las *armas* y de las *letras* se sustenta mutuamente, pero para él las primeras tienen “preeminencia” sobre las segundas:

Pero dejemos esto aparte, que es laberinto de muy dificultosa salida, sino volvamos a la preeminencia de las armas contra las letras, materia que hasta ahora está por averiguar, según son las razones que cada una de su parte alega. Y, entre las que he dicho, dicen las letras que sin ellas no se podrían sustentar las armas, porque la guerra también tiene sus leyes y está sujeta a ellas, y que las leyes caen debajo de lo que son letras y letrados. A esto responden las armas que las leyes no se podrán sustentar sin ellas, porque con las armas se defienden las repúblicas, se conservan los reinos, se guardan las ciudades, se aseguran los caminos, se despejan los mares de cosarios, y, finalmente, si por ellas no fuese, las repúblicas, los reinos, las monarquías, las ciudades, los caminos de mar y tierra estarían sujetos al rigor y a la confusión que trae consigo la guerra el tiempo que dura y tiene licencia de usar de sus privilegios [sic] y de sus fuerzas. Y es razón averiguada que aquello que más cuesta se estima y debe de estimar en más. Alcanzar alguno a ser eminente en letras le cuesta tiempo, vigiliias, hambre, desnudez, váguidos de cabeza, indigestiones de

estómago y otras cosas a éstas adherentes, que en parte ya las tengo referidas; mas llegar uno por sus términos a ser buen soldado le cuesta todo lo que al [sic] estudiante, en tanto mayor grado, que no tiene comparación, porque a cada paso está a pique de perder la vida. (CERVANTES, 2004, p. 395-396).

No obstante, condena las armas de fuego, por su poder de destrucción:

Bien hayan aquellos benditos siglos que carecieron de la espantable furia de aquestos endemoniados instrumentos de la artillería, a cuyo inventor tengo para mí que en el infierno se le está dando el premio de su diabólica invención, con la cual dio causa que un infame y cobarde brazo quite la vida a un valeroso caballero, y que sin saber cómo o por dónde, en la mitad del coraje y brío que enciende y anima a los valientes pechos, llega una desmandada bala (disparada de quien quizá huyó y se espantó del resplandor que hizo el fuego al disparar de la maldita máquina) y corta y acaba en un instante los pensamientos y vida de quien la merecía gozar luengos siglos. (CERVANTES, 2004, p. 397).

En más de cuatrocientos años de historia de la novela, que es También la historia de la Modernidad, del ejercicio de las *armas* y de las *letras*, desde que Cervantes escribió esas líneas, vemos que, a pesar del esfuerzo de estas últimas y del arte, en general, infelizmente las *armas* continúan teniendo preeminencia. Muchos escritores, novelistas como el propio Cervantes, motivados por sus ideales, por los sueños de construir sociedades y repúblicas más justas, continuaron arriesgando sus vidas, sacrificando su juventud como soldados de esas causas.

Roberto Bolaño, otro escritor de novelas, cuatrocientos años después, en otro discurso, identifica ese fracaso histórico y político:

Y ahora que he vuelto, por fin, sobre el número 11, que es el número de los que corren por la banda, y que he mencionado el peligro, recuerdo aquella página del *Quijote* en donde se discute sobre los méritos de la milicia y de la poesía, y supongo que en el fondo lo que se está discutiendo es sobre el grado de peligro, que también es hablar sobre la virtud que entraña la naturaleza de ambos oficios. Y Cervantes, que fue soldado, hace ganar a la milicia, hace ganar al soldado ante el honroso oficio de poeta, y si leemos bien esas páginas (algo que ahora, cuando escribo este discurso, yo no hago, aunque desde la mesa donde escribo estoy viendo mis dos ediciones del *Quijote*) percibiremos en ellas un fuerte aroma de melancolía, porque Cervantes hace ganar a su propia juventud, al fantasma de su juventud perdida, ante la realidad de su ejercicio de la prosa y de la poesía, hasta entonces tan adverso. Y esto me viene a la cabeza porque en gran medida todo lo que he escrito es una carta de amor o de despedida a mi propia generación, los que nacimos en la década del cincuenta y los que escogimos en un momento dado el ejercicio de la milicia, en este caso sería más correcto decir la militancia, y entregamos lo poco que teníamos, lo mucho que teníamos, que era nuestra juventud, a una causa que creímos la más generosa de las causas del mundo y que en cierta forma lo era, pero que en la realidad no lo era. (BOLAÑO, 1999).¹⁸

86

En este recorrido histórico, además, las armas de fuego que condenara el Caballero de la Triste Figura, se perfeccionaron; su poder de destrucción se tornó intenso y todavía más despiadado. La guerra se instaló, principalmente en los territorios periféricos, en las zonas más débiles y vulnerables del planeta, como América Latina, África, Oriente Medio y de ahí se extendió por todo el planeta.

De esta manera, creemos que precisamente las *letras*, a través de la Novela Latinoamericana Contemporánea, nos muestran que es la hora de intentar otro camino: el camino de la literatura; del arte; de la educación, pero no una educación ortodoxa, hegemónica, sino crítica y liberadora; de la reconstrucción; del amor, la convivencia; de volver a lo esencial, a la búsqueda de la felicidad, como expresan muchos de los pensadores contemporáneos, que tal vez podamos encontrar salidas para el crimen, la impunidad, el miedo, el odio, la crueldad, el absurdo, y todas las formas de violencia y barbarie que nos impone el modelo de la Modernidad capitalista, de la globalización neoliberal y de los señores de las *armas*.

¹⁸ BOLAÑO, Roberto. Discurso de Caracas. Disponible en: < <http://www.letraslibres.com/revista/convivio/discurso-de-caracas-venezuela> >.

Referencias

BAKHTINE, Mikhail. *Esthétique et théorie du roman*. Paris: Gallimard, 1978.

BENJAMIN, Walter. *O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov*". In: _____ . *Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e poética*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BOLAÑO, Roberto. *Literatura y exilio: Discurso de Caracas*. Premio Rómulo Gallegos, Venezuela, 1999. Disponible en: < <http://www.letraslibres.com/revista/convivio/discurso-de-caracas-venezuela> >. Revisado en: 13 jul. 2015.

CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CANAL, Jordi. *El historiador y las novelas*. *AYER: Revista de Historia Contemporánea*, Madrid, Asociación de Historia Contemporánea Marcial Pons, n.97, p. 13-23, 2015.

CASTELLANOS MOYA, Horacio. *El arma en el hombre*. Barcelona: Editora Tusquets, 2013, primeira edição 2001.

CASTELLANOS MOYA, Horacio. *La sirvienta y el luchador*. México, D.F.: Editora Tusquets, 2011.

DE CERVANTES SAAVEDRA, Miguel. *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*. Edición conmemorativa. Madrid: 2004.

FUENTES, Carlos. *La nueva novela hispanoamericana*. México: Ed. Joaquín Mortiz, 1969.

FUGUET, Alberto; GÓMEZ, Sergio. Presentación del país *McOndo*. In: FUGUET, Alberto; GÓMEZ, Sergio (Org.). *McOndo*. Barcelona: Ed. Mondadori, 1996. p. 9-18.

GOLDMANN, Lucien. *Pour une sociologie du roman*. Paris: Gallimard, 1964.

LUKÁCS, Georges. *Théorie du roman* [1968]. Paris: Denoël, 1989.

MACKENBACH, Werner. Historia, memoria y ficción: *Tirana Memoria de Horacio Castellanos Moya*. *AYER: Revista de Historia Contemporánea*, Madrid, Asociación de Historia Contemporánea Marcial Pons, n.97, p. 83-111, 2015.

RAMA, Ángel. *La novela en América Latina*. Panoramas 1920-1980. Bogotá: Ed. Procultura, 1982.

RODRÍGUEZ MONEGAL, Emir. Notas sobre (hacia) el Boom. In: _____. *Obra selecta*. Caracas: Ed. Ayacucho, 2003.

VÉLASQUEZ ROMERO, Dani. *Jorge Amado e O Novo Romance Latino-americano: processos de hibridação cultural em Dona Flor e seus dois maridos e O sumiço da santa*. 2010. Dissertação (Maestrado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010. Orientador: Prof^a. Dr^a. Ana Rosa Ramos.

Youtube legenda os sem voz

Jorge Hernán Yerro

Universidade Federal da Bahia

A circulação de produtos culturais e da indústria do entretenimento tem aumentado consideravelmente nos últimos anos, graças ao avanço das novas tecnologias e ao surgimento da Rede Mundial de Computadores. Neste contexto, a tradução passou a ocupar um lugar preponderante, pois é através dela que se alcançam novos consumidores. Porém, junto a este protagonismo, o uso massivo da tradução traz um conjunto de questões que, entendemos, devem ser observadas.

Os meios digitais, novo espaço de trânsito, caracterizam-se pela velocidade com que transferem os conteúdos veiculados nas mais variadas linguagens, sejam estas verbais, imagéticas, auditivas ou audiovisuais. Esta circulação, tão urgente quanto efêmera, dada a natureza volátil dos produtos digitais, costuma alcançar seus leitores a uma velocidade impensada até alguns anos atrás, quando os artefatos físicos precisavam atravessar grandes distâncias. Sendo assim, a demanda por traduções também deve atender estes novos prazos que, em não poucas oportunidades, são imediatos.

Como resposta à especificidade destas novas demandas, surgiu a necessidade de aperfeiçoar determinadas tecnologias que, em princípio, serviram como ferramentas para o tradutor, mas que,

⁸⁹ atualmente, ocupam também o seu lugar. No caso específico deste artigo, focarei nos programas de tradução automática que, promovidos pelas principais empresas do mundo da tecnologia, vêm ganhando um espaço significativo no dia-a-dia dos mais variados públicos ao redor do mundo. Estes programas, que podem ser usados através de um telefone celular ou de um computador, para mencionar dois dos suportes mais comuns atualmente, sofreram uma mudança, em sua lógica de processamento, adequada à quantidade massiva de informações acessível graças à digitalização de enormes volumes de textos. Desta forma, o modelo tradutor anterior, baseado em oposições linguísticas estruturais, deixou lugar a um novo paradigma que se apoia na coleta de traduções feitas anteriormente por humanos. Em palavras de Peter Norvig, Diretor de Investigações de Google, a abordagem feita pela empresa

tem muito a ver com a aprendizagem automática baseada em exemplos. [...] Os programadores dos sistemas antigos tentaram ensinar para o sistema regras gramaticais e de vocabulário, algo como: “Isso é um substantivo, isso é um verbo e devem ir desse jeito, juntos, nesses dois idiomas.” No entanto, a linguagem é tão fluida e extensa que os programadores não deram conta dos milhões de palavras e os bilhões de combinações que podem acontecer entre elas, e da forma em que estas mudam com o tempo. Esse enfoque resultou, portanto, inadequado.¹⁹ (2011)

¹⁹ Tradução minha de: “tiene mucho que ver con el aprendizaje automático a partir de ejemplos. [...] Los programadores de los antiguos sistemas intentaron enseñarle al sistema reglas gramaticales y de vocabularios, algo así como: “Esto es un sustantivo, esto es un verbo, y así es como deben ir juntos en estos dos idiomas.” Sin embargo, el lenguaje es tan fluido y extenso, que los programadores no pudieron con los millones de palabras y billones de combinaciones que se pueden dar entre ellas, y sobre cómo cambian con el tiempo. Por tanto, resultó que este enfoque no era el adecuado.”

Norvig conta, então, que foi adotado um novo enfoque baseado na coleta de dados, cujo “primeiro desafio foi conseguir suficientes exemplos que contemplassem a maior quantidade de regras e exceções de cada idioma”. Para tal, ainda segundo o funcionário, os computadores da empresa foram programados “para buscar na web milhões de exemplos de traduções do mundo real e analisar todos esses dados em busca de padrões sobre o modo em que frases completas são traduzidas”²⁰. (Ibid)

Embora, à primeira vista, este novo sistema aparente apresentar uma solução incompleta, ao considerar a infinita possibilidade de combinações de fala nos diferentes idiomas, o volume significativo de dados introduzidos nas máquinas atualmente, aliado ao uso de algoritmos eficientes de busca e à velocidade no processamento de informações a partir de computadores garantem resultados, em muitos casos, altamente eficientes.

É nesta conjuntura que este artigo apresenta os resultados parciais de uma pesquisa que, realizada junto com estudantes de iniciação científica da Universidade Federal da Bahia, estuda um conjunto de traduções geradas automaticamente. Mais especificamente, trata-se da tradução e legendagem de dois documentários do “programa de promoção e preservação das expressões de música, rituais e dança que integram o patrimônio cultural da América Latina”²¹ (UNESCO, 2019), *La voz de los sin voz*, a saber, *Inka Samana* e *Rituales Vodú*.

Os documentários

Os documentários do programa *La voz de los sin voz*, de acordo com o site da UNESCO (2019), por quem estão produzidos, junto com a Chancelaria Argentina, buscam “fomentar o respeito e a diversidade cultural e favorecer os processos de integração social”. Para tal, documentam

aqueles fenômenos que, sendo representativos de traduções culturais determinadas, tenham sido não somente indocumentadas, mas também permaneçam desconhecidos ou não valorizados tanto em suas áreas de vigência como nos centros de consumo econômico e cultural da América Latina.²²

A escolha destes produtos para esta pesquisa obedeceu à compreensão de que o processo tradutório começa com a escolha do material que será traduzido e que desta primeira seleção dependerá a circulação futura de uma textualidade específica em detrimento de outras que, sempre em maior quantidade, não serão acessíveis à cultura doméstica. Assim sendo, e no contexto de uma pesquisa desenvolvida junto com estudantes de iniciação científica, entendeu-se que a escolha desse material favoreceria não só sua divulgação como também um olhar crítico com relação à falta de circulação de determinados produtos audiovisuais nos grandes meios.

Dentre o conjunto de documentários que conforma o programa, a opção por *Inka Samana* e *Rituales Vodú* respondeu a uma sequência de tradução e legendagem prévia de vídeos do mesmo programa, que já estava em andamento junto com estudantes da graduação. Sendo assim, nesta ocasião a escolha não se fez com base no conteúdo dos documentários. Esta informação é relevante pois, na

²⁰ Traduções minhas de: “El primer reto fue lograr tener suficientes ejemplos como para abarcar la mayor cantidad de reglas y excepciones de cada idioma” e “para buscar en la web millones de ejemplos de traducciones en el mundo real, y para que analizara todos esos datos para encontrar patrones acerca del modo en que frases completas son traducidas”.

²¹ Tradução minha de: “expresiones de música, rituales y danza que integran el patrimonio cultural de América Latina”.

²² Traduções minhas de: “fomentar el respeto a la diversidad cultural y favorecer los procesos de integración social” e de “Aquellos fenómenos que, siendo representativos de tradiciones culturales determinadas, hayan quedado no solamente indocumentados, sino también desconocidos o no valorizados tanto en sus mismas áreas de vigencia como en los centros de consumo económico y cultural de América Latina”.

hora da análise, será possível perceber que tal conteúdo influenciará nos resultados, como explicaremos melhor em outro momento deste artigo.

Com relação ao tema dos dois vídeos, *Inka Samana* atenta para a unidade educativa experimental do mesmo nome, desenvolvida “sobre dois pilares fundamentais: implementar uma metodologia educativa humanista e promover a cultura originária kichwa-saraguro”²³ (CHANCELARIA ARGENTINA, 2019). Ainda segundo o canal da Chancelaria Argentina, Inka Samana

“oferece aos seus alunos, principalmente indígenas, a possibilidade de aprofundar seus conhecimentos da cultura kichwa-saraguro: ensina a confecção de roupas e artesanato em prata, a elaboração de utensílios de madeira, a língua kichwa, a realização de cerimônias-rituais ligadas ao ciclo agrícola, o preparo de refeições típicas, o trabalho na minga (trabalho comunitário) e à coleta de plantas medicinais.”²⁴ (Ibid)

Rituales Vodú, por sua vez, se concentra nas comunidades haitianas que, com sua chegada a Cuba em 1917 e apesar de discriminação sofrida por serem negros e estrangeiros, desenvolveram a prática do vodu, seus cantos, danças e toques na Província de Santiago de Cuba. (CHANCELARIA ARGENTINA, 2019).

A pesquisa

91

Os resultados parciais apresentados neste trabalho surgem da comparação entre duas legendas de cada documentário, a saber, a legenda automática, produzida e publicada pela plataforma *Youtube*, e a realizada pela nossa equipe, composta por mim e pelas estudantes de iniciação científica²⁵. Apesar de ter sido feito mais de um levantamento das legendas automáticas, com a intenção de verificar possíveis alterações no resultado final, compararemos com a nossa apenas a da primeira coleta, uma vez que as mudanças identificadas entre as versões automáticas coletadas foram poucas e de pouca relevância quando contrastadas a outros problemas que explicaremos no resto do trabalho.

Para uma melhor compreensão dos resultados apresentados, começaremos explicando a forma em que *Youtube* disponibiliza as legendas para os usuários. A seguir, detalharemos o processo levado a cabo pela plataforma de vídeos para produzir a legenda automática que publica. Junto com estas etapas, desenvolveremos algumas reflexões sobre legendagem necessárias para uma melhor compreensão dos obstáculos encontrados por *Youtube* no percurso de produção de sua legenda automática.

A plataforma *Youtube* apresenta, como uma de suas ferramentas, a possibilidade de exibir diferentes tipos de legendas dos vídeos que hospeda. Estas legendas podem ser tanto carregadas no sistema pelo próprio autor do vídeo como geradas automaticamente pela plataforma. Neste segundo

²³ Tradução minha de: “sobre dos pilares fundamentales: implementar una metodología educativa humanista y promover la cultura originaria kichwa-saraguro.”

²⁴ Tradução minha de: “ofrece a sus estudiantes, en su mayoría indígenas, la posibilidad de profundizar sus conocimientos sobre la cultura kichwa-saraguro: se enseña la confección de vestimentas y artesanías en plata, la elaboración de utensilios de madera, el idioma kichwa, la realización de ceremonias-rituales vinculadas al ciclo agrario, la preparación de comidas típicas, el trabajo en la minga (trabajo comunitario) y la recolección de plantas medicinales.”

²⁵ As estudantes cujos planos de trabalho resultaram nas análises aqui apresentadas são Daniella Conde Pereira Heine e Consuelo Hernández Ríos.

caso, a legenda pode ser de tipo *closed caption*, isto é uma transcrição das falas e dos sons do vídeo, ou em outra língua diferente da usada no produto projetado. Em ambos os casos, insistimos, a legenda é gerada automaticamente pelo software de Youtube. Para configurar a projeção destas legendas, o usuário só precisa acionar um ícone na parte inferior da tela e fazer os ajustes necessários. A facilidade com que pode ser executado este procedimento é uma amostra de como as grandes corporações de tecnologia digital tem operacionalizado a presença insistente²⁶ de traduções em todos seus produtos. O caso do Youtube não é diferente, pois a plataforma, líder em consumo de material audiovisual no Brasil (MARINHO, 2018; ALEXA, 2019) e no mundo (ALEXA, 2019), oferece esta possibilidade desde março de 2010 (YOUTUBE OFICIAL BLOG, 2010) e, assim, dá conta de seu objetivo de expansão e alcance de novos consumidores.

O processo de legendagem, quando feito por humanos, costuma seguir uma série de etapas que podemos resumir da seguinte maneira: a empresa produtora do vídeo envia o roteiro para os tradutores que, com base nele, preparam uma primeira tradução. Em cima desta tradução é realizada a legendagem que, através da aplicação de uma série de princípios próprios desta atividade, é a que finalmente acompanha o vídeo. Este processo não precisa ser executado exatamente como descrito acima, uma vez que a empresa pode não fornecer o roteiro ou que as etapas de tradução e legendagem podem ser unificadas quando se trata de tradutores experientes. No entanto, o que interessa aqui é apontar os diferentes estágios a fim de poder acompanhar melhor o procedimento feito por Youtube, que explicaremos a continuação.

A empresa Google conta com um programa de reconhecimento de voz e conversão em texto altamente eficiente. Este conversor é utilizado em numerosos serviços da companhia, como ser no assistente, *Google Assistant*, através do qual é possível manter uma conversa com a secretária virtual²⁷; como função de acessibilidade em seu teclado virtual, *Gboard*, onde o usuário pode ditar o que deseja que seja escrito de forma automática; em seu processador de textos, *Google Docs*, onde é possível, também, que o usuário fale em voz alta o que deseja que o programa escreva por ele, entre outros serviços.

Dizíamos, em parágrafo anterior, que o primeiro momento de um processo de legendagem inclui a tradução do roteiro do vídeo a ser legendado e que isso acontece, na melhor das hipóteses, quando a produtora repassa o *script* para os tradutores. No entanto, caso esse repasse não aconteça, os próprios tradutores realizarão a transcrição das falas do vídeo para, depois, fazer a tradução e a legendagem. No caso das legendas automáticas publicadas por Youtube, o produtor do vídeo não tem a possibilidade de carregar uma transcrição própria na plataforma. Ao invés disso, Youtube coloca em funcionamento seu próprio algoritmo de reconhecimento de fala, cujo resultado usará como texto base para sua tradução. Sobre este procedimento, a empresa informa em seu *blog* oficial que

A legenda automática combina alguns dos algoritmos de fala para texto encontrados na Pesquisa por voz do Google para gerar automaticamente legendas de vídeo quando solicitado por um espectador. O proprietário do vídeo também pode baixar as legendas geradas automaticamente, aprimorá-las e fazer upload da nova versão. Os espectadores podem até escolher uma opção para traduzir essas legendas em qualquer um dos 50 idiomas diferentes - tudo em apenas alguns cliques.²⁸ (YOUTUBE OFICIAL BLOG, 2010)

²⁶ O navegador web Chrome, também da companhia Google, assim que executado pela primeira vez, sugere, de forma predeterminada, a tradução de páginas web que não estão no idioma configurado para uso principal pelo usuário.

²⁷ Até o momento, o assistente da companhia só oferece uma voz feminina.

²⁸ Tradução de Google Tradutor de: "Auto-captioning combines some of the speech-to-text algorithms found in Google's Voice Search to automatically generate video captions when requested by a viewer. The video owner can also download the auto-generated captions, improve them, and upload the new version. Viewers can even choose an option to translate those captions into any one of 50 different languages -- all in just a couple of clicks."

Importa lembrar que, como já mencionado, essa mesma transcrição pode ser exibida pelo espectador como recurso de acessibilidade em, como Google faz questão de mencionar, “apenas alguns cliques”.



Imagem 1 - Vídeo reproduzido com transcrição automática.

93

De acordo com o roteiro de legendagem que apresentamos, uma vez transcritas as falas do vídeo, o próximo passo será a tradução dessa transcrição. Para efetuar este procedimento, Youtube aproveita de sua própria máquina de tradução automática, o Google Tradutor, ferramenta que também pode ser acessada através dos mais variados aplicativos presentes em dispositivos como *smartphones* e computadores de mesa e portáteis. O funcionamento deste *software* foi melhorado significativamente no ano de 2016, quando a companhia implementou o que denomina tradução por redes neuronais conseguindo, dessa forma, melhorar a tradução de frases. Assim, mesmo ainda distante de produzir uma tradução sem problemas, conseguiu alcançar um notável grau de precisão²⁹.

Para verificar o procedimento que acabamos de descrever, realizamos o seguinte teste: em um primeiro momento, extraímos a transcrição automática, produzida por Youtube, de um dos documentários analisados e, a continuação, geramos a tradução automática a través do Google Tradutor. Verificamos, então, que o resultado alcançado foi o mesmo, em ambos casos³⁰.

Finalmente, de acordo com o procedimento esperado para a publicação da legenda final, a plataforma de compartilhamento de vídeos devia produzir uma legenda com base nos princípios da legendagem. Estes princípios, dentre os quais podemos mencionar as condensações, reformulações,

²⁹ Como exemplo do funcionamento atual do tradutor de Google, pedimos à ferramenta que realizasse a tradução de algumas das citações deste artigo, como consta nas notas de rodapé correspondentes.

³⁰ Por questões de espaço, não apresentaremos aqui a tabela com a transcrição, a tradução e a legenda feitas pelos softwares dedicados. A constatação pode ser feita a qualquer momento acessando as ferramentas e fazendo o procedimento de extração do material com qualquer vídeo da plataforma.

omissões das traduções; a sincronização do texto com as falas; a adequação da quantidade de caracteres apresentados em cada legenda, respondem a um conjunto de técnicas, estratégias e padrões de tradução que procuram fazer com que a legenda possa ser acompanhada pelos espectadores ao tempo que assistem as imagens projetadas. No entanto, verificamos que as legendas automáticas do Youtube não respondem a estes princípios. Ao invés disso, seguem o formato de teletexto, em que cada linha da legenda acompanha a fala dos personagens de forma sincronizada e surgindo sequencialmente da parte inferior da tela, porém sem nenhum outro tipo de adequação formal e de conteúdo.

Como é possível antecipar, a apresentação da tradução em formato de teletexto resultará em um obstáculo para sua leitura, uma vez que esse tipo de legenda costuma estar destinada ao público com deficiência auditiva que, com base em sua experiência de consumo, acompanha a leitura sem maiores inconvenientes. Isso aconteceria, por exemplo, nos casos em que este público projeta o vídeo acompanhado da transcrição automática gerada pela plataforma. No entanto, quando o espectador é consumidor assíduo de legendas narrativas, essa alteração inesperada pode interferir de maneira significativa no acompanhamento do vídeo.

Resultados parciais

Quando iniciamos a pesquisa, tínhamos como objetivo observar as escolhas tradutórias do *software* de Youtube frente aos momentos problemáticos apresentados pelo texto de partida. Imaginamos, antecipadamente, que os principais obstáculos surgiriam condicionados pela particularidade do material audiovisual a traduzir, uma vez que a temática dos documentários está concentrada em manifestações culturais com características muito específicas. No entanto, na medida em que avançamos na análise, percebemos que as dificuldades encontradas pela legendagem automática foram resultado da sequência realizada para alcançar o produto final. Apresentamos, a continuação, duas tabelas que usaremos para explicar melhor o que observamos:

94

Inka Samana - Transcrição nossa	Transcrição de Youtube	Legenda de Youtube
Gracias, Gran Espíritu, en este día de la siembra, en este día de Coya Raymi.	Gracias gran espíritu en este día de la siembra en este día del collar rey min	Obrigado grande espírito neste dia do semear neste dia do colarinho rei min
El día del inicio del año escolar y de la siembra de los propósitos de cada uno de nosotros.	El día del inicio del año escolar y de la siembra de los propósitos de cada uno de nosotros	O dia do início do ano letivo e a sementeira dos objetivos de cada de nós

Tabela 1 – Youtube legenda Inka Samana

Rituales Vodú - Transcrição nossa	Transcrição de Youtube	Legenda de Youtube
Mis papás nacieron en un lugar en Haití que le dicen San Luis, tercera sección de San Luis.	nueva paz casa un lugar en el que galicia sanluis tercera sección de san luis	nova casa da paz um lugar onde galicia sanluis terceira seção de san luis
Mis abuelos, mis tatarabuelos son haitianos. Mi familia, mi descendencia viene de Haití.	mi abuelo mi mi tatarabuelo su natal mi familia mi descendencia viene viene de haití	meu avô meu tataravô seu nascimento minha família minha prole vem vem do haiti

Tabela 2 – Youtube legenda *Rituales Vodú*

Tanto a primeira como a segunda tabela apresentam três colunas com os seguintes dados:

- Na primeira, tem-se a transcrição, feita por nossa equipe, de um trecho da fala de uma personagem entrevistada no documentário.
- Na segunda, consta a transcrição do mesmo trecho só que, dessa vez, feita de maneira automática por Youtube.
- A terceira coluna apresenta a legenda final exibida por Youtube, junto do documentário.

Importa lembrar que as tabelas não excluem nenhuma das etapas do processo de legendagem feito pelo *software*. Ao contrário, as colunas, correspondentes à transcrição e à legenda final, explicitam os únicos dois procedimentos realizados pela plataforma, uma vez que a tradução e a legendagem, como já foi mencionado, são realizadas em um único movimento. Entrando, então, na observação dos dados coletados, focaremos nos resultados parciais que pretendemos destacar em este trabalho.

Como é possível perceber, entre o texto de partida e a legenda final apresentada pela plataforma, aconteceram vários desvios que não podem ser identificados apenas como problemas tradutórios. Ao invés disso, é possível observar que a principal complicação ocorreu na primeira etapa do processo, a saber, a compreensão da fala dos personagens e sua posterior conversão em texto, sendo esta incompreensão a que desencadeou o restante dos equívocos que concluirão em legendas, por momentos, incompreensíveis.

Além disso, também é importante destacar a literalidade que apresenta o *software* para traduzir as transcrições que ele mesmo gerou. Note-se, por exemplo, no seguinte trecho, que a legenda mantém a incoerência presente na fala da personagem; incoerência, esta, normal na oralidade:

Rituales Vodú - Transcrição de Youtube	Legenda de Youtube
Mi abuelo mi mi tatarabuelo su natal mi familia mi descendencia viene viene de haití	meu avô meu tataravô seu nascimento minha família minha prole vem vem do haiti

Para finalizar, gostaríamos de indicar a importância de considerar o tipo de material analisado quando se trata de avaliar os resultados alcançados, pois acreditamos que as características dos vídeos tiveram influência direta nesses resultados. Mencionamos, anteriormente, que a escolha dos documentários não foi proposital e sim resultado de uma sequência de trabalho que já estava em andamento. Com isso queremos dizer que os vídeos não foram selecionados para facilitar ou prejudicar a legendagem automática. No entanto, quando observadas as duas tabelas que apresentamos, é possível perceber que a legenda automática final apresenta maiores problemas no caso dos *Rituales Vodú* do que em *Inka Samana*. Isso acontece porque a compreensão da fala das personagens naquele vídeo é

obstaculizada não só pela variedade oral das personagens³¹, mas também pela presença muito maior de hesitações, como pode ser visto no último exemplo mencionado.

Assim sendo, acreditamos que os resultados mais significativos alcançados até o momento tem mais a ver mais com a identificação do procedimento executado por Youtube para legendar seus vídeos de forma automática, e suas consequências no restante do processo, que pelas características mencionadas nas legendas de cada um dos documentários observados. Isso porque a amostra é, ainda, muito pequena como para chegar a resultados conclusivos. Não obstante este esclarecimento, acreditamos que esta pequena exposição dá um primeiro passo em direção a um melhor conhecimento da mecânica que se esconde por trás destas novas tecnologias de evolução constante, presentes, cada dia mais, em nosso dia a dia.

Referencias

ALEXA (2019). *The top 500 sites on the web*. Disponível em <<https://www.alexa.com/topsites>>. Acesso em: 13 set. 2019.

CHANCELARIA ARGENTINA (2019). *La voz de los sin voz: Inka Samana*. Youtube. 11 set. 2019. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=WZWcvfu-qX8&t=11s>>. Acesso em: 11 set. 2019.

MARINHO, Maria Helena (2018). *Pesquisa Video Viewers: como os brasileiros estão consumindo vídeos em 2018*. Think with Google. Set. 2018. Disponível em <<https://www.thinkwithgoogle.com/intl/pt-br/tendencias-de-consumo/pesquisa-video-viewers-como-os-brasileiros-estao-consumindo-videos-em-2018/>>. Acesso em 12 set. 2019.

96

YOUTUBE OFICIAL BLOG (2010). *The Future Will Be Captioned: Improving Accessibility on YouTube*. Disponível em: <<https://youtube.googleblog.com/2010/03/future-will-be-captioned-improving.html>>. Acesso em 12 set. 2019.

UNESCO (2019). *Proyectos destacados. La voz de los sin voz*. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/es/office-in-montevideo/cultura/proyectos-especiales-la-voz-de-los-sin-voz/>>. Acesso em: 8 jul 2019.

³¹ Por se tratar de descendentes de haitianos, as personagens falam em francês em vários momentos do documentário e, inclusive, apresentam traços fonéticos desta língua em suas falas em espanhol.

Usos y funciones de las estructuras interrogativas en conversaciones entre argentinos

Guillermina Piatti

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - Universidad Nacional de La Plata

Introducción

97

Para el estudio de la conversación coloquial tomamos como punto de partida la esencialidad del diálogo, lo que se hace a través de las palabras, como su etimología lo indica, es decir “la interacción, por medios simbólicos, entre individuos mutuamente copresentes” (Per Linell, 1998: 27). La cooperación define a la interacción verbal, dado su carácter de atención y responsabilidad mutua, el tema compartido, los planes congruentes y los objetivos comunicativos consistentes. El enfoque de Linell considera la conversación como un proceso social y colectivo, donde hablante y oyente resultan coautores. Por su parte, Robert Arundale (1999: 126) propone el modelo coconstituyente. En este sentido, la conversación se conceptualiza también como “logro interaccional” (Arundale, 2010: 2079) en tanto se considera la comunicación más allá de su conceptualización tradicional como un proceso de codificación y decodificación monádica de significados. Así, el modelo de realización interaccional toma la díada como unidad mínima de análisis: dos personas interdependientes creando recíprocamente significados y acciones, en un proceso de alocución y recepción en curso.

En el marco de la lingüística cognitiva, Francesca Morganti, Antonella Carassa y Giuseppe Riva (2008) señalan la centralidad del concepto de intersubjetividad, para el estudio de la interacción en tanto se construyen significados compartidos. Así, la intencionalidad individual de los hablantes se subsume en la convergencia intersubjetiva que se produce en la comunicación con la construcción, manejo y mantenimiento de un terreno común que se coconstruye en el dinamismo conversacional. Asimismo, Arie Verhagen (2005: 15) señala la capacidad del ser humano para tomar la perspectiva del otro, de modo que la coordinación cognitiva resulta un componente básico de sus prácticas. De este modo, en una emisión lingüística, el primer hablante o conceptualizador invita al segundo a atender conjuntamente a un objeto de conceptualización en particular y así actualizar el piso común. La intersubjetividad se define entonces como un mecanismo de coordinación de sistemas cognitivos que deja sus huellas en la gramática y en el discurso.

Por otra parte, Robert Stalnaker (2002) señala que el intercambio intencional de información que caracteriza a la mayoría de las conversaciones tiene como objetivo indagar y descubrir cómo son las cosas y contribuir de manera creciente con información verdadera a un cuerpo de información compartida. Para ello, Heritage (2013: 552) describe como la organización social del conocimiento, la

atribución de conocimiento y las representaciones del uso del conocimiento en la interacción quedan plasmadas en la organización del mensaje, en la formulación de estructuras interrogativas, en el relieve focal, en las aserciones, entre otras manifestaciones de la postura epistémica en la interacción. Precisamente, “lo epistémico” es el conocimiento reclamado por los participantes en tanto lo registran, lo asertan y lo defienden a lo largo de la conversación en secuencias de interacción. Por su parte, Drew (2018: 164) agrega que “lo epistémico” se refiere a la atribución de conocimiento hacia sí mismo y hacia el interlocutor en el dominio público que se constituye con la interacción. Así, es posible estudiar cómo se presentan los participantes, sabiendo o no sabiendo, revelando como han obtenido la información y mostrando su actitud frente a este conocimiento. “Lo epistémico” resulta así en estados de conocimiento relativos y las orientaciones y posturas que los participantes despliegan entre sus conocimientos respectivos, omnipresentes en toda interacción. Se plantea el conocimiento en forma de gradientes epistémicos (Heritage 2013: 559): los hablantes saben más o menos, formulan aserciones o preguntas, ajustando su postura epistémica en relación con el interlocutor, en un juego intersubjetivo de cesión o apropiación del conocimiento. En definitiva, la postura epistémica es la expresión de las relaciones con el conocimiento de los participantes, momento a momento en la interacción, que se pone de manifiesto a través de diferentes recursos entre las que se encuentran las estructuras interrogativas, cuyas funciones analizaremos seguidamente.

Metodología y corpus

Para llevar a cabo este estudio se utilizó una metodología de análisis cualitativa. Según Berg (2001: 8),⁹⁸ la investigación cualitativa se refiere a significados, conceptos, definiciones y características. Su propósito consiste en descubrir respuestas a ciertos interrogantes a través de la aplicación de procedimientos sistemáticos. Los procedimientos cualitativos proveen los medios necesarios para acceder a hechos no cuantificables producidos por las personas reales sobre los cuales es posible hacer observaciones. Las técnicas cualitativas permiten al investigador compartir las interpretaciones y percepciones de otros y explorar cómo los hablantes estructuran y dan significado a su discurso.

Para este trabajo, se adopta también la perspectiva del analista de discurso en tanto se trabaja con aquello que se ha dicho, explorando patrones en y a través de los enunciados e identificando las consecuencias sociales de las prácticas interaccionales. Asimismo, el acercamiento al discurso desde la perspectiva sociopragmática permite interpretar los resultados de la investigación, aunque no sea posible llevar a cabo generalizaciones de tipo universal. Sin embargo, es factible observar, describir y explicar los casos particulares, considerados desde un paradigma exploratorio-interpretativo. De esta forma, la adopción de un marco teórico pertinente y las decisiones analítico-metodológicas adecuadas, así como también la realización de un estudio riguroso de la casuística, pueden suplir las limitaciones de una investigación básicamente cualitativa.

Siguiendo los principios postulados por Kerbrat-Orecchioni (2005: 3), el análisis de la interacción se funda en el estudio de datos auténticos, incorporando el carácter multimodal que aportan los elementos paraverbales y no verbales que acompañan al material verbal; además, se considera el dinamismo contextual, lo cual implica tomar en cuenta datos concernientes a los diferentes marcos interaccionales. Finalmente, la autora señala que la interacción es un objeto complejo con diferentes niveles, planos o módulos. Para una descripción adecuada es necesario recurrir a herramientas descriptivas de proveniencia diversa, lo que dará como resultado un eclecticismo metodológico que permite estudiar más acabadamente los diversos aspectos de la interacción.

De acuerdo con la propuesta de Serrano (2006), en este estudio se considera la sintaxis como organización situada en relación con los propósitos comunicativos de los hablantes. En este sentido, se observan ciertas tendencias que explicitan las posibles funciones de los mecanismos y procedimientos

gramaticales. El análisis toma como punto de partida las nociones gramaticales, a las cuales se incorporan necesariamente aspectos discursivos y pragmáticos.

De este modo, se abordaron las nociones gramaticales desde un paradigma funcional con el fin de señalar posibles tendencias en su utilización por parte de los hablantes. Dado que el análisis aborda el estudio de la interacción verbal, es necesario tomar como base la complejidad y el dinamismo del contexto y su desarrollo en la interacción, teniendo en cuenta el proceso por medio del cual los hablantes se acomodan a las necesidades informativas e interaccionales de sus interlocutores.

El estudio involucra una interacción entre una interpretación global de los materiales y un análisis detallado de aspectos seleccionados del corpus utilizando herramientas analíticas. En primer lugar, se llevó a cabo una lectura minuciosa del corpus simultáneamente con la escucha de las conversaciones registradas. A continuación, se procedió a seleccionar algunos usos de las estructuras interrogativas en estudio estableciendo sus posibles funciones en relación con los tipos de secuencias discursivas en las cuales se producen, así como también en la observación de las reacciones de los interlocutores.

El análisis se realizó sobre el corpus E.C.Ar. La cantidad de conversaciones se consideró adecuada para el estudio dado que proveyó una cantidad de casos suficientes –tanto por su frecuencia como por su variedad- de los fenómenos estudiados. El corpus E.C.Ar cuenta con 60 conversaciones –no institucionalizadas- grabadas en audio y video, producidas en encuentros planeados en donde se desarrollan temas surgidos espontáneamente en los que participan no más de cuatro sujetos, en interacciones con una duración mínima de 20 minutos y máxima de 30 minutos, totalizando aproximadamente 20 horas de grabación. Los sujetos participantes son estudiantes universitarios de la UNLP de entre 18 y 28 años de edad. El hecho de acotar el corpus a la variedad etaria, ocupacional y local da como resultado un ajuste diastrático que permite a los hablantes producir naturalmente los fenómenos en estudio, característicos de este tipo de interacciones coloquiales.

99

La interrogación, desde la gramática al discurso

Desde la gramática (Quirk, Greenbaun, Leech y Svartvik, 1985; Di Tullio, 1997, entre otros) se distingue la estructura interrogativa por particularidades prosódicas, morfológicas y sintácticas. De este modo, se la caracteriza por su inflexión tonal ascendente o descendente, dependiendo del tipo de interrogativa que se trate: parcial o total. Desde el punto de vista morfológico, las preguntas parciales están encabezadas por la palabra interrogativa; desde el punto de vista sintáctico, se caracterizan por el orden relativo entre el sujeto y el verbo, inversión optativa en las preguntas totales y obligatoria en las parciales.

En los últimos años, los estudios gramaticales del español (RAE, 2010: 803) han incorporado el enfoque pragmático en el análisis de las “oraciones interrogativas”, distinguiendo así las preguntas confirmativas u orientadas (interrogativas totales) de las preguntas exploratorias (parciales). En este sentido, también se consideran las preguntas retóricas que contienen implícitamente su propia respuesta: se interpretan como recursos que encubren afirmaciones veladas, en algunos casos con marcas de orientación, como el adverbio “acaso” en, por ejemplo, “¿Acaso te molesta lo que digo?”, donde se asume una respuesta negativa. De este modo, las preguntas retóricas funcionan en algunos

casos como inductores negativos, en tanto sustituyen en esos usos a la negación explícita, en ejemplos como “¿Cuándo dicen la verdad los políticos?” (RAE, 2010: 809).

Por otra parte, en el marco del Análisis de la conversación se estudia la práctica de preguntar, concebida entonces como una actividad social. Sacks, Schegloff y Jefferson (1974) consideran el carácter canónico de la pregunta / respuesta como par adyacente determinante en la estructura de la conversación, donde la pregunta presenta a la respuesta como segunda parte preferida. En los últimos estudios, Schegloff (2007) esclarece la noción de preferencia desde el punto de vista estructural y distingue la especificidad de las preguntas parciales del carácter restrictivo de las preguntas totales. Keisanen (2006) plantea que las estructuras interrogativas tienen un carácter multifuncional que se perfila específicamente por el contexto local, interaccional y secuencial en el cual se producen. En este sentido, retoma a Thompson (1998), quien distingue la construcción interrogativa, entendida como unidad estructural, de la pregunta, concepto funcional que refiere a la búsqueda de una respuesta como próxima acción relevante.

En el campo de la sociopragmática, Heritage (2002) analiza los efectos de las preguntas negativas como desafío, especialmente en el género periodístico. Es sabido que la pregunta es uno de los componentes que caracterizan a la entrevista como género. Así, la estructura pregunta / respuesta, como par adyacente, parece funcionar como un rasgo prototípico, si bien es posible hallar casos en los que este par, relacionado con los roles de entrevistador/entrevistado, se manifiesta de modo diferente. En el caso de las conversaciones informales, Koshik (2003), Schaffer (2005), Heinemann (2008), Steensig y Drew (2008), estudian el uso de la modalidad interrogativa como desafío o réplica mordaz, con una función afiliativa o con un potencial desafiliativo. En todos los casos, se atiende al entorno secuencial de uso de esta modalidad. Wang (2006) analiza las preguntas como instrumentos de poder que tienden a estar latentes en la conversación informal, pero que resultan prominentes en el diálogo institucional.

Desde un enfoque semántico-pragmático, en un estudio pormenorizado de la modalidad en español, Escandell Vidal (1999) sostiene que no toda interrogativa es una pregunta, entendida como pedido de información. Asimismo, el pedido de información puede tomar otra forma que no sea la interrogativa. Sin embargo, las preguntas constituyen ejemplos prototípicos de la modalidad. Desde una perspectiva semántico-gramatical, la oración interrogativa es una estructura proposicional abierta e incompleta con una incógnita o variable a ser completada con la respuesta. La función proposicional se satura cuando se especifica un valor para la variable con el cierre que da la respuesta. La autora analiza las figuras tonales que contribuyen a diferenciar las clases de preguntas: anticadencia en las denominadas totales (el foco se hace sobre la estructura completa) y cadencia en las parciales (que interrogan sobre un constituyente particular que resulta el foco de la pregunta).

Por otra parte, las diversas funciones que pueden cumplir las interrogativas son resultado de la interacción de sus significados y los contextos en que se utilizan. En este sentido, Escandell Vidal enumera algunas marcas formales, tales como la entonación, el orden de palabras, la negación, entre otras, que orientan y restringen las posibles interpretaciones de las interrogativas. Así, la autora distingue las interrogativas neutras o reales (preguntas como pedido de información) de las preguntas orientadas, con marcadores que llevan a interpretarlas con funciones diversas -recapitular, especificar, explicar, anticiparse, hacer aserciones- que de alguna manera ofrecen información en lugar de solicitarla.

Por su parte, Hayano (2013: 396) señala que hay tres factores que se despliegan en las interrogativas: la forma gramatical, la prosodia característica y la asimetría epistémica entre los hablantes. Precisamente, la proyección de esta última, considerada en grados diversos de conocimiento (C-/C+), sería fundamental para determinar la interpretación de una forma interrogativa como pregunta, aserción o incluso desafío.

En el caso 1, extraído del corpus, se pueden observar tres usos diversos de la modalidad interrogativa:

1.

1-Melisa: Así que. Sí. Tengo que ponerme. Tengo que mirarla de vuelta. Así que no.

2- Y ahora. Quiero terminar 'Harry Potter' (risa). [De vuelta].

3-Agustina: **¿Cuál estás leyendo? (a)**

4-Melisa: No, el uno. De vuelta.

5-Agustina: **¿El uno? (b)**

6-Melisa: Sí. Porque me convenzo como es en inglés, me sirve. Mentira.

7- No me sirve leerla. Tengo que ponerme a practicar otras cosas.

8-Agustina: (RISA). Sí sirve. Sí sirve. Todo sirve. Los proble, el problema es que no es

9- prioritario. [Ese es el inconveniente. Pero...].

10-Melisa:(RISAS) [Exacto. No, no]. El domingo me leí *tres* capítulos. Y tenía que hacer

11- carta de Lengua. Tenía que hacer el trabajo del capítulo de Lengua. Tenía que

12- hacer todo. [Ah]

13-Agustina: [No,] pero **¿quién te quita haber pasado por la lectura de 'Harry Potter'**

14-otra vez? [**¿Quién te quita eso?**] (c)

15-Melisa: (RISAS). Por [...] vigésima cuarta vez. No sé, más o menos.

16-Agustina: No importa. No importa.

17-Melisa: Pero bueno. [Ay Dios].

042_ 2010-IIM

101

Aquí, encontramos la modalidad interrogativa usada para formular una pregunta con la cual se solicita información (a. línea 3, *¿cuál estás leyendo?*), una pregunta exploratoria esperando confirmar lo que se ha escuchado (b. línea 5, *¿el uno?*) y dos interrogativas retóricas de polaridad opuesta (c. *¿quién te quita haber pasado por la lectura de Harry Potter otra vez? ¿Quién te quita eso?*) con respuesta implícita (que sería *nadie*, en ambos casos) y que por eso mismo no son respondidas por la interlocutora.

En este breve fragmento las estructuras interrogativas se despliegan en sus variedades constructivas y de multifuncionalidad. Los factores reseñados por Hayano (gramaticales, prosódicos y epistémicos) se combinan para la adecuada interpretación. Así, la primera pregunta (a), de tipo parcial, encabezada por el interrogativo y producida con entonación descendente, presenta una asimetría C-/C+, es decir, Agustina pregunta porque desconoce cuál de los volúmenes de Harry Potter está leyendo Melisa. Es entonces un tipo de pregunta real cuya función es obtener información. En el segundo caso, la pregunta (b), de tipo total o polar, producida con entonación ascendente, es formulada por Agustina para confirmar su interpretación a partir de la información ya recibida; en este caso, la asimetría epistémica entre las hablantes se presenta en un grado intermedio. Finalmente, las estructuras interrogativas parciales (c) encabezadas por *quién*, producidas con entonación descendente y acento de intensidad que focaliza el pronombre, no son preguntas porque no solicitan información, sino que constituyen aserciones en las cuales se modifica el grado de asimetría epistémica: es ahora Agustina quien ofrece su opinión por medio de este recurso, realzado además por la repetición de la estructura con la misma función asertiva. El hecho de conservar la forma interrogativa crea ciertos efectos interaccionales en tanto incentiva la coconstrucción de la aserción atendiendo a la respuesta implícita, aunque virtual, del interlocutor.

De este modo, los tres factores mencionados (gramaticales, prosódicos e interpretativos) se combinan en la proyección y en la interpretación de las estructuras interrogativas, aunque la asimetría epistémica parece jugar un rol fundamental. Heritage (2013: 399) propone aplicar un “gradiente epistémico” entendido como la diferencia de conocimiento entre los hablantes, que se pone de manifiesto en el diseño de las estructuras interrogativas. Para el caso 1, adaptamos la figura propuesta por Heritage, que permite ilustrar la asimetría epistémica señalada:

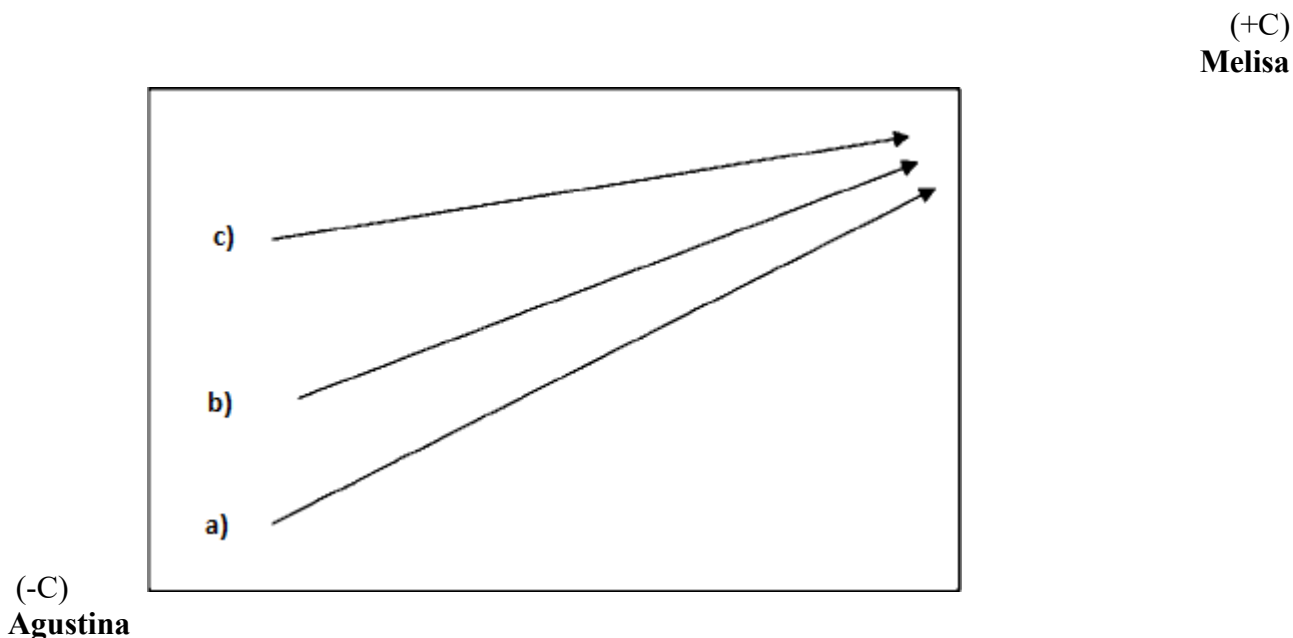


Figura 1: Posición epistémica representada en términos de gradiente (-C/+C, menor conocimiento/mayor conocimiento) para las interrogativas (a) (b) y (c) del caso 1.

