

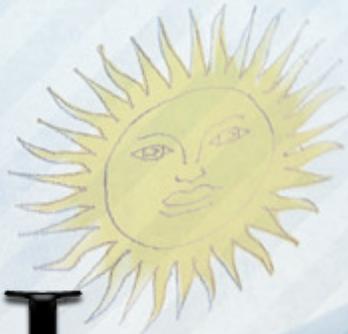
Universidad Nacional de Córdoba

DEPARTAMENTO EDITORIAL

A
Ñ
O

II

FACULTAD DE
LENGUAS



DIGI

Lenguas

Nº6 - Diciembre 2010

ISSN 1852-3935



©2010

Revista DIGILENGUAS

Facultad de Lenguas

Universidad Nacional de Córdoba

ISSN 1852-3935

URL: <http://www.lenguas.unc.edu.ar/Digi/>

Av. Valparaíso s/n, Ciudad Universitaria, Córdoba
C.P. X5000- Argentina.

TELÉFONOS: 054-351-4331073/74/75

Fax: 054-351-4331073/74/75

E-MAIL: editorial@fl.unc.edu.ar

Autoridades U.N.C.

Rectora

Dra. Carolina Scotto

Vicerrectora

Dra. Hebe Goldenhersch

Autoridades Facultad de Lenguas

Decana

Dra. Silvia Barei

Vicedecana

Mgtr. Griselda Bombelli

Departamento Editorial Facultad de Lenguas

Coordinador

Dr. Roberto Oscar Páez

Desarrollo web, diseño y edición

Mgtr. Sergio Di Carlo

Consejo Editorial

Mgtr. Hebe Gargiulo

Esp. Ana Goenaga

Lic. Ana Maccioni

Lic. Liliana Tozzi

Prof. Richard Brunel

Contenido

PRESENTACIÓN	3
EJE TEMÁTICO: VOCES Y TERRITORIOS DE AMÉRICA: PLURICULTURALIDAD Y MULTILINGÜISMO	
Martín Sozzi	6
Conciencia lingüística y discurso de la historia en el Inca Garcilaso de la Vega	
Castello Branco, Luiza.....	15
CPLP: Vozes e contrastes na invenção de um espaço lusófono	
Viegas Barros, J. Pedro.....	24
Datos atribuidos a la lengua mbeguá en una leyenda transmitida por el último semihablante de chaná	
EJE TEMÁTICO: LENGUAS Y LITERATURAS EN CONTACTO EN AMÉRICA LATINA.	
Andrea Alejandra Bocco.....	35
Literatura de fronteras y lenguas en las fronteras	
Mirian Pino.....	42
Poética responsiva de los contactos culturales: literatura, memoria e interculturalidad	
Cecilia Saleme de Dip	50
Fronteras líquidas entre México y Estados Unidos	
EJE TEMÁTICO: POLÍTICAS DEL LENGUAJE EN AMÉRICA LATINA	
BAALBAKI, Angela Corrêa Ferreira.....	59
Ante los auspicios de un idioma patrio: un análisis discursivo	
Ana Beatriz Simões	67
Pró-Letramento: Aspectos de una política lingüística destinada a profesores	
Taboada, María S.....	74
Y entonces, ¿por qué siguen hablando como hablan? Prácticas, normas y conciencia sociolingüísticas.	
EJE TEMÁTICO: LA INTELLECTUALIDAD HISPÁNICA ANTE LA LENGUA Y LA LITERATURA.	

María del Carmen Arce, Clelia Cruz, Mariana Ferraresi.....	83
Discurso y construcción social: El Primer Centenario de la Revolución de Mayo en Catamarca	
Esteban V. Da Ré	92
El género realista y el fantástico en el contexto del Centenario: tensiones estéticas entre en las obras literarias de Leopoldo Lugones y Manuel Gálvez	
Shaw Enrique; Borgarello, E. Susana; Juárez Centeno, Carlos	103
La Revista Derecho, Historia y Letras de Estanislao S. Zeballos y la construcción de la identidad nacional: una mirada desde la gran guerra.	
María Teresa Toniolo	112
MARCOS SASTRE: INTELECTUAL RIOPLATENSE DEL SIGLO XIX	
EJE TEMÁTICO: LA TRADUCCIÓN COMO MEDIACIÓN EN LA AMÉRICA LATINA.	
Garda, María Paula	122
Intérpretes y traductores en América Latina: desde el descubrimiento de América hasta la profesionalización de la actividad	
Ana María Granero de Goenaga	133
La enseñanza de la traducción en Argentina	
Morzzone, Vanesa Soledad.....	148
Apropiación cultural como método de traducción: sello de la identidad latinoamericana en el siglo XIX	
EJE TEMÁTICO: LENGUA, LITERATURA Y MERCADO EN LA ERA DE LA GLOBALIZACIÓN.	
Ana María Bocca y N. Beatriz Vasconcelo	158
Proyección de la lengua española como resultado de sus contactos lingüísticos	
María Teresa Pascual de Pessione y Ana María Hernando.....	164
¿Inclusión de la Literatura en las Carreras de Grado de Español como LM y como LE de la Facultad de Lenguas?	
María Silvia Chozas y Lorena Myriam González	174
Estrategias significativas para la enseñanza de la lengua	

PRESENTACIÓN

Con esta entrega cerramos el año 2010, en el que hemos celebrado los 200 años de aquel acontecimiento en el Cabildo de Buenos Aires, que significó el comienzo de un desarrollo emancipador que debió culminar en julio de 1816 con nuestra Independencia.

En nuestra entrega anterior quisimos destacar el pensamiento de Manuel Belgrano, uno de los patriotas que, desde su accionar como abogado y general improvisado, sentó las bases de una cultura inicialmente nacional. Apostó fuertemente por la educación popular y femenina, además de insistir en la conformación de una PATRIA grande que uniera a los pueblos americanos, en un proyecto común que, posteriormente fuera concretado por San Martín, O'Higgins, Bolívar, Sucre, Artigas y otros y que sigue fructificando en los que somos agentes en el Siglo XXI.

Las Jornadas referidas al BICENTENARIO que ofrecemos en esta segunda entrega muchos datos acerca de lo que pudo ser y que se aspira alcanzar desde la literatura iberoamericana para el logro de la emancipación de nuestros pueblos, sin dejar de integrarnos a la socio-cultura universal, pero asegurando nuestra identidad.

En mayo de 1810 se pretendió alcanzar un proyecto de liberación de todo imperio, lo que doscientos años después sigue incitando a definir la **LIBERTAD**, como posibilidad de construcción personal y colectiva para nuestros pueblos:

Libres para ser nosotros mismos y hacernos como gran nación, con

Ideales para el Bien, la Verdad, la Justicia, la Seguridad y la Belleza; que son

Bases de la convivencia, la solidaridad y la cooperación

Entre todos los que habitan el territorio de la Patria Grande, para una

República democrática y participativa, donde lo importante sea

Todo el hombre (mujer o varón) y todos los hombres;

Amparados por el amor, la comprensión y la tolerancia, porque

Dios es fuente de “toda razón y justicia” e impulsa a la práctica del bien común.

Allí quedó un aporte más al anhelo de alcanzar en serio, la **LIBERTAD** sembrada en mayo de 1810. En las próximas páginas, varios de los participantes activos nos proponen en conferencias y ponencias, sus pensamientos de cómo vivieron este Bicentenario.

Al finalizar el 2010 deseamos hacer llegar nuestro agradecimiento a muchas personas que posibilitaron las entregas de este año: a la Sra. Decana de la Facultad de Lenguas, Dra. Silvia Barei; a la Vicedecana, Mgter. Griselda Bombelli; a los integrantes de la Comisión Asesora del Departamento Editorial, al diseñador y administrador de DIGILENGUAS el Mgter. Sergio Di Carlo, a los responsables de los eventos que dieron origen a estos números monográficos y, principalmente, a quienes participan en la virtualidad con sus lecturas/comentarios/observaciones/evaluaciones.

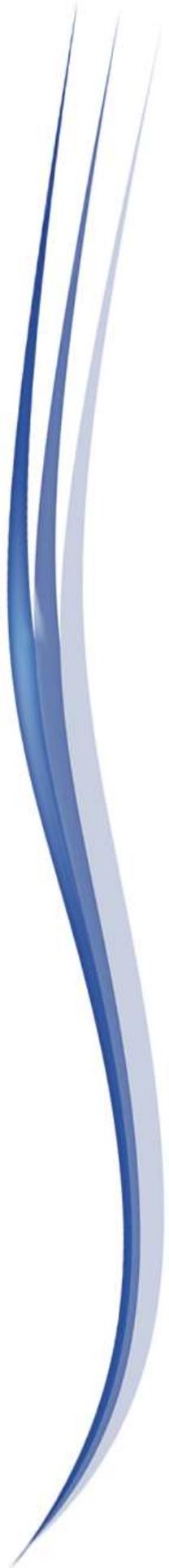
Ya próximos a la Navidad, es nuestro deseo que el Niño de Belén bendiga a nuestras naciones iberoamericanas y nos dé fuerzas para conquistar día a día nuestra **LIBERTAD** personal y colectiva. ¡Que el 2011 sea pleno de realizaciones personales, profesionales y académicas!

Hasta nuestro próximo número en marzo de 2011. ¡FELICES VACACIONES!

Prof. Dr. Roberto Oscar PÁEZ

Coordinador del Departamento Editorial

Facultad de Lenguas – Universidad Nacional de Córdoba



**EJE TEMÁTICO: VOCES Y TERRITORIOS DE AMÉRICA:
PLURICULTURALIDAD Y MULTILINGÜISMO.**

Martín Sozzi

Conciencia lingüística y discurso de la historia en el Inca Garcilaso de la Vega

Cuando en el año 1435 el humanista Lorenzo Valla llega a Nápoles con el objetivo de ofrecer sus servicios al futuro rey de la ciudad, Alfonso de Aragón, sabía que se enfrentaría con uno de los textos que implicaban una importancia crucial para las aspiraciones políticas de su nuevo mecenas. La *Donación de Constantino* –de ese documento se trataba– constituía uno de los textos fundamentales de la Iglesia Católica romana mediante el cual transfería poderes territoriales al papado, y constituía una de las justificaciones más poderosas y convincentes con las que éste contaba a la hora de afirmar su autoridad temporal. Valla demostró que la *Donación* era un fraude. Empleando sus conocimientos de retórica, filosofía y filología, puso de manifiesto que los anacronismos históricos, los errores filológicos y las contradicciones lógicas existentes en la *Donación* revelaban que era una falsificación del siglo VIII. A través del análisis textual, Valla pudo descubrir diversos anacronismos que ponían de manifiesto el objetivo espurio del papado: quedarse con dinero que no le pertenecía.