La inclusión de estas representaciones gráficas posibilita apreciar las diferencias de conocimiento (-C/+C menor conocimiento/mayor conocimiento) entre los hablantes, señalando además el sentido de las preguntas que se formulan, desde el primer hablante a su interlocutor. Así en a) vemos cómo Agustina, quien carece de información (gradiente epistémico -C) formula una pregunta a Melisa de quien espera la respuesta correspondiente, dado su gradiente epistémico de mayor conocimiento (+C); en el caso de la pregunta b), como se trata de una pregunta de confirmación, Agustina ya cuenta con mayor conocimiento aunque todavía espera una respuesta por parte de Melisa, quien nuevamente presenta un mayor conocimiento (+C) y puede ofrecer la información requerida. Finalmente, con la pregunta c), la posición epistémica de Agustina es de mayor conocimiento (+C): ya no se trata de una interrogativa por medio de la cual se solicita información, sino de un tipo de pregunta retórica que se utiliza para realizar una aseveración sin esperar respuesta de la interlocutora, como veremos en el punto 5 más detalle.

Así como en este fragmento, en el corpus estudiado, las estructuras interrogativas son de uso frecuente y se presenta con distintas variaciones funcionales que analizaremos a continuación. El diseño de las preguntas por parte de los hablantes, en atención a sus posibles funciones, les permite conducir, restringir, anticipar o abrir las respuestas consecutivas, enmarcándose también de este modo en la perspectiva intersubjetiva ya analizada en los capítulos anteriores.

Las estructuras interrogativas y la asimetría epistémica

La interrogación, en tanto modalidad de la enunciación, es una de las opciones de interrelación comunicativa que se les ofrece a los hablantes. Como hemos visto, se caracteriza por ciertos rasgos formales (entonación particular, orden de palabras específico, presencia de ciertas marcas) y un valor semántico que se define al margen de sus usos particulares. En efecto, se trata de una estructura abierta sin posibilidad de validarse hasta tanto se complete la variable que incluye.

En primer lugar, existe una tendencia a generalizar el uso de las interrogativas como formas para plantear preguntas o solicitar información desconocida para quien la formula. Así, a la vez que expresa su duda, el hablante le requeriría su resolución al interlocutor. En este sentido, la modalidad interrogativa se relaciona con la modalidad apelativa por su demanda de respuesta: respuesta usualmente verbal para la modalidad interrogativa, respuesta factual para la modalidad apelativa o exhortativa. En ambos casos, como sostiene Kerbrat (1991: 28) tiene lugar un requerimiento: de un decir en la pregunta, y de un hacer en la orden o pedido. Sin embargo, esta similitud nocional, en relación con la búsqueda de una reacción por parte del interlocutor, resulta muy general para el análisis de la riqueza funcional que presentan las interrogativas en las opciones ofrecidas a los hablantes.

En algunos casos, las preguntas actúan específicamente como factores dinamizadores de la interacción, en tanto que, dado su carácter “conducente” (Quirk et al., 1985) para obtener información, movilizan la participación del interlocutor, como en el caso 2:

103

2.

Angelina: Zapatos, ¿qué te ponés?

Romina: No sé, porque según qué es lo que me compre, por ahí me compro zapatos **marrones o negros**, porque el jean me combina igual con los dos.

035_2006-IIIM

La pregunta de Angelina tiene como objetivo solicitar una información que ella desconoce y que Romina como interlocutora puede proveer. De esta forma, se completa la estructura abierta parcial, encabezada con el interrogativo *qué*, por medio de la respuesta *marrones o negros*. Como hemos visto, se presenta una asimetría epistémica entre las hablantes que motiva el diseño de la pregunta específicamente a partir del tópico seleccionado (*zapatos*). De todas maneras, Romina proyecta una respuesta intermedia que ofrece dos opciones para completar la información, lo cual da como resultado un grado epistémico intermedio, tal como se puede observar en la figura 2:

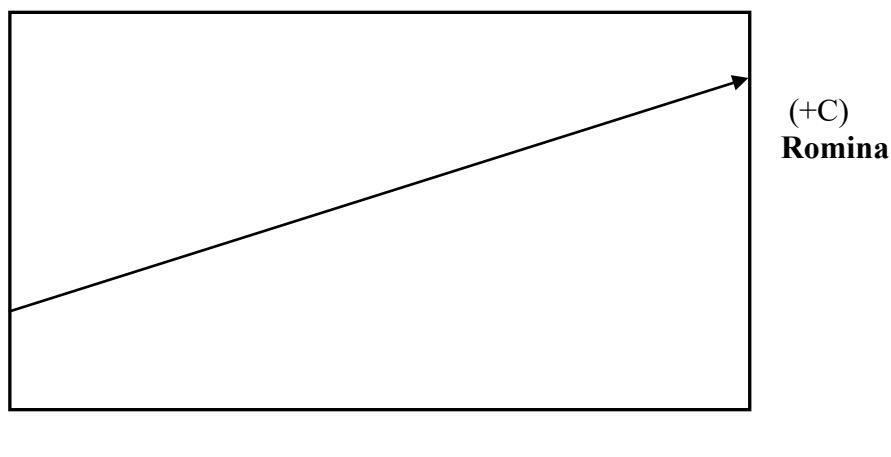


Figura 2: Posición epistémica representada en términos de gradiente (-C/+C, menor conocimiento/mayor conocimiento) para la estructura interrogativa del caso 2.

Como sostiene Heritage (2013: 378) las posiciones epistémicas se elaboran en el paso a paso de la interacción, si bien se conforman desde un estatus de conocimiento previo, la forma de proyectarlo es dinámica y se construye en el desarrollo de la interacción.

En otros casos, las interrogativas se presentan con otras funciones, más allá de su uso característico como preguntas, por ejemplo en 3: 104

3.

1-Alejandro: [Porque] el Homo Sapiens Sapiens era más... ehh...

2-Esteban: Más astuto.

3-Alejandro: No. [Más ehh...]

4-Germán: [Porque es agresivo.]

5-Alejandro: ¡Eso!

6-Esteban: ¿Más agresivo? (a)

7-Germán: ¡Bahh, no sé! Igual, ehh, son teorías.

8-Esteban: Bueno, ¡dale, dale! Contá. ¿Más agresivo el Homo Sapiens Sapiens? (b)

9-Germán: Supongo que sí.

10-Antonio: ¿Los otros no se defendían ni siquiera cuando los atacaban? (c)

11-Germán: ¡Qué sé yo, Antonio!

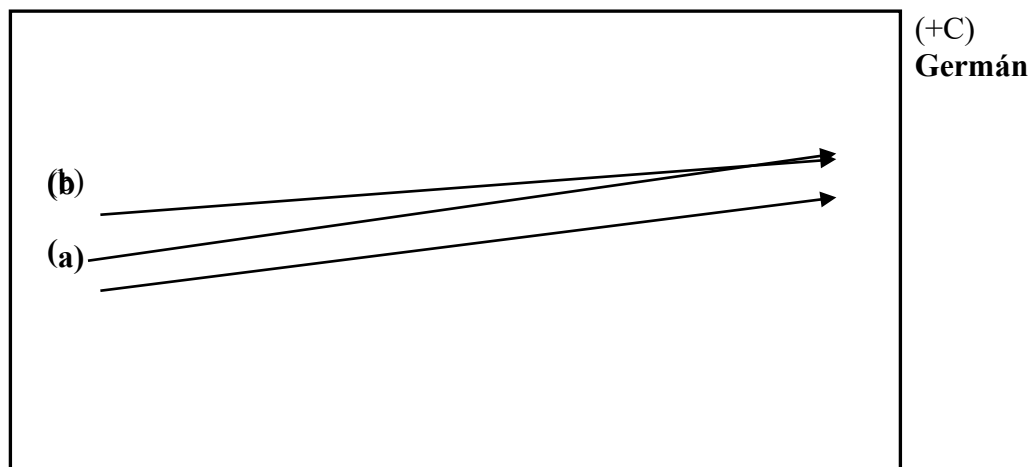
12-Esteban: ¿Tan buenos eran? (d) (Risas)

Germán: No tengo idea.

039_2006-IIIIH

En estos casos, y en otros que se verán más adelante, si bien se solicita una reacción verbal del interlocutor, las interrogativas sobrepasan el carácter de mera pregunta. En este sentido, dejarían de ser “neutras o no marcadas” como sostiene Escandell (1999: 3973) ya que se trata de estructuras con alguna orientación marcada. En la línea 6, la interrogativa (*¿Más agresivo?*) parece cumplir una función confirmativa o de pedido de explicación que Esteban usa como una forma de obtener la certeza por parte del especialista en el tema a partir de la respuesta anterior. A continuación, la repetición de la estructura interrogativa (*¿Más agresivo el Homo Sapiens Sapiens?*) parece poner en duda lo dicho por Germán; de hecho, utilizando el nombre completo de la especie, aludiendo quizás a algún tipo de racionalidad, Esteban no parece aceptar su evaluación como agresivo. Este duelo de especialistas entre el estudiante de Filosofía Esteban y el estudiante de Biología Germán, no sólo promueve el diseño de

las estructuras interrogativas (que va desde el pedido de confirmación a la puesta en duda de lo afirmado por el interlocutor) sino también de las respuestas. Germán presenta su posición epistémica (a pesar de ser el mayor especialista en el tema) en un grado intermedio en las líneas 7 y 9 (*¡Bahh, no sé! Igual, eh, son teorías / Supongo que sí*). La figura 3 representa la asimetría epistémica:



(-C)
Esteban

(+C)
Germán

105 **Figura 3:** Posición epistémica representada en términos de gradiente (-C/+C, menor conocimiento/mayor conocimiento) para las interrogativas (a) y (b) del caso 3.

La coconstrucción del posicionamiento epistémico continúa luego con la intervención de Antonio en la línea 10 (*¿Los otros no se defendían ni siquiera cuando los atacaban?*). De esta forma, se introduce una interrogativa orientada a una respuesta de polaridad inversa, inducida con el marcador *ni siquiera*. El diseño de esta nueva ocurrencia de estructura interrogativa lleva a Germán a reposicionarse ahora en un grado menor de conocimiento (*¿Qué sé yo, Antonio!*). Finalmente, en la línea 12, Esteban produce una nueva interrogativa (*¿Tan buenos eran?*), que acompañada de risas, termina de cuestionar las afirmaciones de Germán, quien inmediatamente, sin respuestas ya, se reposiciona en el grado mínimo de conocimiento cuando intenta cerrar el tema diciendo *No tengo idea*. En la figura 4 se grafican las posiciones epistémicas en esta instancia conversacional:

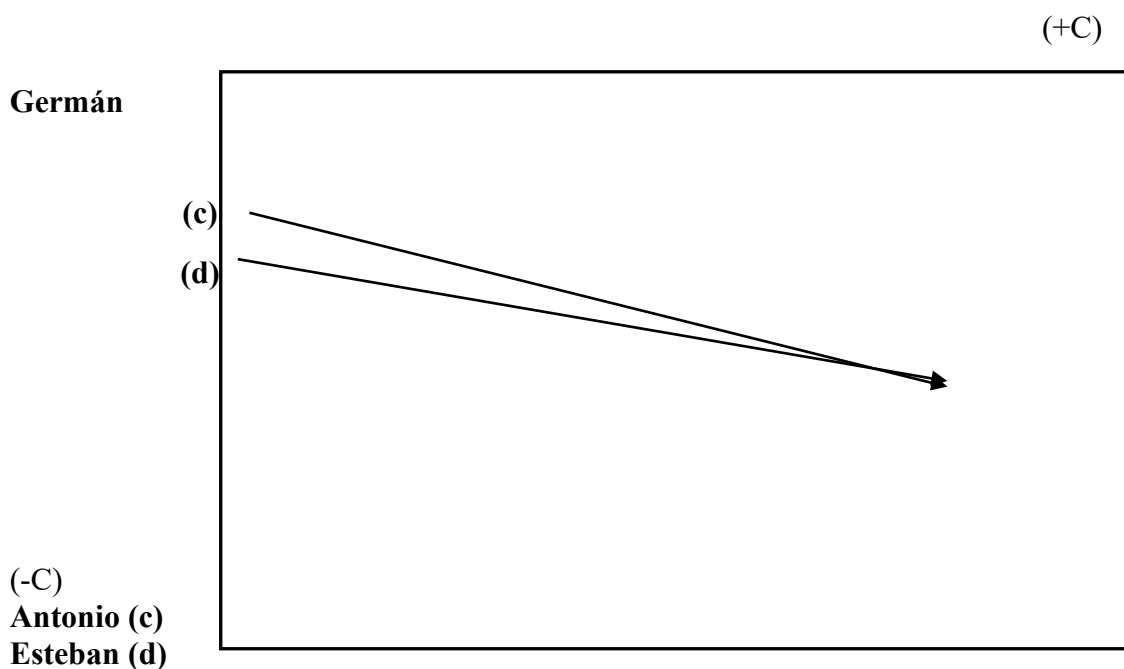


Figura 4: Posición epistémica representada en términos de gradiente (-C/+C menor conocimiento/mayor conocimiento) para las interrogativas (c) y (d) del caso 3.

En síntesis, en ambos casos, se puede observar que las estructuras interrogativas, más allá del tipo de construcción o de la entonación con la cual se producen, funcionan y son interpretables como índices de la posición epistémica de los participantes y se relacionan con la organización de la información en las conversaciones. Como señala Keisanen (2006), cuando los hablantes usan las preguntas especialmente para obtener información, como en los casos 1, 2a, o incluso en 3a, se le ofrece al interlocutor una posición epistémica decisiva frente al tema tratado. Un pedido de confirmación, como se observa en el caso 3 (a), sugiere también que el hablante que interroga orienta al interlocutor como autoridad epistémica. Sin embargo, si el receptor no ofrece la confirmación esperada (como es el caso con las respuestas dubitativas y sucesivas de Germán), puede morigerarse la asimetría epistémica e incluso, como en este caso, reposicionar a los participantes en relación con el gradiente. Así, las interrogativas dejan de funcionar como pedidos de información para convertirse en desafíos a la posición epistémica del interlocutor.

106

Sin embargo, tanto las interrogativas como preguntas conducentes como las no conducentes - con una función que dista de buscar información sobre aquello que se desconoce- ponen en evidencia la coconstrucción del diálogo, así como la atención a la perspectiva del interlocutor. Tal como sostiene Grande Alija (1996: 719) la secuencia pregunta / respuesta se presenta como una aserción coral - porque es el resultado de la interpretación del hablante y del interlocutor- y en dos tiempos -porque la primera parte aporta los constituyentes básicos y la segunda parte la completa, en mayor o menor medida. Tanto en la búsqueda de información, y más aún en la orientación polar confirmativa como en los desafíos a la posición epistémica, las estructuras interrogativas ponen de manifiesto la intersubjetividad en la conversación. El hablante que interroga requiere explícitamente que el interlocutor confirme o niegue, explique o clarifique, acuerde o desacuerde. Dada su naturaleza eminentemente dialógica, las estructuras interrogativas resultan recursos fundamentales para la construcción interactiva de la posición epistémica de los hablantes.

Las funciones de las estructuras interrogativas. Las preguntas conducentes para obtener información

Como punto de partida, caracterizamos la pregunta como pedido de información, de acuerdo con Uwajeh (1996: 87) que la define de la siguiente forma:

Una construcción oracional que tiene la fuerza ilocutiva de buscar información sobre algo; así, la fuerza ilocutiva de una pregunta es ni más ni menos que la intención del hablante de buscar información, comunicada a través de la construcción oracional pertinente.

Desde un punto de vista pragmático, se caracteriza la pregunta con esta intención de buscar información por parte del hablante que, en general, se lleva a cabo a través de la modalidad interrogativa, aunque otras modalidades, como la imperativa y declarativa, pueden introducir por su parte el pedido de información. De hecho, como hemos considerado en el apartado anterior, no toda estructura interrogativa tiene función de pregunta, como tampoco no todo pedido de información se realiza por medio de la interrogativa.

Desde el Análisis de la conversación (Schegloff, 2007) se propone como unidad organizativa básica el par adyacente que se compone normalmente de una primera parte y de una segunda parte. En el caso de la modalidad interrogativa, la pregunta constituye la primera parte y crea una expectativa de un cierto tipo de respuesta (segunda parte) preferida o alineada con dicha expectativa. En general, estas respuestas preferidas son breves, no se demoran y tampoco se atenúan, en cambio las no preferidas son más elaboradas, se retrasan con rodeos y se atenúan.

En el corpus analizado, la funcionalidad de algunas preguntas se relaciona con el dinamismo de la conversación. En efecto, las preguntas constituyen un modo de hacer avanzar la interacción de un modo cooperativo con el interlocutor. En el caso 4, Germán formula una pregunta sobre las salas de cine, José contesta y finalmente Germán extrae sus propias conclusiones:

4.

Germán: [¿Son] más grandes que las de acá, las de La Plata?

José: Sí, o, no. Son, son medianas, no son chiquitas. Por ahí en, en calle, en Cine Ocho tiene salas muy chiquitas.

Germán: Claro

José: [No son tan...]

Germán: [Las achicaron.]

José: Son un poco más grandes. Deben tener, no, no sé, en cantidad de personas no sé. No, no es tan chiquito. ...

037_2006-IIIIH

En otros casos, las preguntas para obtener información se convierten en una suerte de interrogatorio por medio del cual se busca obtener precisiones sobre los diversos aspectos de la información vertida por el interlocutor. En 5, Paola hace una pregunta de carácter más general y luego intenta precisar los distintos aspectos de la información. Para ello, se vale de una interrogativa total en el primer caso y luego introduce una serie de preguntas parciales para obtener los pormenores sobre las actividades de Belén:

5.

Paola: [¿Vas al gimnasio?]

Belén: Sí, voy acá... a full estoy, eh. Voy un montón, [como tres veces...]

Paola: [¿Cuánto te sale?]

Belén: Veinticinco pesos, libre. Vas todas...

Paola: ¿A dónde?

Belén: *Millenium*

Paola: ¿Dónde es?

Belén: Es... acá... ahí nomás de la terminal.

038_2006-IIMIH

Asimismo, el hablante puede preguntar para confirmar una información a partir de lo que ya sabe, valiéndose como recurso de la variante de tipo alternativa. De este modo, se requiere la corroboración precisa por parte del interlocutor por medio de preguntas que orientan la respuesta a través de la alternativa propuesta, como se ve en 6 y 7:

6.

Laura: Vos, cuando fuiste a Capital... con Yely ¿Fuiste a Once o fuiste a Florida?

Alejandra: No, a Once.

018_2006-IIM

7.

Ignacio: ¿Qué tenés? ¿Movistar o CTI?

Belén: CTI.

038_2006-IIMIH

108

De todos modos, precisamente dado que se busca confirmar el dato, quien formula la pregunta prueba un cierto grado de conocimiento. Así, el pedido para obtener la información estaría en estos casos acotado a una de las opciones de la alternativa por la cual se interroga, constituye entonces un modo de restringir la respuesta posible.

Asimismo, en algunos casos similares puede ocurrir que la pregunta exceda el valor de confirmar la información. Se trata de fragmentos de opinión en los cuales la alternativa surge a partir de lo sostenido por el interlocutor y de la opinión introducida por el hablante. Son los casos 8 y 9 en los cuales encontramos en realidad una pregunta que presenta dos opciones excluyentes. El diseño de la pregunta (con posiciones determinadas para cada segmento de la disyunción) tendría como función confirmar la opción presentada en segundo lugar:

8.

Laura: [Últimamente] hicimos eso, nos juntamos dos veces, igual. .. Y los dos leíamos el mismo texto .. pero, estehh... para adentro. ..Y... para mí así no llegamos a ningún lado, así que, bueno, terminamos [y le dije: "Mirá..."]

Alejandra: [No si] para eso, te quedás vos en tu casa y [él xxx]

Laura: [Claro, y bueno, un poco dialogamos] pero, no es lo mismo estar leyendo a la par, que uno lea en voz alta, el otro lo siga...

Alejandra: Pero ¿él quiere estudiar con otro o está acostumbrado a estudiar solo?

Laura: ¡No! Jerónimo quiere estudiar con otra persona, está en la misma que yo. Pero, bueno, es, obviamente, el tiempo hasta que nos acostumbremos al, a los tiempos de cada uno.

018_2006-IIM

Como se ve, Alejandra introduce en la segunda parte de la disyunción la conclusión que ha extraído a partir de lo dicho por Laura y con este recurso busca la confirmación de sus inferencias. La conjunción adversativa *pero* anuncia la opción que se contrapone y que representaría la opinión hacia la cual desea orientar el mensaje, precisamente localizándola en posición remática. Este juego de opciones, en el cual

el aporte personal, divergente con respecto a la orientación discursiva previa, aparece en segunda posición, también se ve en el caso 9:

9.

Ignacio: Me queda una materia...que rendir y entregar una monografía [XXX]

Pedro: ¿Y te recibís?

Ignacio: Sí

Pedro: ¿Y qué pasa? ¿Lo estás haciendo o... lo estás estirando?

Ignacio: Estoy estudiando para el final, pero la monografía no... no avanza. No se me ocurre ninguna hipótesis.

025_2006-IIH

En 9, Pedro pone en duda la aplicación de Ignacio para terminar su carrera en la segunda opción de la alternativa, en este caso precedida además por una pausa. Esta segunda opción se opone a la primera aserción de Ignacio que sostenía la proximidad de su graduación. Resulta interesante que frente a la posible conclusión que está extrayendo Pedro, Ignacio señale su rol agentivo en lo que está haciendo (*estoy estudiando para el final*) para luego manifestar, en una estructura adversativa y con la focalización sobre el objeto, aquello que está postergando (*pero la monografía no...no avanza*). De este modo, Ignacio responde a las dos opciones de la alternativa presentada por Pedro. El resultado es una coconstrucción de aserciones mediadas por la modalidad interrogativa.

En ambos casos, observamos que la primera opción es la sostenida previamente por el interlocutor, y la segunda opción de la alternativa representa la opinión del hablante que introduce de este modo atenuado su divergencia. Efectivamente, el uso de la modalidad interrogativa, en su variante de pregunta con alternancia, resulta un recurso para introducir una opinión contraria, en un contexto de previo desacuerdo, tal como se analizará más adelante. Sin embargo, el carácter dubitativo que transmite la pregunta puede entenderse solamente como un pedido de confirmación sobre lo dicho. De esta forma, la modalidad interrogativa enmascara la divergencia y posibilita la continuidad de la interacción sin polémica abierta.

Por otra parte, las preguntas conducentes pueden contribuir también con el dinamismo del relato en los fragmentos narrativos. La pregunta del hablante que se focaliza en algún aspecto de la historia relatada por el interlocutor, agiliza la narración como en el caso 10:

10.

Julia: ¿Qué sandalia es?

Noel: Las que son de verano, las que eran ... tiene una tirita acá atrás y adelante [son así].

Julia: [Ah, sí.] XXX Un poquito así de taco...

Noel: No, así... [XXX]

Julia: [XXX] Ah, ya me acuerdo.

Noel: El otro día las que viste las que eran tipo ojotitas... como las que tenés vos, pero con ... más taco, menos taco.

Julia: Así.

Noel: Sí, bueno... el otro día estaban arreglando ... iba a estudiar a lo de Lucho, estaban estudiando ... arreglando la calle y había un puentecito como de metal, no sé, que tenía todos agujeritos en el piso...

Julia: ¿Y se te metió el taco ahí?

Noel: Sí.

Julia: ¡Nooooo! (Risas) ¿Y qué hiciste? Casi te caés... (Risas)

Noel: No, no, no, yo sentí algo y seguí caminando y...

Julia: Y te quedó el taco en la [XXX]

Noel: ... [y dije "Mmm",] y seguí caminando un cachito porque tenía un tipo

La pregunta de Julia tiende a precisar el problema ante la extensión de la orientación presentada por Agustina, focalizando sobre el aspecto esencial de la historia. A continuación, Julia vuelve a colaborar con el relato, pero agrega la opción *casi te caés*, con modalidad declarativa que parece anticipar la respuesta de Agustina. Siguiendo el esquema de Labov (1972), por medio de la modalidad interrogativa, Julia introduce el problema y la solución en este relato, es decir, intenta condensar la esencialidad de la historia narrada.

En el caso de los fragmentos argumentativos, también la modalidad interrogativa contribuye al planteo del tema sobre el cual se va a opinar; es un modo de instalar la temática e incluso de ceder el primer lugar argumentativo al interlocutor. Hutchby (1996) analiza los episodios adversativos que pueden surgir en una conversación ante la diferencia de opinión. Para ello, se propone una secuencia de acción/oposición argumentativa, en la cual un participante presenta su opinión y el interlocutor se opone y produce la confrontación. El juego por tomar una u otra posición provoca una asimetría con la cual los hablantes deben lidiar, intentando conseguir el lugar privilegiado de la oposición. En efecto, si el hablante hace uso del primer lugar para dar su opinión (acción), queda expuesto y ofrece a su vez al interlocutor la posibilidad de esgrimir su desacuerdo (oposición). Por ello, estas primeras y segundas posiciones (acción y oposición) se encuentran abiertas a la competencia estratégica entre los participantes, quienes pueden maniobrar para tratar de que sea el interlocutor el que tome el primer lugar, conservando para sí la segunda posición que ofrece la oportunidad del disenso.

En el caso 11, Yanina utiliza la modalidad interrogativa para obtener la opinión de Romina sobre las aulas de la Facultad de Derecho:

11.

Rocío: Che, ¡qué bueno que está este lugar!, ¿no?

Yanina: Sí. No es de Psicología. Sabés que ayer fui ¿pasaste por el aula uno del Jockey?

Rocío: ¡Ahh! ¡Cómo cambió ese lugar, no, por favor! Es como un... [Sheraton.]

Yanina: Sí. (Risas) Bueno, para nosotros, sí. ¿Viste lo que es eso?

Rocío: Está buenísimo. Igual yo pasé, iba por el pasillo para el [aula] dos...

Yanina: [Sí] Yo me pegué un susto, pero digo: “¿Qué pasó acá?”

Rocío: Sí, ¡buenísimo!

Yanina: Pero yo no entiendo por qué o sea... está la Facultad de Derecho, qué sé yo, supuestamente, había un intercambio, el Jockey se lo dan a Derecho y la parte de Derecho iba para nosotros...

019_2006-IIM

Ante la hipérbole utilizada por Rocío (*es como un Sheraton*), Yanina relativiza tal afirmación (*bueno, para nosotros, sí*) obteniendo el lugar para un mínimo desacuerdo. Una nueva pregunta (*¿Viste lo que es eso?*) busca precisar la opinión de Rocío (*está buenísimo*). Sin embargo, Yanina desea orientar la argumentación desde otra perspectiva, ya no elogioso de las aulas (posición de Rocío) sino injusto para con los estudiantes de otras carreras. En efecto, la pregunta (*¿qué pasó acá?*), puede interpretarse también como un reporte de una escena en el relato que ha introducido. Esto le permite a Yanina reafirmar su opinión: es positivo el cambio del edificio, aunque introduce además la oposición a Rocío (*pero yo no entiendo nada*) intentando fijar su posición en contra de los beneficios otorgados a la carrera de Derecho en lugar de a su Facultad, Psicología. Como sostiene Heritage (2013: 380), en secuencias evaluativas, el primer hablante que opina sobre un estado de cosas adquiere una cierta prioridad epistémica. Sin embargo, en este caso, las maniobras de Yanina buscan reclamar esta prioridad iniciada por Rocío y así introducir sus objeciones a la evaluación hiperbólica hecha en primer lugar.

Asimismo, en el siguiente caso se pueden apreciar las maniobras de las participantes en relación con el juego de acción / oposición:

12.

Rocío: Sí ... Es re interesante. ¿Vos leíste el *Nunca más, sí?*

Yanina: Me lo compré ahora.

Rocío: [Sí.]

Yanina: [Mirá] qué época.

Rocío: [Sí, está rebueno.]

Yanina: [Nunca lo puedo] terminar de leer igual. Pero...

Rocío: No, yo tampoco. Leí [gran parte...]

019_2006-IIM

Rocío intenta maniobrar por medio de la modalidad interrogativa para obtener la opinión de Yanina y luego, en todo caso tomar la segunda posición; sin embargo, Yanina retrasa dar cuenta de su postura y es Romina quien debe exponerse (*Sí, está rebueno*); a continuación, el segundo movimiento de Yanina es divergente, porque dice *Nunca lo puedo terminar de leer igual. Pero*); utiliza además dos conectores (*igual, pero*) que expresan el acto de concesión propio del texto argumentativo (Ducrot, 1984), y se opone de forma atenuada a la evaluación hecha por Rocío previamente. De este modo, tomar una posición no consiste sólo en verbalizar un punto de vista subjetivo sobre el tema en curso, sino que se lleva a cabo en una construcción intersubjetiva. Como señala Keisanen (2006: 171), expresar dudas, requerir confirmación o refutación, puede ser un recurso para involucrar al interlocutor en la construcción interaccional de la posición.

111

La cuestión de la polaridad

El rasgo de la polaridad en la modalidad interrogativa ha sido estudiado por Koshik (2002, 2007) y Heinemann (2008). Koshik analiza cómo se entienden estas preguntas que cargan con la preferencia de una respuesta de polaridad opuesta. Así, una pregunta como “¿realmente vas a ir a la fiesta?” conlleva la aserción “no vas a ir” y espera por lo tanto una respuesta negativa. Heinemann agrega que el uso de estas preguntas puede entenderse, en un contexto propicio al desacuerdo, como un desafío para el interlocutor, que en muchos casos prefiere no contestar. Escandell (1999: 3985) agrega que en general este tipo de preguntas incluyen marcas de orientación hacia la polaridad, señales de la falta de neutralidad del hablante con respecto al contenido proposicional, en tanto se favorece explícitamente una determinada opción.

Por un lado, las preguntas con la misma polaridad se encuentran enfocadas hacia una respuesta afirmativa o negativa de igual valor e intentan, por parte del hablante, confirmar la proposición del interlocutor o expresar lo que se piensa que es su opinión. En este sentido, se pueden considerar conducentes porque en general conciernen a los denominados “eventos-B” (Labov y Fanshel, 1977), o sea, temas conocidos por el interlocutor. Este tipo de pregunta se despliega como un medio afiliativo o un modo de invitar a participar al interlocutor en la elaboración del tópico, tal como se ve en 13 y 14:

13.

María Rosa: Entonces qué va, la próxima el ... tenemos una sola clase y examen, supuestamente.

Manuel: Una sola clase y el examen.

María Rosa: ¿No dijo nada de [recuperar clases?]

Manuel: [No.] Eso no, no habló nada, pero supongo yo que como queda una semana, sí ahí puede decir: “Hoy es miércoles, tenemos una clase extra este viernes”.

030_2006-IM1H

14.

Catalina: en general pasa en los países donde hay poca luz, o sea... y lo padecen más las mujeres, ansiedad, como que...

por vivir en lugares donde no están con, en contacto con la luz solar, genera ese tipo de síntomas. Y bueno. Mhm...

Fernanda: ¿Se vive en ambientes con poca luz? ¿Eso querés decir?

Catalina: Sí. Poco, o sea, entendible, digamos.

020_2006-IIM

En cambio, las preguntas de polaridad inversa (PPI) pueden funcionar como aserciones de mayor elaboración. En efecto, hemos encontrado en el corpus que el uso de la estructura interrogativa, orientada a una respuesta coincidente con su contenido implícito, busca confirmar la aserción realizada con esta respuesta inversa preferida. Heinemann (2008) sostiene que son preguntas diseñadas para obtener una respuesta confirmatoria. Sin embargo, el contexto en el que se producen puede acarrear consecuencias interaccionales: frente a un potencial desacuerdo del interlocutor, la pregunta pone en tela de juicio la información provista en el segmento previo. Ya sea en sus formas afirmativa o negativa, las PPI crean una expectativa sobre una respuesta de valor opuesto; si el interlocutor no cambiara la polaridad, se produciría un fragmento polémico. Por ello, esta variante de la modalidad interrogativa, puede considerarse como un desafío en tanto inicia un predesacuerdo, preparándose para polemizar si el interlocutor no invirtiera la polaridad. Es posible analizarlo en el caso siguiente:

112

15.

Pedro: Pero, ¿qué? ¿tenés fiestas todos los fines de semana?

Ignacio: No, una vez por año íbamos.. a una fiesta.

Pedro: [Yo nunca tuve una.]

025_2006-IIH

Pedro desafía a Ignacio por haber interpretado que tiene fiestas muy frecuentemente. La expectativa parece ser la siguiente: si Ignacio confirmara la aserción contenida en las preguntas, iniciaría un episodio polémico, dado el predesacuerdo con la idea de tener fiestas que pueden transmitir las preguntas de Pedro. La respuesta negativa de Ignacio, que además intensifica la poca frecuencia de las fiestas (*una vez por año*) desactiva este predesacuerdo, aunque Pedro finalmente utiliza el menor grado posible en la escala argumentativa para hablar de su asistencia a las fiestas, lo cual vuelve a diferenciarlo de Ignacio.

Otro caso similar, se observa en 16:

16.

Rocío: A mí ¿sabés qué me llamó la atención?

Yanina: ¿Qué?

Rocío: Que Guillermo le re, que le diga a ese psicólogo...

Yanina: Sí.

Rocío: ...que vaya.

Yanina: Sí. A mí también.

Rocío: ¿No te sorprendió? [Porque a mí...]

Yanina: [Sí, me re] sorprendió. Sí.

019_2006-IIM

En este caso, la presencia de la negación orienta a la polaridad inversa, y así la interpreta Yanina dada su respuesta afirmativa. Ciertamente, Rocío puede haber formulado una pregunta retórica que

no esperaba respuesta si consideramos la continuidad de su intervención. Igualmente, Yanina contesta afiliativamente, según lo que estima es la expectativa de Rocío para la interrogación formulada. En el caso 17, claramente Manuel espera obtener una respuesta afirmativa por parte de María Rosa:

17.

Manuel: Además ya, ya también dijimos eso, se lo dijimos a Munu y todo.

María Rosa: No, no sé qué dijimos.

Manuel: ¿No te acordás que le dijimos a Munu?

María Rosa: No.

Manuel: Compañeros de estudio... no. Encima vos se lo dijiste.

María Rosa: No, callate la boca

030_2006-IM1H

En este caso, contra la expectativa de Manuel, María Rosa no invierte la polaridad, lo cual lleva a un desacuerdo. Para reforzar su posición, Manuel agrega una nueva razón (*encima vos se lo dijiste*), donde el marcador “encima” supone un grado superior en la orientación argumentativa. De esta forma, se usan las preguntas negativas para desalinearse o marcarle un problema de comprensión al receptor en relación con la información.

Las interrogativas más allá del pedido de información. Las preguntas retóricas

113

Tal como señala Dumitrescu (1992), la acepción más general en que se usa el término de pregunta retórica es la de una expresión interrogativa que carece de la expectativa de una respuesta. Por lo común, se considera que, si bien son interrogativas en forma, las preguntas retóricas tienen la fuerza ilocutiva de las aserciones y es por ello que no esperan respuesta alguna. Precisamente, los estudios pragmáticos consideran su función comunicativa en relación con los contextos de uso. En este marco, se las interpreta como actos de habla indirectos por medio de los cuales el hablante no tendría la intención de obtener información sino de realizar aserciones.

Así, como ya mencionamos, las preguntas verdaderas deben considerarse peticiones de información, mientras que las preguntas retóricas se reservan para proporcionar información. Dicha información es idéntica a la respuesta que se considera obvia, al menos para el hablante, y se puede establecer sin equívoco en base a la propia formulación de la pregunta. Ya señalaba Bello (2005[1847] 15) que las preguntas retóricas equivalen a aserciones de signo opuesto:

En las interrogaciones de negación implícita se hace uso de la interrogación directa para negar implícitamente lo mismo que parecemos preguntar, significándose entonces por *qué*, nada, por *quién*, nadie, por *dónde*, en ninguna parte, por *cuándo*, jamás, por *cómo*, de ningún modo, etc.

De este modo, como se manifiesta frecuentemente en el corpus, una pregunta total o polar afirmativa sería equivalente a una aserción negativa (*¿Todo se agradece?* equivale a *No todo se agradece*) y una total negativa resultaría una aserción afirmativa (*¿No se agradece eso?* equivale a *Eso se agradece*). Por su parte, desde una perspectiva retórica (como en Ilie, 1999) se ha señalado especialmente los efectos persuasivos de este uso de la estructura interrogativa. Se considera así su mayor fuerza

argumentativa con respecto a las aserciones: la pregunta retórica implica que el hablante está firmemente comprometido con la respuesta que queda implícita y que por ello precisamente puede resultar incuestionable.

En el corpus de conversaciones analizado encontramos ejemplos de este uso de la modalidad interrogativa como en 18:

18.

Juliana: [Encima vivía en el] centro.

Daniela: Claro, me entendés, si vivía en Gaiman, vivían en, en una chacra, podés decir el campo, pero si vivís en medio del centro, **¿qué contacto con el campo?**

Ariela: Claro, aparte lo está diciendo como el pleno campo, así...

Daniela: ¡Claro, [xxx...!]

036_2006-IIIM

Daniela usa una pregunta retórica como forma de enfatizar su aserción que podría reformularse como: *alguien que vive en el centro de una ciudad no puede decir que sea del campo*. A la pregunta retórica *¿qué contacto con el campo?*, se debería responder: *ninguno*. Es interesante notar en este caso que la pregunta retórica, en virtud de su modalidad interrogativa, no cancela total y automáticamente la posibilidad de una respuesta subsiguiente por parte del interlocutor. La cancelación se produce en su forma más efectiva cuando la pregunta retórica contiene ciertos indicios lingüísticos explícitos que la identifican, pero aun así la ambigüedad interpretativa sería posible.

Por su parte, Schmidt-Radefeldt (1977: 381) postula la doble naturaleza de las preguntas retóricas, haciendo hincapié en el hecho de que:

desde el punto de vista pragmático, puede depender del interlocutor si acepta la pregunta retórica como una forma de aserción (tal como es la intención del hablante) o bien, al contrario de lo que espera el hablante, usa el elemento interrogativo de la pregunta retórica como una buena oportunidad para intervenir.

114

Considerando la asimetría epistémica que se presenta en el caso de las preguntas retóricas, el gradiente invierte su sentido si lo comparamos con la pregunta como pedido de información. Para 18, la representación resultaría como se ve en el gráfico siguiente:

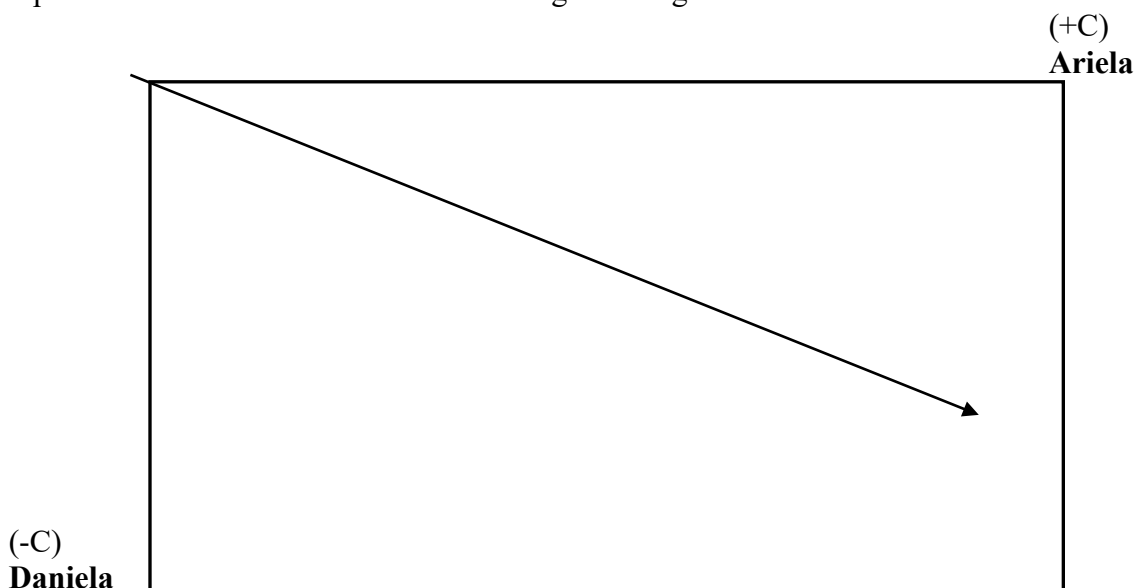


Figura 5: Posición epistémica representada en términos de gradiente (-C/+C menor conocimiento/mayor conocimiento) para la estructura interrogativa del caso 18.

Daniela acuerda con la afirmación previa de Juliana, pero, mediante la pregunta retórica que pone de manifiesto lo que se sabe, logra el efecto esperado sobre Ariela, quien entonces acepta lo dicho por sus interlocutoras (*Claro...*)

Si bien ciertos marcadores contribuyen a la identificación de una pregunta retórica, tal como sostiene Grande Alija (1996: 780), la retoricidad no es una propiedad formal sino pragmática, basada en los presupuestos compartidos por los hablantes. El reconocimiento de su carácter asertivo dependerá no sólo de la intención de quien formula la pregunta, sino también de la interpretación que haga de ella el interlocutor, quien incluso puede elegir responderla, como en 19:

19.

Laura: Sí, sí, sí, porque habíamos dicho para estudiar, porque aparte ella está trabajando en Buenos Aires.

Román: Mhm

Laura: Y me fui a las dos de la tarde, ¿sabés cuántas horas estudiamos?

Román: No, habla un ... un montón, un montón, sí, dos.

Laura: No, y nosotros nos re ponemos las pilas, cuando estudiamos...

Román: Sí, cuando estudiamos...

Laura: Lo único que hacemos es ir a buscar...

Román: Sí.

Laura: ...la pava.

029_2006-IMI

115

En este caso, Laura formula una pregunta retórica *¿sabés cuántas horas estudiamos?* cuya aserción implícita sostiene que no estudiaron durante ninguna hora. En el comienzo de su intervención, Román parece haber captado la retoricidad de la pregunta, aunque en el final, la responde (*sí, dos*). La ambigüedad de las preguntas retóricas ocasiona esta doble respuesta por parte de los hablantes: en atención a la aserción implícita, el interlocutor introduce una evaluación con la misma orientación argumentativa, dando una razón que la fundamenta (*No estudiamos nada porque ella habla un montón*); a continuación, se produce la respuesta directa en consideración a la estructura interrogativa. De este modo, Román parece cumplir acabadamente con la coconstrucción del diálogo interpretando y reinterpretando de manera intersubjetiva las expectativas de Laura.

En el caso 20, Rocío y Yanina emplean preguntas retóricas como forma de culminar su intervención. La aserción implícita realizada con este uso de la modalidad interrogativa invita al interlocutor a tomar partido:

20.

Rocío: [Ay, te iba a] preguntar algo. Vos, por ejemplo, yo que le mandé una paciente a Guillermo...

Yanina: Sí.

Rocío: Esas cosas, ¿no se agradecen?

Yanina: Sí.

Rocío: [O se pagan.]

Yanina: [Bahh, en realidad] creo que es... vos sabés que yo pensé que iba a decirte algo. Yo mandé una psicol, una, una amiga a, a psicóloga y, y vos sabés que no me agradeció. Y yo digo: "Ahh, andá a saber, ¿todo se agradecerá?"

Rocío: Mhm.

Yanina: Sí. [No...]

Rocío: [Es raro]

019_2006-IIM

Aquí, Rocío formula como pregunta retórica (*esas cosas ¿no se agradecen?*) una afirmación categórica que queda implícita: *esas cosas se agradecen*. Luego, Yanina usa el mismo recurso para finalizar su comentario sobre un caso similar que le ha ocurrido a ella: *¿todo se agradecerá?*, poniendo en duda la aseveración hecha por Rocío previamente, ya que la pregunta retórica invita a responder que no todo se agradece, al menos que es posible que no ocurra, de allí el uso del futuro simple con valor hipotético. La disidencia queda así planteada en un duelo de preguntas retóricas. Como sostiene Wang (2014: 45), la pregunta retórica suele presentarse en un guión particular que estructura en escenas distintas el modo especial con el cual se construyen las aseveraciones por medio de este recurso. Así, en una escena previa se puede plantear un principio de desacuerdo y luego, en su escena nuclear, con la introducción de la pregunta retórica, se desafía al interlocutor; en la escena posterior se logra el acuerdo o el desacuerdo. El caso 21 parece representar este guión de acciones:

21.

Yanina: Pero... según Guillermo no tendrías que estudiar en ningún lado. (Entre risas).

Rocío: [Claro.]

Yanina: [Que eso] va con vos... Ahora, **¿estamos todos locos, digo yo?**

Rocío: ¿Por qué?

Yanina: Y... porque está todo bien, pero bueno... o sea, también es un desastre...

Rocío: ¡Tal cual!

019_2006-IIM

Siguiendo a Wang, en el caso 21, la escena previa estaría dada por el principio de desacuerdo que se produce a partir de la cita de las palabras de Guillermo: *no tendrías que estudiar en ningún lado*; en la escena nuclear, Yanina formula la pregunta retórica: *¿estamos todos locos, digo yo?* Se trata además de un recurso de polifonía en tanto se utiliza un modo de fusión de voces. En efecto, la pregunta de Yanina no es una formulación original, sino una apropiación de una estructura interrogativa utilizada por los hablantes, en general, para cuestionar por absurda o incoherente una posición. Finalmente, la puesta en escena de la retoricidad, se da por concluida cuando, una vez aclaradas las razones por Yanina frente a la pregunta de la interlocutora, se logra el acuerdo con la intervención de Rocío (*¡Tal cual!*).

116

Asimismo, los hablantes pueden utilizar una pregunta retórica como estrategia de tematización, de manera de negociar el conocimiento compartido. De este modo, con el uso de la modalidad interrogativa se focaliza el tópico o el aspecto que se quiere introducir en la conversación. En el caso 22, la hablante sólo espera de la interlocutora la retrocanalización que la habilite a continuar con su intervención:

22.

Paula: Y la otra vez pasó, por ejemplo, **¿viste los trabajos que nosotras hicimos?**

Mariquita: Sí

Paula: Bueno, yo de tumores, en fin, no aprendí nada porque no nos los dio los trabajos, aunque sea.

022_2006-IIM

En 23, Romina focaliza como tema la evaluación hecha por Ana por medio de una pregunta retórica, formulada sin expectativa de ser respondida:

23.

Ana: Nah, pero igual... refeo porque no hay tanta luz, aparte no estoy tan acostumbrada...

Romina: **¿Viste cuando no estás acostumbrada?** Como que...

Ana: Sí. Cuando era más chica sí porque, no sé, me iba arriba y listo, pero ahora ya encontré, ponele, la cocina es el lugar de reunión ahora y es el lugar más cómodo para estudiar y...

035_2006-IIIM

En todos los casos, si bien la pregunta retórica carece de la fuerza ilocucionaria de la pregunta, con el uso de la estructura interrogativa, aunque no se busque información, produce otras consecuencias interaccionales. En efecto, la utilización de la interrogativa hace intervenir al interlocutor, invitándolo a participar en la coconstrucción de la aserción implícita.

Preguntas de influencia

Como hemos mencionado, la modalidad interrogativa se despliega en otras variantes más allá del pedido de información. Así como las preguntas retóricas constituyen en realidad aserciones que invitan a coconstruir el diálogo, también encontramos casos en los cuales las preguntas intentan influir sobre el interlocutor. En estos casos, el uso de la modalidad interrogativa puede servir como recurso de atenuación de una exhortación. Así, en 23, Angelina utiliza en primer lugar la pregunta para manifestar su desacuerdo con la ropa elegida por Romina, y luego Ana repite recurrentemente esta modalidad no sólo para inquirir sobre la ropa que va a vestir Romina, sino para sugerirle que cambie de idea:

24.

Angelina: Zapatos, ¿qué te ponés?

Romina: No sé, porque según qué es lo que me compre, por ahí me compro zapatos marrones o negros, porque el jean me combina igual con los dos.

Angelina: Ah, ¿de jean?

117 **Romina:** Sí, seguramente. Con el que me compré nuevo.

Ana: ¿Por qué no te ponés algo de vestir?

Romina: Sí, pero no sé...no me gusta...

Angelina: Por qué, ¿es a la noche?

Romina: No, es a la tarde.

Ana: ¿Y no tenés algún pantalón así, clarito?

Romina: Sí, tengo pantalón de vestir, pero... no sé, me gustaba...

Ana: ¿Por qué no usás ese?

Angelina: Sos tremenda. Y... ah, ¿viste que el otro día te dije lo que me puse al final para la fiesta? La remera, la chocolate, el pantalón, el ... clarito, viste, el ... el de *Julien*, el de los bolsillos...

035_2006-IIIM

De este modo, la modalidad interrogativa es utilizada con valor exhortativo, lo cual es interpretado por Romina, quien ya da como superada su propia elección (*no sé, me gustaba*), y ante la sugerencia de Ana, es Angelina quien evalúa la estrategia exhortativa utilizada por aquella (*Sos tremenda*).

Las preguntas polémicas

Una de las funciones recurrentes en el corpus analizado revela la posibilidad de utilizar las preguntas como recurso para la polémica. Así, el uso de la estructura interrogativa para plantear la disidencia con el interlocutor constituye un modo particular para atenuar la oposición o incluso para plantear un

desafío que debe ser contestado de alguna forma. De este modo, la pregunta del hablante pone en duda lo dicho por el otro y lo desafía a cambiar su posición. Es evidente que el uso de esta modalidad, ya sea con forma de interrogativa total (25), interrogativa parcial (26) o con una pregunta alternativa (27), atenúa en menor o mayor grado la polémica, pero también la coconstruye. En efecto, el hablante no sostiene su posición con modalidad declarativa, sino que la plantea por medio de una pregunta con cuya respuesta puede o no acordar, pero de todos modos da la oportunidad al interlocutor para participar en el intercambio.

En el caso 25, análisis que ya hemos reseñado, las preguntas constituyen desafíos que Esteban y Antonio le presentan a Germán (estudiante de Biología), poniendo en duda lo que el especialista contesta, aunque en un tono de jocosidad, propio de esta conversación entre amigos. Para facilitar la lectura repetimos el caso:

25.

Esteban: ¿Y cuál es el más evolucionado biológicamente hablando? ¿El hombre?

Germán: ¿El hombre? No, qué se yo... “Biológicamente hablando”, ¿a que te referís? ... Bueno, el hombre ha desarrollado, eh... tiene un gran desarrollo [del cerebro...]

Esteban: [Bueno, el cerebro.]

Germán: ... tiene un gran desarrollo del sistema nervioso. Sí.

Esteban: Claro, es el sistema nervioso más evo[lucionado.]

Alejandro: [Porque] el Homo Sapiens Sapiens era más... eh...

Esteban: Más astuto.

Alejandro: No. [Más eh...]

Germán: [Porque es agresivo.]

Alejandro: ¡Eso!

Esteban: ¿Más agresivo?

Germán: ¡Bahh, no sé! Igual, eh, son teorías.

Antonio: Dejalo hablar a Germán, que es el que sabe.

Germán: No, yo no, yo no sé... Pero, Alejandro no puede hablar.

Antonio: Digo para que se calle. (Entre risas).

Esteban: Bueno, ¡dale, dale! Contá. ¿Más agresivo el Homo Sapiens Sapiens?

Germán: Supongo que sí.

Antonio: ¿Los otros no se defendían ni siquiera cuando los atacaban?

Germán: ¡Qué sé yo, Antonio!

Esteban: ¿Tan buenos eran? (Risas)

Germán: No tengo idea.

039_2006-IVH

En 26, las preguntas de Pedro intentan oponerse a la elección de un autor norteamericano por parte de Ignacio para hacer una monografía, haciéndole ver la posibilidad de considerar a otro autor:

26.

Pedro: ¿Sólo sobre Philip Dick es?

Ignacio: Sí. Es que el programa ... el programa está orientado hacia la ciencia ficción ... norteamericana, entonces elegí a Dick.

Pedro: ¿Y qué otros autores hay ahí?

Ignacio: ¿En el programa?

Pedro: En el programa o ... sí ... que...

Ignacio: Y...

Pedro: ...que se puedan leer?

Ignacio: Que se puedan leer... en realidad...

Pedro: Asimov es americano, ¿no?

Ignacio: Asimov es... Sí, a mí no me gusta mucho, pero es ... uno de los popes, digamos.

Pedro: Sí

025_2006-IIH

En 27, Pedro hace uso de la modalidad interrogativa no sólo para precisar la información vertida por el interlocutor, sino para incluir su propia opinión frente a la actitud de Ignacio. Como ya hemos considerado, el uso de la pregunta de tipo alternativa responde a la necesidad de incluir su propia sospecha frente a la actitud de Ignacio, aunque de forma atenuada: ante la posibilidad inmediata de concluir la carrera, Ignacio, según Pedro, parece no estar haciendo todo su esfuerzo:

27.

Ignacio: Me queda una materia... que rendir y entregar una monografía [XXX]

Pedro: [¿Y te] recibís?

Ignacio: Sí

Pedro: ¿Y qué pasa? ¿Lo estás haciendo o.. lo estás estirando?

Ignacio: Estoy estudiando para el final, pero la monografía no ... no avanza. No se me ocurre ninguna hipótesis.

025_2006-II

En 28, la pregunta constituye un desafío abierto al interlocutor:

28.

Ignacio: No, te quiero decir que no está en la memoria porque estoy escribiendo c... ¿vos no escribís con memoria? Me desilusionás.

Paola: ¿Cómo con memoria?

Ignacio: Claro, en vez de escribir letra por letra, ponés tecla por tecla y si por ejemplo querés poner casa ponés dos veces la misma letra, qué sé yo,

038_2006-IIMIH

119

Se trata de un reclamo frente a su falta de práctica en el uso del teléfono celular, en lugar de atenuar, la modalidad interrogativa parece intensificar la disidencia, remarcada con la explicitación del pronombre de segunda persona.

En 29, encontramos una serie de objeciones interrogativas utilizadas como recursos al servicio del cuestionamiento que se le hace al interlocutor:

29.

1-Sergio: no y yo la otra vez también le dije lo mismo, le digo, "si querés arreglamos, si vos vivís cerca de mi casa, digo, te paso a buscar", si vive ahí nomás en Plaza Moreno

Daniela: sí, lo que pasa es que llegado el momento le escribe a Diego y le debe quedar más cerca

5-Sergio: ¿Diego que nosotros?

Daniela: y sí, porque si todas las veces fue con él

Sergio: claro. No sé si más... me parece que le da vergüenza

8-Daniela: ¿el qué?

Sergio: eh... posta me parece que sí

10-Daniela: ¿vergüenza?

Sergio: sí, como que... le la sí, no vemos, o algo no sé. Por ahí el novio no no la deja

12-Daniela: ¿el qué?

Sergio: o por ahí el novio no la deja

Daniela: ah y la deja ir con un médico, sola en el auto con un médico

050_2010-IIHIM

En la línea 5 (*¿Diego que nosotros?*) Sergio pone en duda la afirmación previa de Daniela, por lo cual ella debe luego justificarla con una razón valedera. Cuando Sergio expresa su punto de vista, es Daniela quien utiliza una interrogativa parcial (línea 8, *¿el qué?*), luego una total (línea 10, *¿vergüenza'?*) y finalmente vuelve a usar la interrogativa parcial (línea 12, *¿el qué?*). Ante esta serie de interrogantes que expresan el desacuerdo, ambos interlocutores refuerzan y explican sus opiniones. La modalidad interrogativa plantea el desacuerdo con efectos interaccionales, dado que el interlocutor debe de algún modo defenderse frente al cuestionamiento de su posición.

Conclusiones

Hemos considerado algunos usos de las estructuras interrogativas y su funcionalidad en relación con el dinamismo del diálogo. Así, los hablantes usan las preguntas para hacer avanzar la conversación contando con la participación cooperativa de los interlocutores. A partir de la asimetría epistémica representada en gradientes que ilustran estas diferencias en el nivel de conocimiento sobre el tema, los hablantes diseñan las estructuras interrogativas con formas polares, parciales o disyuntivas. Así también se coconstruyen los relatos y se maniobra en la toma de posición en fragmentos argumentativos. Por otra parte, la atención a la polaridad de la modalidad interrogativa nos ha permitido constatar cómo este rasgo de la relación pregunta/respuesta acarrea consecuencias diversas en las conversaciones, según sea su función al servicio de corroborar lo dicho o bien como forma de introducir un desafío en un contexto de predesacuerdo, si el interlocutor no invierte la polaridad.

Finalmente, hemos visto cómo los hablantes extienden el uso de las interrogativas, más allá de su función como preguntas para obtener información, en las preguntas retóricas, en las preguntas de influencia y en las preguntas polémicas, cuya función –atenuadora o intensificadora– es tramitar el desacuerdo. Las preguntas de polaridad inversa resultan aún más apelativas en tanto restringen la respuesta a la opción hacia la que se orientan. En todos los casos, el empleo de las estructuras interrogativas se relaciona con criterios pragmáticos: por un lado, los participantes modalizan así lo que dicen para lograr una mayor expresividad; por otro lado, dada la expectativa que crea en el interlocutor, una aserción hecha como pregunta tiene efectos interaccionales, aun cuando no se espere su respuesta. En definitiva, en el marco de la intersubjetividad, las estructuras interrogativas son ejemplos prototípicos de la coconstrucción de los significados en el desarrollo dinámico de la conversación.

120

Referencias

- ARUNDALE, R. (1999). *An alternative model and ideology of communication for alternative to politeness*. *Pragmatics*, 9, 119-153.
- BELLO, A. (2005 [1847]). *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Instituto Cervantes.
- BERG, B. (2001). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Boston: Allyn and Bacon.
- DI TULLIO, A. (1997). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: EDICIAL
- DREW, Paul (2018). *Epistemics in social interaction*. *Discourse Studies*. 20(1) 163-187
- DUCROT, O. (1984). *El decir y lo dicho*. Barcelona: Paidós, 1986

DUMITRESCU, D. (1992) “*Estructura y función de las preguntas retóricas repetitivas en Español*. AIH ACTAS. IRVINE 92, 140-147.

ESCANDELL VIDAL, V. (1999). *Los enunciados interrogativos. Aspectos semánticos y pragmáticos*. En Ignacio Bosque y Violeta Demonte, *Gramática descriptiva del español*, Madrid: Espasa, 3929-3991.

GRANDE ALIJA, Francisco (1996). *Las modalidades de la enunciación*. Tesis doctoral. León: Universidad de León.

HAYANO, Kaoru (2013). *Question Design in Conversation*. En J. Sidnell y T. Stivers (eds.). *The Handbook of Conversation Analysis* (pp. 395-414). West Essex: Wiley-Blackwell.

HEINEMANN, T. (2008). *Questions of accountability: yes-no interrogatives that are Unanswerable*. *Discourse Studies*. 10(1), 55-71.

HERITAGE, J. (2002). *The limits of questioning*. *Journal of Pragmatics*. 34 (2002) 1427–446.

_____. (2013). *Action formation and its epistemic (and other) backgrounds*. *Discourse Studies*. 15 (5) 551-578.

HUTCHBY, I. (1996). *Confrontation Talk*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass. Publ.

KEISANEN, Tiina (2006). *Patterns of Stance Taking. Negative Yes/No Interrogatives and Tag Questions in American English Conversation*. Oulu: Oulu University Press.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (ed.) (1991). *La question*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

_____. (2005). *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin.

KOSHIK, I. (2002). *A conversation analysis of yes/no questions*. *Journal of Pragmatics* 34, 1851- 1857.

_____. (2003). *Wh questions used as challenges*. *Discourse Studies* 5, 51-77

_____. (2007). *Beyond Rhetorical Questions. Assertive questions in everyday interaction*. New York: John Benjamins

LABOV, W. (1972). *Transformation of syntax into narrative experience*. En W. Labov *Language in the inner City*. Philadelphia: University of Pennsylvania.

- LABOV, W. y FANSHEL, D. (1977). *Therapeutic Discourse: Psychotherapy as Conversation*. New York: Academic Press.
- LINELL, P. (1998). *Approaching Dialogue. Talk, Interaction and Contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- QUIRK, R.; GREENBAUM, S.; LEECH, G. & SVARTVIK, J. (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. New York: Longman. 98 9 (2)
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010). *Manual de gramática del Español*. Madrid: Espasa.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E. y JACKENDOFF, G. (1974). *A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation*. *Language*, 50, 696-735.
- SCHAFFER, D. (2005). *Can rhetorical questions function as retorts?* *Journal of Pragmatics*, 37, 433-460.
- SCHEGLOFF, E. (2007). *Sequence Organization in Interaction*. Cambridge: CUP.
- SCHMIDT-RADEFELDT, J. (1977). *On So-Called 'Rhetorical' Questions*. *Journal of Pragmatics* 1, 375-392.
- SERRANO, M.J. (2006). *Gramática del discurso*. Madrid: Akal.
- STALNAKER, R. (2002). *Common Ground*. *Linguistics and Philosophy*, 25(5), 701-721.
- STEENSIG, J. y DREW, P. (2008). *Introduction: questioning and affiliation/ disaffiliation in interaction*. *Discourse Studies*, 10, 5-15.
- THOMPSON, S. (1998). *A discourse approximation for the cross-linguistic differences in the grammar of interrogation and negation*. En Siewierska, A. y J. Song (eds.). *Case, Typology and Grammar* (309-341). Amsterdam: John Benjamins.
- UWAJEH, M.K.C. (1996). *Is 'May I ask you a question' a Question?* *Pragmatics*, 6, 89-109
- VERHAGEN, A. (2005). *Constructions of Intersubjectivity. Discourse, Syntax and Cognition*. Oxford: Oxford University Press.
- WANG, J. (2006). *Questions and the exercise of power*. *Discourse & Society*, 17, 529-548.

Convenciones de transcripción:

- [Un corchete simple a la izquierda indica principio de habla simultánea
-] Un corchete simple a la derecha indica el punto donde una emisión termina junto con otra DOBLE DISCURSO Las mayúsculas indican prominencia de sonidos.
- ? Indica entonación ascendente, modalidad interrogativa.
- (XXX) Los paréntesis con XXX indican que ha resultado ininteligible para la transcripción.
- , Indica pausa breve

. indica pausa larga

(RISAS) Indica conductas no verbales

Nomenclatura de las conversaciones

06EIIM5:

06: 2006, año del registro

E: idioma de la conversación, Español

II: número de participantes (dos, tres o cuatro)

M: sexo de los participantes (Masculino, Femenino o M/F, mixto)

5: número de orden de la conversación en el corpus del proyecto.

El sistema pronominal átono de tercera persona en español paraguayo

Sebastian Perichon Stanley

Carlos Felipe Pinto

Universidade Federal da Bahia

En este artículo presentamos el sistema pronominal átono de tercera persona del español estándar y del español paraguayo y realizamos un análisis comparativo descriptivo de ambos sistemas. Para comprender la variación existente entre dichos sistemas es necesario iniciar este artículo con una breve descripción sobre la derivación etimológica del sistema pronominal de objeto de tercera persona (1), ya que una de las hipótesis más generalizadas sobre el fenómeno del leísmo es de raíz etimológica. Enseguida describimos el sistema pronominal átono de tercera persona estándar (2) y luego los empleos divergentes del sistema pronominal átono de tercera persona (3), donde describimos el fenómeno del leísmo (3.1), del loísmo (3.2) y del laísmo (3.3) y sus principales hipótesis explicativas (3.4). A continuación, presentamos la descripción del sistema pronominal átono de tercera persona del español paraguayo (4), en el que se registran fenómenos de leísmo ampliamente generalizado y de loísmo. Finalmente, presentamos las conclusiones (5).

124

Derivación del sistema pronominal átono y tónico de tercera persona en el español estándar

El español cuenta con dos series paralelas de pronombres de complemento u objeto directo (O.D.) e indirecto (O.I.), una átona o clítica³² y otra tónica. Los pronombres átonos o clíticos del español de primera y segunda persona derivan del acusativo latino, los pronombres tónicos, del nominativo y del dativo latino, mientras que los pronombres de tercera persona derivan del demostrativo latino: los átonos del acusativo y dativo y los tónicos del nominativo, como se puede apreciar en la Tabla 1, que resume la derivación de los pronombres según Fernández Soriano (1999). La serie tónica del plural, que no posee formas diferenciadas del nominativo, se construye en español anteponiendo la preposición *a* como única marca explícita de función gramatical. Los pronombres tónicos de objeto como los sintagmas nominales de O.I. van siempre precedidos por la preposición *a*. Los pronombres tónicos se refieren siempre a persona, y su presencia no es obligatoria, lo que implica necesariamente la presencia de uno de los pronombres átonos.

³² Estos pronombres no aparecen en posición canónica de objeto sino unidos al verbo como enclíticos (hacerlo) o como proclíticos (lo haré).

Acusativo				Dativo			
	Latín	Español			Latín	Español	
1s	ME	me a mí	Me vio a mí	1s	MIHI	me a mí	Me dio el lápiz a mí
2s	TE	te a ti	Te vio a ti	2s	TIBI	te a ti	Te dio el lápiz a ti
3s m 3sf	ILLUM/IL LUD ILLAM (ILLE/ILL A) ³³	lo la a él/ella	Lo vio a él La vio a ella	3s	ILLI	le se a él/ella	Le dio el lápiz a él/ella Se lo dio a él/ella
1p	NOS	nos a nosotros/ - as	Nos vio a nosotros/ -as	1p		nos a nosotro s/-as	Nos dio el lápiz a nosotros/-as
2p	VOS	os a vosotros/- as	Os vio a vosotros/-as	2p		os a vosotro s/-as	Os dio el lápiz a vosotros/-as
3p m 3pf	ILLOS ILLAS	los las a ellos/ellas	Los vio a ellos Las vio a ellas	3p	ILLIS	les se a ellos/ell as	Les dio el lápiz a ellos/ellas Se lo dio a ellos/ellas

Tabla 1: Sistema pronominal átono y tónico de objeto estándar según Fernández Soriano (1999) en RAE (1999)

Según la etimología, el pronombre personal átono de tercera persona *le* es la forma del dativo singular, y procede del dativo latino singular ILLI, sin distinción de género; el pronombre personal átono de tercera persona *les* es la forma del dativo plural, y procede del dativo latino plural ILLIS, sin distinción de género; el pronombre personal átono de tercera persona *la*, es la forma del acusativo femenino singular, y procede del acusativo latino femenino singular ILLAM; el pronombre personal átono de tercera persona *las*, es la forma del acusativo femenino plural, y procede del acusativo latino femenino plural ILLAS; el pronombre personal átono de tercera persona *lo*, es la forma del acusativo masculino singular y neutro, y procede del acusativo latino masculino singular ILLUM y del acusativo latino neutro singular ILLUD; el pronombre personal átono de tercera persona *los*, es la forma del acusativo masculino plural, y procede del acusativo latino masculino plural ILLOS. Este es el llamado *sistema casual* por basarse en la distinción de caso latino entre dativo y acusativo de los demostrativos ILLI, ILLIS, ILLAM, ILLUM, ILLUD, ILLAS, ILLOS y es el sistema que determina el habla en la gran mayoría del mundo hispanohablante, aunque no sea siempre así en todas partes, como indicaron Salva (1835 [1830]), Bello (1995 [1847]), Cuervo (1895), Fernández Ramírez (1964, 1987 [1951]), Lapesa (2000 [1968]), García (1975; 1977; 1983; 1986; 1990; 1992), Marcos Marín (1978), García González (1978; 1979; 1981), Klein Andreu (1979; 1980; 1981a; 1981b, 1992), Echenique Elizondo (1981),

³³ Del nominativo.

Álvarez Martínez (1986), Fernández ORDÓÑEZ (1993; 1994; 1999; 2001) y Martínez (2010), entre otros, y como explicamos detalladamente en el punto 2.3.4., donde describimos la hipótesis etimológica sobre la confusión en español entre acusativo y dativo en relación al uso de los pronombres átonos de tercera persona.

Describimos a continuación el sistema pronominal átono de tercera persona en el español estándar.

El sistema pronominal átono de tercera persona en el español estándar

El uso estándar de los pronombres átonos de tercera persona de acusativo y dativo según Fernández Soriano (1999) y RAE (1973; 1999; 2009) es el siguiente:

Para O.D. masculino singular [\pm humano; \pm animado; + masculino; + singular]³⁴ el pronombre átono de tercera persona de acusativo es *lo*:

- (1) [- humano; - animado; + masculino; + singular]
a. Pedro compró **el pan**
b. Pedro **lo** compró
- (2) [- humano; + animado; + masculino; + singular]
a. Pedro encerró **al perro**
b. Pedro **lo** encerró
- (3) [+ humano; + animado; + masculino; + singular]
a. Pedro vio **a Juan**
b. Pedro **lo** vio

Para O.D. femenino singular [\pm humano; \pm animado; - masculino; + singular] el pronombre átono de tercera persona de acusativo es *la*:

- (4) [- humano; - animado; - masculino; + singular]
a. Pedro compró **la casa**
b. Pedro **la** compró
- (5) [- humano; + animado; - masculino; + singular]
a. Pedro encerró **a la perra**
b. Pedro **la** encerró
- (6) [+ humano; + animado; - masculino; + singular]
a. Pedro vio **a María**
b. Pedro **la** vio

Para O.D. neutro el pronombre átono de tercera persona de acusativo es *lo* y se refiere tanto a complementos oracionales como a predicados:

- (7) Complemento oracional:

³⁴ Obviamente no existen referentes [+ humano; - animado].

- a. Pedro sabía **que ibas a venir**
- b. Pedro **lo** sabía
- c. Pedro me dijo **lo que había hecho**
- d. Pedro me **lo** dijo

- (8) Predicado:
- a. Pedro/María es **guapo/a**
 - b. Pedro/María **lo** es
 - c. Pedro y María son **guapos**
 - d. Pedro y María **lo** son

Para O.D. masculino plural [\pm humano; \pm animado; + masculino; - singular] el pronombre átono de tercera persona de acusativo es *los*:

- (9) [- humano; - animado; + masculino; - singular]
- a. Pedro compró **los libros**
 - b. Pedro **los** compró

- (10) [- humano; + animado; + masculino; - singular]
- a. Pedro encerró **a los perros**
 - b. Pedro **los** encerró

127

- (11) [+ humano; + animado; + masculino; - singular]
- a. Pedro vio **a Juan y a Carlos**
 - b. Pedro **los** vio

Para O.D. femenino plural [\pm humano; \pm animado; - masculino; - singular] el pronombre átono de tercera persona de acusativo es *las*:

- (12) [- humano; - animado; - masculino; - singular]
- a. Pedro compró **las casas**
 - b. Pedro **las** compró

- (13) [- humano; + animado; - masculino; - singular]
- a. Pedro encerró **a las perras**
 - b. Pedro **las** encerró

- (14) [+ humano; + animado; - masculino; - singular]
- a. Pedro vio **a María y a Carla**
 - b. Pedro **las** vio

Para O.I. masculino y femenino singular [\pm humano; \pm animado; \pm masculino; + singular] el pronombre átono de tercera persona de dativo es *le*:

- (15) [- humano; - animado; + masculino; + singular]
a. Pedro dio cuerda al reloj
 b. Pedro **le** dio cuerda
- (16) [- humano; - animado; - masculino; + singular]
a. Pedro dio aire a la pelota
 b. Pedro **le** dio aire
- (17) [- humano; + animado; + masculino; + singular]
a. Pedro dio el pan al perro
 b. Pedro **le** dio el pan
- (18) [- humano; + animado; - masculino; + singular]
a. Pedro dio el pan a la perra
 b. Pedro **le** dio el pan
- (19) [+ humano; + animado; + masculino; + singular]
a. Pedro dio el pan a Juan
 b. Pedro **le** dio el pan
- (20) [+ humano; + animado; - masculino; + singular]
a. Pedro dio el pan a María
 b. Pedro **le** dio el pan

128

Para O.I. masculino y femenino plural [\pm humano; \pm animado; \pm masculino; - singular] el pronombre átono de tercera persona de dativo es *les*:

- (21) [- humano; - animado; + masculino; - singular]
a. Pedro dio cuerda a los relojes
 b. Pedro **les** dio cuerda
- (22) [- humano; - animado; - masculino; - singular]
a. Pedro dio aire a las pelotas
 b. Pedro **les** dio aire
- (23) [- humano; + animado; + masculino; - singular]
a. Pedro dio el pan a los perros
 b. Pedro **les** dio el pan
- (24) [- humano; + animado; - masculino; - singular]
a. Pedro dio el pan a las perras
 b. Pedro **les** dio el pan
- (25) [+ humano; + animado; + masculino; - singular]
a. Pedro dio el pan a Juan y a Carlos
 b. Pedro **les** dio el pan

- (26) [+ humano; + animado; - masculino; - singular]
a. Pedro dio el pan **a María y a Carla**
b. Pedro **les** dio el pan

Visto el sistema pronominal átono de tercera persona del español estándar, a continuación describimos los empleos divergentes del sistema pronominal átono de tercera persona, empleos que se caracterizan por la presencia de los fenómenos de leísmo, laísmo y loísmo.

Empleos divergentes del sistema pronominal átono de tercera persona

En español existen usos de los pronombres átonos de tercera persona en los que la selección del pronombre no está determinada por la posición o función sintáctica del antecedente, casos que tradicionalmente se denominan leísmo, laísmo y loísmo, y que describimos a continuación.

El fenómeno del Leísmo: el sistema pronominal átono de tercera persona leísta estándar

En las gramáticas normativas y descriptivas RAE (1973; 1999; 2009) se entiende por leísmo el uso de *le*, pronombre átono de tercera persona singular de dativo, en lugar de *lo*, pronombre átono de tercera persona singular masculino de acusativo, como pronombre para referirse a un O.D. singular masculino de persona:

129

- (27) [+ humano; + animado; + masculino; + singular]
a. **Lo** vio a él
b. **Le** vio a él

En menor grado para referirse a un O.D. singular masculino no humano y de cosa:

- (28) [- humano; + animado; + masculino; + singular]
a. **Lo** vio al perro
b. **Le** vio al perro
- (29) [- humano; - animado; + masculino; + singular]
a. **Lo** vio al barco
b. **Le** vio al barco

El leísmo plural, con uso de *les*, pronombre átono de tercera persona plural de dativo, en lugar de *los*, pronombre átono de tercera persona plural masculino de acusativo, es menos frecuente que los anteriores y más frecuente si referido a persona que a cosa:

- (30) [+ humano; + animado; + masculino; - singular]
a. **Los** vio a ellos

b. **Les** vio a ellos

(31) [- humano; + animado; + masculino; - singular]

a. **Los** vio a los perros

b. **Les** vio a los perros

(32) [- humano; - animado; + masculino; - singular]

a. **Los** vio a los barcos

b. **Les** vio a los barcos

Excepcionalmente el leísmo ocurre en lugar de *la*, pronombre átono de tercera persona singular femenino de acusativo, como pronombre para referirse a un O.D. singular femenino y de persona:

(33) [+ humano; + animado; - masculino; + singular]

a. **La** vio a ella

b. **Le** vio a ella

Y muy raramente en plural, con uso de *les*, pronombre átono de tercera persona plural de dativo, en lugar de *las*, pronombre átono de tercera persona plural femenino de acusativo, como pronombre para referirse a un O.D. plural femenino y de persona:

(34) [+ humano; + animado; - masculino; - singular]

a. **Las** vio a ellas

b. **Les** vio a ellas

130

No hay referencia a leísmo cuando el referente es neutro.

El fenómeno del loísmo

Según Fernández Ordóñez (1993; 1994; 1999) y RAE (1973; 1999), el loísmo es el uso de *lo*, pronombre átono de tercera persona singular masculino de acusativo, en lugar de *le*, pronombre átono de tercera persona singular de dativo como pronombre para referirse a un O.I. principalmente plural masculino y de persona, aunque también existen ejemplos con antecedentes de cosa, y en menor grado singular masculino o neutro con mayor incidencia referido a antecedentes de cosa que de persona[± humano; ± animado; + masculino; ± singular]: Este es, de los tres fenómenos, el menos frecuente:

(35) [+ humano; + animado; + masculino; - singular]

“Cuando recojo **a los niños** del colegio, **los** llevo la merienda” (FERNÁNDEZ ORDÓÑEZ; 1999, p. 1320).

(36) [- humano; - animado; + masculino; - singular]

“Para arreglar **esos trajes**, hay que sacar**los** el bajo” (FERNÁNDEZ ORDÓÑEZ; 1999, p. 1320).

(37) [- humano; - animado; + masculino; + singular]

“Cuando **el arroz** está cocido, **lo** echas la sal” (FERNÁNDEZ ORDÓÑEZ; 1999, p. 1320).

- (38) [- humano; - animado; + singular]
a. “Yo no **lo** doy ninguna importancia **a eso**” (FERNÁNDEZ ORDÓÑEZ; 1999, p. 1320).
b. “Antes iba **a esquiar**, pero luego **lo** cogí miedo y lo dejé” (FERNÁNDEZ ORDÓÑEZ; 1999, p. 1320).
- (39) [+ humano; + animado; + masculino; + singular]
“Cuando vi que **el ladrón** me iba a asaltar, **lo** pegué un empujón y salí corriendo”
(FERNÁNDEZ ORDÓÑEZ; 1999, p. 1320).

Como refiere Fernández Ordóñez (1993, 1994, 1999), es pertinente aclarar que una gran parte de los autores que trabajaron y trabajan estas confusiones pronominales hablan de loísmo para referirse al uso de *lo* como O.D. en oposición al leísmo, con uso de *le* en la misma función, definiendo loístas a quienes utilizan el pronombre *lo* para el O.D., lo que crea desconcierto en relación al contenido del término, y coloca entre estos autores a Cuervo (1895), Kany (1969 [1945]) y Fernández Ramírez (1987 [1951]).

El fenómeno del laísmo

Según Fernández Ordóñez (1993; 1994;1999) y RAE (1973; 1999), el laísmo es el uso de *la*, pronombre átono de tercera persona singular femenino de acusativo, en lugar de *le*, pronombre átono de tercera persona singular de dativo como pronombre para referirse a un O.I. principalmente singular femenino y en menor grado plural femenino de persona, aunque también existen ejemplos con antecedentes de cosa [\pm humano; \pm animado; - masculino; \pm singular]:

131

- (40) [+ humano; + animado; - masculino; + singular]
“Cuando vi **a Pepa**, **la** di su regalo” (FERNÁNDEZ ORDÓÑEZ; 1999, p. 1320).
- (41) [+ humano; + animado; - masculino; - singular]
“**A las niñas** de hoy ya no **las** gusta coser” (FERNÁNDEZ ORDÓÑEZ; 1999, p. 1320).
- (42) [- humano; - animado; - masculino; + singular]
“Coges **la sartén**, **la** das la vuelta y ya tienes lista la tortilla” (FERNÁNDEZ ORDÓÑEZ; 1999, p. 1320).
- (43) [- humano; - animado; - masculino; - singular]
“**A esas rosas** hay que cortar**las** los tallos secos” (FERNÁNDEZ ORDÓÑEZ; 1999, p. 1320).

Presentados los fenómenos del leísmo estándar, del loísmo y del laísmo, a continuación describimos su desarrollo histórico y las diferentes hipótesis explicativas sobre su génesis, así como la gran variabilidad que existe en cada uno de ellos dentro del mundo hispanohablante en relación a diferentes factores que han influido y determinado su desarrollo e influyen y determinan su uso.

Desarrollo histórico de los fenómenos de leísmo, loísmo y laísmo y sus hipótesis explicativas

A lo largo de la historia del español es muy común la confusión y/o alternancia entre dativo y acusativo, así como la diferente valoración del fenómeno por parte de la comunidad lingüística hispanohablante a lo largo de los siglos. Lapesa (2000 [1968]; 2014) refiere que es un fenómeno peculiarmente castellano y que se encuentra registrado ya desde el siglo X en documentos de Castilla y León. Se pueden encontrar incluso numerosos fenómenos de leísmo en escritores pertenecientes a zonas distinguidoras del caso, como señala Cuervo (1895), debido a la influencia ejercida por el peso normativo de determinados centros culturales sobre la forma de escribir, donde la inclinación por *le* como pronombre de acusativo referido a antecedentes masculinos parece muchas veces depender de preferencias estilísticas y personales. A partir del siglo XIX, y en contraste con lo que sucedía entre los siglos XVI y XVIII, se da una notable reducción del uso de *le* acusativo, sin duda por el peso normativo de la RAE que a partir de 1854 introduce un cambio radical en relación al pronombre de acusativo masculino, imponiendo el uso exclusivo de *lo* en lugar de *le*, que hasta entonces había sido la única forma tolerada. Como refiere Fernández Ordóñez (1994; 1999) tal cambio ocurrió por influencia de Salvá (1835[1830]), que lo introdujo en su gramática de 1830, y luego de Bello (1995 [1847]), que lo introdujo en la suya de 1847, postura que se ha mantenido hasta el *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, de la RAE (1973). La *Nueva gramática de la lengua española*, de la RAE (2009), que se define panhispánica, describe y acepta el uso de *le* en acusativo masculino singular de persona además de describir y tolerar otras formas de leísmo como pertenecientes a usos cultos y estándar en diferentes variedades del español peninsular y americano, como referido en 2.3.1.

132

El problema de la alternancia y variación en el uso de los pronombres átonos de tercera persona a lo largo de la historia del español viene siendo percibido y registrado por los gramáticos ya desde el siglo XVI, como refieren Cuervo (1895), Lapesa (2000 [1968], 2014), Fernández Ramírez (1987 [1951]) y Fernández Ordóñez (1993; 1994; 1999; 2001). Según Fernández Ordóñez (1993; 1994; 1999), ni en época antigua ni durante el siglo pasado se han elaborado hipótesis que expliquen satisfactoriamente la totalidad de estos fenómenos, y asegura que esto se deba al hecho de que no se haya dado suficiente importancia a la diversidad de situaciones de uso pronominal existentes en el mundo hispanohablante.

El fenómeno del leísmo se viene explicando desde el siglo XIX por Salvá (1835 [1830]), Bello (1995 [1847]) y Cuervo (1895), y en el siglo XX por Fernández Ramírez (1964, 1987 [1951]), Lapesa (2000 [1968]) y Marcos Marín (1978), y a través de ellos en la inmensa mayoría de los que han abordado el problema, desde dos diferentes hipótesis que actuarían conjunta y contradictoriamente:

- a) La primera hipótesis, muchas veces denominada como *etimológica* (donde se eliminan las distinciones de caso a favor de las de género), explica el uso pronominal átono de tercera persona de zonas distinguidoras y confundidoras entre dativo y acusativo en parte como resultado de la prolongación de los usos latinos, como refiere Fernández Ordóñez (1999):

El leísmo para objetos directos masculinos en el singular (tanto de persona como de cosa), el laísmo y el loísmo (con referente neutro o masculino plural) tendrían su origen en la tendencia a crear en castellano un paradigma de los pronombres átonos basado en el de los demostrativos (este-a-o, estos-as), en el que se eliminarían las distinciones de caso a favor de las de género: *le-la-lo, los-las*. La distinción acusativo /dativo dejaría de ser pertinente en los pronombres de tercera persona, igual que no lo es en los de primera y segunda (donde *me, te, nos, os* refieren tanto a antecedentes en posición sintáctica de objeto directo como de objeto indirecto) (ORDÓÑEZ, 1999, p. 1321).

En esta línea coloca Fernández Ordóñez (1993) los trabajos de Cuervo (1895), Fernández Ramírez (1964, 1987 [1951]), Lapesa (2000 [1968]), Marcos Marín (1978), Echenique Elizondo (1979; 1980; 1981) y Sanchis Calvo (1992) y refiere que:

Para Cuervo (1895) el factor desencadenante de la confusión entre *le* y *lo* fue la extensión analógica del sincretismo de los pronombres de primera y segunda personas *me*, *te*, que funcionan tanto en acusativo como en dativo, a las formas de tercera persona, donde *le* suma las dos funciones, pero que, para mantener las diferencias de género, *le* asumió el acusativo masculino, *lo* el neutro, y *la* el femenino. Desconsidera que la apócope del castellano medieval haya influido en la confusión entre *le* y *lo*, ya que según él sólo afectó a *le* y no al *lo* neutro. Según él, una vez sustituido *lo* por *leen* acusativo masculino, por extensión analógica se produjeron el resto de los usos *no-etimológicos* del loísmo y el laísmo en las mismas zonas geográficas.

Para Fernández Ramírez (1987 [1951]) el factor desencadenante de la confusión entre *le* y *lo* fue el deseo de mantener la distinción genérica entre masculino y neutro, distinción eliminada por el sincretismo de *lo* acusativo singular, donde confluyen ILLUM e ILLUD (véase Tabla 1 en 2.1), utilizando así *le* para el masculino y *lo* para el neutro. En cuanto al loísmo y al laísmo retoma a Cuervo (1895) y explica esta relación como una tendencia a crear un *sistema flexional unicausal* para los casos oblicuos del singular suscitada por el sistema singular de los demostrativos *-e*, *-a*, *-o*, pero detenida ya que el plural carece de neutro, sin neutro en contraste con el singular y con dativo en contraste con el demostrativo.

Lapesa (2000 [1968]) aceptó la argumentación de Fernández Ramírez (1987 [1951]) y ponderó los factores referidos por Cuervo (1895) salvo en cuanto a la intervención de la apócope, que según él habría afectado tanto *le* como *lo*, favoreciendo la indistinción entre acusativo y dativo. Esta fue la hipótesis de trabajo de Marcos Marín (1978), Echenique Elizondo (1979; 1980; 1981) y Sanchis Calvo (1992), entre otros, sin haber obtenido conclusiones acordes al respecto. En relación al leísmo, loísmo y laísmo, retoma de Fernández Ramírez (1987 [1951]) la tendencia a formar un paradigma de los pronombres átonos sin distinción de caso y basado en el modelo de los demostrativos *este*, *esto*, *esta* /*estos*, *estas*, de donde:

- a) puesto que *le* es masculino, aparecerá para todo O.D. independientemente de si es personal o de cosa (leísmo);
- b) si *la*, *las* son femeninos, se usarán tanto en acusativo como en dativo (laísmo);
- c) *lo* será neutro en acusativo y en dativo (loísmo con referente neutro);
- d) la forma plural *-os* de los demostrativos, así como los pronombres átonos de dativo y acusativo plurales *nos*, *os*, favoreció la extensión analógica de *los* al dativo plural (loísmo) y explica la poca frecuencia del leísmo plural.

Pero para Fernández Ordóñez (1993) la teoría de Lapesa (2000 [1968]) no explica los siguientes fenómenos:

- a) la mayor difusión y frecuencia de leísmo con O.D. personal o de entes animados;
- b) la existencia de leísmo plural;
- c) la existencia de leísmo femenino;

d) el hecho de que ni *la*, *las* ni *lo*, *los* triunfen como formas de dativo.

Por este motivo, tanto Fernández Ramírez (1987 [1951]) como Lapesa (2000 [1968]) consideraron también un segundo factor incidente en la génesis del fenómeno, ya propuesto por Salvá (1835 [1830]) y Bello (1995 [1847]), que corresponde con la segunda hipótesis.

b) La segunda hipótesis se basa en la tendencia del castellano a distinguir entre entes personales (animados) y no-personales (inanimados), tendencia ampliamente arraigada en muchas lenguas indoeuropeas. Esta hipótesis explicaría el leísmo y el desarrollo de *a* delante de O.D. personales, pero no el loísmo y el laísmo.

En esta línea coloca Fernández Ordóñez (1993) los trabajos de: Salvá (1835 [1830]) y Bello (1995 [1847]), y a considerarla como una segunda hipótesis, principalmente a Fernández Ramírez (1964, 1987 [1951]), y también a Lapesa (2000 [1968]), aunque por motivos etimológicos.

Lapesa (2000 [1968]), que quería una explicación etimológica, tras el examen de algunos textos medievales, concluye que el origen del leísmo está en la perduración del dativo regido por numerosos verbos latinos en sus correspondientes castellanos, los que, a pesar de ser transitivos, usan exclusivamente *leo* lo alternan con *lo* y *la*, siempre cuando se trata de complementos personales.

Según Fernández Ordóñez (1993, 1994, 1999), ninguna de estas hipótesis explica la totalidad de los fenómenos encontrados en los datos manejados por estos autores, además de que dichos datos proceden exclusivamente de la lengua escrita culta, por lo que no serían representativos del fenómeno:

La principal objeción proviene de su incapacidad predictiva: el leísmo en sus diferentes tipos, el laísmo y el loísmo se juzgan como fenómenos de variación porcentual sobre el total de ejemplos observados, sin que pueda predecirse qué produce su aparición en cada caso salvo las tendencias mencionadas ni se aclare el porqué de la mayor frecuencia de unas confusiones frente a otras. Ello tiene su origen en no haber contemplado la posibilidad de que existieran diferencias dialectales entre las distintas áreas confundidoras del mundo hispanohablante y en haber manejado la misma y única hipótesis para todas ellas. [...] Al agrupar en el estudio estadístico los ejemplos sin segregarlos según la procedencia de los hablantes de una u otra zona confundidora, se distorsionan los datos (ORDÓÑEZ, 1999, p. 1321-1322).

134

Fernández Ordóñez (1999) refiere que la tendencia de muchos autores de finales del siglo XX es trabajar a partir del análisis de la lengua hablada elaborando diferentes interpretaciones del fenómeno relacionadas directamente con el área geográfica investigada en cuestión, y que gracias a estudios sociolingüísticos se comprobó además la necesidad de diferenciar el habla culta del habla popular en cada zona estudiada, ya que el habla culta estaría siempre bastante próxima al sistema distinguidor de caso mientras que el habla popular es la que representaría al sistema autóctono de cada zona. Fernández Ordóñez (2001) refiere que la confusión de caso de los pronombres átonos de tercera persona sea un marcador sociolingüístico. Refiere que el leísmo de persona y masculino no se oculta en los registros más formales de la lengua hablada ni tampoco en la escritura, mientras que el resto de las confusiones pronominales es drásticamente reducida en tal contexto (hipercorrección) y que en la lengua hablada en situaciones informales el fenómeno se da con una regularidad inusitada, según estudios de Klein Andreu (1981; 1999).

En este contexto, Fernández Ordóñez (1993) presenta otras tres hipótesis de finales del siglo XX que tienen la virtud de basarse en datos recolectados directamente de hablantes relacionados con el área geográfica investigada en cuestión, diferenciando el habla culta del habla popular en cada zona estudiada:

c) La teoría de García (1975; 1977; 1983; 1986; 1990; 1992), que obtuvo los datos del español escrito y hablado de diferentes regiones del mundo hispanohablante, sostiene que la correcta interpretación de la variación entre *le* y *lo/la* que se produce en ciertos contextos dependería de las distinciones semánticas que el hablante introduce para transmitir su mensaje, y estaría relacionada con las situaciones en las que el verbo selecciona tres argumentos (sujeto, O.D., O.I.), situaciones que permiten la convivencia de *le* con *lo/la*. En estas condiciones, el sujeto sería un elemento *activo, focal*, de la frase, y los objetos un elemento *menos activo, fuera de foco*, en la acción verbal, donde el grado de participación de la acción, el caso, y no el género, sería el factor que se esconde tras la variación. Según esta perspectiva el leísmo no debería existir en contextos de tres argumentos participantes, donde *le* y *lo/la* contrastan sus valores, y sólo podría existir en los contextos de dos argumentos participantes (sujeto, O.D.). En este contexto de dos argumentos participantes dos parámetros determinarían la sustitución de *lo/la* por *le*: la naturaleza del objeto y la del sujeto, así como el carácter del verbo: si activo, selecciona *lo/la*, si estativo, *le*:

Si el objeto es “activo”, su participación en la acción se aproximará a la del sujeto y la referencia podrá realizarse mediante *le*. El objeto es más “activo” si es animado (abrirlo (el paquete) – abrirle (a Juan)), desempeña una actividad real (el rey le mandó matar – el rey lo mandó matar, se la vio – se le vio salir (a ella)), el sujeto es parte del objeto (la piel le quemaba – lo quemó el sol), es masculino (le ayudó – la ayudó), o se refiere a una segunda persona en señal de respeto o cortesía (ayer le vi en el parque (a usted) – lo vi (a él)). Por otro lado, si el sujeto no es tan “activo” como sería de esperar, el objeto estará más vinculado a la acción verbal y también podrá ser referido por *le*. El sujeto es débilmente “activo” si es inanimado (nada le admira – nadie la admira), o es inespecífico (lo fusilaron – se le fusiló) (1975: 307-342). Obsérvese que García considera como contextos de dos participantes algunas frases que en los análisis sintácticos más aceptados requieren tres, estando uno de ellos implícito (FERNÁNDEZ ORDÓÑEZ; 1993, p. 6).

135

Según Fernández Ordóñez (1993, p.6) esta teoría: “pretende aclarar la semántica de los casos, explicar las estructuras sintácticas como mecanismos al servicio de la expresión del contenido que el hablante quiere transmitir, y no como restricciones o reglas que se le imponen”. Refiere que aunque no explique las confusiones castellanas, y su planteamiento teórico no haya sido muy aceptado, para el leísmo de zonas *etimológicas* su estudio constituye el más completo *corpus* de datos sobre la alternancia de *le* con *lo/la*, con la virtud de haber iniciado el estudio de la variación dialectal sobre datos obtenidos de hablantes y no exclusivamente de fuentes escritas.

En esta línea se ubican los trabajos de Flores Cervantes (1997, 2006), que retoma y profundiza la interpretación de García (1975; 1977; 1983; 1986; 1990; 1992) y sugiere, según refiere Fernández Ordóñez (2001, p. 24):

que el leísmo (y el laísmo y el loísmo) derivan de la “sensibilidad al grado de transitividad del evento” y de un “proceso de subjetivización por el que nuevos valores de carácter pragmático” se han añadido al significado de los clíticos de dativo y acusativo. En su propuesta, al igual que en la de García, las tres confusiones se explican por una “dinámica subyacente única [a todos los dialectos] y simple que se origina en el significado del caso los clíticos”, según la cual *le* refiere prototípicamente a entidades humanas, animadas e individualizadas y *lo, la* a entidades inanimadas y no individualizadas (FERNÁNDEZ ORDÓÑEZ; 2001, p. 24).

Sin embargo, su hipótesis no consigue explicar las restricciones genéricas que aparecen en el examen del leísmo, ni la menor frecuencia del leísmo plural frente al singular, así como la mayor frecuencia de laísmo frente a loísmo, del laísmo en singular y del loísmo en plural, entre otros problemas comunes a toda hipótesis que quiera explicar el leísmo peninsular castellano como una extensión del dativo.

d) La teoría de García González (1978; 1979; 1981) sobre el empleo de clíticos en Asturias y Cantabria, y

e) la de Klein Andreu (1979; 1980; 1981a; 1981b, 1992) sobre el empleo de clíticos en Castilla la Vieja: “el giro copernicano [...] de la dialectología y la sociolingüística” según Fernández Ordóñez (1993, p. 6-7).

Ambos autores llegaron a las mismas conclusiones estudiando independientemente el fenómeno del leísmo, loísmo y laísmo en diferentes regiones. De acuerdo con estas teorías, el uso de los pronombres átonos castellano depende tanto del género del referente como de su categorización sintáctica en continuo (no-contables, entes sin límites) y discontinuo (contable, entes individualizados o limitados) y, al igual que en los sistemas asturiano y cántabro: si el objeto referido se categoriza como continuo, se anula la concordancia de género (y es referido por *lo* tanto para referente masculino como femenino), y si se categoriza como discontinuo, se conservan las marcas morfológicas de género (masculinos: *le*, femeninos *la*), de donde el leísmo se acompaña de loísmo y laísmo:

- (44) [+ humano; + animado; + masculino; + singular; – continuo] 136
a. “**Lo** conocí en la mili” (KLEIN ANDREU; 1981a, p. 298): sistema casual (etimológico);
b. “**Le** conocí en la mili” (KLEIN ANDREU; 1981a, p. 298): sistema referencial con referente discontinuo: se conservan la marca morfológica de género para masculino: *le* (tradicionalmente denominado leísmo de persona).
- (45) [+ humano; + animado; + masculino; + singular; – continuo]
“**Le** dieron un cargo oficial” (KLEIN ANDREU; 1981a, p. 298): sistema referencial coincide con el sistema casual (etimológico).
- (46) [+ humano; + animado; – masculino; + singular; – continuo]
“**La** conocí en una fiesta” (KLEIN ANDREU; 1981a, p. 298): sistema referencial coincide con el sistema casual (etimológico).
- (47) [+ humano; + animado; – masculino; + singular; – continuo]
a. “Su novio **le** dio una sortija” (KLEIN ANDREU; 1981a, p. 298): sistema casual (etimológico);
b. “Su novio **la** dio una sortija” (KLEIN ANDREU; 1981a, p. 298): sistema referencial con referente discontinuo, se conservan las marcas morfológicas de género para femenino *la* (tradicionalmente denominado laísmo).
- (48) [– humano; – animado; + masculino; + singular; – continuo]
a. “**Lo** compramos de segunda mano” (KLEIN ANDREU; 1981a, p. 298): sistema casual (etimológico);

b. “Le compramos de segunda mano” (KLEIN ANDREU; 1981a, p. 298): sistema referencial con referente discontinuo: se conservan la marca morfológica de género para masculino: *le* (tradicionalmente denominado leísmo de cosa).

- (49) [- humano; - animado; + masculino; + singular; - continuo]
“Le cambiamos la tapicería” (KLEIN ANDREU; 1981a, p. 298): sistema referencial coincide con el sistema casual (etimológico).
- (50) [- humano; - animado; + masculino; + singular; +continuo]
“Lo tomamos con las comidas (al vino)” (KLEIN ANDREU; 1981a, p. 298): sistema referencial coincide con el sistema casual (etimológico).
- (51) [- humano; - animado; + masculino; + singular; + continuo]
a. “Hoy día **le** añaden de todo (al vino)” (KLEIN ANDREU; 1981a, p. 298): sistema casual (etimológico);
b. “Hoy día **lo** añaden de todo (al vino)” (KLEIN ANDREU; 1981a, p. 298): sistema referencial con referente continuo, se anula la concordancia de género y es referido por *lo* (tradicionalmente denominado loísmo).
- (52) [- humano; - animado; - masculino; + singular; + continuo]
“(antes) s’encendían con paja, pero duraba mucho la paja. Pero ahora, **esta paja larga lo** metes y a la media hora no hay nada” (KLEIN ANDREU; 1981a, p. 290) sistema referencial con referente continuo, se anula la concordancia de género y es referido por *lo* (tradicionalmente denominado loísmo).

137

Según Fernández Ordóñez (1993), este estudio le permitió demostrar a Klein Andreu (1980; 1981a) que, en contra de lo observado tradicionalmente, la frecuencia del leísmo con referente masculino plural es más alta que la del leísmo singular, y esto porque la distinción entre continuos y discontinuos no se extiende al plural, ya que solo entidades contables pueden pluralizarse (discontinuos), mientras que en el singular se dividen en discontinuos, referidos por *le*, y continuos, referidos por *lo*. Además de explicar por qué el leísmo de cosa haya sido siempre menos frecuente que el de persona, ya que personas y animales son contables, mientras que las cosas son contables, referidas por *le*, o no-contables, referidas por *lo*.

Este sistema de uso de los pronombres recibe el nombre de *referencial*, en oposición al *etimológico*, donde los pronombres se usan de acuerdo con distinciones funcionales de caso.

Según Fernández Ordóñez (1993), más allá de los nuevos principios propuestos para explicar la variación del uso pronominal y los no pocos interrogantes que deja por resolver, la importancia de la teoría de Klein Andreu (1979; 1980; 1981a; 1981b, 1992) radica principalmente en la metodología aplicada a través de la observación sociolingüística del fenómeno:

Ello le permite probar que existe, entre el sistema “etimológico” y el referencial, uno de compromiso, que caracteriza a la lengua culta peninsular. Ese sistema es básicamente “casual”, con la salvedad de tolerar *le* para objetos directos animados o personales en el masculino singular. Coincide, pues, con lo prescripto

por la Real Academia [por aquel entonces RAE (1973)], y es el seguido mayoritariamente por los medios de comunicación, así como por muchos de los hispanohablantes cultos de regiones no-referenciales. Dentro de Castilla, según aumenta el nivel sociocultural de los hablantes, el habla se aproxima proporcionalmente a ese sistema de compromiso (FERNÁNDEZ ORDÓÑEZ; 1993, p. 8).

Klein Andreu (1992a; 1992b) retoma de Cuervo (1895) la hipótesis sobre el sistema de compromiso, que suponía que el sistema hubiera sido creado por gramáticos que, ajenos a las confusiones, reunieron los rasgos comunes a los sistemas *etimológico* y *referencial*, donde *le* es el pronombre de los masculinos contables y *lo* se asocia con los inanimados en el *referencial* y donde *le* es el mayoritario para los animados y *lo* se asocia con masculinos en el *etimológico*, de ahí que se identifique a *le* como pronombre para los animados y a *lo* par los inanimados. Sin embargo, como refiere Fernández Ordóñez (1994, p. 10), esta hipótesis: “no explica todos los datos recogidos en textos antiguos, en los que aparece *leísmo* principalmente singular y asociado a animados, sin *laísmo* ni *loísmo*, mucho antes que existiese el deseo consciente de creación de una norma culta española”.