El trabajo de Valla consistió en poner sus conocimientos filológicos en pos de una reinterpretación de la *Donación*... reinterpretación que tendría consecuencias en el plano político¹.

El ejemplo mencionado pone de manifiesto la gran importancia que adquiere la filología durante el Renacimiento. La obra del Inca Garcilaso –autor del que vamos a ocuparnos– se encuentra atravesada por este clima de época. Una lectura atenta de su obra pone de manifiesto estas preocupaciones y una indagación en su biografía nos acerca a una circunstancia histórica en la que las compartió con otros letrados de su época como el caso del filólogo cordobés Bernardo de Aldrete, a quien también vamos a referirnos, aunque tangencialmente.

Pero comencemos por realizar una primera indagación en la vida y los textos del autor cuzqueño. Hay una imagen tradicional del Inca Garcilaso que lo vincula con una doble stirpe, con una doble filiación biológica y cultural. Relacionado a través de su familia materna con el mundo inca y por vía paterna con el universo español, el Inca

¹ Tomo el ejemplo de Jerry Brotton, *El bazar del Renacimiento. Sobre la influencia de Oriente en la cultura occidental*. pp.95

participa de ambos mundos por igual. Como afirma en la carta-prólogo dirigida a Felipe II que encabeza la traducción de los *Diálogos de Amor* de León Hebreo: “*de ambas naciones tengo prendas*”.

Debido a esta imagen tradicional y certera, por otra parte, sorprende leer en su primera obra histórica, *La Florida del Inca*, aparecida en 1605, una afirmación como la siguiente:

“...yo podré decir también de mí mesmo que por no aver tenido en España con quien hablar mi lengua natural y materna, que es la general que se habla en todo el Perú, aunque los incas tenían otro particular que hablaban ellos entre sí unos con otros, se me ha olvidado de tal manera que., con averla hablar también y mejor y con más elegancia que los mismos indios que no son incas, porque soy hijo de palla y sobrino de incas, que son los que mejor y más apuradamente la hablan por aver sido lenguaje de la corte de sus príncipes y aver sido ellos los principales cortesanos, no acierto ahora a concertar seis o siete palabras en oración para dar a entender lo que quiero decir, y más, que muchos vocablos se me han ido de la memoria, que no sé cuáles son para nombrar en indio tal o tal cosa.”²

Resulta extraña, decíamos, la mención de este olvido, cuando en su obra histórica fundamental, los *Comentarios reales de los incas*, cuya edición *princeps* vio la luz en Lisboa en 1609 –es decir, es posterior a *La Florida* aunque su proceso de producción fuera simultáneo durante algún tiempo–, se presenta como un auténtico experto en la lengua quechua. En el *Proemio al lector* que encabeza los *Comentarios...*, el Inca sostiene respecto de los errores cometidos por los historiadores españoles que

“...mi intención no es contradecirles, sino servirles de comento y glosa y de intérprete en muchos vocablos indios que, como extranjeros en aquella lengua, interpretaron fuera de la propiedad de ella...”³

y agrega, además, unas *Advertencias acerca de la lengua general de los indios del Perú*, un verdadero compendio en donde desde diferentes perspectivas se ocupa de precisar

² *La Florida del Inca*, p.161. El subrayado es nuestro.

³ *Comentarios reales*, p.6

elementos propios de una de las lenguas de su infancia y en donde plantea su preocupación –al referirse a la estructura fonética del quechua- debido a que “*los españoles añaden estas letras en perjuicio y corrupción del lenguaje*”. Esta preocupación fonética del Inca, podría trasladarse a otros planos de la lengua.

A las *Advertencias...* debemos sumar también los diversos pasajes de los *Comentarios...* en los que realiza un agudo y sumamente detallado análisis de algunas palabras quechuas. Desde el capítulo que dedica a “*La deducción del nombre Perú*” hasta las indagaciones respecto de términos clave dentro del universo incaico como “Pachacámac” o “huaca”, son numerosas y muy detalladas las indagaciones que efectúa respecto de ese idioma. No parece, entonces, que el Inca lo haya “olvidado”. Pensamos que el olvido mencionado se relaciona con otros objetivos, fundamentalmente con el modo que adoptará la escritura de la historia, con la forma en que llevará a cabo su demostración, su vinculación con la verdad. El Inca adecua la forma de concebir la historia a sus propias necesidades: si en *La Florida...* apela a la narración de testigos –el fundamental, Gonzalo Silvestre- y a la confrontación de fuentes –principalmente las relaciones de Alonso de Carmona y Juan de Coles- para persuadir a sus lectores, en *Comentarios reales* ese acceso se dará, de modo privilegiado a través del hecho de haber visto y de la reflexión metalingüística. Vemos, entonces, que el olvido de la lengua que se produce en *La Florida* no resulta relevante en los términos de la prueba que se espera lograr –además de que el objeto a historiar no es el incario-, mientras que ese olvido se vuelve recuerdo y muy vivo en los *Comentarios...*, ya que es en la reflexión metalingüística en donde se dirimirá la polémica con los historiadores españoles y en donde se producirá el encuentro con la verdad.

Existen autores que se han ocupado de estudiar en profundidad esta última cuestión⁴. Para Margarita Zamora, por ejemplo,⁵ tanto el propósito como el método filológico de Garcilaso en los *Comentarios* coinciden con el trabajo de Erasmo. Ambos –Erasmo, Garcilaso- rechazan el criterio de autoridad en favor de la verdad, una verdad a la que se

⁴ Me refiero fundamentalmente al trabajo de Margarita Zamora que se cita a continuación. También a otros de menor importancia y originalidad como los de Rodolfo Cerrón-Palomino, Elmer Llanos Díaz o Alberto Escobar citados en la bibliografía

⁵ Margarita Zamora, “*Filología humanista e historia indígena en los Comentarios reales*”. En: *Revista Iberoamericana*, 53: 140, julio sept.1987, pp.547-558.

accederá basándose en la exégesis de la lengua original. La autoridad interpretativa de Garcilaso se da a través de su dominio del quechua. Pero ese dominio no va a ser utilizado exclusivamente con una intención correctiva, sino que recurre a él como con la finalidad de transformarlo en método hermenéutico. Cuando el Inca realiza una corrección de un término quechua lo hace para interpretar la terminología quechua que los españoles no supieron comprender y esa incompreensión incide –negativamente– en la caracterización de la cultura de los incas. Es por ello que, para Zamora, el discurso filológico de los *Comentarios reales* debe ser comprendido, por un lado, como una “*estrategia correctiva*”, la del idioma; pero también como una “*hermenéutica reformadora*”, ya que permite una reinterpretación de determinados aspectos del incaico a los que –por su desconocimiento lingüístico– los historiadores españoles no pudieron acceder.

Es a través de la exégesis de la palabra “Pachacámac” –sólo por citar un ejemplo– como Garcilaso demuestra que Pachacámac y no el sol es el verdadero Dios de los incas, demostración que acarrea importantes consecuencias, ya que debido esa reinterpretación le permite acercar las creencias del Tahuantinsuyo a una suerte de monoteísmo. De este modo, el Inca puede establecer que el mundo del incario se encontraba preparado para recibir a la religión cristiana. Veamos el fragmento de los *Comentarios reales* con el que comienza el capítulo II del Libro segundo:

“Demás de adorar al Sol por Dios visible, a quien ofrecieron sacrificios e hicieron grandes fiestas, los reyes Incas y sus amautas, que eran los filósofos, rastrearon con lumbre natural al Dios y Señor Nuestro, que crió el cielo y la tierra, como adelante veremos en los argumentos y dijeron de la Divina Majestad, al cual llamaron Pachacámac: es nombre compuesto de Pacha, que es mundo universo, y de Cámac, participio de presente del verbo cama, que es animar, el cual verbo se deduce del nombre cama, que es ánima. Pachacámac quiere decir el que da ánima al mundo universo, y en toda su propia y entera significación quiere decir el que hace con el universo lo que el ánima con el cuerpo”⁶.

A través de esta deducción, entonces, el Inca Garcilaso refuta las concepciones de los cronistas toledanos respecto del incario, dado que introduce a los Incas en una

⁶ *Comentarios reales*, pp.61-62

protohistoria del cristianismo: la adoración incaica de Pachacámac es una propedéutica para la adquisición de la verdadera religión: la religión cristiana.

Este gran interés que ya mencionamos de Garcilaso en particular y de los humanistas en general por la filología puede reforzarse con las menciones que efectúa a Antonio de Nebrija en *Comentarios reales* y con la relación personal que mantuvo con Bernardo de Aldrete, uno de los más eminentes filólogos de la Europa fines del siglo XVI y comienzos del siglo XVII.

En relación con Aldrete, Rodolfo Cerrón-Palomino afirma que *“tal como lo demostraron los estudios garcilacistas, el Inca alternaba no sólo, en su retiro de Córdoba, con intelectuales preclaros de su época, sino que cultivaba la amistad de dos conocidos estudiosos de la lengua castellana: Bernardo de Aldrete y Ambrosio de Morales, el primero considerado como uno de los fundadores de la lingüística española”*⁷.

Al mencionar a los *“estudiosos garcilacistas”*, Cerrón-Palomino evidentemente se está refiriendo especialmente a uno de los máximos especialistas de la obra del Inca, a José Durand, quien en su artículo *“Dos notas sobre el Inca Garcilaso”* se refiere a la relación intelectual y de amistad mantenida entre Garcilaso y Aldrete. Una relación intelectual de ida y vuelta dado que, según creemos, existe entre ellos -habitantes ambos de la ciudad de Córdoba- una mutua influencia. Por un lado, Aldrete se muestra interesado y preocupado por las informaciones relacionadas con el mundo de las Indias. Prueba de ello es la utilización que realiza de datos suministrados por el propio Inca relacionados con la imposición del nombre Perú. La similitud entre el modo en el que el Inca lo explica en el capítulo IV de los *Comentarios...* -*“La deducción del nombre Perú”*- y el modo en el que lo hace Aldrete en el capítulo XIII del Libro III de su obra *Del origen y principio de la lengua castellana o romance que oi se usa en España* -*“Del nombre del Perú, i de Granada, i la Guardia”*- es más que evidente. Veamos el texto del filólogo cordobés:

“El Nombre del Perú no fue muy antiguo, sino puesto muy a caso. Quando los Españoles llegaron a aquellas partes, a un indio, que cogieron, preguntaron, que tierra era aquella, el fin entender lo que le dezían, respondió, Beru Pelu, de lo qual ellos coligieron, que era el nombre de la tierra, con que le dixeron Perú, la qual no tuvo tal

⁷ Cerrón-Palomino, p.80

*nombre, ni otro general, que la significasse. El Reino de los Incas lo llaman las naturales Tauantin suiu, con que significaban las cuatro partes del Reino”.*⁸

Hemos afirmado ya que la obra de Aldrete, de la que nos estamos ocupando, es anterior a *Comentarios reales*, razón por la cual la noticia mencionada debe haberle llegado a través del relato del propio Inca o del acceso a los borradores de su obra.