Ya que el análisis sociolingüístico de una comunidad de hablantes determinada en un período determinado que tenga en consideración el aspecto sociocultural de los hablantes nos permite alcanzar una comprensión más aguda del fenómeno e incluso una teoría explicativa que abarque el fenómeno a nivel local, a diferencia de lo que ocurría con el análisis tradicional limitado a fuentes escritas no siempre circunscriptas a una determinada comunidad hablante y ni siquiera a un período determinado de la historia y que obviamente no consideraba en lo más mínimo las diferencias diastráticas, como es el caso de Cuervo (1895), Fernández Ramírez (1964, 1987 [1951]) y Lapesa (2000 [1968]), entre muchos otros. Ya que, como refiere Fernández Ordóñez (1994), aunque parezca obvio que todos los fenómenos de leísmo, laísmo y el loísmo parten de la reorganización de un sistema básico, el llamado *etimológico*, hoy resulta evidente que el reanálisis de ese sistema no obedece a las mismas causas en todos los territorios hispano-hablantes. Y es por esto que Fernández Ordóñez (1994; 1999) recomienda que, en contraste con el modo tradicional con el que se ha abordado el leísmo, loísmo y laísmo, en el que se han mezclado fenómenos de muy diverso origen, y más allá de diferenciar el uso pronominal autóctono de cada lugar del uso de la lengua estándar, seguido con mayor o menor fidelidad por el estrato sociocultural más elevado, tanto en la lengua escritura como en la hablada, en el análisis sociolingüístico se deban distinguir en la interpretación de los datos tres situaciones diferentes:

- a) el leísmo de las zonas distinguidoras de caso pronominal;
- b) el leísmo (y eventualmente un extraño loísmo) de las zonas donde el español convive con lenguas no-indoeuropeas carentes de la categoría de género;
- c) el leísmo en los lugares en que está acompañado por laísmo y loísmo.

Fernández Ordóñez (2001), en base a todas estas teorías así como a los últimos estudios sociolingüísticos, realiza una revisión crítica sobre el problema del desarrollo histórico de los fenómenos de leísmo, loísmo y laísmo y sus hipótesis explicativas, ya que, según ella, la escuela filológica española, influida por la tradición instaurada por Ramón Menéndez Pidal, sostuvo no sólo que el reunificado reino de Castilla y León hablaba fundamentalmente una misma lengua, el castellano, sino también que esta variedad era en esencia uniforme, y aunque en teoría admitiera la existencia de ciertas diferencias entre el castellano del eje Burgos-Valladolid y el de Toledo o el de Sevilla, no fue capaz de explicar en qué consistían, salvo a respecto de la pronunciación. Fernández Ordóñez (2001) sostiene que la renuncia a explorar la posible variedad dialectal de los cambios gramaticales se debe al hecho de haber privilegiado la lengua de los textos literarios como fuente de datos lingüísticos, lo que según ella no ofrece en general pruebas seguras sobre la variedad que refleja del texto y acaba por marginar dicho aspecto del análisis lingüístico y por atribuir una supuesta uniformidad dialectal a los datos del corpus:

Éste ha sido el método seguido en la investigación del leísmo, el láismo y el loísmo, fenómeno aún sujeto a extraordinarias oscilaciones que dependen de la procedencia geográfica del hablante (así como de su ubicación sociológica e incluso personal). Es precisamente la persistencia moderna de una situación de variación asociada a factores geográficos y sociológicos dentro del territorio del antiguo castellano lo que nos permite descubrir la inadecuación del método empleado para su reconstrucción histórica. Esto es, el hecho de que diversos sistemas pronominales sigan compitiendo hoy en el habla de Castilla nos asegura que también probablemente competían en época antigua, aunque no sepamos todavía si eran exactamente los mismos, si habían alcanzado su configuración actual ni si su distribución geográfica era equivalente (FERNÁNDEZ ORDÓÑEZ, 2001, p. 9).

Para dicha revisión Fernández Ordóñez (2001) parte del principio de que la disposición geográfica actual de las diferentes manifestaciones de un fenómeno lingüístico puede mostrar diferentes estados cronológicos de su evolución así como de su distribución social, considerando que para cualquier hipótesis al respecto es necesario que el mapa dialectal contemporáneo combine con una reconstrucción plausible en función de la teoría del cambio lingüístico y de lo que sabemos sobre la historia lingüística del territorio:

En el caso de los pronombres átonos de tercera persona la disposición geográfica de los sistemas actualmente en uso muestra claramente un área compacta en que el sistema castellano confundidor del caso (leísta, laísta y loísta) está rodeado, en la mayor parte de su perímetro, por el sistema distinguidor. Pero el límite lingüístico que separa ambas áreas no es nítido, sino que, como es propio de los *continua* dialectales, existen entre ellas zonas de transición en las que los criterios que determinan la selección pronominal se deben en parte a los principios basados en el caso y en parte a los principios castellanos basados en la referencia (FERNÁNDEZ ORDÓÑEZ, 2001, p. 10)

De dicho estudio se desprende la siguiente distribución geolingüística moderna, para nada homogénea:

a) El sistema casual, de selección pronominal basada en el caso (Tabla 2), es el más extendido en el ámbito hispanohablante y en todas las lenguas romances.

ACUSATIVO	Masculino	Femenino	Neutro
	lo(s)	la(s)	lo
DATIVO	le(s)		le

Tabla 2: Sistema casual: selección pronominal basada en el caso³⁵ (FERNÁNDEZ ORDÓÑEZ, 2001, p. 10)

b) El sistema referencial, de selección pronominal basada en la categorización semántica del referente como continuo o discontinuo (Tabla 3), en el plural masculino presenta tres soluciones diferentes según el pronombre preferido: *les* (A): empleada en el norte (noroccidente de Burgos, Palencia y Valladolid); *los* (B): empleada en el sur (este de Salamanca y Cáceres, Ávila, oeste de Toledo y de Madrid) y *los* alternando con *les* (C): a oriente (este y sur de Burgos, sur de Valladolid, norte y centro de Segovia,

³⁵ El llamado sistema etimológico.

oeste de Soria). Los territorios en que se emplea este sistema son: centro y occidente de Castilla, desde el sur de la cordillera cantábrica hasta La Mancha.

ACUSATIVO Y DATIVO	DISCONTINUO				CONTINUO
	Singular		Plural		
	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	
	le	la	les (A) los (B) les~los (C)	las	lo

Tabla 3: Sistema referencial: selección pronominal basada en la categorización semántica del referente como continuo o discontinuo (FERNÁNDEZ ORDÓÑEZ, 2001, p. 12)

Además de estos dos sistemas extremos, que parecen representar la máxima conservación y la máxima innovación, Fernández Ordóñez (2001) reconoce paradigmas pronominales con características de ambos sistemas en las varias zonas que rodean al sistema referencial:

c) El sistema Cántabro, que mantiene la distinción casual, pero presenta algunos rasgos propios del sistema referencial (Tabla 4). Cantabria, al norte del sistema referencial, donde los pronombres referidos a O.D. singulares se seleccionan según la categorización en continuos o discontinuos, y dentro de los discontinuos, por el género. Los pronombres que refieren O.D. discontinuos, masculinos *le* y femeninos *la*, y continuos *lo* son los mismos del sistema referencial. La marca de continuidad / discontinuidad también existe en el dialecto vecino del astur-leonés centro-oriental, pero en esta variedad los pronombres empleados son: *lu* y *la* para discontinuos masculinos y femeninos, y *lo* para continuos. El sincretismo de la forma *le* para referir a O.D. y O.I. masculinos y discontinuos no implica la pérdida de la categoría del caso.

140

ACUSA- TIVO	DISCONTINUOS				CONTINUOS
	Singular		Plural		
	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	
	le	la	los	las	lo
DATIVO	le		les		le

Tabla 4: Sistema Cántabro: mantiene la distinción casual, pero presenta algunos rasgos propios del sistema referencial (FERNÁNDEZ ORDÓÑEZ, 2001, p. 13)

d) El sistema del País Vasco y del norte de Navarra, en el borde nororiental del sistema referencial (Tabla 5). Se caracteriza por el empleo de *le / les* como pronombres que refieren a O.D. animados, con independencia de género, y por el hecho de que se pueda formalizar la referencia a los O.D. inanimados a través de un objeto nulo o mediante los pronombres *lo / los – la / las* como en el sistema casual, al

igual que los pronombres de dativo en los objetos inanimados. Comparte con el sistema referencial y con el sistema cántabro el uso de *le* para referir O.D. masculinos animados.

ACUSATIVO	ANIMADOS	INANIMADOS		
	le(s)	Masculino	Femenino	Neutro
		Ø / lo(s)	Ø / la(s)	Ø / lo
DATIVO	le(s)	le(s)		le

Tabla 5: Sistema del País Vasco y del norte de Navarra (FERNÁNDEZ ORDÓÑEZ, 2001, p. 14)

e) Sistemas Transicionales detectados alrededor de la zona referencial (Tabla 6). Todas las áreas transicionales se caracterizan por el uso de *le* para O.D. masculino singular animado y contable. La Tabla 6 sintetiza los aspectos comunes a dos de las principales áreas transicionales detectadas alrededor de la zona referencial: una al sureste que comprende la esquina noroccidental de Ciudad Real, el oriente de Toledo y el occidente de Guadalajara, y la otra al nordeste: comarca vizcaína de Las Encartaciones y los territorios de la esquina nororiental de Burgos. Cuando el leísmo afecta a la mayoría de las entidades contables masculinas, comienza a aparecer *lo* para referir los O.D. continuos femeninos (así como un cierto laísmo en singular). La única diferencia es la presencia de *les* como pronombre de acusativo masculino plural al norte.

141

ACUSATIVO	SINGULAR				PLURAL		
	MASCULINO		FEMENINO		MASCULINO	FEMENINO	
	Animado	Inanimado		Contable	No-contable	los	las
		Contable	No-contable				
	le (< lo)	le (< lo)	lo	la	la (< lo)		
DATIVO	le	le		le		les	les

Tabla 6: Sistemas Transicionales detectados alrededor de la zona referencial (FERNÁNDEZ ORDÓÑEZ, 2001, p. 14)

Fernández Ordóñez (2001) sostiene que en base a las relaciones gramaticales todos los paradigmas muestran flexión asociada al número, pero ofrecen diferencias en la manifestación del caso, la animación, la (dis)continuidad y el género, como podemos ver en la Tabla 7.

Distinguidor:	Asturiano	Cántabro	Castellano	Vasco	Transición	
CASO	+	+	-	+	+	+
ANIMACIÓN	-	-	-	+	+/-	-
(DIS)CONTINUIDAD	+	+	+	-	+/-	-
GÉNERO	+	+	+	-	+	+

Tabla 7: Comparación entre las relaciones gramaticales señaladas por cada sistema (FERNÁNDEZ ORDÓÑEZ, 2001, p. 21)

De aquí, Fernández Ordóñez (2001, p. 21-22) desprende que:

- 1) las divergencias entre los paradigmas asturiano y cántabro emergen de la selección de distintos pronombres para señalar las mismas relaciones; desde un punto de vista abstracto, bien puede hablarse de un sistema astur-cántabro;
- 2) el sistema castellano coincide con el asturiano y el cántabro en gran parte de la nómina de categorías pertinentes ((dis)continuidad, género), pero se diferencia en carecer de la categoría de caso;
- 3) el paradigma del romance vasco no presenta categorías en común con el castellano;
- 4) El sistema transicional parece sensible a todas las categorías, hecho que parecería situarlo como el más completo y potencialmente como el más antiguo de todos ellos (antigüedad forzosamente aparente, ya que no puede ser anterior al distinguidor del caso). Restringe las marcas gramaticales de animación y (dis)continuidad exclusivamente al masculino singular.

142

Fernández Ordóñez (2001) refiere que parece natural explicar el paradigma castellano como una evolución a partir del sistema astur-cántabro, paso que se caracterizó por prescindir del caso: ni el sistema cántabro ni el del español vasco ni los de las áreas de transición que rodean al referencial han eliminado totalmente las distinciones casuales. Y sostiene que, desde un punto de vista tipológico-comparativo, hay pruebas de que la pérdida de caso es una evolución documentada con relativa frecuencia en la historia de diferentes lenguas: dadas varias lenguas emparentadas con diferente nómina de casos, es más probable que los sistemas más complejos representen un estado anterior que los más simples. Considera entonces que el sistema referencial representa una innovación respecto del sistema previo. Además sostiene que, comparando las formas pronominales empleadas por cada sistema, se hace evidente que todos los paradigmas que rodean geográficamente al referencial comparten con él un rasgo común: la extensión del *le* dativo al acusativo referido a objetos masculinos singulares animados, único elemento común con todos los sistemas transicionales, y sugiere que dicho léismo constituye el primer paso que condujo a un proceso de pérdida global de las distinciones de caso en el sistema referencial. Refiere que (a la fecha de su trabajo), hay dos hipótesis que explican el surgimiento de dicho léismo:

- a) como una reorganización de origen interno cuya motivación sería una extensión de la morfología del dativo destinada a marcar el carácter más animado del O.D., entre otros factores sensibles a la transitividad del evento (formulada por Salvá (1835 [1830]) y Cuervo (1895) en el siglo XIX y retomada por Fernández Ramírez (1964, 1987 [1951]) y Lapesa(2000 [1968]) y que fue la mayoritariamente seguida por la escuela filológica española, agregando posteriormente incluso nuevos

argumentos y reformulando nuevas teorías, como García (1975; 1977; 1983; 1986; 1990; 1992) y Flores Cervantes (1997, 2006), como ya vimos³⁶).

b) inducido por el contacto lingüístico con el vascuence, de donde el romance hablado en contacto con el vascuence sería el más antiguo (que según Fernández Ordóñez (2001) resulta corroborada por la evidencia del comportamiento semejante del español en contacto con otras lenguas no-indoeuropeas y alejadas de la Península y entre sí como el quechua ecuatoriano y el guaraní).

Considerando nuestro objeto de estudio, el sistema pronominal átono de tercera persona del español de Paraguay, país bilingüe donde tanto el español como el guaraní son lenguas oficiales y ampliamente utilizadas, nos encontramos en la necesidad de considerar el leísmo (y eventualmente el loísmo) del español paraguayo como un fenómeno independiente, y de verificar si dicho fenómeno se haya producido o no por contacto del español con el guaraní, una lengua no indoeuropea que no distingue el género, así como diferenciar el uso pronominal autóctono del uso de la lengua estándar.

Pasamos ahora a la descripción del sistema pronominal átono de tercera persona en el español paraguayo.

El sistema pronominal átono de tercera persona en el español paraguayo

Según la bibliografía especializada, en el sistema pronominal átono de tercera persona del español paraguayo se pueden encontrar los siguientes fenómenos: leísmo, loísmo y elisión de clíticos.

143

³⁶ Fernández Ordóñez (2001, p. 26-27) refiere que dicha hipótesis plantea muchas dificultades: "En primer lugar, es incapaz por sí misma de dar cuenta de las 'irregularidades' características de los sistemas de transición o de los textos que se corresponden con ellos, que se complacen en documentar casi exclusivamente leísmo masculino y singular (y apenas femenino ni plural). Desde el punto de vista gramatical, no hay motivos que expliquen por qué le pasó de marcar el dativo a referir a los objetos directos sólo masculinos (animados, primero, y discontinuos, después). Si el motivo hubiera sido una extensión de la forma de dativo le a los objetos directos que eran semánticamente idénticos a los objetos indirectos, esto es, los objetos animados, sería de esperar que esa extensión hubiera afectado a los objetos tanto masculinos como femeninos siempre que fueran animados, tal como sucede en el romance hablado en contacto con el vasco. Además, esa extensión hubiera tenido lugar también en el plural (les en lugar de los, las). No hay razones en el sistema casual que expliquen la restricción genérica y de número singular propia de los sistemas transicionales. En segundo lugar, si adoptamos una perspectiva panorámica, hay que destacar que la extensión de la morfología del dativo al acusativo no presenta ningún otro paralelo. En el centro y sur de Italia, en los dialectos en los que también es categórico el empleo de a ante objetos directos personales, esto es, en que se dan potencialmente las mismas circunstancias peninsulares, no existe leísmo. Tampoco hay leísmo en ningún dialecto del francés, ni en otras lenguas con acusativo preposicional como el portugués, el catalán, el sardo o el rumano. Es más, desde un punto de vista tipológico está probado que la eliminación progresiva de los casos sigue una jerarquía según la cual son los casos menos marcados o nucleares los que más tarde se pierden. De acuerdo con esta jerarquía, sería de esperar que la pérdida de la oposición entre dativo y acusativo tuviera lugar a favor del acusativo, y no del dativo. Y si observamos el comportamiento del español en las zonas distinguidoras del caso y el de otras lenguas románicas, vemos plenamente colmada esta expectativa. En efecto, en el español del mediodía peninsular, de Canarias y de América (especialmente en el del cono sur, Chile, Argentina, Uruguay, Perú) está teniendo lugar la transitivización de estructuras que en otras áreas distinguidoras de América o de la Península siguen exigiendo morfología de dativo. Y el mismo fenómeno hallamos en el tránsito del francés antiguo al moderno, en el área gallego-portuguesa, en el paso del italiano antiguo al moderno, y en algunos dialectos del sur de Italia y del sardo".

A continuación, describiremos estos fenómenos según lo que refieren los autores que se han ocupado del tema: Herreros (1976), Granda (1982), Fernández Ordóñez (1999), Palacios (2000) y Symeonidis (2013).

El fenómeno del leísmo

Según Granda (1982), una de las peculiaridades más significativas de la baja estandarización del español paraguayo está claramente representada por el sistema pronominal átono de tercera persona, en el que se produjo una situación de leísmo extremadamente particular, donde la forma *le* es empleada, además de como O.I. singular y plural referida a sustantivos masculinos, femeninos y neutros, también como O.D. singular y plural, masculino y femenino.

Granda (1982) sostiene que el leísmo paraguayo no se da, contra lo que exponen Kany (1969 [1945]) y Herreros (1976), solamente cuando se refiere a persona, a diferencia del leísmo peninsular europeo y americano en general, en el que ésta es la característica principal del fenómeno. Granda (1982) sostiene que el leísmo paraguayo se extiende además a la designación de cosa tanto en singular como en plural y en masculino, femenino o neutro, empleándose en todos los casos la forma *le*. Se trata, en resumen, de un leísmo individualizado por dos rasgos esenciales: su absoluta generalidad, abarcando referentes [\pm humano; \pm animado; \pm masculino; \pm singular], y su invariabilidad formal, ya que el morfema *le* funciona en el español paraguayo como única forma de O.D. y O.I. para la totalidad de los casos posibles sintácticamente, independientemente del género, el número y la caracterización semántica del sustantivo al que es referido.

Según Granda (1982), desde el punto de vista diatópico no hay diferencias en el empleo de la forma *le* como O.D. y O.I. en ninguna zona del país, y desde el punto de vista diastrático el leísmo paraguayo se encuentra en los isoclectos más distanciados de la norma lingüística regional en la totalidad de sus registros orales y escritos y en los isoclectos medios y superiores en los registros orales fundamentalmente, aunque también se dan casos en el registro escrito, y en circunstancias preferentemente no formales, si bien, en ocasiones normales, se pueden encontrar también casos de leísmo, sobre todo referidos a sustantivos caracterizados por las notas [+ humano; + animado; + singular] independientemente del sexo y edad de los hablantes. Sin embargo, Granda (1982) proporciona sólo cuatro ejemplos pertenecientes a la lengua escrita literaria que extrajo de Appleyard (1973):

- (53) [+ humano; + animado; - masculino; + singular] o [- humano; - animado; + masculino; + singular]
“Y así para lo pasajero, que le desea felí viaje y cuanto pa va a tardar y que tiene teléfono si se quiere llamar a cualquier parte. Y mucho **gente** habla por **teléfono** y también se **le** llama a ello” (APPLEYARD, 1973, p. 40 apud GRANDA, 1982, p. 263).

Aquí *se le llama a ello* se podría interpretar de dos maneras: a) referido al sujeto *gente* o b) referido al complemento circunstancial de instrumento *teléfono*. En la interpretación a) se utiliza el pronombre de tercera persona singular de dativo *le* en lugar de *la*, pronombre de tercera persona femenino singular de acusativo para referirse a *gente*. En la interpretación b) se utiliza el pronombre de tercera persona singular de dativo *le* en lugar de *lo*, pronombre de tercera persona masculino singular de acusativo para referirse a *teléfono*.

- (54) [- humano; - animado; - masculino; + singular]

“...y tiene todo su **torre** iluminada pero cuando yo **le** ví parece que no é tan alta como vo eperá” (APPLEYARD, 1973, p. 40 apud GRANDA, 1982, p. 263).

Aquí se utiliza el pronombre de tercera persona singular de dativo *le* en lugar de *la*, pronombre de tercera persona femenino singular de acusativo para referirse a la *torre*.

(55) [- humano; - animado; + masculino; + singular]

“...un **billete** medio viejo ya, pero no etaba roto. Masiado bien me acuerdo que saqué y **le** puse ahí...” (APPLEYARD, 1973, p. 40 apud GRANDA, 1982, p. 263).

Aquí se utiliza el pronombre de tercera persona singular de dativo *le* en lugar de *lo*, pronombre de tercera persona masculino singular de acusativo para referirse al *billete*.

(56) [+ humano; + animado; - masculino; + singular]

“Y entonce mi primo me recordó que **su mamá** o sea **mitía** é también **mi maína** y tengo que pascuar por ella... y entonce, a la do de la mañana me subí en el caballo y me juí a la casa y a la do y media por ahí llegué y **le** deperté para pascuarle y ella me abrazó” (APPLEYARD, 1973, p. 40 apud GRANDA, 1982, p. 263).

Aquí se utiliza el pronombre de tercera persona singular de dativo *le* en lugar de *la*, pronombre de tercera persona femenino singular de acusativo para referirse a la *tía*.

145

Palacios (2000) refiere que cuando el referente es [+ humano; + masculino; ± singular] y [+ humano; - masculino; + singular] el O.D. es pronominalizado mediante la forma *le* y que cuando el referente es [+ humano; - masculino; - singular] la pronominalización del O.D. se realiza mediante la forma de acusativo *la(s)*. No encuentra en el *corpus* ejemplos de objetos pronominalizados mediante *le* con referentes [- masculino; - singular] y refiere que sus informantes paraguayos universitarios le confirmaron que la norma local no admite “*le veo a las niñas sino las veo a las niñas*” (PALACIOS, 2000, p. 128):

(57) [+ humano; + animado; + masculino; + singular]

“Yo **le** vi al niño” (PALACIOS, 2000, p. 123);

(58) [+ humano; + animado; - masculino; + singular]

“Yo **le** vi a la niña” (PALACIOS, 2000, p. 123);

(59) [+ humano; + animado; + masculino; - singular]

“Yo **le** vi a los niños” (PALACIOS, 2000, p. 123);

(60) [+ humano; + animado; - masculino; - singular]

“Yo **la(s)** vi a las niñas” (PALACIOS, 2000, p. 123).

Cuando el referentes es [- humano; - animado; ± masculino] refiere que la pronominalización del O.D. se efectúa mediante la forma *le*, de manera similar a lo que ocurre en las variedades de español de

Ecuador y del País Vasco, pero los ejemplos que da en este último caso los retoma de Granda (1982): (54) y (56), ya que refiere haber encontrado solo dos ejemplos y que tal dificultad obedece a la generalización de la elisión de objeto [- animado].

Desde el punto de vista diatópico y diastrático afirma que el leísmo de persona está muy generalizado, excepto en los objetos cuyos referentes son [- masculino; - singular], y que dicho leísmo afecta a todos los sociolectos, pero parece predominar en los sociolectos medio y medio altos, generalmente con instrucción universitaria, así como parece predominar en la población urbana, a diferencia de la población rural, que utiliza el loísmo, y que esta generalización del leísmo no anula el uso de otras formas pronominales minoritarias. Aclara también que ha encontrado en la muestra de la zona rural loísta una cierta minoritaria variación pronominal leísta, pero no transcribe los ejemplos.

Palacios (2000) trabaja con un *corpus* heterogéneo extraído principalmente de encuestas y grabaciones directas de hablantes paraguayos bilingües guaraní-español (de ambos sexos, de edades entre los 25 y 45 años, de zonas rurales y urbanas de Asunción, con distinto estatus sociocultural e instrucción primaria, secundaria y universitaria) y datos de la lengua escrita extraídos de otros estudios de naturaleza gramatical, así como de textos literarios.

Fernández Ordóñez (1999) refiere que el español paraguayo y de la región guaraníca argentina (Corrientes, Misiones y la parte oriental de Chaco y Formosa) popular utiliza la forma *le* como único clítico de tercera persona para los objetos + animados independientemente de la función sintáctica, género y número del antecedente (61, 62, 63, 64), y que el español paraguayo de nivel socio cultural más elevado introduce la distinción de número distinguiendo *le* y *les* (65, 66, 67) y extendiendo el uso de estos pronombres para referirse a objetos - animados (68). Pero los ejemplos que refiere, los toma de Vidal de Battini (1964), Herreros (1976), Granda (1982) y Sanicky (1989):

146

- (61) [+ humano; + animado; + masculino; + singular]
“Le lleva **a su hijo** arrastrando de su brazo” (HERREROS, 1976, p. 55 apud FERNÁNDEZ ORDÓÑEZ, 1999, p. 1348).
- (62) [+ humano; + animado; - masculino; + singular]
“Le saludo **a la señora**” (VIDAL, 1964, p. 161 apud FERNÁNDEZ ORDÓÑEZ, 1999, p. 1348).
- (63) [- humano; + animado; + masculino; + singular]
“Y le mataron **al zorro** los perros” (VIDAL, 1964, p. 162 apud FERNÁNDEZ ORDÓÑEZ, 1999, p. 1348).
- (64) [+ humano; + animado; + masculino; - singular]
“Es la edad más pesada para criar**le a los chicos**” (SANICKY, 1989, p. 190 apud FERNÁNDEZ ORDÓÑEZ, 1999, p. 1348).
- (65) [+ humano; + animado; + masculino; - singular]
“Yo **les** conozco [**a todos los que están acá**]” (SANICKY, 1989, p. 189 apud FERNÁNDEZ ORDÓÑEZ, 1999, p. 1349)
- (66) [+ humano; + animado; - masculino; - singular]
“Viene alguien y **les** lleva [**a las criaturas**]” (SANICKY, 1989, p. 189 apud FERNÁNDEZ ORDÓÑEZ, 1999, p. 1349).
- (67) [- humano; + animado; - masculino; - singular]

“Vos **les** tenés que asustar **a las gallinas**” (VIDAL, 1964, p. 162 apud FERNÁNDEZ ORDÓÑEZ, 1999, p. 1349).

- (68) [- humano; - animado; -+ masculino; + singular]
“**El patio** estaba seco, **le** regué un poquito” (SANICKY, 1989, p. 190 apud FERNÁNDEZ ORDÓÑEZ, 1999, p. 1349).

Symeonidis (2013) refiere que en el leísmo del español paraguayo se emplea como única forma el pronombre personal de tercera persona *le* para referentes tanto [\pm singular], y que en los pocos casos en que se utilizan los pronombres estándar de acusativo ocurre solamente en la clase alta³⁷.

El *corpus* de Symeonidis (2013) pertenece al *Atlas lingüístico Guaraní-Románico*³⁸ (THUN, 2002), del que refiere haber participado directamente en la recolección de los datos. Aclara que para su investigación utilizó 86 entrevistas de informantes de Asunción, Tacumbú, Paraguarí, Caazapá, Alto Paraná, San Pedro, Amambay, Concepción y Alto Paraguay, divididos en dos clases sociales en función del grado de escolarización: clase baja (Cb), con hasta cuatro años de escolarización, y clase alta (Ca), con entre 5 y 8 años de escolarización (distribución diastrática), y en dos grupos etarios: (GI) de 18 a 36 años y (GII) de más de 50 años (distribución diageneracional). Refiere que para examinar las interferencias en el uso de los pronombres en posición de objeto directo se dio a los informantes 12 frases (4 [+ humano], 4 [+ animado] y 4 [- animado]) guaraníes para que fueran traducidas al español y que para el artículo en cuestión utiliza exclusivamente las de referente [+ humano]:

- 147 (69) [+ humano; + animado; + masculino; + singular]
“*Che aikua 'a karai Calópe. Che irũ oikua 'a ichupe avei*” (SYMEONIDIS, 2013, p. 59-60) fue traducida utilizando *le* (a, b y c) por el 94% de los informantes, y utilizando *lo* (b, c y d) por el 14%, de donde: el 100% que utilizó *lo* pertenece a Ca, no hay diferencia diageneracional significativa ya que de GI el 94% utilizó *le* y el 6% *lo* y de GII el 95% utilizó *le* y el 5% *lo*:
- “Yo **le** conozco **al señor Carlos**. Mi amigo también **le** conoce”;
 - “Yo **le** conozco **al señor Carlos**. Mi amigo también **lo** conoce”;
 - “Yo **lo** conozco **al señor Carlos**. Mi amigo también **le** conoce”;
 - “Yo **lo** conozco **al señor Carlos**. Mi amigo también **lo** conoce”.

- (70) [+ humano; + animado; - masculino; + singular]
“*Ña Lola oiko ñanandy rupi. Ahecha ichupe hy'aipa*” (SYMEONIDIS, 2013, p. 60-62) fue traducida utilizando *le*(b) por el 78% de los informantes, y utilizando *la*(a) por el 22%, de donde: del 78% que utilizó *le* el 46% pertenece a Ca y el 54% a Cb, y del 22% que utilizó *la* el 100% pertenece a Ca, de los que utilizaron *le*, el 56% pertenece a GI y el 44% a GII, de los que utilizaron *la*, el 58 % a GI y el 42% a GII:

³⁷ En su investigación se refiere a bilingües con entre 5 y 8 años de escolarización.

³⁸ Zimmermann (2015) refiere que para el atlas fueron escogidos solamente informantes bilingües, que en el cuestionario se consideraron la variación dialingual, diatópica, diastrática, diageneracional, diasexual, diafásica y diareferencial y que se limita a dos clases sociales, alta y baja, según el nivel de escolaridad, y a dos grupos etarios.

- a. “**Doña Lola** anda por el yuyal/monte/bosque. **La** he visto/vi sudar”;
- b. “**Doña Lola** anda por el yuyal/monte/bosque. **Le** he visto/vi sudar”.

(71) [+ humano; + animado; + masculino; – singular]

“*Vito ha Kale’i oho mbo’ehaópe. Imbo’ehára ohayhu ichupekuéra*” (SYMEONIDIS, 2013, p. 62-64) fue traducida utilizando *le* (c) por el 63% de los informantes, utilizando *les* (b) por el 25% y utilizando *los* (a) por el 12%, de donde: el 42% que utilizó *le* pertenece a Ca y el 58% a Cb, el 62% que utilizó *les* pertenece a Ca y el 38% a Cb y el 100% que utilizó *los* pertenece a Ca, pertenecen a GI el 52% que utilizó *le*, el 76% que utilizó *les* y el 60% que utilizó *los* y a GII el 48% que utilizó *le*, el 24% que utilizó *les* y el 40% que utilizó *los*:

- a. “**Víctor y Carlos** van a la escuela. Su profesor/maestro **los** quiere”;
- b. “**Víctor y Carlos** van a la escuela. Su profesor/maestro **les** quiere”;
- c. “**Víctor y Carlos** van a la escuela. Su profesor/maestro **le** quiere”.

(72) [+ humano; + animado; – masculino; – singular]

“*Sele ha Livo ijukyeteri. Heta kuimba’e oguarahase ichuepe kuera jerokyhápe*”(SYMEONIDIS, 2013, p. 64-66) fue traducida utilizando *le* (c) por el 81% de los informantes, utilizando *les* (b) por el 4% y utilizando *las* (a) por el 15%, de donde: el 41% que utilizó *le* pertenece a Ca y el 59% a Cb, el 100% que utilizó *les* pertenece a Ca y el 92% que utilizó *las* pertenece a Ca y el 8% a Cb, pertenecen a GI el 51% que utilizó *le*, el 100% que utilizó *les* y el 67% que utilizó *las* y a GII el 49% que utilizó *le* y el 33% que utilizó *las*:

- a. “**Celeste y Livoria** son muy lindas. Muchos hombres **las** quieren llevar a la fiesta”;
- b. “**Celeste y Livoria** son muy lindas. Muchos hombres **les** quieren llevar a la fiesta”;
- c. “**Celeste y Livoria** son muy lindas. Muchos hombres **le** quieren llevar a la fiesta”.

148

El fenómeno del loísmo

Palacios (2000) afirma haber detectado también la coexistencia de un fenómeno de loísmo entendido como la aparición del pronombre *lo* como forma única para referirse a objetos cuyos referentes son [+ masculino; ± singular], un sólo caso de [+ humano; - masculino; - singular], y ningún registro de [- animado; + masculino; - singular], y que dicho fenómeno no ha sido mencionado hasta entonces en la bibliografía especializada. Refiere que los datos encontrados corresponden a entrevistas realizadas a personas bilingües español-guaraní de la zona rural de Asunción de estrato social y nivel de escolarización medio-bajo:

(73) [- humano; - animado; - masculino; + singular]

“**La Navidad**, no sé si **lo** habrán celebrado” (PALACIOS, 2000, p. 124).

(74) [+ humano; + animado; - masculino; - singular]

“Hay **comunidadeh indígenah** porque ahora el gobierno **lo** cuida” (PALACIOS, 2000, p. 124).

(75) [- humano; - animado; + masculino; + singular]

“**Un trabajo de diez personas**, se van a hacerlo” (PALACIOS, 2000, p. 131).

(76) [- humano; + animado; + masculino; + singular]

“La familia a lo mejor prepara **un serdito o un serdo** para matarlo en Navidad” (PALACIOS, 2000, p. 130).

- (77) [- humano; + animado; - masculino; + singular]
“El que puede se ha comprado **una vaca** en su época y **lo** va criando” (PALACIOS, 2000, p. 130).
- (78) [- humano; + animado; + masculino; - singular]
“AQLlí hay **muchísimoh animaleh** en el monte, muchísimoh, entonse elloh van a cazar porque sabe que en un día o en dos **lo** matan” (PALACIOS, 2000, p. 130).
- (79) [+ humano; + animado; - masculino; + singular]
“**Cualquier persona** que llevan a emplear **lo** emplean allí” (PALACIOS, 2000, p. 130).
- (80) [+ humano; + animado; + masculino; - singular]
“**Elloh** se ponen todah lah plumah, todoh suh collareh, suh flechah y demáh cosah, **lo** sacan foteh” (PALACIOS, 2000, p. 130).

En (75) y (76) habría que aclarar lo que Fernández Ordóñez (1994) aclara, ya que hay varios casos como estos en zona rural de sociolecto medio-bajo que Palacios (2000) clasifica como de loísmo pero que en realidad se corresponden con el uso estándar:

149

Hay que puntualizar que una parte no pequeña de quienes han tratado estas confusiones habla de *loísmo* para referirse al uso de *lo* como complemento directo en oposición al *leísmo*, como uso de *leen* la misma función. Así, al hablar de los escritores Andaluces o americanos dicen que son *loístas* porque utilizan el pronombre *lo* para el complemento directo, denominación que crea desconcierto en torno al contenido del término (FERNÁNDEZ ORDÓÑEZ, 1994, p. 1).

Palacios (2015, p. 4) refiere que la tendencia a referir objetos directos femeninos mediante la forma pronominal *lo* no se debe a casos aislados que obedezcan a confusiones de concordancia de género y número “sino que se trata de cambios sistemáticos inducidos por contacto con la lengua amerindia”.

El fenómeno de la elisión de clíticos

Según Brucart (1999, p. 2789) la elipsis es “un mecanismo de infraespecificación léxica mediante el cual se evita la realización fónica de alguno de los constituyentes necesarios para interpretar adecuadamente un enunciado”, y donde tal omisión “es posible gracias a que el contenido de la unidad elíptica es directamente accesible al oyente a través del contexto discursivo situacional”. La elipsis cuenta con un antecedente (i), la unidad que fija el valor léxico de la categoría elidida, y con un elemento elíptico (\emptyset_i). Cuando el antecedente aparece a la izquierda del elemento elíptico se establece una relación anafórica, y cuando el antecedente aparece a la derecha (consecuente), una relación catafórica. La elipsis presenta características comunes con la pronominalización, con la diferencia de

que en los pronombres y en las proformas la carencia es puramente léxica, mientras que en la elipsis es léxica y de realización fónica. La elipsis está sujeta a la condición de recuperabilidad de las elisiones, por la cual, una categoría vacía sólo puede ser recuperada si su presencia puede ser detectada intuitivamente a partir de la información estructural contenida en su propia oración, lo que equivale a decir que sólo pueden elidirse constituyentes que sean obligatorios.

En la elipsis de un argumento verbal, se exige que los rasgos gramaticales de la categoría elidida: persona, casi siempre número, y a veces género, estén presentes en la misma oración en la que ocurre la elipsis. La presencia de estos rasgos depende de la concordancia del verbo con el sujeto y del uso de los pronombres clíticos de acusativo y dativo:

- (81) ³⁹ a. “Ø llegaron al concierto. (Ø = 3.^a pers. pl.)” (BRUCART, 1999, p. 2801);
 b. “**Les** han dado un premio muy importante Ø. (Ø = 3.^a pers. pl.)” (BRUCART, 1999, p. 2801);
 c. “**Lo** vieron Ø en la exposición. (Ø = 3.^a pers. sg. masc.)” (BRUCART, 1999, p. 2801).

Según Fernández Ordóñez (1999) en el español de Paraguay y de la región guaraníca argentina (Corrientes, Misiones y la parte oriental de Chaco y Formosa) se omiten los clíticos referidos a todo tipo de O.D. [- animado], incluso aquellos obligatorios en el español estándar⁴⁰, omisión que ocurre de forma regular en los hablantes bilingües de nivel socio cultural medio y bajo, decreciendo su frecuencia en el habla más culta:

Los referidos a O.D. determinados y al *lo* neutro:

- (82) [- humano; - animado; - masculino; + singular]
 “¿Llevaste **la mandió**_i a tu mamá? –Sí, Ø_i llevé” (FERNÁNDEZ ORDÓÑEZ, 1999, p. 1348). 150
- (83) [- humano; - animado; + masculino; - singular]
 “Tomé **los platos**_i y Ø_i puse en la cocina” (FERNÁNDEZ ORDÓÑEZ, 1999, p. 1348).
- (84) “**Eso**_i no es verdad. – ¿Quién Ø_i dijo?” (FERNÁNDEZ ORDÓÑEZ, 1999, p. 1348).

Los referidos a O.D. indeterminados (cuya elisión es posible en el español estándar):

- (85) [- humano; - animado; - masculino; + singular]
 “¿Traés **comida**_i? –Traigo Ø_i” (FERNÁNDEZ ORDÓÑEZ, 1999, p. 1348).
- (86) [- humano; - animado; + masculino; + singular]
 “¿Déjame! No necesito **dinero**_i. –Cuando necesites Ø_i no te daré Ø_i ya más” (FERNÁNDEZ ORDÓÑEZ, 1999, p. 1348).

Anteposición del tema (cuya elisión es posible en el español estándar):

- (87) [- humano; - animado; - masculino; - singular]
 “Vos sabés, **las cosas de mujeres**_i nadie Ø_i entiende” (FERNÁNDEZ ORDÓÑEZ, 1999, p. 1348).

³⁹ Estamos conscientes de que, como aclara Brucart (1999, p. 2801): “no todas las teorías aceptan la presencia de categorías elípticas en las anteriores oraciones [(81)]”. No discutiremos aquí dichas cuestiones, considérense las oraciones de (81) como meros ejemplos de los rasgos gramaticales de la categoría elidida: persona, número y género.

⁴⁰ Es decir, aquellos que conservan los rasos gramaticales de la categoría elidida: persona, número y género y que por lo tanto no deberían ser elididos.

- (88) [- humano; - animado; + masculino; + singular]
“**El lago Ypacaray**_i \emptyset _i contaminaron” (FERNÁNDEZ ORDÓÑEZ, 1999, p. 1348).

Construcciones ditransitivas:

- (89) [- humano; - animado; - masculino; + singular]
“¿Esa **ropa**_i era de papá? [...] ¿Le \emptyset _i vas a dar a Kirito?” (FERNÁNDEZ ORDÓÑEZ, 1999, p. 1348).

- (90) [- humano; - animado; + masculino; + singular]
“Me \emptyset _i quitó otra vez [**el juguete**]” (FERNÁNDEZ ORDÓÑEZ, 1999, p. 1348).

Y en oraciones que siguen a aquellas en la que se encuentra el antecedente:

- (91) [- humano; - animado; - masculino; - singular]
“No vas a encontrar **las botas**_i en la chacra. –Sí voy a encontrar \emptyset _i. Siempre \emptyset _i encontré cuando \emptyset _i busqué” (FERNÁNDEZ ORDÓÑEZ, 1999, p. 1348).

- (92) “– ¿**Adónde nos llevarán...**?_i –No sé \emptyset _i [...]. Hay que esperar para ver \emptyset _i.” (FERNÁNDEZ ORDÓÑEZ, 1999, p. 1348).

151

Palacios (2000) También refiere la existencia de elisión del pronombre átono de tercera persona de acusativo cuando el referente es un objeto [- animado] como un fenómeno ampliamente generalizado y documentado tanto en la lengua hablada como en la escrita sin restricciones sintácticas o semánticas y que no está relacionada con un sociolecto determinado:

Para la lengua hablada presenta los siguientes ejemplos:

- (93) [- humano; - animado; + masculino; + singular]
a. “Normalmente **el gasto**_i \emptyset _i paga” (PALACIOS, 2000, p. 135);
b. “**El vestido de novia**_i a lo mejor \emptyset _i compra el novio, \emptyset _i compra la novia” (PALACIOS, 2000, p. 135).
- (94) [\pm humano; \pm animado; + masculino; + singular]
“Fue cuando empecé a conocer **españoles y qué empresa era de españoles y dónde era**_i, antes no \emptyset _i sabía” (PALACIOS, 2000, p. 135).
- (95) [- humano; - animado; - masculino; + singular]
“Él pensaba comercializar con **la energía**_i vendiendo \emptyset _i a otros países que no tienen energía” (PALACIOS, 2000, p. 135).
- (96) [- humano; - animado; - masculino; - singular]

“**Las casas_i** no aguantan [...] Aguantan dos o tres años y luego ya al abandonar \emptyset_i , con los fuertes vientos [...] se pudren todo” (PALACIOS, 2000, p. 135).

Para la lengua escrita presenta los siguientes ejemplos:

- (97) [- humano; - animado; + masculino; + singular]
a. “Los quebracheros tenían que meterse por el monte y elegir **un palo_i**. Cuando \emptyset_i encontraban, se ponían a hachear hasta que \emptyset_i echaban” (PALACIOS, 2000, p. 135);
b. “**El tronco_i** había que arrastrar \emptyset_i hasta la picada” (PALACIOS, 2000, p. 136).
- (98) [- humano; - animado; - masculino; + singular]
a. “¿Por qué no podía tener **un poco de plata_i** si la mamá quería darle \emptyset_i ” (PALACIOS, 2000, p. 135);
b. “Maliciaba **la desgracia_i**, \emptyset_i sentía” (PALACIOS, 2000, p. 135).
- (99) [+ humano; + animado; - masculino; + singular]
“Antes no teníamos **policía_i**, ni tampoco \emptyset_i necesitábamos. Cuando comenzamos a necesitar \emptyset_i ya no servía” (PALACIOS, 2000, p. 136).
- (100)(
1 a. “¿**Cómo hizo él para sentarse a la mesa de ella?_i** Aquella parte no \emptyset_i había visto”
0 (PALACIOS, 2000, p. 135);
0 b. “Sí, Claudia nos \emptyset_i contaba a los hermanos, ya teníamos que intervenir” (PALACIOS, 2000,
) p. 135);
c. “Tuvo la mala idea de contarle \emptyset_i a la directora” (PALACIOS, 2000, p. 135).

152

Para la lengua literaria agrega también dos ejemplos extraídos de la novela *Hijo de hombre* de Roa Bastos (1989):

- (101) [- humano; - animado; + masculino; + singular]
“-Dame sí un **jarro_i** bien lleno de tu aloja.
-Sí. Te \emptyset_i voy a dar. Pero me vas a dejar dar \emptyset_i también a los presos” (ROA BASTOS, 1989, p. 216 apud PALACIOS, 2000, p. 124).
- (102) [- humano; - animado; - masculino; + singular]
“Pero en cada **revolución_i**, mueren más particulares que milicos. Después de todo, si no le gusta puede dejar \emptyset_i ” (BASTOS, 1989, p. 92 apud PALACIOS, 2000, p. 124).

Conclusión

Consideramos que el fenómeno del leísmo del español paraguayo no se trate exclusivamente ni de un caso de calco de estructuras sintácticas del guaraní sobre el español como propuso Herreros (1976), ni de un caso de contacto de lenguas por convergencia lingüística que se deba exclusivamente “a las características estructurales de las lenguas amerindias que permiten, activan y fomentan la aparición de un sistema pronominal distinto al resto de las modalidades del español” por neutralización de los rasgos de género, número y caso como propuso Palacios (2000, p. 133).

Como sugieren Granda (1982), Fontanella de Weinberg (1993) y Fernández Ordóñez (1994, 1999) no se debe atribuir al fenómeno una única causa si se tiene en cuenta que:

- a) el fenómeno del leísmo ya estaba presente en las variedades peninsulares de los españoles que poblaron lo que fue y es hoy el territorio paraguayo;
- b) las características estructurales del guaraní;
- c) la aislación periférica que vivió Paraguay por casi tres siglos y que derivó en una muy baja estandarización que produjo un fenómeno de innovación de realización de estructuras intensamente simplificadas.

Muy probablemente, el hecho de Paraguay haber quedado aislado por casi dos siglos, marginado del peso normativo de un centro cultural, llevó a los hablantes a una relajación, por ausencia de modelos de prestigio lingüístico, que produjo en este caso particular un fenómeno de innovación de realización de estructuras intensamente simplificadas que condujo al actual sistema de complementos pronominales del español paraguayo. Nuestra hipótesis es que la gran diferencia existente entre los pronombres átonos de tercera persona del español paraguayo y del español estándar europeo se deba no solamente a una situación de contacto lingüístico entre el español y el guaraní y el bilingüismo existente, sino también a una serie de factores sociohistóricos de aislamiento periférico que derivaron en una muy baja estandarización.

De todas formas, comparando los datos de Herreros (1976), Granda (1982), Palacios (2000) y Symeonidis (2013) se puede ya entrever un desplazamiento de *le* como única forma pronominal hacia una alternancia cada vez mayor con *lo*, además de una cada vez más significativa presencia de *la* y *las*, sobre todo en los sociolectos más altos y con mayor grado de escolarización.

153

Nuestra hipótesis es que el español paraguayo está sufriendo variaciones en función de la norma estándar en los sociolectos medios y altos y de mayor escolarización por influencia del peso normativo de diferentes polos culturales y por fenómenos de marcación lingüística sociocultural que conducen a fenómenos de hipercorrección en función de la norma estándar.

Referencias

ÁLVAREZ MARTÍNEZ, María Ángeles. *Sobre el leísmo y otros temas: a propósito de la norma castellana del español*. Archivum: Revista de la Facultad de Filología, Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo, v. 36, p. 65-76, 1986.

_____. *La gramática española en América*, Tenerife: Universidad de La Laguna. Servicio de Publicaciones, 1994.

APPLEYARD, José Luis de. *Los Monólogos*. Asunción: Colección Oñondivepa, 1973, p. 40, 77, 99, apud GRANDA, Germán de. *Origen y formación del leísmo en el español del Paraguay*. Revista de Filología Española, Madrid: Consejo Superior de Investigación Científica, v. 62, n. 3-4, p. 259-283, 1982.

BELLO, Andrés. *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* [1847]. In: BELLO, Andrés. *Obras completas de Andrés Bello*. 3ªed. Facsimilar. Caracas: Fundación La Casa de Bello, 1995, v. 4.

BRUCART, José María. *La elipsis*. In: REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. 1. ed. Madrid: Espasa Calpe, 1999, p. 2787-2863, v. 2.

CUERVO, Rufino José. *Los casos enclíticos y proclíticos del pronombre de tercera persona en castellano*. Romania, Paris: Librairie Emile Bouillon, Editeur, v. 24, n. 93-94, p. 95-113, p. 219-263, 1895.

ECHENIQUE ELIZONDO, María Teresa. *Apócope y leísmo en la Primera Crónica General: notas para una cronología*. Studi Ispanici, Pisa / Roma: Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali, v. 4, p. 1-16, 1979.

_____. *Los vascos en el proceso de nivelación lingüística del español americano*. Revista española de lingüística, Madrid: Sociedad Española de Lingüística, v. 10, n. 1, p. 177-188, 1980.

_____. *El sistema referencial en español antiguo: leísmo, laísmo y loísmo*. Revista de Filología Española, Madrid: Consejo Superior de Investigación Científica, v. 61, n. 1-4, p. 113-157, 1981.

_____. *La noción de sustrato en la actualidad y su aplicación a la historia del español*. Revista de investigación lingüística, Murcia: Universidad Murcia: Departamento de Lengua Española y Lingüística General, v. 3, n. 2, p. 199-224, 2000.

FERNÁNDEZ ORDÓÑEZ, Inés. *Leísmo, laísmo y loísmo: estado de la cuestión*. In: FERNÁNDEZ SORIANO, Olga [coord.]. *Los pronombres átonos*. Madrid: Editorial Taurus, 1993, p. 63-96.

_____. *Isoglosas internas del castellano: el sistema referencial del pronombre átono de tercera persona*. Revista de Filología Española, Madrid: Consejo Superior de Investigación Científica, v. 74, n. 1-2, p. 71-125, 1994.

_____. *Leísmo, laísmo y loísmo*. In: REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. 1. ed. Madrid: Espasa Calpe, 1999, p. 1317-1397, v. 2.

_____. *Hacia una dialectología histórica: reflexiones sobre la historia del leísmo, el laísmo y el loísmo*. Boletín de la Real Academia Española, Madrid: Real Academia Española, v. 81, p. 389-464, 2001.

_____. *La variación gramatical en el español actual: estado de la cuestión y nuevas perspectivas*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS, 5., 2008, Belo Horizonte. *Caderno de Resumos*. Belo Horizonte: UFMG, 2008, v. 1, p. 28-29.

_____. *Los orígenes de la dialectología hispánica y Ramón Menéndez Pidal*. In: CIEN AÑOS DE FILOLOXÍA ASTURIANA (1906-2006). CENTENARIU DE LA PUBLICACIÓ DE EL DIALECTO LEONÉS DE RAMÓN MENÉNDEZ PIDAL, 2006, Oviedo. *Cien Años de Filología Asturiana (1906-2006)*: Actes del Congresu Internacional, Asturias: Alvíoras Llibros y Ediciones Trabe, 2009, p. 11-41.

FERNÁNDEZ RAMÍREZ, Salvador. *Un proceso lingüístico en marcha*. In: CONGRESO DE INSTITUCIONES HISPÁNICAS, 1., Madrid, 1964. *Presente y futuro de la lengua española*. Actas de la Asamblea de Filología del I Congreso de Instituciones Hispánicas, Madrid: Ediciones Cultura Hispánica, 1964, v. 2, p. 277-285.

_____. El pronombre [1951]. In: POLO, José [ed.]. *Gramática española*. 3. 2. 1. ed. Madrid: Arco Libros, 1987, p. 40-55.

FERNÁNDEZ SORIANO, Olga. *Sobre el orden de palabras en español*. Dicenda: Estudios de lengua y literatura españolas, Madrid: Universidad Complutense de Madrid Ediciones, n. 11, p. 113-152, 1993a.

_____. *Los pronombres átonos en la teoría gramatical: repaso y balance*. In: FERNÁNDEZ SORIANO, Olga [coord.]. *Los pronombres átonos*. Madrid: Editorial Taurus, 1993b, p. 13-62.

_____. *Pronombres reasuntivos y doblado de clíticos*. In: GOENAGA, Patxi [ed.]. *De Grammatica Generativa*, Guipúzcoa: Universidad del País Vasco - Bizker, Artes Gráficas, 1995, p. 109-130.

_____. *El pronombre personal. Formas y distribuciones. Pronombres átonos y tónicos*. In: REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. 1. ed. Madrid: Espasa Calpe, 1999, v. 2, p. 1209-1272.

155

FLORES CERVANTES, Marcela. *Individuación de la entidad en los orígenes de leísmo, laísmo y loísmo*. In: COMPANY, Concepción [ed.]. *Cambios diacrónicos en el español*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1997, p. 33-63.

_____. *Leísmo, laísmo y loísmo*. In: COMPANY, Concepción [Coord.]. *Sintaxis histórica de la lengua española*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Fondo de Cultura Económica, v. 1, t. 1, 2006, p. 671-740.

FLORES CERVANTES, Marcela; MELIS, Chantal. *La variación diatópica en el uso del objeto indirecto duplicado*. Nueva revista de filología hispánica, Ciudad de México: El Colegio de México, v. 52, n. 2, 2004, p. 329-354.

FONTANELLA DE WEINBERG, María Beatriz. *Variedades conservadoras e innovadoras del español en América durante el período colonial*. Revista de Filología Española, Madrid: Consejo Superior de Investigación Científica, v. 72, n. 3-4, p. 361-378, 1992.

_____. *El español de América*. 2. ed. Madrid: Mapfre, 1993.

GARCÍA, Erica C. *The role of theory in linguistic analysis: the Spanish pronoun system*. North-Holland Linguistic Series 19. Amsterdam: North-Holland Publishing Company, 1975.

_____. *The Case of Spanish Gender: Referential Strategies in Language Change*. Neuphilologische Mitteilungen, Helsinki: Modern Language Society, n. 87, n. 2, 1986, p. 165-184.

_____. *Bilingüismo e interferencia sintáctica*. Lexis: Revista de lingüística y literatura, Lima: Fondo Editorial PUCP, n. 14, v. 2, 1990, p. 151-195.

_____. *Sincronización y desfase del leísmo y laísmo*. Neuphilologische Mitteilungen, Helsinki: Modern Language Society, n. 93, v. 2, 1992, p. 235-256.

GARCÍA, Erica C.; OTHEGUY, Ricardo L. *Dialect variation in leísmo: a semantic approach*. In: FASOLD, R.; SHUY, R. [eds.]. *Studies in language variation*. Washington, DC: Georgetown University Press, 1977, p. 65-87.

_____. *Being polite in Ecuador: Strategy reversal under language contact*. Lingua, Amsterdam: [s.n.], n. 61, 1983, p. 103-132.

GARCÍA GONZÁLEZ, Francisco. *El "leísmo" en Santander*. In: ALARCOS LLORACH, Emilio. *Estudios ofrecidos a Emilio Alarcos Llorach: (con motivo de sus XXV años de docencia en la Universidad de Oviedo)*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, v. 3, p. 87-102, 1978.

_____. *Los pronombres personales en el oriente de Asturias*. In: SEMINARIU DE LLINGUA ASTURIANA, 2., Oviedo, 1978. *Estudios y trabayos del Seminariu de llingua asturianu II*, Oviedo: Serviciu de Publicaciones de la Universidá d'Uviéu, v. 2, p. 47-56, 1979.

_____. *lle (lu), la, lo (lu)/ en el Centro-Norte de la Península*. Verba: Anuario galego de filoloxia, Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, n. 8, 1981, p. 347-353.

GRANDA, Germán de. *Origen y formación del leísmo en el español del Paraguay*. Revista de Filología Española, Madrid: Consejo Superior de Investigación Científica, v. 62, n. 3, p. 259-283, 1982a.

_____. *Observaciones sobre la fonética del español en el Paraguay*. Anuario de Letras: Lingüística y filología, México: Universidad Nacional Autónoma de México, v. 20, p. 145-194, 1982b.

_____. *Algunas precisiones sobre el bilingüismo del Paraguay*. LEA: Lingüística española actual, Madrid: Arco Libros, v. 4, n. 1, p. 93-122, 1982c.

HERREROS, Beatriz Usher de. *Castellano Paraguayo. Notas para una gramática contrastiva castellano-guaraní*. Suplemento Antropológico, Asunción: Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica, v. 11, n 1/2, p. 29-123, 1976.

KANY, Charles Emil. *Sintaxis hispanoamericana*. 1. ed. Madrid: Gredos, 1969.

KLEIN-ANDREU, Flora. *Factores sociales en algunas diferencias lingüísticas en Castilla la Vieja*. Papers. Revista de Sociología, Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona: Servei de Publicacions, n. 11, 1979, p. 45-65.

_____. *Pragmatic and sociolinguistic bias in semantic change*. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON HISTORICAL LINGUISTICS, 4, Stanford, 1979. TRAUOGOTT, Elizabeth Closs et al. [eds.]. *Papers from the Fourth International Conference on Historical Linguistics*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1980, p. 61-74.

_____. *Distintos sistemas de empleo de le, la, lo. Perspectiva sincrónica, diacrónica y sociolingüística*. Thesaurus: Boletín del instituto Caro y Cuervo, Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, v. 26, n. 2, 1981a, p. 1-21.

_____. *Neutrality, or the semantics of gender in a dialect of Castilla*. In: LINGUISTIC SYMPOSIUM ON ROMANCE LANGUAGES, 9, Washington, D.C., 1979. CRESSEY, W. W.; NAPOLI, D. Jo [eds.]. *Linguistic symposium on Romance Languages: IX*, Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1981b, p. 164-176.

_____. *Correction Strategies in Bi-dialectal Diglossia: from Caseless to Case-Distinguishing Usage in Spanish*. Comunicación inédita presentada al *NWAVE*, 10, Pennsylvania. University of Pennsylvania, 1981c.

_____. *Understanding Standards*. In: DAVIS, Garry.; IVERSON, Gregory [eds.]. *Explanation in Historical Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, 1992, p. 169-178.

157 . Distintos sistemas de empleo de "le", "la", "lo" perspectiva sincrónica, diacrónica y sociolingüística. In: FERNÁNDEZ SORIANO, Olga [coord.]. *Los pronombres átonos*. Madrid: Editorial Taurus, 1993, p. 337-354.

_____. Variación actual y reinterpretación histórica "le/s", "la/s", "lo/s" en Castilla. In: SERRANO MONTESINOS, María José [coord.]. *Estudios de variación sintáctica*. Frankfurt am Main: Vervuert / Madrid: Iberoamericana, 1999, p. 197-220.

_____. *Grammatical and lexical behavior in the development of the spanish third-person clitics*. In: CONTINI MORAVA, Ellen; TOBIN, Yishai [eds.]. *Between grammar and lexicon*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2000, p. 159-183.

LAPESA, Rafael. *Historia de la lengua española*, 9ª ed. Madrid: Gredos, 1981.

_____. *El español llevado a América*. In: HERNÁNDEZ ALONSO, César [coord.]. *Historia y presente del español de América*, Valladolid: Junta de Castilla y León, 1992a, p. 11-24.

_____. *Nuestra lengua en España y en América*. Revista de Filología Española, Madrid: Consejo Superior de Investigación Científica, v. 72, n. 3-4, p. 269-282, 1992b.

_____. *Sobre los orígenes y evolución del leísmo, laísmo y loísmo*. In: FERNÁNDEZ SORIANO, Olga [coord.]. *Los pronombres átonos*. Madrid: Editorial Taurus, 1993, p. 313-336.

_____. *Sobre los orígenes y evolución del leísmo, laísmo y loísmo*, [1968]. In: LAPESA, Rafael. *Estudios de morfosintaxis histórica del español*. 1. ed. Madrid: Gredos, 2000, v. 1, p. 279-310.

_____. *Los casos latinos: restos sintácticos y sustitutos en español*. Boletín de la Real Academia Española, Madrid: Real Academia Española, v. 94, n. 310, p. 627-678, 2014.

MARÍN, Francisco Marcos. *Estudios sobre el pronombre*. 1. ed. Madrid: Editorial Gredos, 1978.

MARTÍNEZ, Angelita. *De España a América: recategorización y desplazamientos en el sistema de clíticos*. *Olivar: revista de literatura y cultura españolas*, La Plata: Universidad Nacional de La Plata, v. 11, n. 14, p. 149-162, 2010a.

_____. *Lenguas y variedades en contacto: problemas teóricos y metodológicos*. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, Madrid: Iberoamericana / Frankfurt: Vervuert, v. 15, p. 9-31, 2010b.

_____. *¿Cómo afecta la cultura a la gramática? El caso de los clíticos en el español americano*. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, Madrid: Ediciones Complutense, Universidad Complutense de Madrid, v. 61, p. 186-210, 2015.

PALACIOS, Azucena Alcaíne. *Variación sintáctica en el sistema pronominal del español paraguayo: la elisión de pronombres objeto*. *Anuario de lingüística hispánica*, Valladolid: Departamento de Lengua Española, Universidad de Valladolid, v. 14, p. 431-454, 1998.

158

_____. *El sistema pronominal del español paraguayo: Un caso de contacto de lenguas*. In: CALVO, Julio [ed.]. *Teoría y práctica del contacto de lenguas en América: el español en el candelero*. 1ª ed. Madrid-Frankfurt: Iberoamericana-Vervuert, 2000, p. 123-143. *Aspectos teóricos y metodológicos del contacto de lenguas: el sistema pronominal del español en áreas de contacto con lenguas amerindias*. In: NOLL, Volker; ZIMMERMANN, Klaus; NEUMANN-HOLZSCHUH, Ingrid [eds.]. *El español en América: Aspectos teóricos, particularidades, contacto*. Madrid-Frankfurt: Iberoamericana-Vervuert, 2005a, p. 63-94.

_____. *El sistema pronominal átono de 3ª persona: variedades de español en contacto con otras lenguas*. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, Madrid: Ediciones Complutense, Universidad Complutense de Madrid, v. 61, p. 3-9, 2015.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. 1. ed. Madrid: Espasa Calpe S.A., 1973.

_____. *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. 1. ed. Madrid: Espasa Calpe, 1999.

_____; ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. *Nueva gramática de la lengua española*. 1. ed. Madrid: Espasa Libros, 2009.

ROA BASTOS, Augusto. *Hijo de hombre*. Madrid: Alfaguara, 1989, p. 92, 216, apud PALACIOS, Azucena Alcaíne. *Acerca del contacto de lenguas: español y guaraní*. In: SIMPOSIO INTERNACIONAL SOBRE O BILINGÜISMO, 1., Vigo, 1997. I Simposio Internacional sobre o Bilingüismo. *Comunidades e individuos bilingües*. Vigo: Servicio de Publicacións da Universidade de Vigo, 2003, p. 807-817.

SALVÁ, Vicente. *Gramática de la lengua castellana según ahora se habla*. 2. ed. Valencia: Imprenta de J. Ferrer de Orga, 1835.

SANCHIS CALVO, María del Carmen. *Sobre leísmo y apócope del pronombre de tercera persona singular objeto directo*. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE HISTORIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA, 2., Madrid. Actas del II Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española, Madrid: Pabellón de España, v. 1, p. 805-812, 1992.

SANICKY, Cristina A. *Las variaciones en el uso del pronombre en Misiones*. Hispanic Linguistics, Albuquerque, NM: University of New Mexico, n. 3, p. 189-190, 1989 apud FERNÁNDEZ ORDÓÑEZ, Inés. *Leísmo, laísmo y loísmo*. In: REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. 1. ed. Madrid: Espasa Calpe, 1999, p. 1348-1349, v. 2.

SYMEONIDIS, Haralambos. *Análisis sociolingüístico del leísmo en el español paraguayo*. Revista Internacional d'Humanitats, Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona - Dep. de Ciències de l'Antiguitat i de l'Edat Mitjana, v. 16, n. 27, p. 55- 68, 2013.

THUN, Harald [ed.]. *Atlas lingüístico guaraní-románico: sociología*. 1. ed. Kiel: Westensee-Verlag, v. 2, 2002.

159 TUTEN, Donald N. *Koineization in Medieval Spanish*. 1. ed. Berlin: Mouton de Gruyter, 2003.

VIDAL DE BATTINI, Berta. *Zonas de leísmo en el español de la Argentina*. In: PREMIER CONGRÈS INTERNATIONAL DE DIALECTOLOGIE GÉNÉRALE, 1., Louvain, 1964. VAN WINDEKENS, A. J. [coord.]. *Communications et rapports du Premier Congrès International de Dialectologie générale*, Louvain: Centre International de Dialectologie générale, 1964, v. 2, p. 161-162 apud FERNÁNDEZ ORDÓÑEZ, Inés. *Leísmo, laísmo y loísmo*. In: REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. 1. ed. Madrid: Espasa Calpe, 1999, p. 1348-1349, v. 2.

ZIMMERMANN, Klaus. *A integração geolinguística através do atlas lingüístico guaraní-románico*. Revista Philologus, Rio de Janeiro: CiFEFiL, v. 21, n. 63, p. 166-170, 2015.

(Des)cortesía e imagen en textos en español: perspectivas sincrónica y diacrónica

Silvina Douglas

Carlos E. Castilla

INSIL - Universidad Nacional de Tucumán

Presentación

Una lengua es una forma de vida. Las perspectivas comunicativas y estratégicas de enseñanza de la lengua la conciben como la conjunción de múltiples competencias: gramaticales, textuales, pragmáticas, socioculturales, paralingüísticas, intertextuales, conversacionales, no verbales y diasistémicas. Esto hace que enseñar o aprender español como lengua extranjera implique adquirir mucho más que un código. Por cierto, será necesaria la adquisición de una competencia léxica y gramatical, pero también adquirir competencias pragmáticas, entre las cuales los códigos de cortesía ocupan un lugar central. Es frecuente oír entre los viajeros relatos que hablan de esos choques o desentendimientos culturales. En este curso-taller reflexionamos sobre los conceptos de cortesía normativa, cortesía estratégica y sobre la noción de imagen a partir de textos conversacionales, en sincronía y diacronía- que permiten descubrir estrategias de atenuación como marcas formales con una función comunicativa.

160

Admitimos que todo uso de la lengua tiene una función dual: la transferencia de información y el manejo de las relaciones sociales; lo que se dice literalmente y la intención comunicativa subyacente; el significado literal y una interpretación pragmática. En el abordaje de una conversación coloquial y en secuencias conversacionales de obras literarias en lengua española se analizarán las categorías teóricas que se enuncian a continuación:

- Cortesía normativa
- Cortesía estratégica
- Noción de imagen
- Textos conversacionales: perspectiva sincrónica. Estrategias de atenuación
- Textos literarios: perspectiva diacrónica.

Cortesía normativa y estratégica

Vinculamos el concepto de cortesía normativa con la cortesía que todo miembro de determinada cultura incorpora a partir de un proceso de socialización, que le permite reconocer los códigos propios de esa cultura. En ese sentido está ligada a hábitos, a costumbres sociales y a códigos de urbanidad propios de cada cultura y tradición. Por ejemplo, en la Argentina nos saludamos con un beso, en cambio en EE.UU. el trato es distante; mientras en España e Italia lo habitual es dar dos y en Francia tres, pero la regla dice que se dan entre mujeres o entre sexos opuestos. Los árabes, entre hombres -porque las mujeres se mantienen fuera de contacto- suelen saludarse con cuatro besos. Los orientales, en cambio, se saludan muy formalmente, haciendo reverencias y siguiendo un ritual. Este tipo de cortesía está ligada a hábitos, costumbres sociales y códigos de urbanidad propios de cada cultura y tradición.

Cortesía y códigos culturales

¿Cómo actuamos de manera competente en las siguientes situaciones comunicativas, de acuerdo a nuestra cultura?

- Entrar a un ascensor.
- Pagar la cuenta después de haber comido en grupo.
- Despedirse.
- Aceptar inmediatamente o no, cuando te convidan algo para beber o comer.
- Estar en contacto, manifestar conductas afiliativas vs mantener conductas autónomas y reservadas.
- Hablar con desconocidos
- “Los tucumanos, divertidos, impuntuales y fiesteros, según la mirada extranjera” (Titular del diario La Gaceta 03/06/19). La descripción alude a características de los tucumanos en cuanto a lo actitudinal.

Cortesía estratégica

Podemos reconocer como cortesía estratégica aquella que los interlocutores persiguen cuando establecen un contrato conversacional que les permite cooperar y mantener una conversación eficaz y sin rupturas. Esa cortesía estratégica muchas veces se vale de estrategias lingüísticas de atenuación o intensificación que podemos ejemplificar en esos dos ejemplos:

- Cortesía mitigadora: su finalidad es evitar o reparar actos amenazadores de imagen. Por ejemplo:
¿Me acercarías al centro?
Disculpe, ¿tendría dos minutos para una consulta?
- Cortesía valorizadora: su finalidad es acercarse al otro y potenciar un efecto agradable en la interacción, mostrándose como alguien dispuesto a colaborar. Aparecen los elogios, los halagos. Por ejemplo:
¡Estás divina!
¡Sos la mejor!

Imagen y Territorio. Dos nociones clave para estudiar la cortesía y las estrategias de atenuación

La noción de imagen remite a la representación que cada uno hace de sí mismo ante los demás. Se relaciona con la noción de honor, honra, prestigio. Puede perderse, mantenerse, destacarse y debe cuidarse constantemente en la interacción. El *self* (sí mismo) supone una construcción interaccional.

En esta época de *selfies* resulta interesante reparar en el concepto de imagen, un concepto que en las distintas épocas adquiere matices y valores diferentes, pero que acompaña al ser humano a lo

largo del tiempo porque se relaciona con su cualidad de ser social. El honor, la honra, la fama, el buen nombre, ... son representaciones de una valía personal y de un reconocimiento social que en las distintas épocas fue conquistado por la posesión de diferentes valores. La imagen es como una máscara que las personas se ponen para presentarse ante otros en la interacción. En ocasiones puede que la imagen corra el riesgo de dañarse o de perderse, será entonces cuando se recurra a medios corteses para preservarla o repararla.

La imagen es la noción antropológica y social básica sobre la que se entiende la necesidad de acudir a la cortesía y a la atenuación e intensificación, dos estrategias lingüísticas empleadas para expresar cortesía, para lograr una interacción eficiente y para construir identidad (Albelda et. al., 2013). Tal como sostiene Albelda et. al. (2013) las investigaciones lingüísticas en Pragmática, surgidas en torno a los años 70 del siglo pasado, empezaron a preocuparse por la repercusión del trabajo de la imagen de los hablantes en los hechos comunicativos. El término *face* (imagen) fue trabajado en la Sociología por el canadiense Erving Goffman ⁴¹ (1967) y se vincula con la noción de honor, de prestigio, que puede dañarse por hechos que producen avergonzamiento, humillación, sentimiento del ridículo o de pérdida de la imagen. En ese sentido, ‘la imagen’ es algo definido emocionalmente que puede perderse, mantenerse, destacarse y debe cuidarse constantemente en la interacción.

En general, la gente actúa cooperativamente procurando mantener la imagen en una interacción. Esta cooperación se basa en la mutua vulnerabilidad de la imagen. En los rituales de la interacción social se produce la “elaboración de imagen” (*face work*) de modo que cuidar la imagen es realizar exitosamente el trabajo de “figuración” en la interacción. Para sostener la representación, la construcción de la imagen –la propia y la de los otros- se hace necesario recurrir a técnicas destinadas a evitar rupturas de representación, asegurando de este modo el sostenimiento del lazo social. El orden social es un orden dinámico de circulación (negociación de significados, acciones, representaciones, objetos, entre otros) y de legitimación, un orden de posicionamiento y negociaciones donde se establece un sistema de reciprocidades. En este proceso, las técnicas para preservar la imagen se organizan en interacciones para evitar el conflicto, mediante la cortesía, concretada a partir de la selección de estrategias lingüísticas de atenuación o de intensificación, y rituales de reparación destinados a compensar o prevenir posibles ofensas, para restablecer el curso de la interacción y proteger la reciprocidad. Cuando hablamos de cortesía tenemos en cuenta la siguiente definición:

La cortesía es una actividad comunicativa cuya finalidad propia es quedar bien con el otro y que responde a normas y a códigos sociales que se suponen en conocimiento de los hablantes. Este tipo de actividad en todos los contextos considera el beneficio del interlocutor. El efecto que esta actividad tiene en la interacción es interpersonalmente positivo (Bravo, 2005^a: 33-34 en Albelda y Barros, 2013:18).

Para hablar de cortesía es necesario retomar el concepto de imagen:

Detrás de nuestras palabras hay personas, y nuestros mensajes no pueden eludir el hecho de que junto al contenido que se transmite, hay una forma de expresarlo que afecta la esfera personal de quien lo recibe y que, en el fondo puede condicionar, en mayor o menor medida, la eficacia del mensaje [...] La imagen es un aspecto social, surge de la condición relacional de los hablantes y está presente siempre en todo acto de habla. Goffman (1959) alude a los deseos o necesidades de imagen (*face wants*) que toda persona posee cuando se encuentra en actuaciones públicas interpersonales. Las imágenes se construyen en la

⁴¹ El modelo de análisis social de Goffman (1959) establece que el *self* (el sí mismo) es una construcción social que se manifiesta a través de la imagen (*face*), con la que cada sujeto se presenta en la interacción. La imagen es la representación del *self* (de sí mismo) ante sí y ante el otro en la situación. Y como su definición es interactiva y social, la imagen se vuelve un objeto de preservación y elaboración (*face work*) en los rituales sociales. Esta continua construcción de la imagen en la interacción comunicativa se configura como un orden dramático, por eso se alude a un modelo teatral: actores y escenas en diferentes espacios o regiones: el *front stage* o proscenio, el frontal y más cercano al público (la esfera pública); el *back stage* espacio posterior o de fondo que constituye el espacio privado (aquí el actor puede descansar, quitarse la máscara, abandonar su texto y dejar de lado su personaje).

interacción y es deseo de todos que las imágenes de quienes participan en un intercambio discursivo sean respetadas, aprobadas y valoradas por los demás (Albelda et al, 2013: 9).

En ese sentido, el modelo de Brown y Levinson (1978) ha descrito los actos amenazadores de imagen (*face threatening acts*, a partir de aquí AAI) como actos que la atenuación permitía prevenir. Sin embargo, otros autores como Kerbrat Orecchioni (1992) critican esa visión tan defensiva y cuidadosa de los AAI y en cambio reconocen la presencia de actos reforzadores de imagen (*face flattering acts*) en los que probablemente más que atenuar se intensifique, tal como sucede en las siguientes expresiones coloquiales: ‘*Te queda bárbaro ese vestido*’; ‘*está buenísimo, changa*’. Tal como propone Albelda y Barros (2016) la cortesía valorizadora surge por motivos positivos (colaborar, halagar, agrandar, apoyar al otro) y pretende potenciar un efecto agradable en la interacción. Su finalidad es la de acercarse directamente al otro, frente a la cortesía mitigadora, que abarca la propuesta de Brown y Levinson (1978), y que focaliza los posibles riesgos de amenazas y cuya finalidad es evitarlas o repararlas. Si tomamos, por ejemplo, esta expresión: “*¿Profe, podría explicarme de nuevo el tema en la consulta? Es que no estuve en la clase porque tuve que viajar y, la verdad, no me resulta fácil*”, advertimos el uso de cortesía mitigadora, pues, se reconoce el pedido de un estudiante a un docente, la apócope inicial, busca captar la atención y benevolencia del profesor mediante un tratamiento coloquial que busca cercanía; luego el uso del condicional, un tiempo verbal no impositivo, pregunta sobre una posibilidad, dando margen para un eventual rechazo por parte del profesor. Posteriormente viene la justificación, el uso de un evidencial ‘la verdad’, que preanuncia que lo que sigue debiera ser atenuado, y finalmente la lítote (no fácil/difícil) para aludir la dificultad del tema; todos estos procedimientos mitigan el pedido y procuran encontrar una respuesta favorable por parte del profesor.

163

Es sabido que en la conversación afloran temas controvertidos, en los que las visiones del mundo se enfrentan, es allí donde la cortesía mitigadora vehiculiza el tacto necesario para suavizar todas esas discrepancias. Pero al mismo tiempo, en la comunicación que se construye gracias a la interacción, las imágenes se refuerzan, se reconocen, aparecen los elogios, las valoraciones, los halagos, es decir la cortesía valorizadora; porque no todas son críticas o actos amenazadores de la imagen.

Por su parte, el concepto de territorio remite al espacio, tiempo, agenda personal, ... todo lo que refiere a la esfera privada. La puntualidad, el respeto por los bienes del otro, el comportamiento respetuoso en general, son configuraciones de esa dimensión territorial. Actualmente, Diana Bravo (directora del programa EDICE, Estudios de Cortesía en Español, www.edice.org) propone los términos afiliación y autonomía como categorías pragmáticas definidas desde lo sociocultural para analizar cuestiones de imagen. La autonomía tiene que ver con todo lo que la persona hace para verse y ser visto como alguien original y distinto dentro del grupo, mientras que la afiliación remite a todo lo que le permite identificarse con ese grupo, a toda marca de pertenencia. La investigadora aclara que afiliación y autonomía en las sociedades inglesas pueden coincidir con las nociones de imagen positiva (deseo de aprobación) e imagen negativa (deseo de no imposición), pero no sucede eso en sociedades como la española donde la autonomía no se percibe en el deseo de no ser “invadido”, sino en el deseo de ser original y valorado por las buenas cualidades; ni en una sociedad como la tucumana donde la impuntualidad en ámbitos sociales no se sanciona y donde es más importante estar en contacto que manifestar autonomía. Con respecto a la afiliación Bravo (1999) y Hernández Flores (2002) advierten que uno de los principales conceptos que caracterizan a los españoles es la confianza, la proximidad y un sentido de profunda familiaridad, lo que facilita la integración en el grupo social: “Sin embargo, no

se supone que, a priori, sea posible construir una lista de comportamientos a ser ubicados, sin más, en una u otra de estas categorías” (Bravo, D. 1999: 161).

De este modo afiliación y autonomía se conciben como categorías vacías que serán llenadas según la configuración de imagen que realice cada cultura. Para ello será necesario reconocer ciertas “premisas culturales” (Bravo, 1999) pertenecientes a las diferentes sociedades. Es la observación de la relación entre comportamientos comunicativos y premisas culturales, lo que, en realidad, provee de información acerca de los rasgos que describen una imagen social. Se trata de observar los comportamientos correspondientes a la necesidad de autonomía o a la de afiliación, teniendo en cuenta, además, la posibilidad de considerar la existencia de una “personalidad social ideal” con componentes provenientes de ambas necesidades o de cada una de ellas. Bravo, Diana (1999: 181)

Otros aportes significativos los encontramos en Lars Fant y Luisa Granato (2004), quienes citan a Spencer-Oatey (2000) cuando propone la subdivisión en una imagen 'cualitativa' (*quality face*), relacionada con la necesidad del individuo de demostrarse en posesión de cualidades a las que sea atribuida una valoración positiva, y otra imagen 'identitaria' (*identity face*), que constaría de la necesidad en el individuo de ver confirmada su identidad en cuanto 'rol' o 'identidad relacional'.

Sobre la base de su planteo, reconocen la posibilidad de distinguir cinco necesidades de imagen:

A. **Imagen de semejanza.** Dada su pertenencia a un grupo permanente o transitoria, es necesario que el individuo proyecte un cierto grado –a veces más, a veces menos elevado– de semejanza con los otros miembros: 'yo soy igual a los demás'. Si esto no se logra, el individuo percibirá que enfrenta una amenaza de exclusión.

B. **Imagen de cooperatividad.** Un objetivo social primordial es mostrarse como miembro cooperativo, en ausencia de lo cual el individuo, igual que en el caso de no semejanza, corre el peligro de verse total o parcialmente excluido.

C. **Imagen de excelencia.** Esta necesidad es la que mayor afinidad tiene con la 'imagen cualitativa' de Spencer-Oatey (2000). El individuo siente el imperativo de proyectar sus buenas cualidades, entendidas como atribuciones, etiquetas o categorizaciones dotadas de valor positivo. El hecho de que tal tipo de proyección sea de importancia vital para el individuo radica en los sistemas prescriptivos de valores sociales. Si el individuo falla, por 'ponerse en evidencia' o por haber sido objeto de crítica, corre el riesgo de ver reducido su derecho a pertenecer a su grupo (y, por tanto, bajar en categoría), negado su derecho a ocupar un rol determinado dentro de él, o verse excluido de él.

D. **Imagen de rol o de identidad relacional.** La interacción humana se realiza, independientemente del tipo de actividad, a través de identidades socialmente confirmadas, las cuales, siguiendo a Zimmermann (1998, en Fant y Granato, 2004), pueden ser permanentes (o, con las palabras del mencionado autor, *transportable identities*, 'identidades transportables') –posiblemente ligadas a un oficio o profesión–, o relacionadas con un determinado tipo de situación o actividad (*situated identities* 'identidades situadas' o 'situacionales'), que en el caso más fundamental tiene un carácter muy transitorio y/o local (*discourse identities*, 'identidades discursivas', por ej. el caso en que entre dos desconocidos uno le pide la hora al otro, quien le contesta). A este tipo de identidades, que tienen el carácter de 'roles' repartidos entre los interactuantes de una determinada situación o actividad, se les podría denominar 'identidades relacionales'. El principal motivo por el que no las denominamos simplemente 'roles' reside en la definición corriente de 'rol' en ciencias sociales, que confiere a ese concepto un carácter básicamente institucional, mientras que las identidades a las que hacemos referencia no siempre han de entenderse como institucionalizadas.

E. **Imagen de jerarquía.** A un rol determinado suele ir asociado un cierto estatus. La imagen de jerarquía, aunque debiera, no necesariamente está unida a la imagen de excelencia, y es muy

frecuente que en cartas de lectores, por ejemplo, se critique la excelencia de cargos jerárquicos (políticos, educativos, sociales).

Una interacción conversacional. Perspectiva sincrónica

Habiendo considerado la noción de imagen podemos advertir que los textos (orales y escritos) incluyen la consideración de esa categoría y la codifican lingüísticamente. Analizaremos algunos ejemplos de una conversación coloquial.

Los siguientes son fragmentos de una conversación coloquial del corpus del grupo Para D.O (Pragmática del discurso oral), es una conversación en la que intervienen tres participantes, grabada en un automóvil, sin conocimiento de ninguna de las partes al momento de grabar, J al volante. La temática de la conversación es cotidiana, con finalidad interaccional. Se establece una relación de amistad cercana, entre J y N. El registro coloquial informal.

Participantes:

N: FEM. 27 años. Nivel sociocultural: medio-Alto. Procedencia: Tucumán.

J: MASC. 27 años. Nivel sociocultural: medio-Alto. Procedencia: Tucumán.

P: MASC. 63 años. Nivel sociocultural: medio-alto. Procedencia: Tucumán (34 años), originalmente, Entre Ríos. No participa más que brevemente en la conversación. Padre de J. Conocido de N.

165

P: Muy bueno el brownie
N: (RISAS)
J: ¿Vo' lo hah hecho Nené?
N: ¿A qué? □
J: Al Ba-rownie
N: Ee □ / A / Sí / A / sí // Ay qué bueno que te ha gustado □ §
§ (()) §
N: § [He ehcucha'o] cualquier cosa /// Sí / lo he
P: [((ta bueno))]
N= hehoo □ // ¿Cuándo? / Anteh de ayeer □ a la noche □

La conversación se abre con un elogio “Muy bueno el brownie”, elogio que se agradece y a continuación se minimiza “cualquier cosa” “lo he hecho antes de ayer a la noche”, porque aparece la modestia del hablante, por eso se refuerza el elogio “Está bueno”. Todos movimientos pragmáticos propios de cómo funciona el elogio en nuestra cultura.

El que sigue es un ejemplo de cortesía normativa, porque el hablante explica que él respeta las normas de tránsito que dicen que en una rotonda el que circula por ella tiene prioridad:

J: [(TOCA LA BOCINA)] ((¡Dejá pasar!)) // ¡Me toca a mí!
N: ¡Me toca a mí! □
J: ¡Y sí! ((Ehtoy)) en la rotonda / me toca a mí □
N: A no / pero acá en Tucumán le toca al que le toca! // (RISAS)
J: Noo □ / No □ / Acá eh □ /// Yo hago patria en la rotonda // (RISAS)

N: ¡De dich!⁴²

J: Yo cuando ehtoy // Cuando no me toca yo FRENO // Hago seeñah // pongo ((así))⁴³ / saco la maano / todo digo YO VOY A FRENA' acá / porque NO ME TOCA // y se arregla□ ///

El hablante manifiesta apego a los códigos de tránsito, defiende su territorio “Estoy en la rotonda / me toca a mí” y frente a eso la interlocutora revela el poco apego a la norma del tucumano en el tráfico A no / pero acá en Tucumán le toca al que le toca! // (RISAS). Como se trata de un enunciado que contradice la postura de su amigo se atenúa con las risas, que siempre funcionan con valor pragmático, de atenuación, en este caso.

Otra reflexión interesante cuando se trabaja con temas de cortesía son las relaciones de inclusión entre principios. El principio de cooperación siempre aparece subordinado a un principio de tipo ético.

- **Principio de cooperación:** máximas conversacionales Grice (1975).
- **Cortesía:** impone un comportamiento adecuado a los códigos culturales socialmente definidos. Lakoff 1973; Leech 1983; Haverkate, 1994.
- **Principio de situación:** determinado por el grado de familiaridad, confianza, los roles y el conocimiento mutuo de los interlocutores.

La cortesía se relaciona con “el Principio de Cooperación y el sistema de máximas conversacionales” elaborados por Grice. Según este principio los intercambios comunicativos se definen como esfuerzos de cooperación. Sin embargo, el incumplimiento de las máximas (de cantidad, calidad, relación y modo) puede provenir de la colisión de estas máximas con un principio más amplio, la cortesía:

166

Hay, por supuesto, otras clases de máximas (estéticas, sociales, morales) tales como ‘sea cortés’, que normalmente son observadas por los participantes en el intercambio comunicativo, y que también pueden generar implicaturas no convencionales. (Grice, 1975: 47 en Escandell Vidal, 2006: 145).

Por ejemplo, la máxima de la cualidad se expresa en los siguientes términos: di la verdad en tus aportaciones al intercambio comunicativo. No digas aquello que consideras falso o aquello de cuya verdad no tienes pruebas. [...] Entonces, si el principio cooperativo funciona, el oyente espera, de forma natural oír la verdad. (C. Hernández 1999: 267) Por eso, el hablante usa la atenuación como medio para resguardarse de violar esa máxima, cuando condicionado por la situación comunicativa no puede expresarse de manera directa. Esto resulta evidente en el uso de eufemismos. Por tabú o por deseo de darle un matiz ‘snob’ a ciertas realidades, se usa el procedimiento sustitutivo de los eufemismos, así podemos escuchar que Activia promociona su yogur con el argumento de que soluciona el ‘tránsito lento’; los productos Just venden jabones para la ‘zona íntima’, el titular de La Gaceta, anuncia que el actor “Patrick Swayze” padece una enfermedad terminal” y en la bajada de una noticia que tenía como título “Insólito giro en una investigación policial” podía leerse: “Los médicos determinaron que falleció a raíz de una infección generalizada sufrida tras una operación ilegal”, para referir un aborto.

Las atenuaciones transgreden en cierto modo la máxima de cualidad porque no nombran directamente. En el ejemplo anterior se evitó nombrar al cáncer y al aborto reemplazándolos por los eufemismos: enfermedad terminal y operación ilegal. Además, pueden enumerarse otros móviles de índole cortés para transgredir la máxima de calidad, como ocurre en las ‘mentiras piadosas’. “Mentiras”, atenuaciones, cortesías que muchas veces los niños en su espontaneidad profieren. Cuentan como anécdota la de un niño que le dice a su tía que es muy fea y su madre lo reprende diciendo: “*Pero por favor, no le digas eso a tu tía. Dile que lo sientes mucho*”, ante lo que el niño responde: “*Siento mucho*

⁴² Entre risas.

⁴³ Señala las balizas del coche.

que seas tan fea" (Risas). Otros ejemplos del mismo estilo: “*Tu padre está muy mal, es urgente que vengas*” (cuando la persona ha muerto) o “*¡Está rico!, lo raspamos con un cuchillo y ya está*” (cuando el bizcochuelo se quemó un poco), pero no se quiere exponer la imagen de la autora del postre.

En el caso de la máxima de cantidad, cuando nos excusamos porque no podemos o no queremos hacer algo o cuando rechazamos una invitación, la cortesía exige que demos algunas explicaciones porque el rechazo y la no aceptación frente a un pedido o invitación son conductas no prioritarias desde el punto de vista de la cortesía⁴⁴. Por una tardanza o falta al trabajo pueden escucharse las siguientes excusas:

- En una conversación telefónica: *‘Señora Esther, le quería avisar que ya llego, he tenido que comprar remedios para mi abuela. Le quería avisar tengo demorita, pero ya llego, estoy en la parada del colectivo, en media hora llego.’*
- En un mensaje de WhatsApp puede leerse: *“Sra. María hoy no llego a trabajar, me volví desde la parada xq no amanecí bien y no doy más del dolor de cabeza ya en un rato m lleva Pablo a la maternidad”*.
- En general nadie justifica una inasistencia diciendo “Hoy no voy”, a secas; siempre suelen darse explicaciones “Hoy no voy porque...”, porque las relaciones laborales plantean relaciones no siempre simétricas.

En el caso de la máxima de relación, los actos de habla indirectos suelen trasgredir esa máxima y pueden servir para evitar situaciones incómodas. Frente a la pregunta ‘¿Qué estudia tu hermano?’ La respuesta: ‘¡Mejor no hablemos, es un tema ese en mi casa!’ puede interpretarse como un deseo de la interlocutora de no tocar ese tema, porque en realidad el hermano no estudia. Con estos ejemplos nos acercamos al tema de cortesía reparando en la subordinación y dependencia de la interpretación de las formas lingüísticas atenuantes de la situación de comunicación (roles, contexto, saberes compartidos, pactos que se establecen, entre otras variables que inciden en la redefinición de los elementos).

167

Cortesía y descortesía en perspectiva diacrónica

Los estudios sobre las interacciones conversacionales en perspectiva diacrónica nos presentan algunos problemas de orden epistemológico y metodológico debido a la imposibilidad de tener registros más o menos fidedignos de esas interacciones y, en casos de tenerlos, como suele suceder con algunos fragmentos de cartas personales o declaraciones testimoniales judiciales, esas manifestaciones de la oralidad emergente están siempre mediadas por la escritura. Además, la dificultad de acceso a esos documentos históricos en archivos públicos o privados resulta un obstáculo para el abordaje de los aspectos que nos ocupan en esta presentación. Sin embargo, no todo significa la absoluta imposibilidad de acercarnos a estas expresiones de la cortesía y descortesía en torno a la configuración de imágenes y territorios construidos discursivamente. Por razones de accesibilidad y porque comprenden un amplio

⁴⁴ Principio de prioridad’, que es el principio más externo de la conversación y se relaciona con la imagen social de los interlocutores [...] lo que justifica el carácter prioritario o no prioritario de una intervención son las costumbres sociales. (Gallardo Paúls, 1996: 33).

período de tiempo y pueden mostrarnos, además, los comportamientos socioculturales en distribución diatópica, recurrimos a textos literarios en los que se pueden identificar pasajes en los que la oralidad se nos presenta como estrategia literaria. Nos referimos a pasajes de los textos en los que se puede advertir escenas de lo que J. Brumme (2008) llama la oralidad fingida. La oralidad fingida resulta un concepto operativo en la medida en que da cuenta de operaciones discursivas del escritor-autor que, de alguna manera, fuerza las reglas de la rescritura y la hace permeable a la oralidad. Es fingida en el sentido de ficcional, porque no se trata de la oralidad primaria tal como la entendemos en la conversación coloquial en donde los solapamientos y los rasgos suprasedgmentales son de alguna manera aleatorios e imprevisibles. Es ficcional y estética porque resulta operativa a la hora de crear escenas verosímiles y de caracterizar a los personajes a través de rasgos del habla que dan cuenta de un estatus social, de género, de edad, de simetría o asimetría en el vínculo interaccional. En este sentido, estas “copias” del habla pueden aportar información sobre variedades diatópicas y diastráticas en perspectiva diacrónica, lo cual no solo aporta conocimiento específico sobre un estado de la lengua en un determinado momento histórico, sino también aspectos de las formas en que se establecen los vínculos interpersonales.

El recorrido que proponemos se detiene en escenas de textos peninsulares y de la literatura argentina que muestran el funcionamiento de la cortesía e imagen en diferentes momentos. Los textos que se abordan son *El libro de buen amor* del Arcipreste de Hita, *La Celestina* de Fernando de Rojas, *El matadero* de E. Echeverría y *Martín Fierro* de José Hernández.

En primer lugar, observamos una escena del *Libro de Buen Amor* del Arcipreste de Hita, siglo XIV. Esta pieza, escrita según los parámetros formales y estilístico-cortesanos del mester de clerecía, presenta una serie de situaciones con cierta independencia argumental pero que se encuentran engarzadas sobre el eje autobiográfico. El narrador-personaje relata una serie de peripecias amorosas, algunas de ellas en las que tiene éxito y otras en las que no. En el discurso narrativo se articulan numerosos textos y discursos que juegan en torno al concepto del “loco amor del mundo” contrapuesto “al buena amor de Dios”. Se trata de una poesía narrativa en la que subyacen aspectos de las fórmulas propias de la literatura cortés, el concepto de la *fin’amors* y los códigos de cortesía y galantería que pautaban en el imaginario de la alta sociedad medieval las relaciones entre varones y mujeres. Sin embargo, el libro que nos ocupa posee unos fragmentos en los que estos códigos de galantería aparecen subvertidos, o bien, son estructuras de comportamiento no compartidos por los interlocutores. Esto sucede especialmente en las escenas en las que el personaje relata una serie de aventuras en las sierras y se encuentra con personajes femeninos cuya imagen está fuera de los estereotipos femeninos. Veamos una de esas escenas. En primer lugar, en la sección narrativa se intercalan momentos descriptivos que dan cuenta de la imagen de una de las serranas⁴⁵:

1010 Sus miembros e su talla non son para callar;
ca bien creed, que era *una grand yegua caballar*,
quien con ella luchase, non se podría bien fallar,
si ella non quisiese, non la podría aballar.

1011 En l'Apocalypsi San Joan Evangelista
non vido tal figura, nin de *tan mala vista*,
a grand hato daría lucha e grand conquista;
non sé de quál diablo es *tal fantasma quista*.

1012 *Avía la cabeça mucho grand sin guisa*;
cabellos muy negros más que corneja lisa;
ojos fondos, bermejós, poco e mal devisa;
mayor es que de yegua la patada do pisa.

⁴⁵ En todos los casos, los resaltados nos pertenecen.

1013 Las orejas mayores que de *añal burrico*;
el *su pescueço negro, ancho, velloso, chico*;
las *narises muy gordas*, luengas, de çarapico,
bebería en pocos días cabdal de buhón rico.

1014 *Su boca de alana* et los rostros muy gordos:
dientes anchos et luengos, asnudos e muy mordos,
las sobreçejas anchas e más negras que tordos:
los que quieran casarse aquí, non sean sordos.

1015 *Mayores que las mías tiene sus prietas barbas*,
yo non vi en ella ál, mas si tú en ella escarvas,
creo que fallarás de las chufetas darvas:
valdríasete más trillar en las tus barvas.

Se nos presenta un personaje con rasgos torpes y desagradables mediante el uso de la animalización como recurso estético y de la hipérbole de todos los rasgos descalificadores por medio de intensificadores discursivos ‘grand’, ‘tan’, ‘tal’, ‘mucho grand’, ‘sin guisa’, ‘mayor que’, ‘muy’, ‘más...que’. Estas expresiones con el correlato invertido de la *descriptio puellae* o descripción de la doncella, codificada por la estética y la retórica de la Edad Media. Por otra parte, encontramos lo que podemos llamar intensificadores culturales. Nos referimos a la alusión al Libro del Apocalipsis y las figuras monstruosas que allí se presentan. Pensamos especialmente en el tetramorfo, que es una imagen conocida por todos los lectores, pues es la decoración casi obligada de los pórticos de las catedrales medievales. Después de esta descripción se nos presentan unas coplas en las que aparece una escena de oralidad fingida entre el personaje y la serrana a quien debe pedirle el paso. El contraste es evidente:

1025 Dixe yo a ella:
«*Homillome bella*»:
dis: «Tú que bien corres,
»aquí non te engorres,
»anda tu jornada.»

1026 Yo l' dixे: «Frió tengo,
»e por eso vengo
»a vos, *fermosura*,
»quered por mesura
»hoy darne posada.»

Las formas corteses tienen el objetivo de obtener posada en una situación en la que el personaje protagonista se encuentra en desventaja porque desconoce el terreno y porque se está haciendo de noche y necesita refugio. Sin embargo, estos códigos no son comprendidos o aceptados por la mujer de la sierra quien solamente accede a brindarle abrigo a cambio de un trueque más prosaico: que el arcipreste comparta con ella la cama y tengan algo de sexo. En el siguiente pasaje de La Celestina, siglo XV, podemos ver también cómo se operan decisiones estratégicas en función de una necesidad específica y activar un tipo de cortesía afiliativa y situacional. Lucrecia, criada de Melibea, se presenta en casa de Celestina a concretar el asunto del encuentro

amoroso. Todos los criados de esta comedia saben que el logro de los objetivos amorosos de sus amos redundará en algún tipo de beneficio personal:

CELESTINA.- Hija Lucrecia, dexadas estas razones, quería que me dixesses a qué fue agora tu buena venida.

LUCRECIA.- *Por cierto, ya se me hauiá olvidado mi principal demanda e mensaje con la memoria de esse tan alegre tiempo como has contado e así me estuuiera vn año sin comer, escuchándote e pensando en aquella vida buena*, que aquellas moças gozarían, que me parece e semeja que está yo agora en ella. Mi venida, señora, es lo que tú sabrás: *pedirte el ceñidero e, demás desto, te ruega mi señora sea de ti visitada e muy presto, porque se siente muy fatigada de desmayos e de dolor del corazón.*

CELESTINA.- Hija, destes dolorcillos tales, más es el ruydo que las nuezes. Marauillada estoy sentirse del corazón muger tan moça.

LUCRECIA.- *¡Assí te arrastren, traydora! ¿Tú no sabes qué es? Haze la vieja falsa sus hechizos e vasse; después házese de nuevas.*

CELESTINA.- ¿Qué dizes, hija?

LUCRECIA.- *Madre*, que vamos presto e me des el cordón.

CELESTINA.- Vamos, que yo le lleuo.

En una treta para captar la amabilidad y los beneficios que pudieran resultar del trato con la vieja putañera, Lucrecia hace como que presta atención a la perorata de Celestina en torno las cuestiones de amor. De nuevo las expresiones hiperbólicas dan cuenta de una amabilidad extrema y exacerbada en función de los intereses personales y de los beneficios que pueda obtener de este trámite. También Celestina hace como que desconoce los efectos de la pasión carnal. Entonces la sirvienta expone, en lo que interpretamos como un aparte en el juego teatral, su verdadero sentir sobre la vieja. La maldición y los improperios ‘traidora’ y ‘vieja falsa’, que Lucrecia suelta, dejan entrever estas adecuaciones del lenguaje a requerimientos funcionales. Por su parte, Celestina no escucha o hace como que no escucha y pregunta. También esta actitud es operativa porque ella tampoco quiere perderse los beneficios que se obtendrían de esa empresa. Recordemos el doble juego de recompensas que mueve a Celestina: por un lado, las de Calisto y, por otro, de Melibea. El requerimiento de la vieja lleva de nuevo a la criada a situarse en el objetivo de sus acciones y reajusta las expresiones verbales en función de ello. Ya dirigiéndose de nuevo a Celestina la invoca como ‘madre’. Esta secuencia nos ha parecido una excelente muestra de cómo la oralidad fingida supera las barreras de la escritura y nos muestra, bajo el velo del discurso literario, una de las frecuentes escenas cotidianas en donde la *aequivocatio* es la regla que regula las prácticas sociales detrás de las que se oculta algún tipo de beneficio particular.

Avanzamos ahora unos cuantos siglos y nos situamos en territorio argentino. En el cuento *El matadero* de E. Echeverría, siglo XIX, el contexto es la lucha entre federales y unitarios. Estas son dos facciones políticas que se disputan el control de la naciente república. Echeverría, defensor de las ideas republicanas y las formas francesas, escribe este cuento como una alegoría fatal de lo que sucede por aquel entonces en Argentina. Pertenece al bando que se identifica como los unitarios. Desde esta perspectiva, se configura a los federales con rasgos salvajes y a los unitarios como señoritos de bien, demasiado cultos. En este juego de las miradas confrontadas, se confrontan dos modelos de conductas sociales que resultan irreconciliables. El escenario metafórico es el matadero de Buenos Aires en donde, luego de una larga temporada sin que pudieran llegar reses por motivos climáticos, llega una remesa de vacas y terneros y también un toro. Esta situación da pie a una escena popular y grotesca en la que el lenguaje soez está a la orden del día. Veamos la escena seleccionada:

.....
En dos por tres estuvo desollado, descuartizado y colgado en la carreta el maldito toro. Matasiete colocó el matambre bajo el pellón de su recado y se preparaba a partir. La matanza estaba concluida a las doce, y la poca chusma que había presenciado hasta el fin, se retiraba en grupos de a pie y de a caballo, o tirando a la cincha algunas carretas cargadas de carne. Mas de repente la ronca voz de un carnicero gritó:

--¡Allí viene un unitario!—y al oír tan significativa palabra toda aquella chusma se detuvo como herida de una impresión subitánea.
--¿No le ven la patilla en forma de U? No trae divisa en el fraque ni luto en el sombrero.
--Perro unitario.
--Es un cajetilla.
--Monta en silla como los gringos.
--La Mazorca con él.

.....
Inmediatamente quedó atado en cruz y empezaron la obra de desnudarlo. Entonces un torrente de sangre brotó borbolloneando de la boca y las narices del joven, y extendiéndose empezó a caer a chorros por entrambos lados de la mesa. Los sayones inmóviles y los espectadores estupefactos.

--Reventó de rabia el salvaje unitario—dijo uno.

--Tenía un río de sangre en las venas—articuló otro.