Pero nos interesa fundamentalmente la influencia en sentido contrario, esto es, la influencia que las ideas lingüísticas de Bernardo de Aldrete ejercieron en el Inca y que se vislumbran en su obra⁹.

Una de esas ideas de Aldrete –de la que nos ocuparemos–, especialmente relacionada con la obra del Inca, es la idea de **corrupción de las lenguas**. Esta idea de la corrupción de las lenguas, ya sea por criterios internos o externos, no era nueva en la tradición retórico-lingüística próxima a la del humanismo o al menos no era desconocida. Basta con retrotraerse a la figura clásica de Horacio y, en la tradición medieval, a las *Etimologías* de San Isidoro de Sevilla o a la propia figura de Alfonso X el Sabio para encontrar también un tratamiento de la cuestión¹⁰. La idea de la corrupción de las lenguas reaparece con fuerza durante el humanismo en Antonio de Nebrija, Juan de Valdés y, fundamentalmente, en la figura del Aldrete. El filólogo cordobés escribe su obra con la finalidad de cuestionar a aquéllos que negaban la filiación latina de las lenguas romances. Aldrete considera que el surgimiento del romance castellano viene dado por la corrupción de la lengua latina.

Y nos interesa retomar esta idea de corrupción porque son numerosas las oportunidades en las que Garcilaso se refiere a los historiadores españoles en esos términos: ya hemos citado un ejemplo que repetimos: *“los españoles añaden estas letras en perjuicio y corrupción del lenguaje”*. ¿A qué se refiere el Inca con la corrupción del lenguaje? Es aquí donde entran a jugar las ideas de Aldrete. En sus *Varias antigüedades de España, África y otras provincias* expone dos tipos de corrupción de la lengua, una de tipo interno y otra externa. Con respecto a la corrupción interna del lenguaje, señala:

⁸ Bernardo de Aldrete, *Del origen...* p.356

⁹ Para el tratamiento de esta cuestión nos ha resultado de utilidad el trabajo de José Andrés de Molina Redondo “*Ideas lingüísticas de Bernardo de Aldrete*” aparecido en la *Revista de Filología Española*; vol.51, Nº1-4, 1968.

¹⁰ Tomo estas ideas del artículo de Alberto Hernando García Cervigón y Cristina Sánchez Rodríguez “*Sobre el origen del romance y la teoría de la ‘corruptio linguae’*”

“Envejecense los vocablos como todas las cosas del mundo, siendo la lengua la que más sujeta está a corrupción i mudança, de quantas en el ai, no aviendo alguna, que no la tenga, i más las humanas”¹¹

Pero esta corrupción no es la que preocupa al Inca, dado que es imposible de detener y no sólo afecta –como afirma el propio Aldrete– a los vocablos, sino a “*todas las cosas del mundo*”. En el devenir histórico, las lenguas se ven sometidas a cambio, a alteraciones, a modificaciones a largo plazo que –en una situación extrema– transforman una lengua en otra: el latín en la lengua castellana, por caso.

Pero Aldrete señala otro tipo de corrupción que es la corrupción externa, es decir, aquella que surge por el contacto con otros pueblos fundamentalmente a partir de situaciones de dominación. En el capítulo XXII del Libro I, “*Los vencidos reciben la lengua de los vencedores, rindiéndola con las armas, i personas, traesse un insigne testimonio de Álvaro*”, Aldrete se refiere a cómo en las situaciones de dominio la lengua propia se ve afectada por la intromisión de la lengua extranjera:

“Quando los Romanos no hubieran tenido tanto cuidado de dilatar, i ilustrar su lengua, los Españoles como vencidos y rendidos habían de dexar la lengua propia, i tomar la de los vencedores. Exemplo muy grande es, lo que passo en aquel pueblo Hebreo que en la captiuidad de Babilonia perdio su lengua antigua, i aprendio la de los aptivos vencedores, que en setenta años, que duro este captiuero tomaron la lengua caldea de Babilonia, la qual conservaron después bueltos a su tierra. (...) I si en setenta años perdió aquel pueblo su lengua, en cerca de setecientos, que los Romanos poseyeron a España, que no harian en la antigua de ella”.¹²

Todas estas ideas de corrupción de la lengua fueron conocidas entonces por el Inca a partir de la figura de Bernardo de Aldrete. Resulta obvio, que estas preocupaciones respecto de lo que sucede con la lengua de los pueblos invadidos, de la corrupción que acarrearán esas invasiones, en definitiva, de la pérdida de la propia lengua, se vuelve particularmente sensible a una figura como la del Inca, para quien la conquista y

¹¹ Bernardo de Aldrete, *Varias antigüedades de España, África y Otras Provincias*, p.92.

¹² *Del origen...* p.138

colonización del Perú constituía un tema de notable interés, ya que la realidad del incario la realiza en gran medida a partir de la interpretación en toda su pureza de la terminología del quechua, especialmente a partir de la consideración de determinados vocablos que resultan lugares privilegiados para el acceso a la verdad de la historia.

Vayamos a un caso específico. En los capítulos IV y V del Libro II de los *Comentarios reales*, el Inca se refiere a los muchos dioses que los cronistas españoles atribuyen a los Incas. Afirma Garcilaso:

“...por no saber la propiedad del lenguaje para saber pedir recibir la relación de los indios, de cuya ignorancia ha nacido dar a los Incas muchos dioses (...) Particularmente nació este engaño de no saber los españoles las muchas y diversas significaciones que tiene este nombre huaca”.

Luego de aclarar las diversas significaciones que pueden atribuírsele al nombre *huaca*, una proliferación de varias páginas, por cierto, en las que se muestra la riqueza del quechua debido –entre otras razones– a presentar una estructura fonética diferente a la del español, concluye el Inca:

“A todas estas cosas y otras semejantes llamaron huaca, no por tenerlas por dioses ni adorarlas, sino por la particular ventaja que hacían a las comunes; por esta causa las miraban y trataban con veneración y respeto. Por las cuales significaciones tan diferentes los españoles, no entendiendo más de la primera y principal significación, que quiere decir ídolo, entienden que tenían por dioses todas aquellas cosas que llaman huaca, y las que adoraban los Incas como lo hacían los de la primera edad”¹³

Queda claro entonces que quienes no logran acceder a un conocimiento profundo del idioma de los vencidos no pueden acceder tampoco a la verdad histórica, dado que es la lengua el espacio social del que pueden deducirse toda una realidad vinculada –en este caso– con una serie de instituciones propias de la sociedad incaica.

La corrupción lingüística, que para Aldrete implica la filiación de la lengua castellana en la esfera del prestigioso latín, constituye para el Inca aquello que no debe ocurrir: si se

¹³ *Comentarios reales*, p.69

pierde la lengua del incario, si se pierde ese lugar privilegiado en el que puede descubrirse la realidad de su cultura, no se podrá acceder a la recomposición de ese mundo. De allí la crítica del Inca al desconocimiento lingüístico de los historiadores españoles: al no conocer la lengua en toda su riqueza, tampoco es posible que puedan acceder a la verdad histórica que de ella se deriva. De allí también su preocupación en torno a la pureza del lenguaje: la corrupción española implica un grave acto de ignorancia, pero implica también, una grave intromisión en la historia del incario.

BIBLIOGRAFÍA

ALDRETE, Bernardo de (1606). *Del origen, y principio de la lengua castellana ò romãce que oi se usa en España*. Roma, Carlo Vulliet. Disponible en Internet: <http://www.gallica.fr>

ALDRETE, Bernardo de (1614). *Varias antigüedades de España, África y Otras Provincias..* Disponible en Internet: <http://books.google.com>

BROTTON, Jerry (2004). *El bazar del Renacimiento. Sobre la influencia de Oriente en la cultura occidental*. Buenos Aires: Paidós.

CERRÓN-PALOMINO, Rodolfo (1991). "El Inca Garcilaso o la lealtad idiomática". En: *Lexis* (Lima), XV, 2, pp. 133-178.

DE MOLINA REDONDO, José Andrés (1968). "Ideas lingüísticas de Bernardo de Aldrete". En: *Revista de Filología Española*; vol.51, Nº 1-4.

ESCOBAR, Alberto (1960). "Lenguaje e historia en los Comentarios Reales". En: *SPHINX. Anuario del Instituto de Filología* (Lima), II época, 13.

GARCILASO DE LA VEGA, Inca (1988). *La Florida del Inca*. Madrid: Alianza Editorial. Introducción y notas de Carmen de Mora.

GARCILASO DE LA VEGA, Inca (1985). *Comentarios Reales de los Incas*. Caracas: Biblioteca Ayacucho. Prólogo, edición y cronología de Aurelio Miró Quesada.

HERNANDO GARCÍA CERVIGÓN, Alberto; SANCHEZ RODRÍGUEZ, Cristina (2000). "Sobre el origen del romance y la teoría de la 'corruptio linguae'" *Didáctica (Lengua y Literatura)* 2000, 12: 167-182.

LLANOZ DÍAZ, Elemer (2003). "Los preliminares del Inca Garcilaso y el problema de la verdad histórica". En: *UMBRAL*. Revista de Educación, Cultura y Sociedad. Año III, Nº 5. pp.167-171.

ZAMORA, Margarita (1987). "Filología humanista e historia indígena en los *Comentarios reales*". En: *Revista Iberoamericana*, 53: 140, julio sept.1987, pp.547-558.

Castello Branco, Luiza

CPLP: Vozes e contrastes¹⁴ na invenção de um espaço lusófono

Proponho, nesse artigo, refletir sobre o movimento da legitimação (*vozes*) e do deslocamento (*contrastos*) dos sentidos de *língua* e de *língua portuguesa* buscando descrever e interpretar histórica e ideologicamente o processo de construção de sentidos em sua constituição de conceitos como *lusofonia* e *comunidade*. Essa é uma reflexão inicial sobre a consolidação de um dizer e de um saber sobre a língua, filiados a um discurso jurídico e administrativo¹⁵, constituído por um imaginário de *comunidade*, atravessado pela memória da colonização e das descobertas.