--Pobre diablo, queríamos únicamente divertirnos con él y tomó la cosa demasiado a lo serio—exclamó el juez frunciendo el ceño de tigre

En esta secuencia, la escalada de violencia no tiene límites, ya que no hay motivos para ejercer la cortesía. La conversación entre los matarifes es absolutamente descarnada mofándose del personaje que representa a los unitarios. Hay que notar como los rasgos que identifican al joven que se acerca a caballo son interpretados como indicios de la posición política. Esto da cuenta de la codificación de los gestos y modos sociales que dan cuenta de una adhesión a uno u otro grupo político. El joven usa ‘patilla en forma de U’, ‘no usa el luto’ impuesto por Rosas, “monta en silla como los gringos”. Todos estos rasgos son interpretados como una afrenta por aquellos que sienten invadido su territorio. Podemos decir, que el error pragmático del joven unitario, fue el hecho de no actuar cooperativamente procurando ocultar los rasgos que podrán desencadenar la reacción de los asesinos. Como ya se ha dicho, es precisamente en los rituales de la interacción social en donde se produce la “elaboración de imagen” (*face work*). En este sentido, todas las marcas del unitario lo conducen al destino fatal e inevitable en la medida en que, en ese contexto de violencia política, no supo realizar exitosamente el trabajo de “figuración” en la interacción. Esta no adecuación es la que, en definitiva, provoca su muerte. Visto desde la perspectiva en la que se puede interpretar el relato como una apología de los unitarios frente a los federales, el hecho de sostener la imagen, si bien no preserva la vida, se levanta como estandarte, como bandera política. Quizás un guiño político y una mirada sesgada en torno la heroicidad o no de algunas acciones pueda leerse en la expresión del juez ‘tomó la cosa demasiado a lo serio’.

Finalmente, en un contexto más jocoso, pero que no deja de mostrar aspectos de la xenofobia de finales de siglo XIX, tomamos una escena de *Martín Fierro* de José Hernández. Esta interacción entre el gaucho y un negro de encuentra en la Primera Parte del texto. Martín Fierro se encuentra en una pulpería y se excede en el consumo de alcohol. Se presente un negro en el lugar. Veamos qué ocurre:

Riunidos al pericón,
tantos amigos hallé 1150
que alegre de verme entre ellos
esa noche me apedé.

Como nunca, en la ocasión
por peliar me dio la tranca
y la emprendí con un negro 1155

que trujo una negra en ancas.

Al ver llegar la morena
que no hacía caso de naides,
le dije con la mamúa
«va... ca... yendo gente al baile». 1160

La negra entendió la cosa
y no tardó en contestarme
mirándome como a perro
«más vaca será su madre».

En esta escena, nuevamente la descalificación hacia el género femenino se realiza mediante la reducción del personaje a una condición animal. La expresión ‘va ca...yendo’ trata de mostrar el efecto que se produce en la oralidad al retardar la finalización de una palabra de modo que la sílaba inicial se liga por proximidad con la palabra precedente. Es una forma de decir sin decir. De insinuar y ocultar, pero ese procedimiento resulta tan marcado que, en definitiva, provoca la ofensa que se quiere disimular. La configuración machista y xenófoba de la sociedad postcolonial da pie al personaje femenino para decodificar la ofensa y responder en los mismos términos de descortesía.

Algunas consideraciones finales

Las formas y usos del lenguaje en contextos de cortesía y descortesía ponen el foco de la mirada en la dimensión pragmática de la comunicación humana y nos lleva a reflexionar sobre los componentes socioculturales que se activan en cada interacción. Estas reflexiones en conjunto con las herramientas teóricas y metodológicas que nos ofrece la lingüística contemporánea, nos permiten abordar la complejidad del fenómeno desde una perspectiva sincrónica en contextos actuales de uso, así como, encarar la lectura de textos del pasado. En el primer caso, esta comprensión permite poner al hablante en el juego discursivo de las miradas y representaciones y figuraciones del lenguaje lo cual habilita ciertas competencias para la interacción comunicativa. En el segundo caso, la lectura en clave pragmático-histórica nos ayuda a comprender las fuentes de profundas configuraciones socioculturales que operan a través de las palabras y su carga semántica. Se trata de expresiones y usos del lenguaje que han codificado a lo largo de los siglos valores negativos y descalificadores que solamente un lector competente puede advertir.

172

Referencias

ALBELDA M, BARROS GARCÍA, M. y BARROS GARCÍA, Ma. J. *La cortesía en la comunicación*. Madrid: Arco Libro, 2013.

BRAVO, D. *¿Imagen ‘positiva’ vs. ‘imagen negativa’?: Pragmática sociocultural y componentes de FACE*, *Oralia (Análisis del discurso oral)* Vol. 2 pp.155-184, 1999.

BROWN, P. y LEVINSON S. *Universals in language usage: Politeness phenomena* en Goody E. N. (ed.) *Questions and Politeness. Strategies in social interaction*. Cambridge (UK): Cambridge University Press, 1978.

BRUMME, J. (ed.) *La oralidad fingida: descripción y traducción. Teatro, cómic y medios audiovisuales*. Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana/Vervuert, 2008.

ECHEVERRÍA, E. *El matadero*. Edición digital a partir de Revista del Río de la Plata: periódico mensual de Historia y Literatura de América, Buenos Aires, Imprenta y Librería de Mayo, 1871, t. I. Disponible en: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-matadero-1871/html/ff17c72a-82b1-11df-acc7-002185ce6064_3.html#I_0_

ESCANDELL VIDAL, M. V. *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel, 2006.

FANT, L. y Granato L. *Cortesía y gestión interrelacional: hacia un nuevo marco conceptual* www.edice.org, 2004.

GOFFMAN, E. *Interaction Ritual: Essays in Face -to- Face Behavior*. Garden City. New York: Doubleday, 1967.

_____ *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu, 2001.

HAVERKATE, H. *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*. Madrid: Gredos, 1994.

HERNÁNDEZ, C. *Pragmática* en Ángel López et. al. *Lingüística general y aplicada*. Valencia: Guada, 1999.

HERNÁNDEZ, J. *Martín Fierro*. Edición digital basada en la de [S.I.], Librería Martín Fierro, 1897. Disponible en: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-gaucho-martin-fierro--1/html/ff29ee5a-82b1-11df-acc7-002185ce6064_2.html#I_0_

HERNÁNDEZ FLORES, N. *La cortesía en la conversación española de familiares y amigos; la búsqueda del equilibrio entre la imagen del hablante y la imagen del destinatario*. Aalborg: Institut for Sprog Internationale Kurturstudier, Aalborg Universitet, vol. 37. Programa EDICE: www.edice.org, 2002.

KERBRAT ORECCHIONI, C. *Enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Edicial, 1992.

LAKOFF, R. *The logic of politeness; or, minding your p's and q's*, Papers from the Regional Meeting, Chicago: Linguistic Society, IX, 1973.

LEECH, G. *Principles of Pragmatics*. New York: Longman, 1983.

ROJAS F. de. *La Celestina*. Edición digital basada en la de Madrid, Ediciones de La Lectura, 1913. Disponible en: http://www.cervantesvirtual.com/portales/la_celestina/obra-visor/la-celestina--1/html/fedc933a-82b1-11df-acc7-002185ce6064_113.html#I_0_

RUIZ, J. ARCIPRESTE DE HITTA. *El libro de buen amor*. Edición digital basada en la edición de la Reproducción facs. del Códice de Salamanca (Ms.2663), París, Louis-Michaud, [s.a.], Biblioteca Económica de Clásicos Castellanos. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-libro-de-buen-amor--0/html/>

Producción de materiales en la clase de ELE: análisis y propuesta de actividades

Elena Acevedo de Bomba

María del Carmen Pilán

INSIL - Universidad Nacional de Tucumán

“Es muy importante acompañar el proceso de enseñanza y comprensión de una nueva lengua, no sólo de estrategias pedagógicas, sino también psicológicas, sociales y pragmalingüísticas, a fin de dar mayor coherencia al texto que se desee transmitir. Además, debe tenerse en cuenta -muy especialmente- las circunstancias del lugar geográfico, del medio social y de cómo, cuándo, por qué y para qué se hace uso de la lengua.”

Elena Rojas Mayer

“Una buena didáctica de L2/ELE puede contribuir a que todos vivamos mucho más felices en nuestra comunidad”

Daniel Cassany

“Le lingue sono una chiave. Il valore della chiave dipende dal valore della cassaforte che essa apre”

Paolo Balboni

175

Introducción

Los epígrafes que preceden la presente comunicación expresan los lineamientos que seguimos en nuestro hacer: el primero pertenece a Elena Rojas nuestra maestra en muchos sentidos, el segundo de Daniel Cassany nos ayudó a pensar los caminos a seguir en la elección de las distintas estrategias en las que priorizamos siempre el trabajo colaborativo en el aula y, por último, el tercero de Paolo Balboni, glotodidacta italiano, condensa nuestro pensamiento acerca del valor de la enseñanza de una lengua-cultura. El objetivo de este curso-taller fue contar nuestra experiencia y describir los criterios que hemos utilizado en las diferentes etapas de redacción de los manuales de Enseñanza de ELE. La organización de nuestro curso-taller se dividió en dos partes: en la primera presentaremos la génesis de cada uno de nuestros manuales -ligados siempre a los proyectos de investigación cuya conducción compartimos desde el año 2008- la estructura, los criterios de selección, las decisiones que como equipo hemos debido tomar en el armado general de ambos textos. Presentaremos también ejemplos de la manera como hemos redactado algunas actividades. En la segunda parte, trabajaremos todos en base a algunas propuestas que hemos preparado para esta ocasión.

Cronología breve de la historia de nuestros manuales

Desde que iniciamos nuestra tarea docente hemos trabajado en la elaboración de materiales para la enseñanza ya sea del italiano como del español lengua extranjera. El primero de nuestros libros *Aportes para la Enseñanza del Aprendizaje del Italiano/Español como LE* ⁴⁶ surge en el seno del Proyecto: Enseñanza-aprendizaje de Lenguas Extranjeras latinas (Italiano-Español) en ámbito educativo: un enfoque desde la Sociolingüística y la Glotodidáctica. Proyección pragmático cultural. (SECyT-UNT). Se trata de una compilación de artículos de docentes-investigadores argentinos e italianos que abordan distintos aspectos del aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos institucionales. Se encuentran allí también algunas propuestas didácticas para trabajar el discurso lírico y las canciones en el aula en español e italiano.

De naranjos, tarcos y cardones. Un viaje por el NOA. Curso de Español para extranjeros Niveles A1-A2 (2012)⁴⁷, nuestro segundo libro y primer manual de la colección, nace en el seno del Proyecto Comunicación intercultural: Glotodidáctica del Italiano y del Español como lenguas extranjeras. (INSIL- SECyT – UNT). El objetivo de este primer manual, que condensa habilidades y contenidos del Nivel A1-A2 del MCER, es poner al alumno en contacto directo con el español hablado en el contexto lingüístico y cultural de las provincias del norte argentino sin desconocer otras variantes diatópicas de nuestro país y de Hispanoamérica.

De la Patagonia a la Puna. Un viaje por la Argentina. Curso de Español para extranjeros B1-B2 (2017), surge en el Proyecto Glotodidáctica del Español, Italiano y Portugués como lenguas extranjeras: hacia la comunicación y cooperación intercultural (INSIL-SCAIT-UNT). En este segundo manual, continuamos el recorrido lingüístico y cultural iniciado en el primer volumen incluyendo todas las regiones de la Argentina: partimos de la Patagonia y proponemos la realización de un viaje imaginario a través de las regiones de Cuyo, la llanura pampeana, el Litoral y la Puna.

Actualmente dentro del Proyecto Glotodidáctica del Italiano y del Español como lenguas extranjeras: discursos, textos y contextos (SCAIT-PIUNT) estamos preparando el tercer manual titulado *La cocina del español en las Américas y España: curso de español para extranjeros C1-C2*, en el cual abordaremos las diferentes variedades del español y sus contextos culturales en América y en España.

176

De naranjos, tarcos y cardones, iniciando el camino: primera experiencia en la creación de materiales

Este manual, que toma su nombre de árboles típicos de la región del norte, está dirigido a los niveles A1-A2 del MCER. Está estructurado en ocho unidades en las cuales se consideran situaciones de la vida cotidiana que se desarrollan en distintos ámbitos de la Región del Noroeste Argentino que comprende las provincias de: Santiago del Estero, Tucumán, Salta, Jujuy y Catamarca. En el siguiente cuadro presentamos las distintas unidades con sus respectivos nombres:

Unidad	Nombre
Unidad 1	En el Aeropuerto Benjamín Matienzo
Unidad 2	En el centro de San Miguel de Tucumán – Buscando Hospedaje
Unidad 3	En el bar, en el restaurante, en casa tomando mate

⁴⁶ De libre acceso en https://issuu.com/lenguasextranjeradocs/ensenanza_aprendizaje_italiano_espaniol

⁴⁷ De libre acceso en <http://filo.unt.edu.ar/descargas-gratis/>
<https://drive.google.com/file/d/0B6MEvEIGrBWkRjJSSzI0ajJKUU0/view>

Unidad 4	Vamos de compra
Unidad 5	Contamos sobre los paseos realizados en un fin de semana largo
Unidad 6	Conversamos sobre la familia, fiestas familiares. Fiestas varias
Unidad 7	Diálogo sobre los estudios. Una mesa panel sobre las carreras de la UNT
Unidad 8	Hablando de Deportes

Cuadro N°1

Los contenidos están organizados de acuerdo con la guía de contenidos lingüísticos por niveles para el español (Díaz Rodríguez, Martínez Sánchez y Reda Baenzo, 2011) y lo estipulado para los niveles A1- A2 del MCER (2001).

En el cuadro que sigue presentamos la organización del manual que estamos considerando con una breve fundamentación para cada una de las secciones.

Sección	Fundamento
Diálogos introductorios	Permiten incorporar y trabajar con los distintos actos de habla: expresivos, comisivos, exhortativos
Aventuras gramaticales	La gramática está presentada de manera lúdica y siempre en contexto de uso. Gramática pedagógica.
Expediciones culturales	Se presenta la riquísima variedad cultural de toda la región en sus múltiples manifestaciones: literatura, pintura, música, danza. Acercamiento a la historia y la geografía. Costumbres y tradiciones
Espacio para la lectura y la escritura. Para trabajar con la web	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo con textos literarios de diferente formato: poesías, cuentos, leyendas. - Trabajo con textos periodísticos - Producción de textos escritos y orales - Trabajos colaborativos con la web que propicien actividades de lectura y producción escrita y oral.

Cuadro N°2

A modo de ejemplo incluimos una fotografía de la estructura de la primera unidad donde puede observarse la correspondencia secciones-contenidos abordados.

unidad	textos en contextos	aventuras gramaticales	expediciones culturales	espacios para la lectura y la escritura para trabajar con la web
<p>1</p> <p>En el aeropuerto Benjamín Matienzo</p>	<p>Dos amigos llegan al aeropuerto de Tucumán y se encuentran con Ana</p>	<p>Ciudades y gentilicios. Pronombres personales.</p> <p>Verbos: <i>ser, estar, Llamarse, vivir, tener.</i></p> <p>Actos de habla: Saludar, presentarse, pedir y dar datos personales, agradecer emplear fórmulas de cortesía.</p> <p>Aprender a nombrar: Países, nacionalidades, Saludos, Días de la semana. Las estaciones del año. Números cardinales. Los colores.</p>	<p>Recorremos San Miguel de Tucumán.</p> <p>Escuchamos <i>Luna tucumana</i> y <i>Luna santiagueña</i>.</p>	<p><i>La calandria</i> Luis Franco</p> <p>Sacamos fotografías de distintas zonas de la ciudad, escribimos epígrafes y los compartimos en clase.</p> <p>Para trabajar con la web: La yunga en youtube</p> <p>En el blog: http://espitalenguasextranjeras.blogspot.com.ar</p> <p>Vemos el video: Atahualpa Yupanqui habla sobre el lenguaje y la música.</p> <p>Trabajamos con la página web www.tucumanturismo.gov.ar</p>

Figura 1

En cuanto a las actividades de aprendizaje seleccionadas son de índole variada y apelan al desarrollo de las cuatro habilidades: escuchar, leer, hablar y escribir. Se presentan distintos tipos de ejercicios en diferentes contextos de uso que apelan a la puesta en práctica de la competencia comunicativa de los aprendientes, ya sea en forma individual o grupal, Tenemos así: ejercicios de apareamiento, de completamiento, preguntas-respuestas, resolución de problemas. Es para nosotras de fundamental importancia la didactización de material auténtico y su inclusión en las diferentes propuestas de trabajo áulico. Proponemos algunos ejemplos:

a) Ejercicios de completamiento:

Días de la semana: ¿Qué hacés esta semana?
 Laura estudia en la Facultad de Filosofía y Letras, veamos qué hace esta semana...


Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
8hs Clases	8hs clases	Estudiar: Toda la mañana con Rita en la biblioteca.	8 hs Clases	8hs Clases	Dormir toda la mañana	Almuerzo en casa de los abuelos.
12 hs Almuerzo con los compañeros en el bar de la Facultad.	10 hs Natación		12 hs Entrevista de trabajo.	Almuerzo sencillo	12 hs. Con la clase de Fotografía: recorridos por la ciudad para sacar fotos.	
18 hs Merienda: mate en casa de Rita.	14 hs Lectura y estudio en la biblioteca.	Almuerzo sencillo	19 hs Reunión con el grupo de coro.	14 hs clases	Dormir la siesta	15 hs. Paseo a San Javier ¡merienda en el campo!
	20 hs Recital de música en el bar de la facultad	22 hs Cena en casa con amigos, Menú: Pizza y cerveza.			22 hs Reunión en casa de Mario: películas y empanadas.	

¿Y vos que hacés esta semana? Completá:

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo

Figura 2

Del mismo modo, en la sección “Para trabajar con la web” diagramamos ejercicios de completamiento que implican la interacción de los aprendientes con la web 2.0, con el objetivo de buscar información pertinente, de acuerdo a los objetivos propuestos e incentivar la producción oral y escrita.

 **Para trabajar con la web: Turismo de la provincia de Tucumán**

a) Explora los enlaces y la información que ofrecen. Toma nota de lo que más te interese.
 b) El link *lo más nuestro* ofrece breves biografías de tucumanos conocidos en todo el mundo. Te pedimos realizar dos actividades:

1. Leé con detenimiento las biografías de Atahualpa Yupanqui y Mercedes Sosa. Comentalas con tus compañeros. ¿Conocés algunas otras canciones compuestas por ellos?
 2. Leé las biografías que el sitio te propone y completá el siguiente cuadro:

Escritores	Músicos	Deportistas	Artistas plásticos y arquitectos

3- Elegí un lugar turístico para visitar y comentalo con tus compañeros

www.tucumanturismo.gov.ar

32

Figura 3

b) Preguntas – Resolución de problemas (material auténtico: horarios empresa viaje Tucumán-Santiago del Estero).

Atención:
 Las doce: el mediodía
 Las veinticuatro: la medianoche

a) Respondé las siguientes preguntas:
 1-¿A qué hora te levantás?
 2-¿A qué hora comés?
 3-¿A qué hora cenás?
 4-¿A qué hora te vas a dormir?

b) Te pedimos que mires el horario de colectivos/ómnibus que parten desde Tucumán hacia diferentes provincias de Argentina y luego contestes las siguientes preguntas:
 1-¿A qué hora parte el primer colectivo a Santiago del Estero? ¿A qué hora llega a Termas de Río Hondo?
 2-¿Entre las 11 y las 13, cuántos servicios hay a Termas de Río Hondo y a qué hora parten?
 3-¿A qué hora parte el servicio que realiza Córdoba- Tucumán de noche?
 4-¿Y desde Retiro (Bs. As.) a Santiago del Estero?

DESDE TUCUMÁN

Tucuman	Termas	Santiago	La Banda
05:30	06:40	07:40	
06:00	07:10	08:10	
06:40	07:50	08:50	
07:20	08:30	09:30	
08:00	09:10	10:10	
08:40	09:50	10:50	
09:20	10:30	11:30	
10:00	11:10	12:10	12:30
10:45	11:55	12:55	
11:30	12:40	13:40	
12:15	13:25	14:25	
13:00	14:10	15:10	
13:40	14:50	16:50	
14:20	15:30	16:30	
15:00	16:10	17:10	
15:40	16:50	17:50	
16:20	17:30	18:30	
17:00	18:10	19:00	
17:40	18:50	19:50	
18:20	19:30	19:30	
19:00	20:10	21:10	
19:45	20:55	21:55	
20:30	21:40	22:40	
21:20	22:30	23:30	
22:10	23:20	00:20	
23:10	00:20	01:20	

Tucuman	Termas	Santiago	La Banda
06:00	07:10	08:10	
07:00	08:10	09:10	
08:00	09:10	10:10	
09:00	10:10	11:10	
10:00	11:10	12:10	
11:00	12:10	13:10	
12:00	13:10	14:10	
13:00	14:10	15:10	
14:00	15:10	16:10	
15:00	16:10	17:10	
16:00	17:10	18:10	
17:00	18:10	19:10	
18:00	19:10	20:10	
19:00	20:10	21:10	
19:45	20:55	21:55	
20:30	21:40	22:40	
21:15	22:25	23:25	
22:00	23:10	00:10	
22:45	23:55	00:55	
23:30	00:10	01:10	

21

Figura 4

Como ya anticipamos, para la enseñanza-aprendizaje de la gramática en nuestra sección “Aventuras gramaticales” nos basamos en el concepto de “gramática pedagógica” cuyo propósito según el *Diccionario de Términos clave de ELE*⁴⁸ es “facilitar la comprensión y el dominio de la lengua tanto de su sistema como de sus distintos usos por parte de hablantes no nativos”. En cuanto a la selección de contenidos, en este mismo artículo, se plantean los siguientes criterios:

- Actualidad: estado “actual” de la lengua.
- Descripción: se presenta el uso que efectivamente hacen los hablantes nativos.
- Frecuencia: fenómenos más frecuentes en los usos lingüísticos.
- Atiende a los fenómenos de variación lingüística, recogiendo tanto usos orales como escritos e informando

En cuanto a los registros sociales (adecuación al contexto):

- Trata fenómenos de los distintos niveles de descripción de la lengua (Fonético-fonológico, morfológico, sintáctico, semántico, pragmático).
- Utiliza un metalenguaje y una terminología adecuadas a las posibilidades de comprensión de los destinatarios
- Se realizan explicaciones simplificadas para facilitar la comprensión
- Se considera el conocimiento implícito de la gramática que tiene el aprendiente de su L1.

181

Al ser nuestro contexto de enunciación el noroeste argentino hemos incluido el empleo del voseo en la conjugación verbal pues, lo consideramos una marca de nuestra identidad como hablantes.

¿Dónde vivís? ¿Cuál es su /tu dirección?

Yo vivo en Tucumán.
Vos vivís en Buenos Aires. (tú vives)
Él vive en Chubut.
Ella vive en Mendoza.
Nosotros vivimos en Córdoba.
Ustedes viven en Rosario.
Ellos/ellas viven en La Plata.

- ¿Cuál es tu dirección?
- Mi dirección es Avenida Salta 14.

- ¿Cuál es su dirección, señora?
- Calle San Martín 122.

Tener

¿Qué tenés?
Tengo un libro de relatos del noroeste argentino.
¿Cuántos años **tenés**?
María **tiene** un terrible dolor de cabeza.
Tenemos una clase con el profesor esta tarde.
¿Ustedes **tienen** la dirección de Ana?
Pablo y Ana **tienen** un amigo italiano.

Figura 5

⁴⁸ Consultable en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/gramaticapedagogica.htm

Aventuras gramaticales - ¿Y los verbos?

ser	estar	ejemplos
Yo soy	Yo estoy	Soy mendocina, estoy en Tucumán de vacaciones.
Vos sos (Tú eres)	Vos estás (Tú estás)	Vos sos italiano, estás en Tucumán para estudiar español.
Él es- ella es	Él está – ella está	Él es brasileño. Está en Tucumán por un proyecto de intercambio estudiantil.
Nosotros somos	Nosotros estamos	Nosotros somos bolivianos, estamos en Tucumán de paseo.
Ustedes son (vosotros sois)	Ustedes están (vosotros estáis)	Ustedes son arquitectos argentinos, están en Curitiba para conocer la ciudad.
Ellos/ellas son	Ellos/ellas están	Ellos son estudiantes uruguayos y están en Montevideo.

¡A completar... con ser y estar!
Atención: no es necesario usar el pronombre personal

- (yo)..... alemana,en Buenos Aires de paseo.
- (Ellas).....venezolanas,.....en Salta para la Fiesta del Milagro.
- Vos..... italiano,.....en Puerto Madryn para ver las ballenas.
- Ustedes..... franceses,.....en las cataratas del río Iguazú.
- (Él)..... español..... en Jujuy para conocer la Quebrada de Humahuaca.

Uso del voseo

Figura 6

Para organizar la sección “Expediciones culturales” consideramos la definición de cultura del *Diccionario de enseñanza y aprendizajes de lenguas* (2007) que dice:

Un conjunto de elementos (creencias, valores, conocimientos, hábitos, usos y costumbres, etc.) compartidos por un grupo de personas que conforman una comunidad. Como sistema es un todo que se presta a ser transmitido de generación en generación. Cada individuo adquiere consciente e inconscientemente las normas socioculturales del grupo al que pertenece y actúa con arreglo a ellas.

Incluimos aquí una amplia variedad de tipos textuales: noticias, crónicas, canciones, poesías, cuentos, leyendas, entre otros, que acercan al estudiante la cultura y tradiciones propias de cada una de las provincias de la región. Presentamos algunos ejemplos extraídos de las unidades 1 y 4 que muestran la didactización de zambas tradicionales de las provincias de Tucumán y Santiago del Estero (Figura 7) y la puesta en relación a través de diferentes actividades de la leyenda del kakuy y la chacarera Hermano Kakuy (Figura 8):

1 Escucha atentamente la versión que te proponemos en el blog cantada por Fito Páez y Los Chalchaleros <http://españolenguasextranjeras.blogspot.com.ar/search/label/ELE>

2 Señala las opciones que consideres correctas. Puedes consultar con tus compañeros/as

a) ¿Por qué le canta el poeta a la luna?
Porque tiene frío
Porque alumbra la noche
Porque sabe de su largo caminar

b) El poeta compara a la luna con
una caja
un tambor
una guitarra

c) ¿Qué lugares se nombran en la zamba?
Tafi del Valle
Simoca
Monteros
Acherai

d) ¿En qué se parecen el poeta y la luna?
Los dos están solos
Los dos alumbra
Los dos cantan

3 ¿Qué sentimientos despierta en vos esta zamba?
Angustia
Soledad
Desesperación
Tristeza

Luna lucumana
Yo no le canto a la luna
Porque alumbra y nada más,
Le canto porque ella sabe
De mi largo caminar.

Ay luna lucumana
Tamborcito calchaquí,
Compañera de los gauchos
En las noches de Tafi.

Perdido en las cernozonas
Quién sabe vida
Por donde andará
Más, cuando saiga la luna,
Cantaré, cantaré.
A mí Tucumán querido
Cantaré, cantaré.

Con esperanza o con pena
En los campos de Acherai
Yo he visto la luna buena
Besando el cañaveral.
En algo nos parecemos,
Luna de la soledad,
Yo voy andando y cantando
Que es mi modo de alumbra.
yo no le canto a la luna
porque alumbra y nada más
le canto porque ella sabe
de mi largo caminar

Luna santiagueña
La luna que alumbra mi pago
Brilla con más esplendor
y en nochesas lampiadas
oyendo vidalías alumbra mejor(BIS)

Blandeando el camino me besa
Cuando me siente el cantar
Luego su luz que derrama
Florece en la rama del algarrobal

Luna santiagueña, no me dejes de alumbra
Voy en busca de mi dueña
Yo sé que ella sueña
Con verme llegar

Mi canto no tiene pesares
Porque la luna le dio
Nocturna luz de esperanza
Que vuela y alcanza
La gracia de Dios.

Luna santiagueña, no me dejes de alumbra
Voy en busca de mi dueña
Yo sé que ella sueña
Con verme llegar.

Vidalay: en quichua. La "y" agregada a un sustantivo indica posesión: "mi vida"
En Argentina, se llama "cernozonas" a la neblia espesa que dificulta la visibilidad.




Figura 7

El Kakuy

Cuenta la leyenda sobre una pareja de hermanos que vivían solos en el bosque. El hermano varón le prodigaba a su hermana ternura y cuidado recibiendo a cambio por parte de ella un trato muy cruel y despiadado. Cansado del maltrato, una tarde ella lo invitó a ir a recoger miel fresca al monte. Cuando llegaron a un quebracho de copa muy grande, el hermano lo invitó a subir e ir por la miel, juntos lograron llegar hasta lo más alto del árbol. Entonces fue allí, cuando el hombre comenzó a descender, desgajando el árbol a medida que iba bajando, cortándole todas las ramas, de manera que su hermana no pudiera bajar. La hermana quedó allí en lo alto del árbol con mucho miedo.

Al caer la noche su temor se transformó en terror. Horrorizada notó que sus pies se convertían en garras, sus manos en alas y que el total de su cuerpo estaba cubierto por plumas.

Desde entonces, convertida en pájaro sale sólo de noche y clama por su hermano rompiendo el silencio de la noche con su grito desgarrador: "Kakuy, Kakuy... Turay... Turay", que en quichua quiere decir "¡Hermano...Hermano, ¿por qué me has abandonado?".

Versión adaptada

Imagen del pájaro "el kakuy"



Estatua del Kakuy en el Parque Aquirre, Santiago del Estero

Tal es la importancia de los mitos y leyendas en el NOA, que muchos poetas y músicos se han hecho eco de ellas y han escrito hermosas poesías y canciones. Tal es el caso de la chacarera "Hermano Kakuy" escrita por Juan Carlos Carabajal y musicalizada por Jacinto Piedra. Te proponemos que la leas y que compares cómo está narrada aquí la leyenda "Hermano Kakuy" (chacarera):

<p>Cuenta la gente allá en mi pago lo sucedido entre dos hermanos.</p> <p>Cuando él volvía de la jornada agua y comida jamás encontraba.</p> <p>Cansado un día de soportarla la llevó al monte para castigarla.</p>	<p>Estrillo: Con triste grito llama a su hermano Kakuy se llama y vive penando.</p> <p>Sobre de un árbol ella esperaba mientras el mozo de allí se alejaba.</p> <p>A sus reclamos los llevó el viento</p>	<p>y en su garganta quejumbre y lamento.</p> <p>De esta leyenda no hay que olvidarse que los hermanos no dejen de amarse.</p> <p>Estrillo: Con triste grito llama a su hermano Kakuy se llama y vive penando.</p>
---	--	--

Podés escucharla en : <http://www.youtube.com/watch?v=pK60aHtenGM>

¿Qué leyendas conoces de tu país?
Compartilas con tus compañeros y profesores en clase.

Figura 8

De la Patagonia a la Puna: un viaje por la Argentina. Curso de español para extranjeros.
Niveles B1-B2: seguimos avanzando en nuestro viaje

En el segundo manual de la colección el universo geográfico se amplía a todo el territorio de la República Argentina dividido en diferentes regiones: Nordeste (provincias de Formosa, Chaco, Corrientes, Entre Ríos y Misiones); Pampeana (Buenos Aires, La Pampa, Santa Fe, Córdoba); Cuyo (Mendoza, San Juan, San Luis y La Rioja), Noroeste (Santiago del Estero, Tucumán, Salta, Jujuy y Catamarca) y, finalmente, la región Patagónica (Neuquén, Río Negro, Chubut; Santa Cruz y Tierra del fuego). Siguiendo el Marco Común Europeo de Referencia, en lo que se refiere a los Niveles B1-B2 nos propusimos:

- Estimular la interacción oral y la comprensión de textos orales, escritos y audiovisuales;
- incentivar la producción oral y escrita,
- priorizar la autenticidad comunicativa,
- fomentar el trabajo grupal y el automonitoreo
- estimular el desarrollo de la autonomía,
- crear espacios para el disfrute del discurso literario y reutilizar los recursos lingüísticos ya aprendidos.

En este caso, el libro está organizado en cinco unidades. Cada una se corresponde con una región geográfica de las ya enunciadas:

184

Unidad	Nombre
Unidad I	En búsqueda de los dinosaurios (Patagonia)
Unidad II	Hacia el valle de Uco: descubrimos el camino del vino (Cuyo)
Unidad III	Por las pampas argentinas (Región pampeana)
Unidad IV	Por el Paraná (Región del Nordeste)
Unidad V	Hacia la Puna (Región del Noroeste)

Cuadro N° 3

Mantenemos también la organización de cada una de las unidades al igual que en *De naranjos...* Estas son: textos en contextos, aventuras gramaticales, expediciones culturales, espacio para la lectura y la escritura y para trabajar con la web. Y, por supuesto, el gran objetivo general de, a través de las diferentes actividades propuestas, favorecer en los aprendientes el aprendizaje de las competencias de comprender, hablar, leer y escribir en sus múltiples dimensiones.

Para finalizar esta primera sección, ilustramos la estructura de una unidad con los contenidos ya organizados.

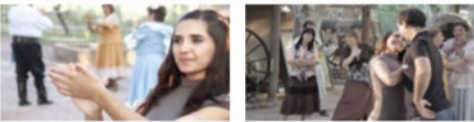
2 Cuyo Hacia el valle de Uco, descubrimos el camino del vino... Página 33	Un recorrido por la ciudad de Mendoza. Un paseo por el Valle de Uco	Actos de habla: Invitar Proponer Aceptar Rechazar Justificarse Describir y relatar	Visitamos una bodega. ¿Qué hicimos el fin de semana? Ischiguaste: una mirada al Valle de la Luna	El mundo de los escritores: Alfredo Bufano, Armando Tejada Gómez, Antonio di Benedetto Para leer en la web ¿Usted sabe que Vicentico es el nieto de Alfredo Bufano? trabajamos con el blog: hojas del abanico http://hojasdelabanico.blogspot.com.ar/2014/08/alfredo-bufano-el-poeta-de-lo-cotidiano.html Todos somos poetas: escritura creativa de poemas Música y danzas tradicionales: El Gato cuyano: "Un gato bien cuyano" de Arturo Tascheret.
		Aprender a nombrar: La vid, la vendimia El vino		
		Gramática: Preposiciones Adjetivos		
	6			

Figura 9

A modo de ejemplo, nos interesa destacar en esta unidad el trabajo interdisciplinario que proponemos para integrar poesía, música y las danzas folclóricas: en este caso la danza en cuestión es el gato cuyano una variable propia de esa región de una danza folclórica tradicional noroeste. Este tipo de actividades favorece de especial modo el contacto con la cultura popular.

Unidad 2


¿Qué gestos realizados por los personajes del video te ayudan a confirmar tu elección?



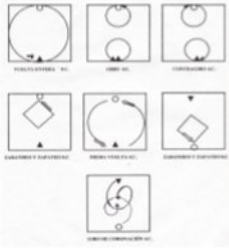
Laura López y Alejandro Murga, interpretan el gato cuyano, de Arturo Sacheret. Video Clip realizado en el Campo Histórico El Punitillo, Mendoza, por Grupo Iza Cine, con dirección de Javier Corra. Participa el Ballet Folclórico de la Municipalidad de Luján, dirigido por Orlando Irujo Fuente. Música sin diáfonos.

e) Explora el sitio web <http://www.mendoza.edu.ar/gato-cuyano/>

1. ¿Qué información encuentras sobre el gato cuyano? Considera : origen – coreografía – lugares en los que se baila.
2. En la canción se menciona otra danza tradicional “la cueca”. En pequeños grupos busquen información para compartir en clase. Traigan también ejemplos de cuecas para escuchar y por qué no... ¡bailar!
3. A cantar y a bailar! Si tu profesor o alguno de tus compañeros sabe bailar criollas, pídele ayuda para bailar el gato cuyano. ¡e damos la coreografía para que ensayen antes de ir a una Peña folclórica. ¡Buena suerte!



Gato Cuyano...Coreografía



Cueca Cuyana

1. Vuelta entera (ocho compases)
2. Giro (cuatro compases)
3. Contragiro (cuatro compases)
4. Zarandeo y zapateo (ocho compases)
5. Media vuelta (cuatro compases)
6. Zarandeo y zapateo (ocho compases)
7. Giro y coronación

63

Figura 10

Didactizar textos literarios. Una experiencia con la lírica de Atahualpa Yupanqui

Las actividades a llevar a cabo en la clase de español lengua extranjera son siempre producto de reflexión, planificación y organización para que resulten eficaces, atractivas y den los frutos esperados. En la segunda parte del curso propusimos la realización de un taller para el disfrute de textos literarios que conlleven actividades lingüísticas y extralingüísticas que permitan crear profundos vínculos con la lengua objeto de estudio. Los primeros acercamientos a los discursos literarios se proponen a partir de la lectura o escucha de audio libros, para proseguir con producciones orales interactivas y culminar con la producción de nuevos textos orales, escritos, audiovisuales que recreen y pongan en valor los discursos de partida. Daniel Cassany (2006), siguiendo a Swales (1990) y Berkenkotter y Huckin (1995) ha señalado algunos rasgos relevantes de los géneros discursivos que conviene tener presentes: son dinámicos; situados en un contexto; desarrollan un propósito, en el caso de la poesía, expresar sentimientos; están organizados en forma y contenido; delimitan comunidades discursivas; construyen y reproducen estructuras sociales; definen y orientan la identidad del autor.

Para abordar el discurso literario en clase de ELE y siguiendo a Daniel Cassany en *Taller de textos* (2006) sugerimos analizar previamente:

I- Aspectos contextuales y socioculturales: contextualizar al autor y ver cómo se presenta en su propio discurso. ¿Qué valor social tiene el género? ¿Cuáles son sus orígenes?

II- Aspectos discursivos: ¿Cómo está estructurado? ¿Cuáles son sus partes principales? ¿Qué recursos estilísticos y retóricos se reconocen?

III- Aspectos gramaticales y léxicos: ¿Hay expresiones particulares vinculadas con su variedad diatópica? ¿Qué signos de puntuación? ¿Cómo es la sintaxis? ¿Se puede comprender con una sola lectura?

IV- ¿Para qué nivel de enseñanza del español sería aplicable? ¿Qué posibilidades tiene el texto para proponer relaciones interculturales e intersemióticas?

Veamos el siguiente poema de Atahualpa Yupanqui:

Piedra sola⁴⁹
(Del libro Piedra sola. 1941)

Parada junto al camino
Piedra Sola.
¿Qué vientos te derribaron
de la cumbre?

¡Cómo vives tu destino!
Piedra Sola,
grandeza que no ha quebrado
tu derrumbe...

Hondas penas me trajeron
Piedra Sola,
largos caminos andando, donde ti.

¡Qué bien cumples tu destino!
Piedra Sola,
¡Cómo quisiera tu fuerza
para mí!

187

En cuanto a los aspectos contextuales y socioculturales, podemos decir que se trata de un poema que expresa el asombro frente a la naturaleza, a la “Piedra Sola”, obsérvese que el poeta escribe siempre con mayúsculas tanto el sustantivo Piedra, como al adjetivo Sola para reforzar el sentido de grandeza y soledad de este peñón derribado por los vientos. Atahualpa Yupanqui habla de la génesis del libro en una entrevista grabada⁵⁰ que puede ser vista por los estudiantes en clase ya que brinda información valiosa sobre el motivo del viento en su obra, su producción poética, las motivaciones de su escritura, la naturaleza y su incidencia en el poemario, el relato del contexto de producción.

Si consideramos los aspectos discursivos advertimos la organización estrófica en cuatro versos, preguntas retóricas, expresiones exclamativas que muestran la admiración del yo lírico frente a una manifestación de la fuerza de la naturaleza y de cómo esta cambia. Analizando los aspectos gramaticales y léxicos podemos ver que el poema está expresado en términos accesibles, aunque pueda ser necesario aclarar el sentido del verbo “derribar” y la expresión “hondas penas”. Desde el punto de vista de la fonética del español, recordemos que hay dos formas de pronunciar una rótica: vibrante simple *r* y vibrante múltiple *r*. La vibrante múltiple que ocurre entre vocales se escribe con dos erres: *rr*. Contrasta fonológicamente con la vibrante simple como en el par mínimo *pero/perro* o en *foro/forro*. En la entrevista puede apreciarse la pronunciación de las róticas asibiladas de Atahualpa Yupanqui, propias del Noroeste argentino.

La producción oral puede estimularse con preguntas que permitan expresar las relaciones interculturales: ¿Dónde vos vivís, hay montañas? ¿Cómo es el paisaje cerca de donde vivís? ¿Hay vientos fuertes que puedan derribar piedras? ¿Qué poeta de tu país describe la fuerza de la naturaleza?

⁴⁹ Disponible es https://www.youtube.com/watch?v=udWM_HFvPK0

⁵⁰ https://www.youtube.com/watch?v=udWM_HFvPK0

En síntesis, se trata de un poema que podemos incluir en un corpus de textos literarios para los niveles iniciales y que permitirá conocer y profundizar en otros textos del autor. Coincidimos con Barbara Cassin (2014, 32) cuando dice:

A partir del momento en que se considera que una lengua no es solo un medio para comunicarse, sino que dibuja un mundo, uno se vuelve muy prudente, muy atento. Una lengua materna es una cosa que no se parece a ninguna otra, aun cuando no pertenece, y cuando, por suerte, existe más de una. Porque existe más de una, el mundo es más interesante, más variado, más complicado. Esta complicación nos prohíbe creer que somos los únicos que poseemos la verdad.

Una forma de hacer ver a nuestros estudiantes cómo el español, en todas sus variantes diatópicas, dibuja el mundo es acercarlos a la poesía y a la canción.

Contextualizar el autor

La lírica de Atahualpa Yupanqui, cuyo verdadero nombre fue Héctor Roberto Chavero, une tres categorías al decir de Pilar Aráoz (2018, 251): hombre, paisaje y música más voz. En efecto, Atahualpa Yupanqui se ha destacado como autor, instrumentista e intérprete vocal de la canción folclórica.

Héctor Roberto Chavero nació en 1908 en Buenos Aires. Después de haber pertenecido al radicalismo hizo contacto con los estudiantes marxistas del grupo “Insurrexit”. Permaneció en Tucumán en la década del 40 pero se desvinculó del comunismo en 1952. Mostró su solidaridad con el “Malón de paz”, una caravana de kollas que venían desde Abra Pampa en Jujuy con la esperanza de que el presidente Perón los ayudara a recuperar sus tierras expropiadas. La caravana había salido en mayo y llegó a Buenos Aires el 3 de agosto. Atahualpa Yupanqui le escribió el texto “Hermano Kolla” publicado en el diario comunista *La hora* y a partir de allí se distancia del peronismo.

Yupanqui fue un viajero frecuente, en la década del 60 ya es reconocido e invitado en todo el mundo, pero siempre atento a lo que sucedía en su país. Dice Pilar Aráoz (2018, 66):

En realidad, Yupanqui tenía su propia utopía, pero diferente, un proyecto pedagógico que había abrevado en un mundo criollo y lejano. Ofrecía un modelo en lo que entregaba a través de su voz y de su escritura. En ese modelo de vida se recuperaba la presencia del campo, superando la aparente oposición que los españoles en su literatura del siglo de Oro desarrollan como motivo denominado “menosprecio de corte-alabanza de aldea”.

Atahualpa Yupanqui fue gran lector y forjó una cultura literaria, histórica y filosófica amplia. Su producción literaria abarca poesía y prosa. Ha publicado *Piedra Sola* (1941), *Aires indios* (1943), *Cerro Bayo* (1946), *Tierra que anda* (1948), *Preguntitas sobre Dios* (1951), *Guitarra* (1954), *El payador perseguido* (1964), *El canto del viento* (1965), *Del algarrobo al cerezo. Apuntes de un viaje por el país japonés* (1977), *La capataza* (1992). Además es autor de numerosos artículos. *Cartas a Nanette* (2001) es póstuma, se trata de un epistolario dirigido a Antonieta Pepin Fizpatrik, quien fuera su pareja. El cancionero de Yupanqui abarca bagualas, canciones, chacareras, gato, milongas, recitados, vidalas y zambas.

Literatura en clase de ELE

Como ha expresado Pilar Aráoz (2018,89) todas las esferas de la actividad humana se vinculan con la lengua: “Un enorme universo de discursos - expresiones lingüísticas concretas que surgen de en una situación de comunicación real- ya orales, ya escritos, circulan en una sociedad, y la literatura forma

parte de ese mundo y presenta rasgos que la diferencian de los demás discursos” en efecto todas las culturas han elaborado sus manifestaciones literarias. Jonathan Culler (2004) señala que la literatura forma parte del lenguaje y lo lleva a un primer plano, es ficción y es también un constructo estético e intertextual. Introducir literatura en la clase de español significa poner a los aprendientes en contacto con una manifestación genuina y auténtica de la cultura.

Les proponemos un acercamiento a otro poema de Atahualpa Yupanqui de su libro *La capataza* (1992).

Canción para Pablo Neruda⁵¹

Pablo nuestro que estás en tu Chile.
Viento en el viento.
Cósmica voz de caracol antiguo.
Nosotros te decimos:
gracias por la ternura que nos diste.
Por las golondrinas que vuelan con tus versos.
De barca a barca. De rama a rama. De silencio a silencio.

El amor de los hombres repite tus poemas.
En cada calabozo de América
un muchacho recuerda tus poemas.
Pablo nuestro que estás en tu Chile.
Todo el paisaje contiene tu sueño gigante.
La humedad de la planta y la roca
allá en el sur.
La arena desmenuzada, Vicuña adentro, en el desierto.
Y allá arriba, el salitre, las gaviotas y el mar.

Pablo Nuestro que estás en tu Chile.
Gracias por la ternura que nos diste.
(París, 23 de setiembre de 1973)

Es posible escuchar el poema recitado por el autor, nos parece que la entrada al texto podría hacerse justamente disfrutando del video en el que después de una breve introducción en la que explica la situación de producción de la poesía, la recita, así se puede tener la dimensión escrita y oral del texto. La construcción textual nos remite inmediatamente a la forma de una oración, el *Padre nuestro*, que expresa los sentimientos del yo lírico frente a la pérdida del poeta chileno.

Después de la escucha y la lectura es factible abrir una instancia de diálogo sobre los sentimientos que los estudiantes han experimentado frente al poema, y de los sentimientos del autor; de las palabras que aluden al mar y a la gratitud.

El paso siguiente será estimular el acercamiento a otros textos de Yupanqui y a su cancionero folklórico. Al decir de Augusto Raúl Cortazar el fenómeno folklórico se caracteriza por ser popular, empírico, de transmisión oral, funcional, tradicional, anónimo, socialmente vigente y geográficamente localizado. (Citado por Aráoz: 2018, 308).

⁵¹ Versión en registro de video recitado por el mismo autor en: <https://www.youtube.com/watch?v=2G8k8IEa70g&t=38s>

Luna tucumana⁵²

Yo no le canto a la luna
porque alumbra y nada más.
Le canto porque ella sabe
de mi largo caminar.

Ay, lunita tucumana,
tamborcito calchaquí,
compañera de los gauchos
por las sendas de Tafí.

Perdido en las cerrazones
quien sabe vidita por dónde andaré.
más cuando salga la luna
cantaré, cantaré
a mi Tucumán querido
cantaré, cantaré, cantaré.

Con esperanza o con pena
en los campos de Acherá,
yo he visto a la luna buena
besando el cañaveral.

En algo nos parecemos
luna de la soledad,
yo voy cantando y cantando
que es mi modo de alumbrar.

Esta zamba está considerada un himno tucumano. En ella se conjuga el hombre, el paisaje, los caminos: está presente también el amor a la tierra y la personificación de la luna “besando el cañaveral”. Después de escuchar la zamba en una versión cantada por Mercedes Sosa, resulta interesante conversar con los estudiantes sobre qué sentimientos afloran en esta zamba, el vínculo paisaje nocturno, luna y soledad.

Baguala de Amaicha⁵³

Me gusta verlo al verano,
cuando los pastos maduran.
Cuando dos se quieren bien,
de una legua se saludan.

Veniste chinita, tal vez ha'i gustar...
Yo no soy de aquí,
yo no soy de allá, yo soy de los pagos de
Corazón que andáis con sueño, que andáis queriendo dormir,
al menos volvete copla,
pa' yo morirme feliz.

Yo no soy de aquí. yo no soy de allá,
yo soy de los pagos de puestoy moyá.
de puestoy moyá, de puestoy moyá.

⁵² Versión cantada por Mercedes Sosa: <https://www.youtube.com/watch?v=2G8k8IEa70g&t=38s>

⁵³ Versión video con explicación del autor: <https://www.youtube.com/watch?v=2G8k8IEa70g&t=38s>

Resulta sumamente placentero escuchar al autor explicar el contexto de producción del texto y a partir de esa explicación reconocer los rasgos que definen el fenómeno folclórico y la actitud del poeta frente al mismo. Se reconocen también rasgos de la oralidad rural: Chinita (jovencita a la que se pretende), Pa' yo (para yo...). Desde el punto de vista semántico, se puede estimular el diálogo sobre la estación del año, el paisaje y la concepción del amor, para luego interactuar en torno a las estaciones preferidas por cada uno y las manifestaciones folklóricas de los países de origen de los estudiantes.

En el anexo se propone un corpus de textos para abordar en la clase de ELE a través de versiones audiovisuales, audiolibros, lectura para luego estimular el diálogo sobre aspectos referidos a la superficie textual, a los temas y motivos, a experiencias personales y relaciones interculturales. El cierre puede hacerse con breves trabajos de escritura guiados y según el nivel de aprendizaje: mensajes (enviar un mensaje a un amigo invitándolo a escuchar una zamba de Atahualpa Yupanqui, explicarle en tres renglones quién es el autor y de qué se trata el tema de la misma); un post en una red social sobre apreciaciones personales sobre poemas o canciones de Yupanqui, una breve reseña de la producción folklórica de Yupanqui en el blog de la clase o la página web del grupo.

Referencias

191

ACEVEDO DE BOMBA, E. y PILÁN M. del C. (compiladoras) *Aportes para la enseñanza – aprendizaje del italiano/español como lenguas extranjeras*. Tucumán. INSIL-SECYT. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán, 2010.

ACEVEDO DE BOMBA, E. y PILÁN, M. del C. *De naranjo, tarcos y cardones. Un viaje por el NOA. Curso de español para extranjeros. Niveles A1-A2*. Tucumán. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán, 2012.

_____. *De la Patagonia a la Puna: un viaje por la Argentina. Curso de español para extranjeros. Niveles B1-B2*. Tucumán. Sello Editorial Humanitas. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán, 2017.

ARÁOZ DE ARÁOZ, A. M. del P. *Atahualpa Yupanqui: sujeto lírico - autor empírico*. Tucumán: Colección Tesis. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán, Sello editorial Humanitas, 2018.

CASSANY, D. *Taller de textos*. Barcelona: Paidós. 2006.

CASSIN, B. *Más de una lengua*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2014.

CULLER, J. *Breve introducción a la teoría literaria*. Trad. Gonzalo García. Barcelona: Crítica, 2004.

DÍAZ RODRÍGUEZ, L., MARTÍNEZ SÁNCHEZ, R.; REDÓ BANZO, J. *Guía de contenidos lingüísticos por niveles del español*. Barcelona. Octaedro, 2011. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Anexo

Antología del Curso Taller
Producción de materiales y didactización de textos literarios
Elena V. Acevedo

Oda a Federico García Lorca

Pablo Neruda

Si pudiera llorar de miedo en una casa sola,
si pudiera sacarme los ojos y comérmelos,
lo haría por tu voz de naranjo enlutado
y por tu poesía que sale dando gritos.