O discurso da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) sobre *língua portuguesa* produz o efeito de homogeneidade como se se tratasse de uma língua una e única tanto em sua relação com as outras línguas também chamadas de *portuguesa*, quanto com as outras línguas não portuguesas, faladas nos países membros, dentro de um espaço dito lusófono. Esse discurso é sustentado por outro, o da UNESCO, qual seja, de que a língua é "imaterial" e de que, por ser "veículo do patrimônio cultural", necessita ser "salvaguardada".

¹⁴ Parte do título do livro de E. Orlandi, E. Guimarães e F. Tarallo, *Vozes e contrastes: discurso na cidade e no campo* (1989). Aqui, ao tratar do sujeito e da língua, procuro compreender a equivocidade das *vozes* ao nomearem a língua como 'única', 'homogênea' e como 'patrimônio imaterial' dando visibilidade aos *contrastos* constitutivos desses dizeres.

¹⁵ Nesse cruzamento dos discursos administrativo e jurídico, as políticas públicas de língua se tornaram *problemas* administrativos sem significar o político, passando a fazer parte do 'campo dos negócios', enquanto o discurso jurídico, ao sustentar o processo da individualização das diferenças sociais, apaga o processo mesmo em que essas diferenças são produzidas. (RODRÍGUEZ ZUCCOLILLO, ORLANDI, 2004b)

O conceito de *comunidade* que, aqui, sucintamente, analisamos, faz parte de uma discussão crítica mais ampla que levantamos, em nossa tese de doutorado em desenvolvimento, para pensar a CPLP. Compartilhamos com Rodríguez-Zuccolillo e Orlandi (2004, 2008) a opinião de que é fundamental levar em conta, ao se falar sobre qualquer formação social, a historicidade e a materialidade dos fatos simbólicos de constituição dos espaços de significação para que o político não seja apagado enquanto tal. Filiamo-nos, também, à discussão crítica feita à ideia de "etnoculturalidade" (RODRÍGUEZ-ZUCCOLILLO, 2010) que pressupõe um "vínculo social homogêneo" que impede a diversidade, pois a concepção de diferença que aí se desenha passa pela "valorização da tradição", do "passado histórico", da "língua e das origens comuns", apagando as contradições que caracterizam qualquer vínculo social.

Sobre sujeito e língua

Nessa perspectiva discursiva, supomos uma concepção não subjetiva do sujeito, não idealista e não positivista, porque o sujeito discursivo funciona pelas determinações da ideologia e do inconsciente, afetado pelo real da língua e pelo real da história.

Consideramos, nessa discussão, o modo tenso de constituição da língua e do sujeito: pela unidade e pela diversidade, na fragmentação e na multiplicidade, num movimento incontornável e inacabável que não garante a regularidade, nem a completude, nem a certeza, pois é, na materialidade da história, que ambos se constroem, pela contradição e pela opacidade do próprio movimento. É nas determinações históricas e na identidade sócio-política-ideológica do sujeito que as diferenças estão postas. Assim, dependendo dos lugares sociais e das projeções desses lugares em posições-sujeito no/do discurso, os sujeitos significam em suas vozes a relação de forças na disputa pela legitimidade dos diferentes sentidos.

O conceito de língua com que trabalhamos é o de língua significante, constituída pela exterioridade, em dada sociedade e época como materialidade lingüística em que os sentidos não estão nas palavras, mas sempre "em relação a". É lugar material onde a história, o sujeito e o sentido constituem-se inseparavelmente; lugar de constituição e constitutivo da ambiguidade e do equívoco. Língua é, então, comunicação e não-comunicação.

Para analisar os documentos a que nos propomos, cotejamos a *Declaração Constitutiva da CPLP* e a *Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural*, observando o que neles se repete, o que os atravessa, o que neles não é/não pode ser dito para significar do jeito que significa.

Sobre *comunidade*

Ao formular a existência de uma *comunidade lusófona* homogênea, a CPLP produz sentidos que trabalham a ilusão de uma única língua portuguesa – "vector" de união histórico-cultural entre as ex-colônias, hoje Estados independentes – e que apagam necessariamente as outras línguas – as dos sujeitos brasileiros, as dos guineenses, as dos moçambicanos, as dos cabo-verdianos, as dos angolanos, as dos são tomeenses, também as dos portugueses, e, mais recentemente, as dos timorenses. Línguas essas que reverberam na memória discursiva como simplesmente as dos outros e que não pertencem ao universo histórico-cultural português. Como incluí-las sem perder a unidade linguística nacional? É preciso que as incluamos? Em quê?

É, também, na historicidade do conceito de *comunidade* que podemos buscar compreender como se unem países tão diferentes e tão distantes, linguística, cultural, política e geograficamente. Ao se nomearem como uma *comunidade*, dizem da língua como o que os une e, que, portanto,

Reafirmam que a *Língua Portuguesa*:

- Constitui, entre os respectivos Povos, um *vínculo histórico* e um *patrimônio comum* resultantes de uma *convivência multissecular* que deve ser valorizada;¹⁶

Etimologicamente, o termo *comunidade* nas línguas neolatinas (provindo do latim *communitas*) é definido como "conjunto de habitantes de um mesmo Estado ou qualquer grupo social cujos elementos vivam numa dada área, sob um governo comum e irmanados por um mesmo legado cultural e histórico" ¹⁷, por exemplo. Segundo Rodríguez (2004a), o que está em jogo é a natureza atribuída a esse "vínculo comum", a essa "comum-idade". Na visão etnicista da sociedade, esse vínculo é compreendido em termos "afetivos" ("naturais") e está ancorado no "passado".

¹⁶ Declaração Constitutiva da CPLP disponível em <http://www.cplp.org/id-45.aspx>

¹⁷ Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa, Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

Tönnies (1887) define *comunidade* em termos de "laços comunitários" que unem as "minorias étnicas", sempre se perguntando pelas "raízes" últimas que tornam "coesa" uma sociedade complexa. E, é na tentativa de explicar essa questão que o autor estabelece a clássica distinção entre *Gemeinschaft* (comunidade) e *Gesellschaft* (sociedade): a primeira representaria os "laços orgânicos, naturais, de sangue, afetivos", ligados a uma "história comum", cujo modelo é a família; a segunda, os "laços secundários, artificiais, mecânicos, racionais", que caracterizam a cidade, o Estado. (*idem, ibidem*)

Ainda, segundo Rodríguez (2004a), Tönnies considera a ideia de "similaridade" entre os membros de uma comunidade dada, como tendo "idêntico caráter" e "idêntica atitude intelectual", produzidos por uma "herança comum" recebida do "passado dos ancestrais", desenhando uma visão 'excludente' em relação aos que estão de fora e querem fazer parte da *comunidade*, por exemplo.

Na *Convenção para salvaguarda do patrimônio cultural imaterial*, lemos,

1. Entende-se por "patrimônio cultural imaterial" as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas - junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados - que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. Este patrimônio cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade e contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana. Para os fins da presente Convenção, será levado em conta apenas o patrimônio cultural imaterial que seja compatível com os instrumentos internacionais de direitos humanos existentes e com os imperativos de respeito mútuo entre comunidades, grupos e indivíduos, e do desenvolvimento sustentável.

É a partir de uma primeira aproximação do *corpus* que percebemos como os sentidos de *comunidade*, vinculados ao conceito de *língua*, como "veículo de comunicação" e "patrimônio imaterial", e ao de *história*, como "contexto apolítico", "cenário linear de acontecimentos", reproduzem e projetam uma memória linear que nos dá a ilusão de que

esse espaço é constituído sem contradições, apagando, assim, as diferenças. É nesse espaço que os países se consideram “nações irmanadas por uma herança histórica, pelo idioma comum e por uma visão compartilhada do desenvolvimento e da democracia”¹⁸. Essa organização está determinada por uma memória histórica hegemônica que silencia os sentidos da colonização portuguesa e que alinhava dizeres que interferem nas práticas dos sujeitos de se reconhecerem e de se identificarem como falantes lusófonos. A construção dessa *comunidade lusófona* concretizada simbolicamente na e pela “língua portuguesa comum” interfere: a) na produção do conhecimento sobre as outras línguas em relação à língua oficial; b) na construção de leituras da história dos sujeitos enquanto nação; c) na construção de identidades dos sujeitos de linguagem dos países membros; d) no processo de formulação e no funcionamento de políticas de língua.

Não podemos deixar de considerar que a CPLP se insere no domínio dos Blocos Regionais (ARNOUX, 1995), nos processos de reformulação das fronteiras nacionais e no contexto transnacional, como uma organização transnacional, multinacional, – diríamos mais, supranacional –, unidos por interesses, em princípio, linguísticos, culturais mas não diretamente econômicos, como é o caso do MERCOSUL e da Comunidade Européia. Sobre isso, é oportuno notar o funcionamento que a expressão “chefes de governos” tem, por exemplo, nos *Estatutos da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa* – “6. O Presidente da Assembleia Parlamentar, eleito por um período de dois anos não renovável, tem assento nas Conferências de Chefes de Estado e de Governo da CPLP.”¹⁹ – e no *Expresso da CPLP* – “A afirmação da Língua Portuguesa no plano internacional foi o tema central da VII Conferência de Chefes de Estado e de Governo da CPLP”²⁰ –, isto é, como se os “chefes de Estado e de Governo” fossem *da* CPLP, e não dos países membros, produzindo um efeito de uma correspondência assimétrica das relações de poder entre os Estados-nações e a CPLP.

Nessa reflexão, é necessário lembrar que o discurso da mundialização, em sua forma pragmática e positiva de falar do universal, unifica e uniformiza o que deveria ter as características do universal como diverso e múltiplo. Assim, a UNESCO, ao dizer-se como uma agência multilateral cujo principal objetivo é o de “contribuir para a paz, para o

¹⁸ Declaração Constitutiva da CPLP disponível em <http://www.cplp.org/id-45.aspx> (grifos nossos).

¹⁹ Estatutos da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
<http://www.cplp.org/Default.aspx?ID=311&Action=1&NewsId=112&M=NewsV2&PID=289>

²⁰ In: Caderno Notícias – Dossiê Especial, *Expresso da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa*, nº 3, outubro 2008 (<http://www.cplp.org/id-111.aspx>)

desenvolvimento humano e para a segurança no mundo, promovendo o pluralismo, reconhecendo e conservando a diversidade, promovendo a autonomia e a participação na sociedade do conhecimento”, de imediato, podemos perguntar: como é possível uma organização intervir jurídica e administrativamente de forma universal? Como fazer isso sem ferir e interferir no gesto mesmo de conservação da diversidade? E, em seguida: ao conservar a diversidade, não estaria essa organização pensando as formações cultural, social, histórica de uma sociedade como estáticas, e não em movimento como de fato se constituem?

Seus Países Partes são responsáveis por fazer cumprir os Acordos, as Cartas, as Convenções, por exemplo, em seus próprios países e naqueles em que acharem necessário interferir. Nesse sentido, ao lermos o que vem em seguida, podemos nos perguntar: quem decide sobre quais e quantos são os Países Partes? A autoridade dada aos que determinam sobre o que pertence/deve ser salvaguardado e sobre o que não pertence/não deve ser salvaguardado numa *cultura imaterial*, é legitimada por quem?

1. Fica estabelecido junto à UNESCO um Comitê Intergovernamental para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, doravante denominado “o Comitê”. O Comitê será integrado por representantes de **18 Estados Partes**, a serem **eleitos pelos Estados Partes** constituídos em Assembléia Geral, tão logo a presente Convenção entrar em vigor, conforme o disposto no Artigo 34.

[...]

1. Para assegurar a identificação, com fins de salvaguarda, **cada Estado Parte estabelecerá um ou mais inventários do patrimônio cultural imaterial presente em seu território, em conformidade com seu próprio sistema de salvaguarda do patrimônio. Os referidos inventários serão atualizados regularmente.**²¹

Nesse jogo de determinação do que entra na lista de preservação e do que não entra, fica bem marcada a relação de forças entre quem define o que deve ser considerado "patrimônio cultural imaterial", e quem está nas práticas simbólicas produzindo o "patrimônio", pois, aí se colocam duas impossibilidades: a de se resgatar e preservar a

²¹ Grifos nossos.

cultura, como se ela estivesse em algum lugar já completa e acabada, e a de *atualizar regularmente o patrimônio*, como se a sociedade pudesse ser parada, e a identidade do sujeito não fosse um movimento na história. (RODRÍGUEZ-ZUCCOLILLO, 2008)

Para salvaguardar, é preciso delimitar, e, para delimitar, é preciso, também, excluir.

Sobre lusofonia

Um dos efeitos dessa homogeneidade linguística que faz com que pensemos que todos os que falam língua portuguesa falam a mesma língua vem pela noção de *lusofonia*. *Luso* (do latim *Lusus, i*) tem datação de 1572 e é sinônimo de "lusitano", "português", do que é "relativo a Portuga"¹, e *fono + ia* é um elemento de composição que significa *som, voz* (do gr. *phōnē,ēs*) + o sufixo *-ia* formador de substantivos abstratos em compostos eruditos. A datação de *lusofonia* é recente, 1950, comparativamente a *luso*, e, segundo o dicionário Houaiss²², é o

1 conjunto daqueles que falam o português como língua materna ou não.

1.1 conjunto de países que têm o português como língua oficial ou dominante [A lusofonia abrange, além de Portugal, os países de colonização portuguesa, a saber: Brasil, Moçambique, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe; abrange ainda as variedades faladas por parte da população de Goa, Damão e Macau na Ásia, e ainda a variedade do Timor na Oceania.]

Segundo o mesmo dicionário, *lusófono* é um adjetivo que designa "que ou aquele que fala português" e "cuja língua oficial ou dominante é o português (diz-se de coletividade)".

Verdade é que no documento que legisla sobre a criação da CPLP (*Declaração Constitutiva*) não ocorre a palavra *lusofonia*. Mas, em outros documentos, sim, como, por exemplo, no *Protocolo de Cooperação entre o Instituto Politécnico da Guarda (IPG) e a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)*.

²² Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa, Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

Artigo 2º

O IPG e a CPLP comprometem-se a cooperar em projectos de desenvolvimento, em especial, na disponibilidade do IPG em receber, nos seus diversos cursos, estudantes oriundos dos Estados-membros da comunidade **lusófona**.²³

Contudo não é necessário que se diga *lusófono* para produzir sentidos de que se fala da mesma língua portuguesa falada em Portugal. No lugar de *lusofonia*, há as paráfrases que sustentam o efeito metafórico de países ou povos que falam a mesma e única língua portuguesa. Ao ser nomeada como uma "comunidade de língua portuguesa", está aí dito também "comunidade lusófona", "lusitana", "portuguesa", aquilo que é "relativo a Portugal, que fala português, cuja língua oficial ou dominante é o português".

A par disso, essa *lusofonia* passa pela língua, mormente. No dizer da CPLP sobre *a Língua Portuguesa*, a língua é o "traço identitário comum" nesse espaço lusófono, pois *a Língua Portuguesa* é o "fundamento da identidade específica de todos os povos que falam essa língua", como se lê em sua *Declaração Constitutiva*,

- Contribuir para o reforço dos laços humanos, a solidariedade e a fraternidade entre **todos os Povos que têm a Língua Portuguesa como um dos fundamentos da sua identidade específica**, e, nesse sentido, promover medidas que facilitem a circulação dos cidadãos dos Países Membros no espaço da CPLP;²⁴

A reflexão sobre o conceito de *lusofonia* tão caro a quem pretende refletir sobre língua portuguesa à luz da História das Ideias Linguísticas traz a possibilidade de compreender a diversidade, a multiplicidade de sentidos que podem existir nesse referente, apesar de remeter à dimensão histórica e política da colonização, da dominação portuguesa que afrontou e confrontou realidades e povos bastante diversos em termos de costumes e línguas. Colocar em discussão a noção de *lusofonia* pode ser produtivo para começarmos a nos compreender em nossas especificidades, para "ao invés de trabalharmos um imaginário

²³ Grifo nosso.

²⁴ Grifo nosso.

de unidade linguística que é herança da colonização, elaborarmos nossas diferenças concretas no sentido de enriquecermos nossas relações e nos reforçarmos em nossos processos de descolonização" (ORLANDI, 2009, p.179). Ao pensar a noção de *lusofonia* como espaço de dizeres, lugar de memórias que constituem o sujeito do dizer e em que este se constitui, faz-se necessário reformulá-lo a partir de considerações que realcem "nossa unidade em nossas diferenças: históricas, linguísticas, culturais, sociais, nacionais e de relações internacionais" que mostrem que "as relações entre nossas línguas formam um intrincado quadro de distinções e transformações" (*idem, ibidem*).

E ...

Retomo, aqui, a legitimação (*vozes*) e o deslocamento (*contrastés*) como processos discursivos que nos ajudam a compreender, em parte, as discursividades sobre *língua, língua portuguesa, lusofonia e comunidade*. Apesar de, nelas, estar inscrita uma memória hegemônica que faz retornar a questão sobre língua portuguesa como efeito de unidade linguística em face de uma diversidade não reconhecida; ou como efeito de unidade linguística em face de uma diversidade reconhecida mas tomada como variação, penso que, nessa repetição, os sentidos já deslizaram, e o que há é a transformação: são outras línguas essas ainda chamadas de *a Língua Portuguesa*.

Referências Bibliográficas

ARNOUX, Elvira. Las políticas lingüísticas en los procesos de integración regional, *Signo e seña*, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, série Revistas Especializadas, 1995, p. 11-27. ISSN: 0327-8956.

ORLANDI, E. *Língua Brasileira e outras histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil*. Campinas: RG Editora, 2009.

_____. *Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas, SP: Pontes, 2003.

RODRÍGUEZ ZUCCOLILLO, C. M. *Políticas públicas de direito à língua e consenso etnocultural: uma reflexão crítica*. (2010, no prelo)

_____. "Cultura e Estado Nacional". 2004a. (mimeo)

RODRÍGUEZ ZUCCOLILLO, C. M.; ORLANDI, E. A produção do consenso nas políticas públicas urbanas: entre o administrativo e o jurídico. In: Cidade, consenso, e políticas públicas, *Escritos*, nº 8, Campinas: Labeurb/Nudecri, dez. 2004b.

RODRÍGUEZ ZUCCOLILLO, C. M. *et al.* A Produção do Consenso nas Políticas Públicas Urbanas: Entre o Administrativo e o Jurídico – CAeL Projeto Temático FAPESP (Processo No. 2004/07734-0), 2008.

TÖNNIES, Ferdinand. *Comunidad y asociación. El comunismo y el socialismo como formas de vida social.* (Tradução de *Gemeinschaft und Gesellschaft*). Barcelona: Ediciones Península, 1979, [1887].

Viegas Barros, J. Pedro

Datos atribuidos a la lengua mbeguá en una leyenda transmitida por el último semi-hablante de chaná

1. Introducción

Don Blas Wilfredo Omar Jaime, nacido en 1934 en la localidad de El Pueblito, cercana a la ciudad de Nogoyá en el centro de la provincia de Entre Ríos, y residente desde hace mucho tiempo en la capital de esta provincia, Paraná. A principios de 2005, don Blas anunció públicamente que conocía algo de la lengua chaná (Fiorotto 2005a, 2005b), un idioma aborígen hasta entonces considerado completamente extinto y cuya última documentación escrita correspondía aproximadamente al año 1815 (Larrañaga 1923). Hasta ahora no se ha encontrado a ningún otro descendiente de chanás que esté en las mismas condiciones, de manera que don Blas sería el último semi-hablante conocido de la lengua chaná.

Desde mediados de 2005 vengo entrevistando periódicamente con don Blas, quien manifiesta que la lengua se mantenía de manera secreta entre las mujeres de su familia y – como él no tenía hermanas vivas-, cuando llegó a la edad de unos 14 años, su madre decidió enseñarle. Hasta hace unos veinte años, cuando falleció su madre, don Blas aprendió de ella todo lo que pudo, e incluso escribió muchos de los datos en hojas sueltas, la mayor parte de las cuales se ha perdido con el paso del tiempo. Es muy poco común que

una lengua deba ser investigada a partir de los datos proporcionados sólo por una persona, aparentemente la última semi-hablante de esa lengua; sin embargo, no se trata de una situación única en Sudamérica, cf. el caso similar de la lengua chholo de Bolivia (Schumacher, Böcker y Condori Mollo 2009).

Entre los materiales proporcionados por don Blas se encuentra una leyenda, que le fuera dictada décadas atrás al consultante por su madre ya fallecida. Una de esas sorpresas se produjo cuando don Blas me entregó la fotocopia de un manuscrito en el que consigna una leyenda que le habría sido dictada por su madre. Este manuscrito era, a su vez, copia de un original escrito hace una cantidad imprecisa de años; don Blas no recuerda cuántos, pero seguramente muchos ya que el papel estaba amarillento y resquebrajadizo. Lo sorprendente de esta leyenda es que en ella aparecerían algunos datos atribuidos a una lengua aborígen distinta del chaná y hasta ahora prácticamente desconocida: el mbeguá.

2. Los mbeguás en la historia

Lo que se conoce históricamente de los antiguos mbeguá es muy poco, y se basa en los datos provistos por algunos cronistas, principalmente de los siglos XVI y XVII.