Porque por ti pintan de azul los hospitales
y crecen las escuelas y los barrios marítimos,
y se pueblan de plumas los ángeles heridos,
y se cubren de escamas los pescados nupciales,
y van volando al cielo los erizos:
por ti las sastrerías con sus negras membranas
se llenan de cucharas y de sangre
y tragan cintas rotas, y se matan a besos,
y se visten de blanco.

Cuando vuelas vestido de durazno,
cuando ríes con risa de arroz huracanado,
cuando para cantar sacudes las arterias y los dientes,
la garganta y los dedos,
me moriría por lo dulce que eres,
me moriría por los lagos rojos
en donde en medio del otoño vives
con un corcel caído y un dios ensangrentado,
me moriría por los cementerios
que como cenicientos ríos pasan
con agua y tumbas,
de noche, entre campanas ahogadas:
ríos espesos como dormitorios
de soldados enfermos, que de súbito crecen
hacia la muerte en ríos con números de mármol
y coronas podridas, y aceites funerales:
me moriría por verte de noche
mirar pasar las cruces anegadas,
de pie llorando,
porque ante el río de la muerte lloras
abandonadamente, heridamente,
lloras llorando, con los ojos llenos
de lágrimas, de lágrimas, de lágrimas.

Si pudiera de noche, perdidamente solo,
acumular olvido y sombra y humo
sobre ferrocarriles y vapores,

con un embudo negro,
mordiéndolo las cenizas,
lo haría por el árbol en que creces,
por los nidos de aguas doradas que reúnes,
y por la enredadera que te cubre los huesos
comunicándote el secreto de la noche.

Ciudades con olor a cebolla mojada
esperan que tú pases cantando roncamente,
y silenciosos barcos de esperma te persiguen,
y golondrinas verdes hacen nido en tu pelo,
y además caracoles y semanas,
mástiles enrollados y cerezas
definitivamente circulan cuando asoman
tu pálida cabeza de quince ojos
y tu boca de sangre sumergida.

Si pudiera llenar de hollín las alcaldías
y, sollozando, derribar relojes,
sería para ver cuándo a tu casa
llega el verano con los labios rotos,
llegan muchas personas de traje agonizante,
llegan regiones de triste esplendor,
llegan arados muertos y amapolas,
llegan enterradores y jinetes,
llegan planetas y mapas con sangre,
llegan buzos cubiertos de ceniza,
llegan enmascarados arrastrando doncellas
atravesadas por grandes cuchillos,
llegan raíces, venas, hospitales,
manantiales, hormigas,
llega la noche con la cama en donde
muere entre las arañas un húsar solitario,
llega una rosa de odio y alfileres,
llega una embarcación amarillenta,
llega un día de viento con un niño,
llego yo con Oliverio, Norah
Vicente Aleixandre, Delia,
Maruca, Malva Marina, María Luisa y Larco,
la Rubia, Rafael Ugarte,
Cotapos, Rafael Alberti,
Carlos, Bebé, Manolo Altolaguirre,
Molinari,
Rosales, Concha Méndez,
y otros que se me olvidan.
Ven a que te corone, joven de la salud
y de la mariposa, joven puro
como un negro relámpago perpetuamente libre,
y conversando entre nosotros,
ahora, cuando no queda nadie entre las rocas,
hablemos sencillamente como eres tú y soy yo:

para qué sirven los versos si no es para el rocío?

Para qué sirven los versos si no es para esa noche
en que un puñal amargo nos averigua, para ese día,
para ese crepúsculo, para ese rincón roto
donde el golpeado corazón del hombre se dispone a morir?

Sobre todo de noche,
de noche hay muchas estrellas,
todas dentro de un río
como una cinta junto a las ventanas
de las casas llenas de pobres gentes.

Alguien se les ha muerto, tal vez
han perdido sus colocaciones en las oficinas,
en los hospitales, en los ascensores,
en las minas,
sufren los seres tercamente heridos
y hay propósito y llanto en todas partes:
mientras las estrellas corren dentro de un río interminable
hay mucho llanto en las ventanas,
los umbrales están gastados por el llanto,
las alcobas están mojadas por el llanto
que llega en forma de ola a morder las alfombras.

Federico,
tú ves el mundo, las calles,
el vinagre,
las despedidas en las estaciones
cuando el humo levanta sus ruedas decisivas
hacia donde no hay nada sino algunas
separaciones, piedras, vías férreas.

Hay tantas gentes haciendo preguntas
por todas partes.
Hay el ciego sangriento, y el iracundo, y el
desanimado,
y el miserable, el árbol de las uñas,
el bandolero con la envidia a cuestas.

Así es la vida, Federico, aquí tienes
las cosas que te puede ofrecer mi amistad
de melancólico varón varonil.
Ya sabes por ti mismo muchas cosas.
Y otras irás sabiendo lentamente.

Volver

Carlos Gardel

Yo adivino el parpadeo
De las luces que a lo lejos
Van marcando mi retorno
Son las mismas que alumbraron
Con sus pálidos reflejos
Hondas horas de dolor

Y aunque no quise el regreso

Siempre se vuelve al primer amor
La vieja calle donde el eco dijo
Tuya es su vida, tuyo es su querer
Bajo el burlón mirar de las estrellas
Que con indiferencia hoy me ven volver

Volver con la frente marchita
Las nieves del tiempo platearon mi sien
Sentir que es un soplo la vida
Que veinte años no es nada
Que febril la mirada, errante en las sombras
Te busca y te nombra
Vivir con el alma aferrada
A un dulce recuerdo
Que lloro otra vez

Tengo miedo del encuentro
Con el pasado que vuelve
A enfrentarse con mi vida
Tengo miedo de las noches
Que pobladas de recuerdos
Encadenan mi soñar

Pero el viajero que huye
Tarde o temprano detiene su andar
Y aunque el olvido, que todo destruye
Haya matado mi vieja ilusión
Guardo escondida una esperanza humilde
Que es toda la fortuna de mi corazón

Volver con la frente marchita
Las nieves del tiempo platearon mi sien
Sentir que es un soplo la vida
Que veinte años no es nada
Que febril la mirada, errante en las sombras
Te busca y te nombra
Vivir con el alma aferrada
A un dulce recuerdo
Que lloro otra vez

Esa musiquita
Teresa Parodi

Tanta soledad, tanta falta
tanta lejanía
tanto no poder, tanta nada
tanta despedida
tan dolor de puertas cerradas
tan dolor que humilla
pero en tu piccita de lata

esa musiquita

Esa musiquita del pueblo
esa musiquita
tan arrastradita que suena
tan arrastradita
cómo te acompaña y te mece
cómo te acaricia
cómo te devuelve a la vida
esa musiquita

Gira con su sombra bailando
esa musiquita
vuela estremecida su falda
vuela estremecida
desde qué recuerdos la salva
mágica y sencilla
llena de temblores dulzones
esa musiquita

En la cara gris del espejo
ve la bailarina
su rubor de niña bailando
su rubor de niña
mientras sin pudores se abraza
a la melodía
de esa musiquita del alma
esa musiquita

Esa musiquita del pueblo
esa musiquita
tan arrastradita que suena
tan arrastradita
cómo la acompaña y la mece
cómo la acaricia
cómo la devuelve a la vida
esa musiquita.

Borges y yo
(El Hacedor, 1960)

Al otro, a Borges, es a quien le ocurren las cosas. Yo camino por Buenos Aires y me demoro, acaso ya mecánicamente, para mirar el arco de un zaguán y la puerta cancel; de Borges tengo noticias por el correo y veo su nombre en una terna de profesores o en un diccionario bibliográfico. Me gustan los relojes de arena, los mapas, la tipografía del siglo XVIII, las etimologías, el sabor del café y la prosa de Stevenson; el otro comparte esas preferencias, pero de un modo vanidoso que las convierte en atributos de un actor. Sería exagerado afirmar que nuestra relación es hostil; yo vivo, yo me dejo vivir, para que Borges pueda tramar su literatura y esa literatura me justifica. Nada me cuesta confesar que ha logrado ciertas páginas válidas, pero esas páginas no me pueden salvar, quizá porque lo bueno ya no es de nadie, ni siquiera del otro, sino del lenguaje o la tradición. Por lo demás yo estoy destinado a perderme, definitivamente, y sólo algún instante de mí podrá sobrevivir en el otro. Poco a poco voy cediéndole todo, aunque me consta su perversa costumbre de falsear y magnificar. Spinoza entendió que todas las cosas quieren perseverar en su ser; la piedra eternamente quiere ser piedra y el tigre un tigre. Yo he de quedar en Borges, no en mí (si es que alguien soy), pero me reconozco menos en sus libros que en muchos otros o que en el laborioso rasgueo de una guitarra. Hace años yo traté de librarme de él y pasé de las mitologías del arrabal a los juegos con el tiempo y lo infinito, pero esos juegos son de Borges y ahora

tendré que idear otras cosas. Así mi vida es una fuga y todo lo pierdo y todo es del olvido, o del otro. No sé cuál de los dos escribe esta página.

Historia conocida

José Agustín Goytisolo

Es una historia conocida, amigos,
todos la recordamos,
viento del pueblo se perdió en el pueblo
pero no ha terminado.

Hace tiempo hubo un hombre entre nosotros,
alegre, iluminado,
que amó y vivió, cantando hasta en la muerte,
libre como los pájaros.

¡Qué bonito sería! Nace, escribe,
muere desamparado.
Se estudian sus poemas, se le cita,
y a otra cosa, muchachos.

Pero su nombre continúa, sigue,
como nosotros, esperando
el día en que este asunto, y otros muchos,
se den por terminado.

¡Qué bonito sería! Nace, escribe,
muere desamparado.

Los amorosos

Jaime Sabines

Los amorosos callan.
El amor es el silencio más fino,
el más tembloroso, el más insoportable.
Los amorosos buscan,
los amorosos son los que abandonan,
son los que cambian, los que olvidan.
Su corazón les dice que nunca han de encontrar,
no encuentran, buscan.
Los amorosos andan como locos
porque están solos, solos, solos,
entregándose, dándose a cada rato,
llorando porque no salvan al amor.
Les preocupa el amor. Los amorosos
viven al día, no pueden hacer más, no saben.
Siempre, se están yendo,
siempre, hacia alguna parte.
Esperan,

no esperan nada, pero esperan.
Sabén que nunca han de encontrar.
El amor es la prórroga perpetua,
siempre el paso siguiente, el otro, el otro.
Los amorosos son los insaciables,
los que siempre -¡qué bueno!- han de estar solos.
Los amorosos son la hidra del cuento.
Tienen serpientes en lugar de brazos.
Las venas del cuello se les hinchan
también como serpientes para asfixiarlos.
Los amorosos no pueden dormir
porque si se duermen se los comen los gusanos.
En la obscuridad abren los ojos
y les cae en ellos el espanto.
Encuentran alacranes bajo la sábana
y su cama flota como sobre un lago.
Los amorosos son locos, sólo locos,
sin Dios y sin diablo.
Los amorosos salen de sus cuevas
temblorosos, hambrientos,
a cazar fantasmas.
Se ríen de las gentes que lo saben todo,
de las que aman a perpetuidad, verídicamente,
de las que creen en el amor como en una lámpara de
inagotable aceite.
Los amorosos juegan a coger el agua,
a tatuar el humo, a no irse.
Juegan el largo, el triste juego del amor.
Nadie ha de resignarse.
Dicen que nadie ha de resignarse.
Los amorosos se avergüenzan de toda conformación.
Vacíos, pero vacíos de una a otra costilla,
la muerte les fermenta detrás de los ojos,
y ellos caminan, lloran hasta la madrugada
en que trenes y gallos se despiden dolorosamente
Les llega a veces un olor a tierra recién nacida,
a mujeres que duermen con la mano en el sexo,
complacidas, a arroyos de agua tierna y a cocinas.
Los amorosos se ponen a cantar entre labios
una canción no aprendida.
Y se van llorando, llorando
la hermosa vida.

Los Heraldos negros

César Vallejo (1892- 1938)

Hay golpes en la vida, tan fuertes... ¡Yo no sé!
Golpes como del odio de Dios; como si ante ellos,
la resaca de todo lo sufrido
se empozara en el alma... ¡Yo no sé!
Son pocos; pero son... Abren zanjas oscuras
en el rostro más fiero y en el lomo más fuerte.
Serán tal vez los potros de bárbaros Atilas;
o los heraldos negros que nos manda la Muerte.
Son las caídas hondas de los Cristos del alma
de alguna fe adorable que el Destino blasfema.
Esos golpes sangrientos son las crepitaciones

de algún pan que en la puerta del horno se nos quema.
Y el hombre... Pobre... ¡pobre! Vuelve los ojos, como
cuando por sobre el hombro nos llama una palmada;
vuelve los ojos locos, y todo lo vivido
se empoza, como charco de culpa, en la mirada.
Hay golpes en la vida, tan fuertes... ¡Yo no sé!

Pero está tan frío en Cutral Có

Sergio Castro es el autor de “Mensaje de Invierno” que luego se transformó en “Cutral Co” cantada por Rubén Patagonia. La canción remite a la manifestación popular de 1996 .

Pero está tan frío en Cutral Có
y encima hay huelga de humedad,
ladra un perro por allá y una canción,
y una canción, intento yo.

Me han contado que una vez,
esta tierra floreció,
primaveras de niñez, fertilidad,
petróleo y pan, petróleo y paz.

Adonde se han ido los días de ayer,
decía un viejo mapuche sin ley,
mirando la gente pasar por ahí,
los barrios que luchan por sobrevivir,
los hijos de quienes, jamás se van a ir.

Pero está tan frío en Cutral Có,
como en el resto del país,
las noticias dicen que es de norte a sur,
de latitud a latitud.

Si hasta tiene ganas de nevar,
me lo dicen estas ganas.
Esta huelga de humedad,
me tiene mal, me tiene mal,
extraño el mar.

Los días felices ya van a volver,
grita un canillita, quince años se ve,
me deja pensando, me invita a creer.

Miro al viejo mapuche y no se qué hacer,
y si pruebo y me quedo, ayude tal vez.

Tonada del viejo amor

Jaime Dávalos y Eduardo Falú

Y nunca te'i de olvidar

en la arena me escribías
y el viento lo fue borrando
y estoy más solo mirando el mar.

Qué lindo cuando una vez
bajo el sol del mediodía
se abrió tu boca en un beso
como un damasco lleno de miel.

Herida la de tu boca
que lastima sin dolor
no tengo miedo al invierno
con tu recuerdo lleno de sol.

Quisiera volverte a ver
sonreír frente a la espuma
tu pelo suelto en el viento
como un torrente de trigo y luz.

Yo se que no vuelve más
el verano en que me amabas
que es ancho y negro el olvido
que entra el otoño en el corazón.

Yo soy un hombre sincero
José Martí - Pablo Milanés

Yo soy un hombre sincero
de donde crece la palma
y antes de morirme quiero
echar mis versos del alma.

Yo vengo de todas partes
y hacia todas partes voy,
arte soy entre las artes
y en los montes, monte soy.

Oculto en mi pecho bravo
la pena que me lo hiere:
el hijo de un pueblo esclavo
vive por él, calla y muere.

Yo he visto al águila herida
volar al azul sereno
y morir en su guarida
la víbora del veneno.

Temblé una vez, en la reja,
a la puerta de la viña
cuando la bárbara abeja
picó en la frente a mi niña.

Gocé una vez, de tal suerte
que gocé cual nunca, cuando
la sentencia de mi muerte
leyó el alcaide llorando.

Mírame, madre, y por tu amor no llores,
si esclavo de mi edad y mis doctrinas
tu mártir corazón llené de espinas,
piensa que nacen entre espinas flores.

Un verso forjé
donde crece la luz.
¡Y América y el hombre digno sea!

El sur también existe

Mario Benedetti - Joan Manuel Serrat

Con su ritual de acero
sus grandes chimeneas
sus sabios clandestinos
su canto de sirena
sus cielos de neón
sus ventas navideñas
su culto de Dios Padre
y de las charreteras
con sus llaves del reino
el Norte es el que ordena

pero aquí abajo, abajo
el hambre disponible
recurre al fruto amargo
de lo que otros deciden
mientras el tiempo pasa
y pasan los desfiles
y se hacen otras cosas
que el Norte no prohíbe.
Con su esperanza dura
el Sur también existe.

Con sus predicadores
sus gases que envenenan
su escuela de Chicago
sus dueños de la tierra
con sus trapos de lujo
y su pobre osamenta
sus defensas gastadas
sus gastos de defensa.
Con su gesta invasora
el Norte es el que ordena.

Pero aquí abajo, abajo
cada uno en su escondite
hay hombres y mujeres
que saben a qué asirse
aprovechando el sol

y también los eclipses
apartando lo inútil
y usando lo que sirve.
Con su fe veterana
el Sur también existe.

Con su corno francés
y su academia sueca
su salsa americana
y sus llaves inglesas
con todos sus misiles
y sus enciclopedias
su guerra de galaxias
y su saña opulenta
con todos sus laureles
el Norte es el que ordena.

Pero aquí abajo, abajo
cerca de las raíces
es donde la memoria
ningún recuerdo omite
y hay quienes se desmueren
y hay quienes se desviven
y así entre todos logran
lo que era un imposible
que todo el mundo sepa
que el Sur,
que el Sur también existe

202

Alfonsina y el mar

Félix Luna - Ariel Ramírez

Por la blanda arena que lame el mar
su pequeña huella no vuelve más,
un sendero solo de pena y silencio llegó
hasta el agua profunda.
Un sendero solo de penas mudas llegó
hasta la espuma.

Sabe Dios qué angustia te acompañó
qué dolores viejos, calló tu voz
para recostarte arrullada en el canto
de las caracolas marinas.
La canción que canta en el fondo oscuro del mar
la caracola.

Te vas Alfonsina con tu soledad,
¿qué poemas nuevos fuiste a buscar?
Una voz antigua de viento y de sal
te requiebra el alma y la está llevando
y te vas hacia allá como en sueños,
dormida, Alfonsina, vestida de mar.

Cinco sirenitas te llevarán
por caminos de algas y de coral
y fosforescentes caballos marinos harán
una ronda a tu lado.

Y los habitantes del agua van a jugar
pronto a tu lado.

Bájame la lámpara un poco más,
déjame que duerma nodriza en paz
y si llama él no le digas que estoy
dile que Alfonsina no vuelve.
Y si llama él no le digas nunca que estoy,
di que me he ido.

Canción para Pablo Neruda

Atahualpa Yupanqui

Pablo nuestro que estás en tu Chile,
Viento en el viento.
Cósmica voz de caracol antiguo.
Nosotros te decimos,
Gracias por la ternura que nos diste.
Por las golondrinas que vuelan con tus versos.
De barca a barca. De rama a rama.
De silencio a silencio.
El amor de los hombres repite tus poemas.
En cada calabozo de América
un muchacho recuerda tus poemas.
Pablo nuestro que estás en tu Chile.
Todo el paisaje custodia tu sueño de gigante.
La humedad de la planta y la roca
allá en el sur.
La arena desmenuzada, Vicuña adentro,
en el desierto.
Y allá arriba, el salitre, las gaviotas y el mar.
Pablo nuestro que estás en tu Chile.
Gracias, por la ternura que nos diste.

La mujer sin miedo

Eduardo Galeano

Hay criminales que proclaman tan campantes ‘la maté porque era mía’, así no más, como si fuera cosa de sentido común y justo de toda justicia y derecho de propiedad privada, que hace al hombre dueño de la mujer. Pero ninguno, ninguno, ni el más macho de los supermachos tiene la valentía de confesar ‘la maté por miedo’, porque al fin y al cabo el miedo de la mujer a la violencia del hombre es el espejo del miedo del hombre a la mujer sin miedo.

Múltiples abordajes disciplinares para la enseñanza del español como lengua extranjera

Elena V. Acevedo de Bomba

Carlos E. Castilla

María del Carmen Pilán

Silvina Douglas

INSIL - Universidad Nacional de Tucumán

Presentación

En esta comunicación coordinada propusimos algunas ideas clave que orientan nuestras reflexiones en torno a algunos aspectos del lenguaje como expresión de una cultura y de prácticas verbales y no verbales que los hablantes ponen en juego cada vez que se produce la interacción comunicativa. Los diferentes apartados de esta comunicación dan cuenta de diversas prácticas de enseñanza y aprendizaje situadas que han dado lugar a la propuesta de variadas estrategias didácticas para la adquisición del español como lengua extranjera desde una perspectiva multidisciplinar. Cada uno de ellos despliega posibles abordajes que pretendemos representen un aporte significativo para el desafío de la enseñanza del español desde una perspectiva regional y centrada en contextos reales de uso. Cada una de las aportaciones que componen esta propuesta es el resultado de la experiencia de formación de especialistas en la enseñanza del español como lengua extranjera, en la carrera de postgrado que actualmente se dicta en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, Argentina. Esta carrera se encuentra acreditada por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, organismo descentralizado que funciona en jurisdicción del Ministerio de Educación de la Nación.

204

Producción de materiales para el estudio de ELE desde la perspectiva de la variación diatópica

Néstor García Canclini ha dicho que “el siglo XXI comienza con preguntas sobre cómo mejorar la convivencia con los otros, y si es posible, no sólo admitir las diferencias, sino valorarlas o jerarquizarlas sin caer en discriminaciones.” (García Canclini: 2011, 103). Estamos convencidos de que el acercamiento a lenguas y culturas desde una perspectiva intercultural es el camino para la convivencia entre los pueblos. En este sentido nos hacemos eco de las palabras de Ivonne Bordelois cuando expresa que “el lenguaje es sentido no exclusivamente como un medio de comunicación, una moneda de intercambio circulante y corriente, sino como un camino de conocimiento y de celebración” (Bordelois: 2005, 15).

Esta contribución sobre la producción de materiales para la enseñanza de ELE se enmarca en las experiencias vinculadas con la Especialización en la Enseñanza del Español Lengua Extranjera de la UNT y el Proyecto de investigación Glotodidáctica del italiano y del español como lenguas extranjeras: discursos, textos y contextos de la Secretaría de Ciencia, Arte e Innovación Tecnológica de la UNT (SCAIT). Dentro de esta especialización que me toca dirigir, tengo a mi cargo el módulo de Textos literarios en las clases de español lengua extranjera. En ese curso se propone acercar a los futuros especialistas a diversos géneros literarios y a didactizarlos con propuestas graduadas según los niveles de aprendizaje, en esta oportunidad me centro en los textos literarios, los criterios de selección y estrategias puestos en marcha en los manuales de español para extranjeros que hemos realizado en coautoría con la doctora María del Carmen Pilán, desde la Universidad Nacional de Tucumán.

La riqueza de las variedades del español puede ser accesible al estudiante a través de muestras que acercamos al aula poniendo a su disposición diversos tipos de textos, muestras de habla, canciones y poemas. Para referirme a cómo hemos incorporado las muestras de las variedades diatópicas del español en los manuales que hemos editado, voy a mostrar el corpus seleccionado con el propósito de acercar una propuesta que permitirá al grupo clase no solo conocer sino también disfrutar de las múltiples manifestaciones de la diversidad del español. Entendemos por variedades diatópicas el conjunto de rasgos lingüísticos propios de una comunidad determinada geográficamente y que marcan el peculiar acento de sus hablantes. La Argentina es un país con particularidades lingüísticas regionales que nos permite hablar de variaciones diatópicas dentro de su inmenso territorio. En efecto, esto se advierte cuando hablamos de un español de la región cuyana, centro, noroeste, noreste, patagónico o rioplatense, lo que muestra la integración lingüística del español con el léxico de las lenguas originarias y con varias lenguas modernas como consecuencia del fenómeno migratorio. Resulta, entonces, que para planificar un manual de español para extranjeros en Tucumán, provincia del Noroeste argentino (NOA), nos propusimos acercar a los aprendientes -en su mayoría universitarios de intercambio académico- al español en la variedad del NOA como una forma de facilitar su integración no solo en el medio universitario sino en la comunidad en la que les toca desenvolverse e interactuar. A la hora de pensar qué español enseñar, nos parece importante la aportación de María Antonieta Andión Herrero y María Gil Burmann, quienes nos hablan de la aplicación de la fórmula: ELE/L2 = español estándar + variedad preferente + variedades periféricas.

En la Universidad Nacional de Tucumán elegimos como variedad preferente la del NOA, en la que interactúan los estudiantes, y acercamos otras variedades periféricas: el español rioplatense y el español “de España” a través de textos escritos y audiovisuales. Recordemos además que: “El estándar representa el tronco, la médula, el meollo o la corola de la lengua» (Andión, 2008b: 15). También nos dicen las autoras citadas:

Como tercer paso de la fórmula del modelo lingüístico consideremos las variedades periféricas. Estas rodearán a la preferente y quedarán representadas a través de los rasgos que no comparten. Estas variedades son geolectos del estándar diferentes a la variedad preferente o central del curso.
(Andión Herrero y Gil Burmann, 2008b, 56)

Una forma de hacerlo es presentar a los estudiantes textos auténticos vinculados al arte, a la poesía y a la música en los que puedan palpar los modos expresivos de la región y de las variedades propuestas.

El primer libro que hemos pensado para los estudiantes que puedan sistematizar sus conocimientos de español en medio universitario es *De naranjos, tarcos y cardones, un viaje por el NOA* que responde a los Niveles A1 A2 del Marco común europeo de referencia para las lenguas y que, dependiendo de los grupos, pueden cursar en un año o un semestre intensivo. Para abordar los textos literarios y las canciones en los manuales de ELE ya publicados y en el que se encuentra en vías de realización, hemos tomado algunos autores representativos para trabajar en clase. Debemos tener en cuenta que la propuesta de lectura de textos literarios no se agota en el manual sino que se abre a la posibilidad de frecuentar otros autores y textos, que a partir del libro, se acercan en forma de rondas de lecturas, mesas y ferias de libros, con el propósito de estimular el diálogo, la argumentación, la descripción y la formulación de hipótesis de sentido a partir del análisis de los paratextos editoriales y autorales, lo que se complementa con los aportes de audiovisuales que presentan música, tradiciones y danzas. En *De naranjos, tarcos y cardones, un viaje por el NOA*, la poesía “La calandria” del poeta Luis Franco funciona como texto motivador para escuchar a través de la lectura oral, el ritmo poético y para hablar de sentidos figurados, de las imágenes sensoriales y sentimientos:

La calandria

Silencio de diamante. En el campo ni un eco.
De pronto, la calandria que halla en la luz su alpiste
desciende melodiosa sobre un gajito seco
como buena noticia sobre un corazón triste.

Después de leer el poema y disfrutar de su musicalidad, proponemos dialogar sobre el léxico, el uso de los diminutivos y descubrir significados de vocablos desconocidos, esto nos llevará a dialogar sobre aves, vincular con otros tipos textuales, ver y escuchar un video sobre las yungas con el fin de estimular la capacidad descriptiva.

206

Atahualpa Yupanqui en el libro de español para extranjeros, la luna como motivo y las relaciones intertextuales

La luna, motivo de poesías y prosas poéticas, está presente en la zamba “Luna tucumana” de Atahualpa Yupanqui, pero también se vincula con “Luna santiagueña”. Escuchar las zambas en diferentes versiones permite que los aprendientes puedan expresar sus sentimientos y opiniones sobre la luna, los recursos estilísticos y sus manifestaciones en sus propias lenguas maternas. Sin dudas, la riqueza léxica de ambas zambas, permite la reflexión lexical. Algunos términos deberán ser explicados por el docente.

Tal el caso de calchaquí (pueblo originario del norte argentino); gauchos, cerrazones (niebla espesa que dificulta la visibilidad), campos de Acherai (topónimo, conviene mostrar en el mapa éste y otros topónimos), cañaverai (sustantivo colectivo de cañas, por ser Tucumán la zona más amplia de su cultivo), algarrobal (sustantivo colectivo de algarrobo, árbol típico de los bosques de Santiago del Estero), dueña (la mujer amada). El disfrute audiovisual de las zambas se completa con las relaciones intertextuales que puedan establecerse como tareas complementarias. A modo de ejemplo presentamos un poema de Jaime Sabines en el que la luna aparece como remedio a diversos males:

La luna

La luna se puede tomar a cucharadas
o como una cápsula cada dos horas.

Es buena como hipnótico y sedante
y también alivia
a los que se han intoxicado de filosofía.
Un pedazo de luna en el bolsillo
es mejor amuleto que la pata de conejo:
sirve para encontrar a quien se ama,
para ser rico sin que lo sepa nadie
y para alejar a los médicos y a las clínicas.
Se puede dar de postre a los niños
cuando no se han dormido,
y unas gotas de luna en los ojos de los ancianos
ayudan a bien morir.

Pon una hoja tierna de la luna
debajo de tu almohada
y mirarás lo que quieras ver.
Lleva siempre un frasquito del aire de la luna
para cuando te ahogues,
y dale la llave de la luna
a los presos y a los desencantados.
Para los condenados a muerte
y para los condenados a vida
no hay mejor estimulante que la luna
en dosis precisas y controladas.

207

Es posible escuchar el poema recitado por su propio autor a través de un canal de YouTube, lo que permite analizar algunas de las variantes fonéticas del español del NOA y del mexicano, además del disfrute del ritmo y musicalidad de la poesía. Desde el punto de vista semántico, resulta ineludible reconocer las dos partes del poema, no solamente por la distribución de los espacios en blanco, sino también por el uso de los verbos en imperativo a través de la apelación al lector. Ana María del Pilar Aráoz de Aráoz en coincidencia con Jonathan Culler considera que la literatura es un acto de habla que trae a primer plano el lenguaje, es ficción, es un objeto estético y una construcción intertextual y reflexiva (Aráoz: 2018, 90). En efecto, introducir textos literarios permite destacar el lenguaje, disfrutarlo y reflexionar sobre él. Veamos a continuación algunos géneros poético-musicales que hemos seleccionado para el primer libro.

Las coplas

Las coplas son composiciones poético-musicales compuestas por cuatro versos, pueden ser amatorias, festivas, galantes, sentenciosas, reflexivas, picarescas y se acompañan con un instrumento musical como la caja. Para este libro hemos seleccionado coplas anónimas y coplas de autores reconocidos como poetas y autores de letras de canciones. Integran el corpus, las coplas de Jacobo Regen, de Osvaldo Costello y Mariana Carrizo.

Las actividades vinculadas con las coplas estimulan la comprensión y el reconocimiento de macroestructuras, la reflexión sobre el léxico en la configuración de antónimos: alegría/tristeza; expresión de estados de ánimo; el uso de los diminutivos con valor expresivo; escuchar y disfrutar las coplas cantadas por la coplera Mariana Carrizo y reflexiones interculturales a partir de preguntas, como

por ejemplo: ¿hay en tu país composiciones parecidas a las coplas? ¿Qué temas abordan? Veamos a modo de ejemplo algunas coplas incluidas en el libro, la primera es tradicional y anónima:

Un diablo se cayó al agua,
otro diablo lo sacó
y otro diablo le decía
¡Cómo diablos se cayó?

Copla de Jacobo Regen de su libro *Canción del Ángel y otros poemas*:

Cantar

Dos caminos tiene el mundo,
dos caminos, nada más,
uno que va y no vuelve,
el otro que vuelve y va.

Copla de Osvaldo Costello de su libro *Por el cielo de los tarcos*:

Voy a hacerte una coplita
picante como el ají
para que me arda la boca
cuando la cante en Tafi.

La chaya

208

El acto de chayar es una ceremonia sencilla de agradecimiento a la Madre Tierra, la Pachamama. Chayar significa esparcir en forma de rocío una bebida como aguardiente, vino o cerveza en las festividades tradicionales del carnaval en La Rioja. Las primeras actividades son escuchar y cantar, para luego abordar el significado y los sentimientos que se expresan en la canción titulada “No sé qué tiene la chaya” de un gran compositor y músico santiaguense, Peteco Carabajal. Explicar una estrofa, por ejemplo:

La chaya es como la vida
es impredecible en su discurrir
es la magia de su canto
como la madre, nos puede unir.

Las actividades concluyen con una breve producción escrita. La consigna que se propone es leer la biografía del autor y contarle a un amigo quién es Peteco Carabajal. Otra actividad complementaria será investigar la leyenda tradicional de la joven Chaya de la tribu diaguita, enamorada del joven Pujllay que murió quemado. Quilla (la luna) se conduele de sus lágrimas de dolor y la transforma en nube. Esta actividad permite la re-narración y comparar las diversas versiones existentes de la leyenda. Esta actividad es aplicable también a otras leyendas ancestrales como la del Kakuy recreadas como chacarera “Hermano Kakuy” escrita por Juan Carlos Carabajal y musicalizada por Jacinto Piedra. Ver bailar la chacarera resulta siempre gratificante y es posible en forma sencilla explicar su coreografía.

Entre las leyendas del NOA, está muy difundida la de “La Telesita” joven que una noche particularmente fría, buscando abrigo y calor en el fuego, muere calcinada. También de esta leyenda hay versiones musicalizadas. Estas y otras leyendas fueron recopiladas por Berta Vidal de Batini en su libro *Leyendas de nuestra tierra*.

Zamba, música y danza

La zamba es una danza de galanteo y de movimiento pausado y grácil. Constituye una representación del juego de amor. El caballero quiere cortejar, galantear a la dama y ella se muestra reticente. El pañuelo en la danza tiene un significado especial porque el movimiento del pañuelo expresa los estados de ánimo, deseos y sentimientos, de modo que el uso del pañuelo en la zamba constituye un lenguaje paralingüístico. El libro propone la *Zamba a Simoca*, pero hay muchas más que los estudiantes pueden escuchar y elegir para comentar en clase. Las actividades que permiten el acercamiento a la zamba, en el que confluyen varios códigos, música, danza, lo verbal, proponen escuchar, cantar, bailar y reflexionar sobre su contenido, vinculado con los cañaverales, la zafra (o cosecha de la caña) y en relación con la mujer amada:

La noche en sus ojos, la miel en su boca
yo traigo la copla del cañaveral;
de la luna que alumbra en Simoca,
cuando se le antoja de noche alumbrar.

Es posible también trabajar las expresiones idiomáticas, por ejemplo: “se me antoja” equivalente de desear algo con intensidad y los usos que pueden hacerse con esta expresión: “Se me antoja un helado ahora mismo” o “Si de antojos hablamos, yo me comería un chocolate”. En este primer libro incorporamos también canciones, microrrelatos y escenas teatrales de una obra de teatro de la década de oro del teatro rioplatense, *En familia* de Florencio Sánchez.

La poesía de Santiago Sylvester “Podemos repetir” de su libro *Palabra intencional* expresa el dolor por los asesinatos en la prisión de Trelew durante la última dictadura militar. Leopoldo Castilla con su poema “Blanco” de su libro *Generación terrestre*, alude al color de los pañuelos de las Madres de Plaza de Mayo por los desaparecidos.

La canción asume la forma de zamba, de tonada, de copla. A “La tonada de un viejo amor”, de Jaime Dávalos y musicalizada por Eduardo Falú, por ejemplo, es posible disfrutarla en varias versiones, además si nos detenemos en las particularidades fonéticas podremos distinguir el fonema vibrante múltiple en su variante asibilada del NOA en contraposición a la variante vibrante rioplatense.

De la Patagonia a la Puna

En este segundo volumen que corresponde a los Niveles B1 B2, los textos literarios seleccionados se vinculan con las regiones argentinas. En primer lugar, con la cultura mapuche en el sur patagónico. Así, proponemos para leer y comentar en clase:

Aimé Painé. Una calandria mapuche en los brazos de Fütachao

El kultrun de Aimé Painé puebla el viento de retumbos. Los árboles se erizan sacudiendo ancestros mapuches. Aimé es una calandria mapuche. “Mi padre dice que yo he nacido para el canto, para no estar en silencio... canto en mapuche por una cuestión de identidad y para mi propia gente. Nuestra cultura fue

oral, entonces se pierde. Una vez, en una escuela, los niños mapuches me preguntaron cuál era el tipo de libertad que les podía aconsejar. Les dije que hay una sola libertad: la educación y la cultura, que en nuestra lengua se llama Kimëlkán, ambas no pueden estar separadas. (Roberto Espinosa. *La Gaceta*. Tucumán. 20/10/1996)

Además de leer y comentar el texto escrito podemos propiciar el trabajo colaborativo para investigar sobre los instrumentos musicales propios de los pueblos originarios, sugerir preguntas como: ¿Sabés qué es el kultrun? (instrumento musical de percusión de la cultura mapuche en el sur de Argentina y Chile) e invitar a conocerlo a través de audiovisuales. ¿Hay en tu país un instrumento similar a este? es esta una inquietud que estimula la interacción en torno a los instrumentos propios de sus países de origen.

En este segundo manual hemos incluido un gato cuyano y el chamamé de la región del litoral, bailecitos, vidalas y carnavalitos del noroeste argentino. La literatura pampeana está ejemplificada por un fragmento de *Don Segundo Sombra* de Ricardo Güiraldes. Elena Rojas ha señalado que:

Se puede observar dos niveles sociolingüísticos en la expresión de sus personajes: un lenguaje con rasgos gauchescos, el del reserito y la gente del pueblo, y el otro, el de Fabio Cáceres, que emplea la norma culta de la región pampeana. Tanto en los soliloquios como en los diálogos de *Don Segundo Sombra*, Güiraldes muestra la mesura y la parquedad del paisano, puestas de manifiesto en la economía expresiva. Entre los recursos que se emplean para intensificar el acercamiento de la obra la habla coloquial, podemos citar el de las repeticiones verbales que se utilizan tanto en la narración como en los diálogos (1988, 102).

Los textos literarios son una forma de acercamiento a temas universales. Libros en soporte papel y audio libros permiten el disfrute de poemas de Leopoldo Lugones: “El pañuelo”, “La noche pura”, “Plenitud”, de Jorge Luis Borges: “Barrio reconquistado”, canciones como “Zona de promesas” interpretada por Gustavo Cerati y Mercedes Sosa; cuentos como “La hormiga” de Marco Denevi, “A la deriva” de Horacio Quiroga. Recordemos con Elena Rojas que:

Una obra literaria puede interpretarse como un sistema de comunicación organizado semántica y gramaticalmente como el discurso oral, si bien con finalidad estética. Es decir que, no obstante la distancia aparente entre el lenguaje cotidiano y el literario, éste es-de todos modos- un producto del proceder lingüístico del escritor hablante (1988, 95).

Para el tercer volumen, aún en preparación, *La cocina del español en las Américas y España*. Niveles C1 C2, estamos seleccionando y componiendo el corpus de textos literarios que hasta el momento incluye poesía de Idea Vilariño, Julio Cortázar, Juan Ramón Jiménez, Violeta Parra, Eduardo Galeano, Federico García Lorca, Gloria Fuertes, entre otros autores.

Algunas claves finales

Los criterios acordados para la producción de materiales para la enseñanza de ELE pueden sintetizarse en los siguientes ítems:

- elección de la variedad preferente y las variedades periféricas;
- organización de los manuales según los objetivos y metas del MCR;
- diseño de actividades para la adquisición de competencias lingüísticas, sociopragmáticas, discursivas e interculturales.

También fueron importantes los acuerdos logrados para el diseño de tareas individuales y grupales en el aula y de uso de la web con diversos dispositivos.

Semántica y pragmática en perspectiva diacrónica: enseñanza del español

En espacio curricular “Bases y principios para el estudio de la lengua española” que dicto en el marco de la Especialización en enseñanza del ELE en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT, propongo un acercamiento a problemas de abordaje de las lenguas, y del español en especial, desde una perspectiva comunicativa y pragmática. Este enfoque supone la elección de un punto de partida vinculado con configuraciones lingüístico-discursivas que muchas veces mantienen relaciones de tensión con las gramáticas tradicionales o prescriptivas. Esta mirada considera los enunciados, escritos y orales, como producciones culturales que dan cuenta de fenómenos complejos que interactúan en la producción de significados eficientes y eficaces en el vínculo intersubjetivo que el lenguaje supone. Esto significa, muchas veces, situarnos al margen de la gramaticalidad –en el sentido más tradicional– para aventurarnos a la descripción de aspectos de la lengua en uso y las implicancias comunicativas de esos registros para los hablantes en situaciones de interlocución. Por lo tanto, nos aventuramos a poner en diálogo o en discusión las configuraciones lingüísticas del idioma frente a los procesos de estructuración del sistema en relación con las fases extralingüísticas (comunicativa, semiótica, cultural, etc.). En esta dirección surge la posibilidad de vincular la dimensión semántica –de producción de sentidos– con la pragmática –los usos específicos del lenguaje en la interacción humana–. Si bien, las últimas tendencias en los estudios de los fenómenos del lenguaje han hecho de la Pragmática la disciplina estrella, no ha sucedido lo mismo con la Semántica, cuyo campo de estudio ha ido siendo desplazado por la Semiótica y la Teoría de la Comunicación, entre otras. En este caso, ya casi no se la oye nombrar o, si se lo hace, su relación se ha limitado a establecer algunas relaciones de sentidos dentro de los campos de significación para abordar aspectos como la hiperonimia, hiponimia, holonimia y meronimia, entre otros, como resabios de las relaciones lógicas de sentido y de la estructuración de categorías hipotéticas que articulan el sentido y la significación desde una perspectiva de diccionario.

211

Algunas consideraciones previas

Para esbozar una aproximación a la delimitación del campo disciplinar de las relaciones entre semántica y pragmática, nos detenemos en la exploración histórica que ha seguido el estudioso español Fernández Jaén en diversas publicaciones (2007 y 2016). Este investigador ha realizado una serie de puntualizaciones en torno al problema que nos ocupa, teniendo en cuenta de qué manera la teoría del significado se ha complejizado atravesada por diversos campos disciplinares. Retomando al citado autor y haciendo una síntesis apretada de sus postulados, destacamos:

- En primer lugar, considera oportuno determinar que siempre que se alude al campo del significado, suele hacerse en términos de algo vaporoso e intangible, una especie de concepto con rasgos casi inasibles que suelen presentarse como opuestos a la fonética y la sintaxis.

- En este sentido, el primer abordaje en relación con los desplazamientos de significados aparece en Aristóteles quien asume el cambio semántico en el plano de las configuraciones del lenguaje poético y las metáforas. Cabe aclarar que este tipo de reflexiones, así como las de las relaciones lógicas de las expresiones del lenguaje entre sí y en relación con el mundo de la “realidad” extralingüística, estuvo vigente hasta el siglo XIX.
- La segunda etapa, está vinculada con el énfasis puesto en el reconstruccionismo histórico, el problema de la recuperación de la lengua adánica originaria, la que se habría hablado, por así decirlo, antes de la caída de la torre de Babel. Esta preocupación filológica estaría vinculada con las preocupaciones evolucionistas provenientes del campo de las ciencias naturales (s. XIX).
- El tercer momento estaría regido por el auge del estructuralismo que se centró en la búsqueda y el estudio de las oposiciones distintivas en el plano de la lengua. A partir de ese repertorio de posibilidades, los hablantes tomarían las opciones pertinentes a la construcción de los enunciados en el plano del habla. En esta línea encontramos los postulados de Saussure y Trubetzkoy (s. XX).
- Avanzando el siglo XX, y en estrecha relación con los estudios sobre la adquisición de la lengua materna y el aprendizaje en general se desarrollaron los postulados de la Semántica cognitiva que determinó como nodo estructurante del sentido la noción de categorías nucleares vs. categorías periféricas (Lakoff).
- En última instancia, hacia fines del siglo pasado y ya en el presente siglo asistimos a los enfoques propuestos desde la Semántica-pragmática, disciplina que retoma las consideraciones previas en torno al estudio del sentido, pero desde la perspectiva de la intervención del sujeto interpretante en un contexto determinado en donde los procesos de atribuciones de sentido se mueven bajo las coordenadas de la situación comunicativa. En esta dirección destacamos el papel fundamental de la Teoría de la relevancia (Wilson y Sperber, 2004).

212

Aceptamos, desde esta última perspectiva, que a comunicación no representa una simple descodificación. Asumimos que en todo proceso comunicativo se ponen en funcionamiento diferentes grados de semiotización de los elementos verbales y paraverbales mediante procesos de selección, completamiento y densificación de la representación semántica proporcionada por el código lingüístico. En este sentido, el principio de relevancia indica que el hablante intenta lograr el mayor efecto posible con el menor esfuerzo cognitivo de procesamiento posible.

Del caos al contrato de comunicación. Aportes para la coconstrucción de sentidos en la comunicación

Nuestro aporte a esta discusión reside en la incorporación de dos nociones provenientes de diferentes campos del conocimiento, pero que consideramos que están ligada en el objetivo de dar cuenta de la complejidad de los fenómenos que se ponen en juego en el contexto de la interacción comunicativa. En primer lugar, incorporamos el concepto de complejidad en la medida que nos resulta operativo para desconfigurar una mirada simplista y simplificadora sobre el lenguaje:

Para comprender el problema de la complejidad, hay que saber, antes que nada, que hay un paradigma de simplicidad. La palabra paradigma es empleada a menudo. En nuestra concepción, un paradigma está constituido por un cierto tipo de relación lógica extremadamente fuerte entre nociones maestras, nociones clave, principios clave.

Esa relación y esos principios van a gobernar todos los discursos que obedecen, inconscientemente, a su gobierno. Así es que el paradigma de simplicidad es un paradigma que pone orden en el universo, y persigue al desorden. El orden se reduce a una ley, a un principio. La simplicidad ve a lo uno y ve a lo múltiple, pero no puede ver que lo Uno puede, al mismo tiempo, ser Múltiple. El principio de

simplicidad o bien separa lo que está ligado (disyunción), o bien unifica lo que es diverso (reducción) (Morin, 2011, 89).

En este sentido podemos afirmar con el pensador francés que la complejidad no está caracterizada por la multiplicidad de los componentes, ni incluso por la diversidad de sus interrelaciones; sino, más bien, viene de la imprevisión potencial (no calculable a priori) de los comportamientos de cualquier sistema. En este sentido, la complejidad está vinculada con cierta recursividad de los fenómenos que afecta al funcionamiento de los componentes sistémicos, suscitando fenómenos de aparición ciertamente inteligibles, pero no siempre previsibles. En el pensamiento complejo, los hechos del lenguaje se vinculan con la condición de la relación intersubjetiva como un evento comunicativo. Esto supone la activación de algunos conceptos que nos resultan operativos a la hora de describir y comprender algunos de los fenómenos de la configuración intersubjetiva del sentido.

Destacamos entre ellos los siguientes:

- **Actualización:** la actividad de semiotización es siempre una actividad situada, si bien es cierto que en la estructuración lingüística de los enunciados se activan conocimientos gramaticales y articulatorios en ciertos niveles de la lengua, sin embargo, la atribución de sentidos depende en gran medida por la situación comunicativa que es la que en definitiva ofrece las coordenadas de funcionamiento simbólico del lenguaje.
- **Improbabilidad:** en muchos casos el factor aleatorio es el que provoca los efectos de sentido que configuran un campo de significación para un uso determinado del lenguaje. La ocurrencia de un elemento imprevisto suele detonar situaciones de interacción específicas, Así sucede con el humor, según veremos en el ejemplo de una publicidad de una bebida gaseosa que vamos a abordar en este trabajo.
- **Discontinuidad y accidentalidad:** por las mismas razones comentadas en los ítems anteriores y por el carácter de eventualidad, el despliegue de algunas categorías semánticas no constituye series organizadas, sino que, más bien, suelen presentarse como asociaciones de sentidos provocadas por el vínculo entre los interlocutores y la situación comunicativa. No se desconoce el carácter ideológico del lenguaje y cómo estas ocurrencias suelen estar atravesadas por discursos hegemónicos o contrahegemónicos.
- **Error:** en los estudios tradicionales del lenguaje, el abordaje del error ha sido encarado desde una actitud correctiva y como desvío de las normas. En los sistemas complejos, el error es un emergente caótico que está dando cuenta de profundos procesamientos cognitivos del lenguaje. Podemos comprender el error como una categoría disruptiva que estaría dando cuenta de fenómenos gramaticales latentes o de estructuraciones vinculadas con el humor y mecanismos de defensa del hablante.

En nuestras investigaciones en torno a los usos del lenguaje situado, hemos asociado la perspectiva filosófica de Edgar Morin con una mirada más centrada en los fenómenos del lenguaje. Desde nuestra perspectiva, consideramos que el pionero ha sido el estudioso Patrick Charaudeau, quien a partir de su *Grammaire du sens et de l'expression* (1992) ha fundado un terreno sólido para el abordaje de los procesos de significación en contextos de comunicación. La consideración planteada por el lingüista francés en torno a la coconstrucción de sentidos en el intercambio lingüístico resulta fundamental para

comprender los complejos procedimientos de índole social-contextual, cognitivos, emocionales e históricos que se articulan en lo que él denomina la “doble semantización del lenguaje” (2009). En este sentido, y para resumir la extensa exposición del autor en algunas líneas para la comprensión de esta propuesta, podemos decir que las interacciones comunicativas no son transparentes, sino que están mediadas por el “contrato de comunicación”, una suerte de regulación del lenguaje en la puesta en escena enunciativa. Este contrato de comunicación permite la puesta en escena del discurso a partir del diseño de un proyecto de comunicación que constituye el encuadre de referencia estable. Cada proyecto de comunicación se despliega entre dos coordenadas principales: a) Un espacio de restricciones y b) un espacio de estrategias lingüístico-discursivas. En el primer caso, las restricciones del proyecto están determinadas por la finalidad o propósito de la interacción; la identidad de los participantes del intercambio, en la medida en que la relación que entre ellos se establece está relacionada con la pertenencia a una clase o estatus; el tema o dominio del saber sobre el que se estructura el texto; y finalmente, el encuadre material o contexto. Por su parte, el espacio de estrategias lingüístico-discursivas está vinculado con las “maniobras” de las que dispone el sujeto para concretar su propósito. Se trata de un abanico de opciones que hacen que la comunicación sea percibida como legítima, creíble y persuasiva. Nosotros desplegamos este campo en tres posibilidades en función con la naturaleza de las reglas que se ponen en juego, haciendo la salvedad de que las tres funcionan en unidad como un complejo mecanismo. Así tenemos: las estrategias gramaticales o reglas de formación, las estrategias retóricas o reglas de subversión y las estrategias del uso o reglas consuetudinarias de una comunidad de hablantes. No podemos desplegar cada una de ellas en este apartado, pero baste comprender que muchas veces las estrategias retóricas y las estrategias del uso se relacionan en tensión con las estrategias gramaticales y detonan múltiples posibilidades significantes en las que no es extraño el componente creativo y aleatorio. Lo que acabamos de plantear está estrechamente vinculado con la complejidad de los procesos de significación en los que intervienen la ironía y el humor, pueden ser desmontados en la medida en que el sujeto puede desmontar las capas de sentidos socialmente construidos. Para dar cuenta de los conceptos aquí desplegados tomamos como punto de partida la publicidad de una bebida gaseosa, difundida en Argentina en los '80⁵⁴.