Entre los etnógrafos actuales parece haber un consenso acerca de que los mbeguás habitaban la orilla izquierda del Paraná, en la zona del delta entrerriano. Se desplazaban en grandes canoas monóxilas. Su alimentación se habría basado principalmente en la pesca y en la caza, aunque según algunos autores habría indicios de una agricultura incipiente. La posesión de tejidos de algodón parece delatar una fuerte influencia guaraní. Algunos investigadores suponen también contactos, tal vez indirectos, con las culturas andinas, lo que explicaría la presencia de adornos de metal.

Durante el siglo XVIII, a los indígenas del sur entrerriano ya no se les llamó más mbeguás, sino “manchados”. Generalmente, se supone que los últimos son descendientes de los primeros.

En el reparto de indios entre vecinos de la ciudad de Buenos Aires, efectuado por Garay en 1582, se nombra a un par de caciques de una nación “*meguay*”, etnónimo que – por similitud fónica – se ha identificado con mbeguá. Y a partir de la igualdad o semejanza en la terminación de nombres de caciques (terminados en *-pén* o *-spén*), se ha sugerido además que una decena de los en su mayoría enigmáticos nombres de grupos

humanos mencionados en ese reparto (*curumeguay, lojae, ajay, yotos serebes, llosumbes, locultis, cubujé, denocunalacas* y *conontí*, además de *meguay*) podrían corresponder a otras tantas subdivisiones de los mbeguás.

Uno de los caciques meguay del reparto 1582, *Quengipén* era llamado en guiaraní *Tubichamiri* o *Tubichaminí* (“cacique pequeño”), y con su gente se fundó una reducción en la zona de la actual Punta Indio, sudeste de la provincia de Buenos Aires, que funcionó durante parte del siglo XVII.

Una parte de los mbeguás, mezclados con chanás y guaraníes, fueron reducidos en 1616 en Santiago del Varadero, actual ciudad de Baradero. En esta ciudad, según testimonio de enero de 2006 de la señora Blanca Asprella, presidente de la asociación indígena local, habría todavía personas que se reconocen descendientes de mbeguás.

En sus relatos sobre la cultura chaná, Don Blas menciona a menudo a los mbeguá, presentando un cuadro que es en parte bastante distinto al que ofrecen las fuentes históricas y arqueológicas. Según él, los mbeguás construían viviendas de tipo palafítico, siempre en las cercanías de los poblados chanás y tenían una suerte de relación de vasallaje con respecto a estos últimos, a los que estaban obligados a abastecer durante sus constantes guerras con otros pueblos (aunque los mbeguás mismos no participaban directamente en los combates). Según don Blas quedarían todavía descendientes de mbeguás en Entre Ríos, especialmente en la zona de la ciudad de Victoria.

3. Qué se sabía hasta ahora de la lengua de los mbeguá

Comenzando por el gentilicio, el origen y significado del etnónimo mbeguá es oscuro, y no se sabe siquiera si era autoaplicado o no. Generalmente se dice que es de origen guaraní y según algunos autores el significado de este término en esta lengua sería “los manchados” o algo similar, lo que sería una prueba de la conexión con los indígenas llamados manchados durante el siglo XVIII. Así, p. ej, Schuller (en Azara 1906: lxxxiv) afirma que mbeguá significa “pintados, feos, manchados”; afirmación que no pude comprobar en los diccionarios guaraníes a mi disposición. En la ciudad de Baradero, donde los documentos coloniales suelen llamar a estos indígenas con una variante “biguays” o “mbiguays”, de acuerdo a comunicación personal de la señora Blanca Asprella (enero de 2006) existe la tradición de que el nombre étnico está conectado más bien con el zoónimo biguá o mbiguá, debido a la gran capacidad pescadora de estos aborígenes,

equiparable a la de esa ave. Según don Blas, sin embargo, el nombre pertenecería a la lengua chaná y estaría compuesto por los morfemas *nbe* ‘sombra’ y *uá* ‘pegado’, es decir, “sombra pegada”, aludiendo a que los mbeguás estaban siempre cerca de los chanás.

Se han atribuido al mbeguá los nombres de caciques de las “naciones” supuestamente pertenecientes a esta etnia mencionadas en el reparto de Buenos Aires de 1582, caracterizados por la terminación *-(s)pén* (*Tugalbampen*, *Quengipen* o *Quendiopen*, *Quemumpen*, *Diciumpén*, *Campampén*, *Caespén*, *Pacaospén*, *Allapén*, *Salloampén*, *Escallopén*, *Tanaolaquepén*). Pero se trata de una atribución dudosa. Un par de nombres de peces recogidos a fines de la década de 1520 en la región insular del sur de Entre Ríos ha sido atribuido a la lengua de “chaná-beguaes” (y chaná-timbúes) por Serrano (2000: 125): *quirnumbatá* ‘sábalo’ y *piaire* ‘un pescado que es como los “sollos de España”’. Pero se trata en estos últimos dos casos de formas guaraníes o de origen guaraní, ya que son identificables con los ictiónimos de esta lengua *kirimbatá* ~ *karimbatá* ‘sábalo’ y -quizás- *pirayú* ‘dorado’.

Esto era todo lo que hasta el momento se sabía o presumía sobre la lengua de los mbeguás.

4. La leyenda mbeguá transmitida por don Blas

La hoja de papel tiene el título: “Leyenda Nbeguá – Ateá úta paré- Mujer del agua”. Hay una nota al pie de página que especifica “Las palabras subrayadas pertenecen al idioma nbeguá”.

El texto es el siguiente.

“Los viejos maestros del pueblo chaná contaban esta historia proveniente de la etnia nbeguá, a sus pequeños alumnos para que aprendieran que Tijuinem, su dios, los amaba y cuidaba pero, los castigaría si hacían algo malo, como castigaron Tíche y Pólie, dioses del pueblo nbeguá, a una mala madre según la leyenda.

Una ateá (mujer) muy bura (robusta) de grandes jambuyí (volcancitos de leche - senos) gustaba tener muchos mantí (amigos) y pasarla bien.

Según costumbre nbeguá la mujer podía elegir con quién procrear sus hijos y no estaba obligada a formar pareja estable como lo hacían las mujeres chaná.

Cuando nacían sus hijos, yúti les llamaban, le molestaban porque no podía divertirse libremente y le hacían perder tiempo si les daba yí (leche) amamantándolos.

Para librarse de ellos y divertirse con yuí (hombres), los mataba -jalle-, por la noche los llevaba a la playa del paré arroyo y los ahogaba sentándose sobre ellos sin piedad, luego los arrojaba a lo profundo para alimento de los peces y decía a los demás que se los llevó el patíá (cocodrilo).

Cansados de su maldad Tíche y Pólie (pareja de dioses del pueblo nbeguá) decidieron darle un merecido píne (castigo), la convirtieron en ateá úta paré (mujer del agua), y a tener siempre muchos hijos fue condenada.

Desde entonces existe la “raya”, pez achatado como quedaban sus niños, y en cada parición le nacen de 40 a 70 hijos.”

5. Los datos atribuidos a la lengua mbeguá

Los términos insertos en este texto y supuestamente pertenecientes a la lengua mbeguá incluirían una docena de lexemas al parecer simples:

Tíche, teónimo (personificación del sol, según don Blas)

Pólie, teónimo (personificación de la luna, según don Blas)

ateá ‘mujer’

bura ‘robusta’

mantí ‘amigos’

yúti ‘hijos’

yí ‘leche’

yuí ‘hombres’

jalle ‘matar’

paré ‘arroyo’, ‘agua’

patιά ‘cocodrilo’

píne ‘castigo’

un compuesto:

jambuyí ‘senos’, literalmente “volcancitos de leche”

y un sintagma:

ateá úta paré ‘raya (pez)’, lit. “mujer del agua”.

Aunque breve, la lista de formas proporcionadas permite algunas pocas interpretaciones morfosintácticas.

En *jambuyí* ‘senos’, supuestamente un compuesto de significado “volcancitos de leche”, *yi* sería ‘leche’ de manera que es el elemento *jambu-* el que haría referencia a un accidente orográfico, aunque seguramente más bien ‘cerrito(s)’ que ‘volcancito(s)’, dada la topografía de la región en que habitaron los mbeguás, muy alejada de montañas y volcanes pero con frecuente presencia de pequeñas elevaciones del terreno. En todo caso, este término mostraría que en los compuestos de dos sustantivos en esta lengua el orden (o por lo menos un orden posible) habría sido ND (Núcleo + Determinante).

El sintagma *ateá úta paré* ‘mujer del agua’ muestra la presencia de una preposición *úta* ‘de’. También el chaná moderno de don Blas presenta preposiciones (posiblemente a causa de la presión del castellano), discrepando en esto con el chaná de la época de Larrañaga, en que sólo están documentadas posposiciones.

La forma *bura* está traducida como un femenino: ‘robusta’. Se puede pensar si su final *-a* no será el mismo sufijo de femenino *-a* que aparece en el chaná de don Blas (aunque aquí no en adjetivos sino en sustantivos animados *banatí-a* ‘hija’, *agó-a* ‘perra’, etc. y en demostrativos *kátu-a* ‘esta’, *ug-a* ‘esa, aquella’) y que podría (o no) ser préstamo del castellano.

6. Comparaciones con el chaná y con otras lenguas de la familia charrúa

En esta lista hay al menos un par de formas que son inmediatamente comparables con lexemas de otras lenguas de la familia charrúa:

ateá : chaná de don Blas *adá* ‘mujer’

jalle ‘matar’ : güenoa (Outes 1913) *ballen* ‘morir’, ‘(ser/estar) muerto’, charrúa (Gómez Haedo 1937, véase Viegas Barros 2009) *jalaná* ‘quieto’.

La segunda comparación es interesante por más de un motivo. Debe tenerse en cuenta que la cognación entre güenoa *ballen* ‘morir’, ‘muerto’ y charrúa *jalaná* ‘quieto’ fue notada recién hace muy poco tiempo (Viegas Barros 2009). La forma mbeguá *jalle* ‘matar’ sugiere la segmentación de los finales güenoa *-n* y charrúa *-ná* como sufijos posiblemente estativos o participiales, lo que haría reinterpretar sus significados algo así como *(ser o estar) matado’. Esto habilita la posibilidad de que el final *-n* en algunos lexemas del chaná de don Blas pudiera ser un sufijo similar.

Esta comparación lleva a reconsiderar el posible valor fonético del dígrafo *ll* en la forma güenoa. Como en el breve catecismo donde aparece esta forma se usa una ortografía no basada en el castellano (cf. p. ej. **Hesu Kisto** ‘Jesucristo’), parecía hasta ahora natural pensar que *ll* no correspondía a la lateral palatal del castellano, sino posiblemente a una lateral geminada, lo que parecía reforzado por la comparación con la forma charrúa y por el hecho de que Larrañaga (1923: 167) afirmaba que en el chaná de su época existían muchas consonantes geminadas (“letras duplicadas” que “tienen toda la fuerza de su duplicación”). La forma mbeguá es pronunciada [xayé] por don Blas, con una semivocal palatal que, como la semivocal correspondiente en el español de Entre Ríos, podría provenir en algunos casos de una lateral palatal. Esto nos obliga a considerar dos cosas: (1) que la *ll* del güenoa puede haber tenido el mismo valor que en español, y (2) la posibilidad de que en el inventario fonético de la lengua madre de la que provendrían el mbeguá, el güenoa y el charrúa haya existido una consonante lateral palatal, la cual podría haberse despalatalizado en charrúa.

El chaná de don Blas *ití* ‘leche’, ‘lactante’, podría compararse o bien con el presunto mbeguá *yi* ‘leche’, o bien con *yúti* ‘hijo(s)’.

La preposición del presunto mbeguá *úta* ‘de’ tal vez sea comparable con el elemento relacional del chaná de don Blas *ug* ~ *uga*. La extraña correspondencia entre una consonante dental o alveolar y otra dorsal se repite, aunque en posición inicial en otra instancia: charrúa *deti*, *datit*, güenoa *detit* frente a chaná de don Blas *heít* [xe'it] ‘tres’.

La palabra *mantí* ‘amigo’ parece coincidir con el término chaná *mantí* ‘banana’. Según don Blas este lexema chaná sería un préstamo del mbeguá, explicándose el insólito cambio semántico por otra leyenda, la que, sin embargo -hasta el momento- no explicitó.

7. A manera de conclusión

La situación de una lengua cuyos únicos escasos datos son proporcionados por un hablante de otra lengua resulta por cierto bastante extraña, pero hay algún otro caso parecido en la lingüística aborígen americana, como es el de la lengua aranama-tamique de Texas, Estados Unidos de Norteamérica, cuyas dos únicas palabras conocidas fueron proporcionadas por un hablante de otro idioma, el tonkawa (Campbell 1997: 144).

Los datos sobre la lengua mbeguá presentados sugieren que la misma habría pertenecido a la familia lingüística charrúa (familia a la que pertenece sin duda el chaná, véase Viegas Barros 2009). De manera muy inusual en familias lingüísticas pequeñas de Sudamérica (aunque no tanto en familias grandes), las lenguas charrúas eran habladas por pueblos que tenían dos modos de vida bastante distintos entre sí: por una parte por pueblos cazadores-recolectores pedestres culturalmente parecidos, p. ej., a los tehuelches de la Patagonia, y por otro lado por grupos canoeros fluviales, en cuya alimentación tenía importancia la pesca y que contaban al parecer con una incipiente agricultura:

Pueblos hablantes de lenguas de la familia Charrúa

1. Cazadores-recolectores pedestres
 - 1.1 Charrúa propiamente dicho
 - 1.2 Güenoa (= Minuán)
2. Canoeros fluviales con probable agricultura incipiente
 - 2.1 Chaná
 - 2.2 Mbeguá

Dada la documentación relativamente escasa de estas lenguas, no es posible decir si esta división cultural se reflejaba en la subclasificación de la familia, es decir, si el charrúa y el güenoa eran lenguas más cercanamente emparentadas entre sí que con las otras dos, y si lo mismo ocurría entre chaná y mbeguá.

No se sabe cómo los mbeguás pudieron haber mantenido oculta parte de su lengua durante siglos, hasta la época en que estos términos fueron reproducidos, en pleno siglo XX, por la madre de don Blas. Como los datos fueron proporcionados originalmente por una mujer (la madre de don Blas) podríamos pensar que la lengua se habría mantenido en principio como habla secreta de las mujeres, tal como habría acontecido entre los chanás (véase Viegas Barros 2008), pero esto no es más que una especulación.

Cabría, quizás, una reflexión final sobre el rol que los hablantes terminales pueden desempeñar en la investigación de nuestras lenguas indígenas. Creemos que, incluso en el caso muy desfavorable de personas con un conocimiento muy reducido de estos idiomas, como ocurre con Don Blas (quien entraría en el nivel más bajo de competencia, en la categoría de “recordante” según la terminología de Grinevald 2005), el aporte que estos consultantes pueden ofrecer resulta, en casos como el presente, interesante.

Referencias

Azara, Félix de (1904). Geografía física y esférica de las provincias del Paraguay, y misiones guaraníes. *Anales del Museo Nacional de Montevideo, Sección Histórico Filosófica*, Tomo I. Ed. y pról. De R. R. Schuller. Montevideo.

Campbell, Lyle (1997): *American Indian Languages. The Historical Linguistics of Native America*. Nueva York: Oxford University Press.

Fiorotto, Daniel Tirso. (2005a). El chaná que atesora su idioma. Paraná: diario *Uno*, 27 de febrero, Suplemento Sociedad, p. 12-3.

Fiorotto, Daniel Tirso. (2005b). Un chaná que habla su lengua. Buenos Aires: diario *La Nación*, 26 de marzo, Suplemento El Campo, p. 5.
<<http://www.lanacion.com.ar/689936>>.

Gómez-Haedo, Juan Carlos. (1937): Un vocabulario charrúa desconocido. *Boletín de Filología*, 1 (4-5), Montevideo: Universidad de la República.

Grinevald, Colette. (2005): Documentación de lenguas en peligro: El caso de las lenguas amerindias. Conferencia pronunciada en la Universidad de Buenos Aires.

Larrañaga, Dámaso Antonio. (1923): Compendio del idioma de la nación chaná. *Escritos de D. Dámaso A. Larrañaga*, tomo III. Montevideo: Instituto Histórico y Geográfico del Uruguay, Imprenta Nacional.

Outes, Félix F. (1913): Sobre las lenguas indígenas rioplatenses. Materiales para su estudio. *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, 24. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

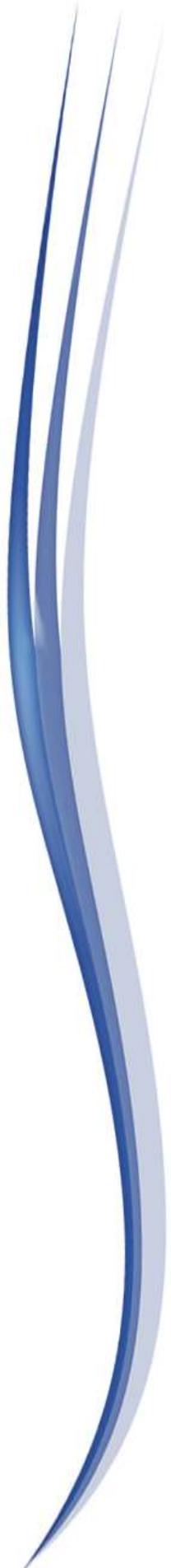
Schumacher, Achim; Nathalie Böcker y Francisca Condori Mollo (2009): Chholo. En Mily Crevels y Pieter Muysken (eds.): *Lenguas de Bolivia*: 117-123. La Paz: Plural editores.

Serrano, Antonio. (2000): *Los aborígenes argentinos: síntesis etnográfica*. Buenos Aires.

Viegas Barros, J. Pedro (2006): Datos actuales pertenecientes a la lengua chaná. Una evaluación preliminar, *Actas X Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Salta: Universidad Católica de Salta, 5 al 8 de julio de 2005. (CD-ROM).

Viegas Barros, J. Pedro (2008): Obsolescencia lingüística en contextos de invisibilidad social y re-identificación étnica: el caso chaná. Primera Jornada de Lengua y Literatura “Estudios teóricos e investigaciones en el campo de las ciencias del lenguaje y la literatura. San Justo (Pcia. Buenos Aires): Universidad de La Matanza, Escuela de Formación Continua. (CD-ROM).

Viegas Barros, J. Pedro (2009): Misia jalaná: una frase charrúa a la luz de los nuevos datos de la lengua chaná. *Cadernos de Etnolingüística*, vol. 1, serie Notas. <www.etnolingüística.org/cadernos/notas/1:1>



**EJE TEMÁTICO: LENGUAS Y LITERATURAS EN CONTACTO EN
AMÉRICA LATINA.**

Andrea Alejandra Bocco

Literatura de fronteras y lenguas en las fronteras

Introducción

La denominada literatura de fronteras en Argentina posee una serie de regularidades dentro de las cuales me interesan subrayar dos. Por un lado, se define en función del mismo mundo que representa: la frontera es el espacio y el universo cultural y sociodiscursivo que se construye en cada relato. De este modo, las temáticas giran en torno a las incursiones de las milicias en tierra adentro, las campañas de conquistas de territorio, la vida en los fortines, las experiencias de contacto con los indios, las peripecias de distintas tribus, etc.

Como estas acciones y anécdotas son relatadas desde una perspectiva autobiográfica, la voz del enunciador es un elemento central, a la vez que otro rasgo definitorio de la segunda regularidad que quiero resaltar: se trata siempre de una voz “blanca” puesto que quien enuncia es un hombre perteneciente a la “civilización” y no un indio. Desde ese locus de enunciación construye la historia y distribuye la palabra.

Parto de estas dos características y me detengo en las condiciones de enunciación de la literatura de frontera porque, justamente, pretendo analizar en esta literatura el modo en que códigos culturales diversos se ponen en contacto y se dinamizan en una zona de frontera territorial, étnica, lingüística, social, cultural; producen conflictos y cruces. Para ello, necesito focalizar de qué modo los enunciadores “blancos” hacen ingresar las voces del “otro” indio y cómo opera allí un sistema de semiotización en el que la lengua cumple un rol central.

Primer cruce: la traducción

El concepto de “frontera” que la propia literatura de fronteras decimonónica delinea está en absoluta sintonía con los desarrollos más modernos dentro del campo de las ciencias sociales: se trata de una categoría compleja que hace estallar lo puramente geográfico, material, de límite territorial para hacer ingresar problemas de cruce, de contacto, de mezcla.

Así, una de las primeras conceptualizaciones es la de frontera en tanto “zona de contacto”, que se configura como algo dinámico, en constante cambio, recreada por los diferentes agentes sociales que intervienen en ese ámbito; como un espacio que se

reactualiza a través de una diversidad de prácticas, creencias, rituales, relaciones, entre las que se destaca como la principal práctica del espacio fronterizo el acto mismo de cruzar la frontera. Esta práctica central, además, se convierte en un modo de experimentar la alteridad²⁵.