214

El contrato de comunicación. El lenguaje publicitario: connotación

La publicidad que proponemos para el despliegue de los aspectos conceptuales ha sido elegida porque nos parece que pone de manifiesto cómo la significación opera desde un contrato de comunicación que está restringido por coordenadas lingüísticas y coordenadas tempo-espaciales que configuran el contrato de “lectura”. La interpretación humorística solo cabe en la medida en que los que reciben el mensaje comparten código semiótico-culturales que trascienden el plano del lenguaje verbal. La publicidad a la que hacemos mención se estructura en torno a una situación específica determinada: un joven adolescente llega por primera vez a la casa de su novia y esta le presenta a su padre. El hombre se encuentra en el fondo de la casa en lo que en el contexto del Río de la Plata y zona de influencia se conoce como “quincho”. Por definición, un quincho es “cobertizo consistente en un techo de paja sostenido por columnas de madera u otro material que se suele construir en el jardín de una casa o en su parte posterior, y se utiliza como resguardo contra la lluvia o el sol en comidas al aire libre”. También en el contexto rioplatense suele llamarse de esta manera a un peluquín que desde lejos salta a la vista que es un postizo, es decir, una especie de “techo de paja” capilar. También en su carácter de prótesis evidente suele llamársela “gato”, como si en lugar de peluca fuera un animal el que se lleva en la cabeza. El joven, al mirar a su “futuro suegro”, advierte el peluquín y se inicia la situación incómoda en

⁵⁴ Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=JAEwgvDydmY>

la que debe disimular, inhibir sus apreciaciones por la situación de desventaja en los roles establecidos por el contrato y la relación de asimetría entre ambos. Toda la conversación discurre dentro de los patrones formales establecidos hasta el punto en que el muchacho bebe la gaseosa y, ya distendido por los efectos del elixir, exclama “¡flor de quincho!” refiriéndose al espacio (¿y también al peluquín?). La expresión disruptiva provoca la ruptura del contrato y activa el contenido cómico de la publicidad.

La disrupción se da en diferentes planos. El primero de ellos está vinculado con los desplazamientos de sentidos en palabras que provienen de diferentes campos semánticos: peluquín > gato > quincho. Estas palabras, desde una perspectiva de significado de diccionario, no guardan ninguna relación entre sí. Solamente es comprensible como lexemas equivalentes para los hablantes de una región geográfica y en un contexto histórico determinados que “habilitan” la confluencia de las palabras provenientes de diferentes ámbitos significativos, hasta el punto en que pueden ser sustituidas como sinónimos en el enunciado –por supuesto entendemos el plus peyorativo en las opciones de uso más popular-. Pero, en el sentido más general de lo que venimos expresando, podemos considerar equivalentes las expresiones:

El hombre lleva un peluquín en la cabeza
El hombre lleva un gato
El hombre lleva un quincho

215

La situación planteada nos pone de nuevo en la necesidad de revisar el fenómeno de la connotación y de los componentes semánticos o “connotadores” que se adhieren al significado base de las palabras y que se activan por una suerte de relación aleatoria determinada por el contexto, por el uso de los hablantes de una comunidad lingüística dada (Bonfantini, 2001). A esto podemos añadir la creatividad aleatoria en la activación de estos rasgos semánticos, pues no tenemos muchos elementos para afirmar que “un gato” en tanto ser vivo, comparte rasgos semánticos con “un quincho”, excepto en el plano de la creatividad popular.

Orlando Genó (2001), a propósito de la connotación humorística, retoma algunas consideraciones de los estudiosos que lo precedieron y propone tres tipos diferentes que desde la perspectiva de la complejidad consideramos que actúan simultáneamente:

1) La connotación subjetiva es el conjunto de propiedades que, en la creencia de esta persona, poseen los objetos incluidos en la extensión de la palabra. Es indudable que la connotación subjetiva de un término puede variar de una persona a otra (2001, 11).

Este es el caso de lo que denominamos ocurrencia aleatoria, accidental y discontinua en el sistema.

2) La connotación objetiva de un término es el conjunto total de características comunes a todos los objetos que constituyen la extensión del mismo. La connotación objetiva no varía en absoluta de un intérprete a otro (2001, 11)

Este segundo caso es lo que podemos llamar rasgos semánticos de diccionario, que son los caracteres semánticos propios de un grupo de palabras que pertenecen a un mismo campo de significación, como los hipónimos en relación con sus hiperónimos.

3) La connotación convencional de una palabra es el significado, ni subjetivo ni objetivo, que surge de un acuerdo entre las personas para nombrar las cosas de una determinada manera.

Este último caso se corresponde con la visión que nos propone Charaudeau cuando postula la coconstrucción de sentido como una actividad interaccional y social. En todos los casos, la connotación tiene que ver con valores semánticos agregados, ya sea que se trate de valores convencionalizados, o bien resultantes de una práctica semiótica cotidiana y aleatoria. Es decir, hablamos de formas lingüísticas que conllevan valores suplementarios cuya presencia constituye una muestra más de la inestabilidad del significado. Para aclarar un poco más los tantos, recuperamos una cita de Kerbrat-Orecchioni en la que defina simplemente la connotación como un proceso informacional, es decir, la adherencia de una serie de datos, cualquiera sea su tipo, por encima de los procesos onomasiológico y semasiológico:

Llamaremos denotativo' al sentido que interviene en el mecanismo referencial, es decir, al conjunto de las informaciones que vehicula una unidad lingüística y que le permite entrar en relación con un objeto extralingüístico, durante los procesos onomasiológicos (denominación) y semasiológico (extracción del sentido e identificación del referente). Todas las informaciones subsidiarias serán consideradas como connotativas (1983, 18-19).

De esta manera, la connotación presupone que las fronteras de significado son zonas permeables y que ponen en crisis, en el buen sentido de la palabra, el sistema de exclusiones simplistas pensadas para las lenguas. Forma parte de fenómenos que dan cuenta de la complejidad “junto a otras formas de significación transferida o traslaticia, tanto restringida como ampliada, entre las que se incluyen las metáforas, los homónimos y ciertas combinaciones léxicas” (Genó, 2001, 13-14). Es cierto que llevar la reflexión hacia este lado representa enfrentarnos a una especie de semiosis ilimitada en la que todo desplazamiento de sentidos sería posible y, por ende, la comunicación se tronaría proporcionalmente imposible. En este punto consideramos necesario volver a la consideración del “contrato de comunicación” como eje estructurante de las interacciones, pues este contrato representa el entorno que habilita determinadas connotaciones y desactiva otras, también posibles, pero no apropiadas a la situación comunicativa concreta. En esta secuencia de exclusiones o de inclusiones, según las coordenadas específicas de la situación enunciativa, podemos incluir aquellas expresiones que ya Bloomfield (1964) avizorara para el campo de la connotación, tales como los tabúes, los nombres religiosos fuera de contexto o los términos considerados nefastos y los intensificadores (las exclamaciones, formas onomatopéyicas e hipocóricas). Con estas líneas de aproximación a este fenómeno lingüístico-comunicativo podemos avanzar en la publicidad que proponemos. En la fase final de la escena el joven una la expresión no lexemática propia de la región rioplatense y zonas de influencia: *flor de* + sustantivo. El efecto disruptivo es posible por el hecho de que este enfatizador puede tener varios valores connotativos en una escala que va de lo extremadamente positivo a lo extremadamente negativo, según ejemplificamos con el siguiente esquema:

flor de + sustantivo
(expresión enfatizadora)

flor de auto (valor ponderativo)
flor de transfuga (valor peyorativo)

pero en

flor de presidente

(pueden activarse ambos valores dependiendo del contexto y las implicancias político-ideológicas de la expresión en el contexto de la interacción situada)

Así en nuestra publicidad, en la expresión valorativa final del joven cuando exclama: *¡flor de quincho!* admite ambas posibilidades casi simultáneamente. El valor ponderativo para referirse al espacio físico en el que se está preparando el asado y, a la vez, el valor peyorativo si se percibe la alusión al peluquín del padre de la novia.

Estas configuraciones del lenguaje, además, están vinculadas con las adherencias de sentidos que las palabras y las expresiones más complejas van teniendo en el discurrir del tiempo y que se actualizan en algunos contextos determinados. De hecho, en muchos casos, se suele recurrir a la etimología para desentrañar algunas posibilidades de sentidos superpuestos, que emergen como capas de significación en contextos determinados. Poder leer las claves de significación del lenguaje en diacronía representa un punto de inflexión en la posibilidad de alcanzar altos niveles de comprensión de textos del pasado - no necesariamente remoto- y de poder establecer relaciones intertextuales e interculturales que en muchos casos justifican o dan cuenta de cómo una palabra o expresión de la lengua ha venido a configurarse –muchas veces de modo aleatorio- de un modo particular y no de otro.

Algunas conclusiones (provisorias)

217

La perspectiva semántico-pragmática que proponemos supone un apartamiento de las teorías tradicionales de la significación para poner el lenguaje en un contexto de interacción comunicativa. Consideramos oportuna esta perspectiva para abordar el conocimiento del ELE –así como cualquier otra lengua- en la media en que son, precisamente, estos desplazamientos de sentidos, situados y enmarcados por el contrato de comunicación, los que operan tanto en situaciones menos formales en el ámbito de la oralidad, como en situaciones de escritura más formalizadas, como podrían resultar las manifestaciones culturales literarias, o, como en nuestro ejemplo, situaciones de oralidad recreadas en la publicidad con fines persuasivos –a veces intimidatorios-. Esta mirada, situada en la complejidad que presenta cada instancia de la interacción intersubjetiva pone en tela de juicio algunas consideraciones que son simplificadoras de esta complejidad. Aprender una lengua no representa solamente la adquisición de patrones gramaticales y repertorio léxico de diccionario, sino la posibilidad de comprender nuevos escenarios de significación en el que las palabras, las expresiones y los gestos adquieren nuevas posibilidades de significación. Comprender los mecanismos un tanto difusos de la significación permite ir más allá de las variedades diatópicas, diastráticas, diacrónicas, etc. y explorar también las posibilidades creativas del lenguaje. Dentro de estas consideraciones sobre semántica y pragmática resultan operativos conceptos propios de otros campos del conocimiento tales como las variables sociolingüísticas y de adecuación a los contratos de cortesía. Fenómenos que se abordan profusamente en las siguientes exposiciones.

Sociolingüística y enseñanza de ELE: ¿qué y cómo enseñar?

El objeto de estudio de la sociolingüística es el habla viva en su contacto social real, ya sea de forma oral o escrita. La premisa fundamental de este enfoque disciplinar consiste en la consideración de que la lengua no es una estructura uniforme, sino heterogénea, que se caracteriza por las variaciones de uso dentro de una comunidad lingüística determinada (Silva Corbalán, 1989; 2001). Variación, variedades, competencia comunicativa y, dentro de ésta, la competencia sociolingüística, las actitudes hacia las distintas lenguas y dialectos americanos y el bilingüismo son algunos de los conceptos fundamentales que vertebran esta disciplina. En la presente comunicación nuestro objetivo será describir de qué manera hemos organizado el espacio Actitudes y competencias sociolingüísticas de la Especialización en Enseñanza de ELE de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, siguiendo las pautas del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2001). A tal efecto, organizaremos nuestra exposición presentando primero la selección de contenidos realizada para, en un segundo momento, proponer algunas de las actividades llevadas a cabo para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestros estudiantes.

Sociolingüística y ELE: ¿Qué enseñar?

El espacio curricular “Actitudes y competencias sociolingüísticas” está ubicado en el segundo curso de la Especialización en Enseñanza de Español como Lengua extranjera de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. Los objetivos que nos proponemos para que nuestros alumnos futuros docentes alcancen son:

- Valorar la multiplicidad lingüística americana como un elemento enriquecedor de la competencia comunicativa
- Reflexionar sobre la importancia que tienen las actitudes hacia una determinada lengua y sus variedades como determinantes para su utilización en distintos contextos tanto orales como escritos
- Identificar y poner en relación conceptos propios de la Sociolingüística con la didáctica de la enseñanza de ELE
- Señalar líneas futuras de investigación y docencia considerando este campo de estudio.

218

Si bien el título del espacio nos circunscribe a solamente dos temas, en la práctica el programa es mucho más extenso y contempla los aportes de William Labov (1979), Joshua Fishman (1979), Francisco Moreno Fernández (1998), Carmen Silva Corbalán (2001), Yolanda Lastra (2003) y José Luis Blas Arroyo (2008) siempre en relación con la enseñanza de ELE. El programa tal como lo consignamos a continuación se desarrolla en cuatro encuentros teórico-prácticos y culmina con la presentación del proyecto de una clase en la cual se considere alguno de los temas estudiados. Los contenidos a trabajar son:

Encuentro 1: Sociolingüística: concepto. Relaciones de la sociolingüística con otras áreas de estudio. Variables y variantes. ¿Qué español hablar? Competencia comunicativa- competencia sociolingüística. Variedades del español en argentina. Oralidad y escritura. Análisis del Catálogo de voces hispánicas del Instituto Cervantes. Propuesta de contribución.

Encuentro 2: Actitudes lingüísticas y sociolingüísticas: concepto. Principales líneas teóricas. La estratificación social. Estigma, estereotipo y marginación. Actitudes lingüísticas y la clase de ELE.

Encuentro 3: Bilingüismo: tipologías. La diglosia. Préstamos y calcos, Lenguas mayoritarias y minoritarias. Pidgin, criollos.

Encuentro 4: Las lenguas indígenas y las lenguas migrantes en Argentina. La lengua y los procesos de integración.

Cabe ahora hacernos una pregunta ¿cuáles son los conceptos del campo de la Sociolingüística más importantes en relación con la Enseñanza de ELE? La respuesta la encontramos en uno de los textos claves que debe ser manejado con mucha asiduidad por docentes y alumnos de ELE: el *Marco Común de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Publicado en el año 2002 para la lengua castellana es la guía por excelencia para la enseñanza-aprendizaje y evaluación de cualquier lengua extranjera. En sus páginas encontramos los descriptores por niveles, indispensables en el momento de organizar un curso de ELE. El siguiente cuadro, que expone los distintos niveles y subniveles en el aprendizaje de una lengua extranjera, es analizado y comentado en la primera clase para realizar hipótesis con los alumnos acerca de los posibles contenidos a incluir en cada nivel:

NIVEL	SUBNIVEL	DESCRIPCION
A = Usuario Básico	A1 (Plataforma)	El usuario básico: A1 y A2. La persona capaz de comunicarse, en situaciones muy cotidianas, con expresiones de uso muy frecuente y utilizando vocabulario y gramática básica.
	A2 (Acceso)	
B = Usuario Independiente.	B1 (Umbral)	El usuario independiente: B1. Es capaz de desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua objeto de estudio.
	B2 (Avanzado)	El usuario independiente: B2. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores.
C = Usuario Competente	C1 (Dominio Operativo Eficaz)	El usuario competente: C1. "Dominio operativo adecuado". Representa un nivel avanzado de competencia apropiado para tareas más complejas de trabajo y estudio. (Generalmente este nivel lo alcanzan personas con estudios académicos medios o superiores en su lengua materna)
	C2 (Maestría)	El usuario competente: C2. Aunque el nivel C2 se ha denominado «Maestría», no implica una competencia de hablante nativo o próxima a la de un nativo. Lo que pretende es caracterizar el grado de precisión, propiedad y facilidad en el uso de la lengua que tipifica el habla de los alumnos brillantes.

Figura 1. Fuente MCER

Uno de los conceptos claves que puede relacionarse al trabajar con el cuadro es el de competencia comunicativa definida en el Diccionario de Términos Clave de ELE como:

La capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

Dentro de la competencia comunicativa se encuentran la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia pragmática y la competencia psicolingüística. A su vez, cada una de ellas se divide en varias sub-competencias. El siguiente cuadro (Pilleux, 2001), permite trabajar el concepto general, la interrelación entre cada una de las sub-competencias y focalizar la atención en la ‘competencia sociolingüística’:

Competencia Comunicativa	1. Competencia lingüística	1.1 contexto proposicional 1.2 morfología 1.3 sintaxis 1.4 fonética, fonología 1.5 semántica
	2. Competencia sociolingüística	2.1 reglas de interacción social 2.2 modelo "SPEAKING" (Hymes) 2.3 competencia interaccional 2.4 competencia cultural
	3. Competencia pragmática	3.1 competencia funcional: intención 3.2 implicatura: principio de cooperación 3.3 presuposición
	4. Competencia psicolingüística	4.1 personalidad 4.2 sociocognición 4.3 condicionamiento afectivo

Figura 2. Fuente: Mauricio Pilleux (2001)

En efecto, la competencia sociolingüística es uno de los componentes de la competencia comunicativa. Según el *Diccionario de Términos Claves de ELE*, hace referencia a la capacidad de una persona para producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos de uso, en los que se dan factores variables tales como la situación de los participantes y la relación que hay entre ellos, sus intenciones comunicativas, el evento comunicativo en el que están participando y las normas y convenciones de interacción que lo regulan (en este sentido están representados todos los componentes del modelo SPEAKING propuesto por Hymes (1971). Por otro lado, nos parecen de muchísima utilidad para el análisis de diferentes situaciones comunicativas y su posterior didactización las preguntas que formulara Joshua Fishman en relación a la competencia comunicativa en general pero que atañe también a la sociolingüística (1974): “quién habla a quién (interlocutores), qué lengua (variedad regional, variedad de edad, sexo o estrato social), dónde (escenario), cuándo (tiempo), acerca de qué (tópico), con qué intenciones (propósito) y consecuencias (resultados)”.

Veamos ahora qué explicita el MCER con respecto a la competencia sociolingüística. En el capítulo 5 apartado 2.2. Se explicita que “comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua” y se incluyen y explicitan los siguientes aspectos que nosotros resumimos en un cuadro y que no son abordados en la descripción de ninguna de las otras competencias:

Aspectos a considerar	Características
Marcadores lingüísticos de las relaciones sociales	Dependen de factores: a) el estatus relativo; b) la cercanía de la relación; c) el registro del discurso. Temas: uso y elección del saludo; uso y elección de fórmulas de tratamiento; convenciones para los turnos de la palabra; uso y elección de interjecciones.
Normas de cortesía	Varían de una cultura a otra Muchas veces son fuentes de malos entendidos interculturales Cortesía positiva, cortesía negativa, descortesía.
Expresiones de sabiduría popular (Se relaciona con la competencia Sociocultural)	Son fórmulas fijas que incorporan y refuerzan actitudes comunes y contribuyen de forma significativa a la cultura popular: refranes, modismos.
Diferencias de registros	Diferencias sistemáticas existentes entre las variedades de la lengua utilizadas en distintos contextos. Comprende varios niveles de formalidad: solemne, formal, neutral, informal, familiar, íntimo.
Dialecto y acento	Capacidad de reconocer los marcadores lingüísticos de: Clase social Procedencia regional El origen nacional El grupo étnico El grupo profesional

Figura 3. Fuente MCER (Elaboración propia)

La lectura y análisis a partir de la elaboración del cuadro precedente y la reflexión sobre gradación de los distintos ítems también propuesta en esta sección del MCER servirán de guía en el doble propósito de aprendizaje del español como lengua extranjera y, lo que nos ocupa a nosotros en este momento: “el cómo aprender a enseñar”.

ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA	
C2	Tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, y sabe apreciar los niveles connotativos del significado. Es plenamente consciente de las implicaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural en el uso de la lengua por parte de los hablantes nativos, y sabe reaccionar en consecuencia. Media con eficacia entre hablantes de la lengua meta y de la de su comunidad de origen, teniendo en cuenta las diferencias socioculturales y sociolingüísticas.
C1	Reconoce una gran diversidad de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro; sin embargo, puede que necesite confirmar detalles esporádicos, sobre todo, si el acento es desconocido. Comprende las películas que emplean un grado considerable de argot y de uso idiomático. Utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico.
B2	Se expresa con convicción, claridad y cortesía en un registro formal o informal que sea adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas.
	Sigue con cierto esfuerzo el ritmo de los debates, e interviene en ellos aunque se hable con rapidez y de forma coloquial. Se relaciona con hablantes nativos sin divertirlos o molestarlos involuntariamente, y sin exigir de ellos un comportamiento distinto al que tendrían con un hablante nativo. Se expresa apropiadamente en situaciones diversas y evita errores importantes de formulación.
B1	Sabe llevar a cabo una gran diversidad de funciones lingüísticas, utilizando los exponentes más habituales de esas funciones en un registro neutro. Es consciente de las normas de cortesía más importantes y actúa adecuadamente.
	Es consciente de las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, los valores y las creencias que prevalecen en la comunidad en cuestión y en la suya propia, y sabe identificar tales diferencias. Sabe llevar a cabo funciones básicas de la lengua como, por ejemplo, intercambiar y solicitar información; asimismo, expresa opiniones y actitudes de forma sencilla.
A2	Se desenvuelve en las relaciones sociales con sencillez pero con eficacia, utilizando las expresiones más sencillas y habituales y siguiendo fórmulas básicas. Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves utilizando fórmulas cotidianas de saludo y de tratamiento. Sabe cómo realizar y responder a invitaciones y sugerencias, pedir y aceptar disculpas, etc.
A1	Establece contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones, y utiliza expresiones del tipo «por favor», «gracias», «lo siento», etc.

222

Figura 4. Fuente MCER

Este recorrido por un documento tan importante para la formación de un docente en una lengua extranjera cualquiera sea esta es realizada siempre bajo un concepto que consideramos fundamental: la adecuación de todo mensaje/acto de enunciación al contexto.

¿Cómo enseñar a enseñar?

A continuación, y como segunda parte de nuestro trabajo, presentamos algunas actividades llevadas a cabo con los alumnos de la Especialización. Estas pueden ser útiles a otros estudiantes y/o docentes que también quieran experimentarlas. Organizados bajo la forma de taller, los temas elegidos son: variedades del español y actitudes lingüísticas.

Taller 1: Una contribución para el Catálogo de voces hispánicas del Instituto Cervantes.

El Catálogo de voces hispánicas del Instituto Cervantes⁵⁵ es un compendio audiovisual de muestras de habla de distintas regiones del mundo hispánico. Cada ficha contiene el video del hablante, la transcripción del texto enunciado, un cuadro explicativo de las características fonéticas, gramaticales y léxicas; un resumen de los elementos tradicionales y culturales típicos de la región de procedencia de la muestra y un mapa con información complementaria del territorio, situación lingüística y escritores y artistas más destacados de su historia. Una vez explorado el sitio en general y con detenimiento el enlace de Argentina en donde la zona del Noroeste no está representada, se pide a los alumnos la elaboración de la ficha de la región teniendo en cuenta todos los aspectos antes mencionados:

- Redacción del guion para grabar la muestra de habla
- Redacción de todos los datos culturales que acompañarán la muestra
- Preparación del video para subir a la web.

Los objetivos que guían esta actividad son, por un lado, que los alumnos puedan entrar en contacto con las diferentes variedades del español y, por otro, incentivar la producción de materiales para usar en sus propias clases.

Taller 2: Armamos un cuestionario sobre actitudes lingüísticas.

El proyecto Identidad y actitudes lingüísticas en Hispanoamérica (LIAS, por su sigla en inglés) fue, llevado a cabo en las capitales de veinte países hispanohablantes. El proyecto general estuvo a cargo de Ana Beatriz Chiquito y Miguel Ángel Quesada Pacheco quienes compilan la edición de *Actitudes lingüísticas de los Hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes* (2014)⁵⁶. Los resultados referidos a la Argentina están recogidos en el libro *Actitudes lingüísticas en la Argentina. El español en Buenos Aires: una aproximación a la representación de sus hablantes* (2014)⁵⁷. Las actividades propuestas para llevar a cabo fueron:

- a) Lectura y análisis de los resultados del estudio realizado en la CABA (Ciudad Autónoma de Buenos Aires) Consideración acerca de la metodología utilizada.
- b) Análisis y discusión sobre la organización del cuestionario empleado para realizar la investigación mencionada.
- c) Elaboración de un cuestionario propio para aplicar en una comunidad determinada de la provincia de Tucumán.

Conclusión

Para finalizar esta breve descripción del espacio curricular y algunas propuestas didácticas para la enseñanza de ELE, queremos recordar unas palabras de Dell Hymes (1974) acerca de lo que significa

⁵⁵ Disponible en https://cvc.cervantes.es/lengua/voces_hispanicas/

⁵⁶ Disponible en <https://bells.uib.no/index.php/bells/article/download/667/662/>

⁵⁷ Disponible en <https://bells.uib.no/index.php/bells/article/view/676>

la sociolingüística y cómo ella puede ayudarnos a entendernos mejor con nuestro prójimo “la sociolingüística es un espacio interdisciplinar, traducido en una motivación por la cooperación, integración y síntesis de los estudios a que la nueva era y el nuevo orden mundial nos ha llevado, y este es un hecho al que la Sociolingüística ha contribuido, en la medida de sus posibilidades, y del que puede presumir desde sus orígenes. Ciertamente es una perspectiva, unificando teoría y práctica, la que resulta más apropiada para una visión del futuro de la humanidad en un mundo de paz”.

Enfoque pragmalingüístico en enseñanza de ELE: actos de habla y estrategias de atenuación / Silvina Douglas

El espacio curricular de la Especialización en enseñanza de la lengua: “Actos de habla y cortesía conversacional” de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT surgió por la necesidad de reflexionar en torno a categorías pragmáticas fundamentales en el aprendizaje de ELE. En esta oportunidad, el objetivo es socializar las actividades de análisis de los atenuantes en corpus conversacionales coloquiales. El fenómeno pragmático de la atenuación ha sido ampliamente estudiado en español (Briz, 1995; Bravo, 1999; Douglas, 2007; Albelda et al. 2013; Douglas, Soler, Vuoto, 2018; entre otros). La atenuación es una categoría pragmática, que actúa como estrategia reductora de la fuerza ilocutiva de los actos de habla, e incluso está presente a nivel léxico-semántico; motivada por necesidades de imagen de los participantes (Caffi, 1999, 2007; Briz 2003, 2007; Douglas, 2007; Albelda y Barros, 2013; Albelda et al., 2014). En ese sentido, poner en contacto al estudiante de ELE con corpus conversacionales reales, permite estudiar las formas comunicativas –los atenuantes, en particular– en contextos específicos de uso y reconocer cómo juegan los principios de cooperación, cortesía y situación en la selección de estas estrategias.

224

¿Por qué actos de habla y estrategias de atenuación?

Porque nos permiten focalizar la dimensión ilocutiva y con ella abordar el mundo de las intenciones comunicativas. Porque son la entrada para analizar la cortesía estratégica. En un mundo globalizado y multicultural la cortesía resulta una condición indispensable para el trato entre las personas. Sin embargo, reconocemos que además de la cortesía normativa, resultado de un proceso de socialización y del contacto con los códigos propios de cada comunidad o cultura, existe la cortesía estratégica, que es aquella que sirve para producir una interacción, que repare en la imagen, en la negociación de significados y de representaciones, procurando el diálogo en la conversación.

Como hipótesis sostengo, en consonancia con los postulados pioneros de Briz (1995) y Oesterreicher (1997), que el discurso oral es un proceso interactivo precario, constituyente de intersubjetividad y de sociabilidad, y que convoca una interacción comunicativa en la que está presente el juego de imágenes. Lo que llama el uso de la atenuación son las convenciones socioculturales y la interacción propiamente dicha.

Metodología

Los docentes de ELE, mediadores de interculturalidad, que asumimos un enfoque pragmalingüístico, reconocemos:

La importancia de la enseñanza de códigos socioculturalmente definidos que impactan en la definición de imagen; la importancia de advertir que las intenciones comunicativas del enunciador pueden describirse en la mayor dirección o indirecta de sus actos de habla. Reconocemos, también, la interacción como una instancia de negociación de significados y de representaciones del mundo.

Asimismo, pueden advertirse, en toda conversación cotidiana, los grados de responsabilidad que el enunciador asume sobre lo dicho; la acotación de los puntos de vista a la propia persona; entre otras estrategias que serán descritas a partir de los ejemplos de textos conversacionales reales.

Los atenuantes aparecen en el juego interactivo de prevención, reparación y negociación de posibles actos que afecten la imagen.

La atenuación es una categoría pragmática que actúa como una estrategia reductora de la fuerza ilocutiva de los actos comunicativos, e incluso presente a nivel léxico-semántico, motivada por necesidades de imagen en los participantes. (Caffi, 1999, 2007; Briz 2003, 2005, 2007; Albelda y Briz 2013; Douglas, 2007; Douglas et al. 2016).

En la siguiente comunicación se pone a consideración como corpus una conversación coloquial grabada en la ciudad de Tucumán (Argentina) (5000 palabras), extraída del corpus Pra.D.O.⁵⁸ Los hablantes tienen entre 20 a 34 años y pertenecen a un nivel sociocultural (medio-alto). Tomo como base para analizar la clasificación de las formas comunicativas atenuantes y sus funciones, los aportes de Albelda, Briz, Cestero, Kotwica y Villalba (2014).

Resultados

Los fragmentos conversacionales que siguen son parte de una conversación, que mantienen dos amigos: un profesor de inglés y una diseñadora de escenografía. Intervienen tres participantes en total, pero el tercer participante asume intervenciones periféricas. Se trata de una conversación grabada en un automóvil, sin conocimiento de ninguna de las partes al momento de grabar, J va al volante. La temática de la conversación es cotidiana, con finalidad interaccional. Se establece una relación de amistad cercana entre J y N. El registro coloquial es informal.

225

Participantes:

N: FEM. 27 años. Nivel sociocultural: Medio-Alto. Procedencia: Tucumán.

J: MASC. 27 años. Nivel sociocultural: Medio-Alto. Procedencia: Tucumán.

P: MASC. 63 años. Nivel sociocultural: medio-alto. Procedencia: Tucumán (34 años), originalmente, Entre Ríos. No participa más que brevemente en la conversación. Padre de J. Conocido de N.

La conversación se abre con un elogio “Muy bueno el brownie”, elogio que se agradece y a continuación se minimiza: “cualquier cosa”, “lo he hecho antes de ayer a la noche”; aparece la modestia del hablante, por eso se refuerza el elogio: “Está bueno”. Todos son movimientos pragmáticos que revelan cómo funciona el elogio en nuestra cultura, no se acepta inmediatamente sin más, sino que suele minimizarse, por eso el interlocutor lo refuerza.

P: Muy bueno el brownie

N: (RISAS)

J: ¿Vo' lo hah hecho Nené?

58 Proyecto Pra.D.O (Pragmática del discurso oral) coordinado por la Dra. Silvina Douglas y articulado con el proyecto Es. Var.atenuación/ Es. Vag. Atenuación, que dirige la Dra. Marta Albelda de la Universidad de Valencia (Ministerio de Economía y Competitividad de España, ref. FFI.2013-40905-P/ ref. FFI2016-75249-P). En este proyecto nos enfocamos en el estudio de la oralidad tucumana coloquial y académica.

N: ¿A qué?
 J: Al Ba-rownie
 N: Ee→ / A / Sí / A / sí // Ay qué bueno que te ha gustado↓ §
 § (()) §
 N: § [He ehcucha'o] cualquier cosa /// Sí / lo he
 P: [(('ta bueno))]
 N= hehoo→ // ¿Cuándo? / Anteh de ayeer→ a la noche↓
 [PraDO 002 2-2015]

El que sigue es un ejemplo de cortesía normativa, porque el hablante explica que él respeta las normas de tránsito, que establecen que en una rotonda el que circula por ella tiene prioridad:

J: [(TOCA LA BOCINA)] ((¡Dejá pasar!)) // ¡Me toca a mí!
 N: ¡Me toca a mí!↓
 J: ¡Y sí! ((Ehtoy)) en la rotonda / me toca a mí↓
 N: Ah no / pero acá en Tucumán le toca al que le toca! // (RISAS)
 J: Noo→ / No↓ / Acá eh→ /// Yo hago patria en la rotonda // (RISAS)
 N: ¡De dih!59
 J: Yo cuando ehtoy // Cuando no me toca yo FRENO // Hago seeñah // pongo ((así)60/ saco la maano / todo digo YO VOY A FRENA' acá / porque NO ME TOCA // y se arregla↓ ///

El hablante manifiesta apego a los códigos de tránsito, defiende su territorio: “Estoy en la rotonda / me toca a mí” y frente a eso la interlocutora revela el poco apego a la norma del tucumano en el tráfico: “A no / pero acá en Tucumán le toca al que le toca! // (RISAS)”. Como se trata de un enunciado que contradice la postura de su amigo se atenúa con las risas, que siempre funcionan con valor pragmático, de atenuación, en este caso.

226

Difusores del significado/ preguntas fático-apelativas

En la interacción que sigue N critica la imagen profesional de un técnico que proyecta escenografías en teatros; el difusor del significado “tipo” y la pregunta fático-apelativa final funcionan como atenuantes, en tanto suavizan la aserción crítica.

N= § Y lah sube al Facebook / mohtrando el trabajo qu'ehtá haciendo cla- / Y el TÉCNICO // uno dee / s-de-¡un MAQUINIHTA! // Anteayer me decía ¿Cómo no noh saca una foto a todo' nosotros' así // Tipoo el chabón 'tá haciendo ALARDE // de algo que NO EHTÁ HACIEENDO / ¿entendé'?
 [PraDO 002 2-2015]

Términos más suaves: eufemismos/difusores del significado

En la misma conversación coloquial los interlocutores hablan sobre un boliche del que el técnico tan criticado sería veejey (proyecta vídeos en pantallas para acompañar la música). Para referirse al boliche bailable, se usa la palabra “chombi”, que funciona como eufemismo de “ordinario, de baja categoría.”

N: [¿Pero eh chombi ?]
 J: Yy ((noo / yo)) no sé si eh CHOMBI o no eh chombi / digamo // A-E-Yo- // No voy a la-al-al-aa Gitana dehdee / dehde PAULINA / digam' // No voy aa / al Abahto dehde Paulina / básicamente.
 [PraDO 002 2-2015]

⁵⁹ Entre risas.

⁶⁰ Señala las balizas del coche.

Es destacable la selección del difusor del significado “digamos” de mucho uso en el registro coloquial contemporáneo.

Uso de lótopes

El procedimiento de la lótope: negación de lo contrario de lo que se quiere afirmar, cuando lo que se quiere afirmar es crítico o compromete la imagen del Enunciador o del destinatario. En el ejemplo “no estoy apta” relativiza el nivel de experticia que tiene N en el manejo del programa que el técnico maneja de manera poco profesional.

J: Chee→ y qué- / ¿es muy difícil aprender a usar ese programa / como para que yo aprenda y sea el único? // (RISAS)
N: E-No↓ / Yoo→ / No eh difícil↑ / de hecho yo ya SÉ manejarlo un poco↑ // pero no ehtoy APTA / de decir / Ay sí / lo aprendo y lo uso / No↓ / Yo necesito un tiempo↑ / experimentar↑ // hacerlo VARIAS veces porque↑ // Lo que pasa en Reinaldo eh / vo’ maneja / eh todo ehto / EN VIVO↓ // Eh teatro y hay- / eh MUY PRECISO↓ // (Ent)once’↑ / NO HAY LUGAR / para el error↓

Impersonalizaciones/Fraseología

- 227 En la interacción que sigue aparecen varias marcas de impersonalización en enunciados que son autocríticos por parte de J, que degradan su propia imagen; imagen que la interlocutora N trata de preservar, apelando a la fraseología y respaldándose en el acervo común: “No todas las flores maduran el mismo día de la primavera”.

¡Qué bárbaro! / ¿No? / (()) Yo me siento tann→ // tann→ // GRANDULÓN↓ / para mi situación↓
N: ¡Ajá! / Yo también↓ (RISAS)
J: A veces pienso / ¿Cuánto’ año’ tengo yo?↑ / Y pienso / ((así)) como si tuviera QUINCE↑ / ¿vihte? / Y digo ¡Qué culia’o! / ¡No pue’ se’! //
N: No / pero ((hay tener en cuenta)) el TIEMPO de cada uno↓
J: ((Sí / es cierto / CADA uno tiene su trayectoria↓))
N: Sí↓ // [No todas las flores / ma-]maduran el mihmo día de la primavera §
Entre risas.
[PraDO 002 2-2015]

Reformulaciones/Impersonalización/ Fingimiento de duda/

Como N se manifiesta muy crítica, usa reformulaciones “(es)tá bien uno se tiene que enteraar la-de la viida privaada de toodoh / pero tampoco así”, que funcionan como concesión y restricción. Al mismo tiempo las partículas “qué se yo/ [no-no→” manifiestan fingimiento de duda o ignorancia y sirven para atenuar su visión crítica de la imagen del otro.

N: §Pero ¿con qué necesidad tiene que [publicar esah-] /// bo lu de ceh en el face // o sea / (es)tá bien uno se tiene que enteraar la-de la viida privaada de toodoh / pero tampoco así↑ qué se yo/ yo [no-no→] [PraDO 002 2-2015]

Modificación morfológica (diminutivos)

La selección de diminutivos en Tucumán es muy frecuente se escucha hablar de los “mensajecitos de WhatsApp, se usa el diminutivo en adjetivos, y hasta en adverbios. En la interacción que sigue se usa un diminutivo para describir el aspecto físico de una chica de un modo atenuado, porque el uso del adjetivo sin marca (petisa), sonaría crítico.

J: ehtaba enamorado de-supuehtamente de mi compañera /// de una petisita que eh BIEEN gambuda la mina (RISAS)
[PraDO 002 2-2015]

Negociación de un desacuerdo

En el fragmento conversacional que sigue se produce un desacuerdo entre N y J, la primera quiere sancionar al técnico incompetente, pero J le advierte que no puede descontarle si no ha establecido pautas previas al contrato. Resulta significativo cómo se degrada la imagen del “técnico”.

228

J: Mm→ // Sí→ / Lo ssé // Uy→ // E' un DESAHTRE porque e' el único que supuestamente sabe ALGO / pero→ /// Si no aa→ // Digamos / Si no le avisás con antelación y dehpue' le decís No / mirá // te voy a dehcontar porque ehto ehto y ehto↑ §

N: § Sí→

J: Dehpueh' / obviamente se va a calenta' y no va a querer trabaja' nunca máh con nadie / y ademáh [(())]

N: [Noo↓ Yo

J= capah que te va a→ // Capah que te va a hacer total-una remala reputación con el grupo de gente que ya trabaja

N= tampoco trabajo nunca máh con él↓]

J= acá / ¿m'entendéh?

N: ((Ehcuchá↓)) // No sé / el tema eh que→ // él sabe↑ /// que se lah ha mandado↓ // ¿Por qué?↓ / Porque le ha llamado la- / ll-l'atención / primero YO le he llamado la atención↓ // Dehpue' le ha llamado la atención lah directorass / lah DOSS // Dehpue' le llamó la atención↑ / el director técnico del teatro↑ / y HASTA HOY loh técnicoh del teatro le llaman la atención // Por su MAL desempeño / por su MAL comportamiento / por su IMPUNTUALIDAD↓ // TODO el TIEMPO / [Ell→] //

¿Cuándo ha sido-e-La última función? La-el-¿Ayer?↑

J: [Sí / sí / ehtá claro eso]

N= // No↓ // Antes de ayer fue la última función↑ // Y loh técnicoh↑ // Me llamaron la atención a MÍ / porque→ / ÉL / estaba en WhatsApp ↓ // Y me dicen Nosotroh aquí somoh profesional' / aquí NADIE agarra el celular en medio de la función y mucho menos si ehtá operando↑ // [una máquina y una consola↓] // Entonce'→ // Y ha llevado a

J: [Claro / (()) es un DESAHTRE↓]

N= tense'↑ / SEVERAS↑ / de TODO el equipo↓ // SEVERAS↓ // O sea a tal punto que- / yo en el medio del teatro le- / le decía Vos↓ / Me dah vergüenza↓ / soh un desahtre↑ / hah entra'o a ehte equipo↑ / No tenéh nada que ve' con nadie↑ / no hah hecho tu trabajo↑ / Vo- / Un DESAHTRE↓ /// Otro de loh técnicoh lo ha agarra'o y le ha dicho→ // Ee→ / papá por culpa TUYA va' a hacer quedar mal a TODO el equipo que somoh QUINCE PERSONAH ↓ / en el equipo↓ / ¿Me entendé'?↓ Y hay UNO que e' un PAPANATA' //

J: (())

N: Y tampoco tiene mucha 'gana' de aprender↓ / Además' el otro gran error qu'el tiene↑ // qu(e) e(s) el que a TODOH
J:
N= leh molehta↑ / en loh-entre loh técnicoh eh qu'eh muy arrogante↓ §
J: § Mhm↓§
N= § Porqu'e' tipo ¡Ay! Yo sé usa' un programa que nadie conoce↓ / ¡Pero e' un programa de MIERDA↓ es un SOFTWARE!↓ // Lo qu'él ehtá manejando↑ // que lo aprendé' / AHÍ↓⁶¹ / No e' unn→- Y YO lo sé [maneja' digamo' mínimamen-]
J: [Por lo meno' al nivel de él lo aprendéh ahí↓ / digamo↓]
N: Claro↓ Y lo' otro' son tipo' formado' en conocimiento' TÉCNICO' // cable ve.ge.aa / nn→ // Cosa' que sí son mucho máh complicada' // Física' // (TOSE)
J: Claro↓
N: Así que bueno↓ / ((cómo m'ehtoy)) quejando↓ / Pero bueno / yo voy a habla' con él↑ / no eh que lo voy a decir Yo te voy a dehcontar↓ / pero yo le voy a deci' Mirá / a vo' te parece todo ehto ehto ehto ehto→ // Ehto ha sido así↓ // Nosotroh habíamoh quedado que vo' ibah a resolver ehto- / y NO LO RESOLVÍHTE↓ // Éhto era parte de tu trabajo y NO LO HICÍHTE↓ // O sea hay variah cosah qu'él NO HIZO / ademáh / que YO lah tuve que hacer §
J: § Mhm↓
N= 'tonce' TODO ESOO↑ /// se dehcuenta↓ // Sorry / [papá↓ // Papilo↓]
J: [Aa→] // ¡Qué cagada / che!↓ // Pero bueno↓ // Sí / ehtá bien que tengaa→ // que tenga una consecuenaciaa→ / su accionar / digamo' / Porque si no→
N: No↓ / ¡Si no hace lo que quieere!↓ §
J: § Va a segui' haciendo lo que quieere→ (())
[PraDO 002 2-2015]

229

Ese desacuerdo desencadena diferencias de opinión que no obstante desembocan en un acuerdo final. N utiliza estrategias de atenuación para mitigar su diferencia de opinión como la partícula No sé que indica fingimiento de duda o ignorancia: “No sé / el tema eh que→ // él sabe↑ /// que se lah ha mandado↓”. N continúa argumentando y finalmente concluye con la postura inicial, presentada en un estilo que reproduce el discurso directo “queN= 'tonce' TODO ESOO↑ /// se dehcuenta↓ // Sorry / [papá↓ // Papilo↓], que usa un diminutivo en el tratamiento atenuado, que constituye un regionalismo “papilo”.

Conclusión

Serrani Infanti (2001) en Carranza (2015) señala que la cortesía debe dejar de ser considerada como un fenómeno restringido a una estrategia pragmática para evitar conflictos, para pasar a ser abordada como marco de constitución identitaria y social. En ese sentido, Carranza (2015) cita a Scutti Santos (2005), quien describe el modo de enunciación oblicuo (forma de enunciar marcada por rodeos y evasivas que evita la afirmación directa y taxativa) del brasileño. Por mi parte, los estudios sobre atenuación en Tucumán (Douglas, 2007; 2018) han podido describir la amplia presencia de atenuantes con fines estratégicos: para negociar significados e imagen. Estas estrategias de atenuación develan convenciones socioculturales, por eso, interesan en la clase de ELE.

⁶¹ “Ahí” en este caso significaría algo como “en un instante, sin mayor esfuerzo”.

Reconocemos la importancia del trabajo con corpus reales en las clases de ELE. Si bien es cierto que el registro coloquial puede ser aprovechado como recurso didáctico en niveles avanzados, considero que se trata de un registro que permite analizar cuestiones relativas a la cortesía, a la configuración de imágenes de los interlocutores, al reconocimiento de actos de habla que pueden funcionar como amenazadores o reforzadores de imagen y, sobre todo, que permite un acercamiento a los códigos socioculturales, que pueden inferirse a partir de la negociación de significados, de imágenes y de representaciones, que toda conversación coloquial supone. El análisis de la conversación coloquial presentada quiso ejemplificar la identificación de algunas estrategias de atenuación y su posible interpretación pragmática, teniendo en cuenta que es necesario considerar la subordinación de todos los principios al principio de situación, que en definitiva permite desambiguar el contenido pragmático y estratégico de toda conversación.

Referencias

- ACEVEDO DE BOMBA, Elena y PILÁN, M. del C. *De naranjos, tarcos y cardones. Un viaje por el NOA*. Disponible en: <http://filo.unt.edu.ar/descargas-gratis/>
- ALBELDA, BRIZ, CESTERO, KOTWICA y VILLALBA *Ficha metodológica para el análisis pragmático de la atenuación en corpus discursivos del español*. Es.Por.Atenuación. *Oralia* 17, p. 7-62, 2014.
- ALBELDA M., BARROS GARCÍA, M. y BARROS GARCÍA, M. J. *La cortesía en la comunicación*. Madrid: Arco Libro, 2013.
- ALBELDA, M. y BRIZ, A. M. *Una propuesta teórica y metodológica para el análisis de la atenuación lingüística en español y portugués. La base de un proyecto común*. Onomazéin. España. En prensa, 2013
- ANDIÓN HERRERO, M. A. y GIL BURMAN, M. *Las variedades del español como parte de la competencia docente: que debemos saber y enseñar en ELE/L2*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/06_andion-gil.pdf
- ARÁOZ DE ARÁOZ, A. M. del P. *Atahualpa Yupanqui: sujeto lírico-autor empírico*. Colección Tesis. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán, 2018.
- BLAS ARROYO, J. L. *Sociolingüística del Español. Desarrollo y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*. Madrid. Cátedra, 2008).
- BLOOMFIELD, L. *El significado en Lenguaje*, Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, p. 161-185, 1964.
- BONFANTINI, M. *Breve corso di semiótica*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane, 2001.
- BORDELOIS, I. *La palabra amenazada*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2005.

BRAVO, D. *¿Imagen 'positiva' vs. 'imagen negativa'?* Pragmática sociocultural y componentes de FACE”, *Oralia (Análisis del discurso oral)* Vol. 2, p.155-184, 1999.

BRIZ, A. *La atenuación en la conversación coloquial: una categoría pragmática*. El español coloquial (Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral). Ed. Luis Cortés Rodríguez. Almería: Universidad de Almería, p. 103-22, 1995.

BRIZ, A. *La estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española*. La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes. Ed. Diana Bravo. Estocolmo: Stockholms Universitet, p. 17-46, 2003.

BRIZ, A. *Eficacia, imagen social e imagen de cortesía: naturaleza de la estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española*. Estudios de la (des) cortesía en español: categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos. Ed. Diana Bravo. Buenos Aires/Estocolmo: Dunken, p. 53-91, 2005.

BRIZ, A. *Para un análisis semántico, pragmático y sociopragmático de la cortesía atenuadora en España y América*. *Lingüística Española Actual* 29.1, p. 5-44, 2007.

CAFFI, C. *On Mitigation*. *Journal of Pragmatics* 31, p. 881-909, 1999.

231 CAFFI, C. *Mitigation*. Oxford: Elsevier, 2007.

CARRANZA, R. M. *Investigaciones en español lengua extranjera*. en Ana M. Morra (ed.). Córdoba: Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba, 2015.

CHARAUDEAU, P. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette, 1992.

CHARAUDEAU, P. *El contrato de comunicación en una perspectiva lingüística: convenciones psicosociales y convenciones discursivas*, 2009. Disponible en: <http://www.patrick-charaudeau.com/El-contrato-de-comunicacion-en-una.html>

CONSEJO DE EUROPA *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes - Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya, (2001) 2002. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.

DICCIONARIO CLAVE DE TÉRMINOS ELE. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/

DOUGLAS, S. *Estrategias discursivas de la atenuación en Tucumán*. Tucumán, Universidad Nacional de Tucumán: Serie Tesis, 2007.

DOUGLAS, S. *Oralidad académica: función de los atenuantes en corpus de debates estudiantiles* en Albelda, M, y Mihats (ed.) *Fenómenos semánticos-pragmáticos de intensificación y atenuación en español*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert, 2016.

DOUGLAS, S.; SOLER A. y VUOTO, J. *La atenuación en conversaciones coloquiales argentinas y españolas: un estudio contrastivo*, RILCE. *Revista de Filología Hispánica*. Volumen 34.3. Número extraordinario monográfico. Revista semestral de la FFyL. Universidad de Navarra. Pamplona: España, 2018

FERNÁNDEZ JAÉN, J. *Breve historia de la semántica histórica* en *Interlingüística*, 17, p. 345-354, 2007.

FERNÁNDEZ JAÉN, J. *Semántica histórica: introducción y contextualización* en *Anuari de Filologia. Estudis de Lingüística*, 6, p. 55-61, 2016.

FISHMAN, J. *Sociología del Lenguaje*. Madrid. Cátedra, 1979

GARCÍA CANCLINI, N. *Conflictos interculturales*. Barcelona: Gedisa, 2011.

GENÓ, O. *Connotadores humorísticos* en *Cuadernos de Literatura*. Resistencia: UNNE, p. 11-41, 2001.

KERBRAT-ORECCHIONI, *La connotación*, Buenos Aires, Hachette, 1983, p. 18-19.

LABOV, W. *Modelos sociolingüísticos*. Madrid. Cátedra, 1983

LASTRA, Y. *Sociolingüística para hispanoamericanos: una introducción*. México. El Colegio de México, 2003.

MORENO FERNÁNDEZ, F. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona. Ariel Lingüística, 1998.

MORIN, E. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, 2011

OESTERREICHER, W. *Pragmática del discurso oral* en Berg, Walter Bruno y Schäffauer, Markus (eds.) *Oralidad y argentinidad: estudios sobre la función del lenguaje hablado en la literatura argentina*. Tübingen: Script. Oralia, 1997.

PILLEUX, M. *Competencia comunicativa y análisis del discurso*. *Estudios filológicos* [online]. 2001, n.36, p. 143-152. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132001003600010&lng=es&nrm=iso

ROJAS MAYER, E. M. *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*, en *Actas del XI Congreso Internacional ASELE*, Zaragoza 13-16 de septiembre de 2000, p. 15-28.

ROJAS MAYER, E. M. *El diálogo en el español de América. Estudio pragmalingüístico-histórico*. Frankfurt, Vervuert, Madrid, Iberoamérica, 1988.

SILVA CORVALÁN, C. *Sociolingüística y pragmática del español*. Georgetown University Press. Washington DC, 2001.

WILSON, D. y SPERBER, D. *La teoría de la relevancia* en *Revista de Investigación Lingüística*. Vol. VII, p. 237-286, 2004.

TRUDGILL, P. y HERNÁNDEZ CAMPOY, J.M. *Diccionario de Sociolingüística*. Madrid. Gredos, 2007.

VIDAL DE BATTINI, B. E. *El español de la Argentina*. Buenos Aires: Edición del Consejo Nacional de Educación, 1964.