Transitarla; ir y venir; traficar gente, ganado, provisiones, costumbres, leyes, tratados, saberes, lenguas; pasar del otro lado y volver. Se trata de escenas narradas una y otra vez en una literatura que despliega una mirada antropológica, naturalista, memorialista, militar, testimonial.

Pasar del otro lado y volver son las acciones que definen el cruce, al cual si lo pensamos en términos de la lengua, ingresamos en el terreno de la traducción. Es decir, implica que los sistemas lingüísticos diferentes se cruzan para retornar traspuestos al propio. En este sentido, -tal como plantea Alejandra Cebrelli en un texto inédito-: “la frontera es un mecanismo bilingüe que traduce mensajes externos. Su función es separar lo propio de lo ajeno, el filtrado de los mensajes externos y la traducción de éstos a un lenguaje propio, así como la semiotización de lo que entra de afuera y su conversión en información”²⁶.

Un libro clave y canónico de la literatura de fronteras, como es *Una excursión a los indios ranqueles* de Lucio V. Mansilla, opera a lo largo de todo su desarrollo desde un sistema de traducción simultáneo que despliega la aprehensión subjetiva de ese espacio, un esfuerzo por comprenderlo, vivirlo y transitar en la copresencia con el otro.

Una de las figuras que destaca el propio enunciador del texto es la del lenguaraz. La china Carmen emerge en todo su valor cultural y estratégico: Mansilla no puede prescindir de ella, a tal punto que es quien lo termina iniciando en “los secretos de su misión” (Mansilla, 1987: 11-TI). Por lo tanto, es la corporización del cruce y la traducción; siempre entre las dos orillas, llevando y trayendo, entre el blanco y el indio, entre la fagocitación y la aculturación. Por esta ambivalencia propia es que a veces el lenguaraz no permite la comunicación sino que filtra o calla: “Regresó el embajador de Ramón. En lugar

²⁵ Sobre desarrollos teóricos en torno a la noción de frontera consultar: Bartolomé, 2001; Cebrelli, 1998 y 2002; Fernández Bravo, 1994; Grimson, 2000, 2003 y 2006; Hennessy, 1977; Michaelsen y Jonson, 2003; Turner, 1992.

²⁶ Estas consideraciones sobre la frontera en relación a la traducción se vinculan a las conceptualizaciones que Juri Lotman realiza en *La semiosfera*.

de dirigirse a mí, se dirigió a Bustos. ¿Qué le dijo? Ni lo supe, ni lo sé. Mi lenguaraz no tenía suficiente libertad para hablar conmigo...” (Mansilla, 1987: 98 –TI).

La escritura misma de Mansilla ubica al enunciador, a su vez, como el lenguaraz del público. Por un lado, aparece el viajero que ha traspuesto el límite, y en su necesidad imperiosa por entender y hacerse entender, retuerce la sintaxis española para acercarla al mundo aborígen:

“Mientras mudábamos, llegaron varios indios del norte, de *afuera*, como dicen ellos. Nosotros le llamamos así al sur.

Viendo sus caballos tan trasijados, le pregunté a Caniupán:

-¿De dónde vienen estos?

-Esos viniendo de *afuera*, boleando –me contestó.

Eran las últimas descubiertas que regresaban, pero Caniupán no quería confesarlo.

-¿Qué habiendo por los campos, hermano? –le agregué.

-Muy silencio estando Cuero, Bagual y Tres Lagunas.

- ¿Entonces, indios no desconfiando ya de mí? –proseguí.” (Mansilla, 1987: 128-TI).

Por otra parte, opera la recurrencia de explicar, adaptar, traducir todo lo que expone a los códigos criollos. Lo vemos en el mismo fragmento que acabo de citar cuando traduce el *afuera* por *sur*.

El capítulo 21 es un despliegue del conocimiento adquirido sobre retórica y fonética de las lenguas aborígenes: lo que son las “razones”; qué es un parlamento y qué la conversación en junta; modos y formas de conversar; fonética araucana y particularidades de la comunicación oral. Ingresar al mundo de la palabra ritualizada le permite al enunciador formular una serie de juicios, entre los que se destacan aquellos que cruzan la frontera: “la conversación en junta (...) Es una cosa muy parecida al parlamento de un pueblo libre, a nuestro congreso, por ejemplo. La civilización y la barbarie se dan la mano; la humanidad se salvará porque los extremos se tocan” (Mansilla, 1987: 136.TI).

La inmersión en un mundo otro, de lenguas otras y el propio posicionamiento de Mansilla como lenguaraz del público lector queda en evidencia en un episodio que se relata casi al final de la excursión. Cuando se despidió del cacique Ramón, este le encargó, entre varias cosas para la platería, atincar. Esta palabra, desconocida para el receptor del encargo, pone en funcionamiento el sistema de traducción simultáneo. No se anima a discutir que no se trata de un término castellano porque: “me acordé de las lecciones que acababa de recibir, de mi humillación en presencia del fuelle, de mi humillación ante doña Fermina, discurriendo como un filósofo consumado...” (Mansilla, 1987 II: 178). El enunciador, al quedar descolocado recurre al sistema cultural que ha incorporado en la aprehensión de esa geocultura; a tal punto que es el diccionario (una estrategia metalingüística, una forma endógena de traducción) quien permite finalmente la comprensión desde la equivalencia – en este caso dentro del mismo sistema lingüístico- : atincar = bórax. Aquí, la traducción por una parte se inutiliza: se trata de un término de la misma lengua. Por otro, la expone como el modo de funcionamiento de la frontera: el propio narrador lo advierte al recordar sus traspiés en episodios previos de obliteración de las diferencias lingüísticas.

Segundo cruce: el bilingüismo

Este blanco enunciador que narra en los textos de la literatura de fronteras se posiciona y opera como un “mediador cultural” (Batticuore, 2008: 143-182). En este sentido, la configuración del espacio de la frontera en boca de este intermediario está equilibrada entre blancos e indios: emplean las mismas estrategias, persiguen los mismos fines.

Esta cuestión es clave en la escritura de Santiago Avendaño, un ex cautivo que decide contar su experiencia entre los indios, pero también dar a conocer su modo de vida, sus costumbres puesto que ha convivido con ellos y ha funcionado luego como intermediario del ejército argentino. Esta doble condición (haber sido uno entre los indios y ser enviado de los blancos) lo coloca en una posición privilegiada como relator, aunque no como actor histórico -dado que es ajusticiado por los indios al ser abandonado a su suerte por los militares, que no se hacen cargo de él-.

Permanentemente, Avendaño opera desde el bilingüismo: circulan por el texto con naturalidad términos en lengua araucana, como así también incorpora en varias oportunidades oraciones religiosas, “rezos”, en versión bilingüe. Desde su conocimiento de la lengua, cultura e historia de los aborígenes de las pampas, proyecta las postales de los

indios en las que casi siempre hay una valoración positiva. Por ejemplo, en “Creencia básicas de los indios de la pampa y el Nguillatún”, del texto editado bajo el título *Usos y costumbres de los indios de la pampa*, se describen los rituales y se los adjetiva de manera eufórica: “No menos dignos de elogios...”, “Algo notable es ...”, “esos graciosos bailarines”.

Su condición de bilingüe lo ubica con claridad en la frontera, como mediador y como traductor de la historia ocultada y negada sobre el contacto entre los pueblos indios y blancos. En el capítulo III del libro ya mencionado de Avendaño, no solo va a ofrecer la traducción –en tanto versión alterna– del trato de los indios para con los cautivos, sino que además entrega en términos absolutamente otros la trama y trasfondo de la conquista y colonización americana: “Y no nos da vergüenza de tratar de bárbaros a estos, a quienes hemos despojado de sus tierras para posesionarnos de ellas sin más derecho que haberlos ocupado por la fuerza y por crímenes. ¡Oh! esto es más espantoso todavía” (Avendaño, 2000: 46). De este modo, las voces de reclamo, de denuncia, de escarnio de los aborígenes se infiltran en la voz de este enunciador blanco que opera en las dos orillas culturales y lingüísticas.

Tercer cruce: la multiculturalidad de los códigos

La geocultura de la frontera pone en juego códigos que cifran los mensajes de la supervivencia, de la cohabitación con el otro, del reconocimiento de la alteridad. Espacio bilingüe, en permanente traducción, que semiotiza todo lo que ingresa. De este modo, en *La guerra al malón* (1907) de Manuel Prado, el enunciador narra su ingreso al ejército de frontera, siendo un joven de catorce años que debe aprender todo, que debe iniciarse en la vida en esa nueva región desconocida. Se nos presentan así todos los lenguajes que circulan y operan en la comunicación y comprensión; por ejemplo: los giros de los caballos al galope para reconocer a lo lejos que los jinetes que se aproximan son también soldados (Cfr. Prado, 2007: 39-40); los códigos de la necesidad y la miseria cifrados en los cuerpos y rostros de los milicos gauchos y de sus chinas²⁷, pero también de la solidaridad y la

²⁷ “La impresión del fortín [...] me dio frío. Al aproximarme vi salir de unos ranchos que más parecían cuevas de zorros que viviendas humanas, a cuatro o cinco milicos desgredados [...] la miseria en todo el cuerpo y la bravura en los ojos. El comandante del puesto –el teniente Arturo Turdera– un distinguido oficial y un cumplido caballero, estaba allí, en medio de su tropa, como ella harapiento, como ella destruido y agobiado por aquella vida de hambre, de fatiga, de peligro” (Prado, 2007: 40).

mancomuni3n²⁸, de la fiesta y la alegr3a. En *Croquis y siluetas militares* (1886), Eduardo Guti3rrez nos regala la an3cdota de la improvisaci3n de un festejo de “carnaval” en el campamento (Cfr. 1956: 249-252): milicos travestidos que cruzan, a escondidas de la oficialidad, las carpas para hacer chanzas; la broma vertida sobre el alf3rez Sagastiz3bal, a quien transforman en objeto de risa, ridiculiz3ndolo primero y someti3ndolo a la algaraza de los jarrazos de agua que le propinan. Todo esto genera un clima de jolgorio en medio de la dureza de la sobrevivencia.

Los lenguajes se cruzan con las pr3cticas que definen la geocultura de la frontera. Esta cuesti3n se pone en evidencia, por ejemplo, en “¡Ben3tez era un bravo!” al describir las dificultades de los juje3os en la l3nea de frontera por estar acostumbrados a la vida, al clima, al alimento del terru3o...” (Prado, 2007: 115). Tambi3n en el aprendizaje permanente de c3digos y su puesta en pr3ctica: “Yo me hab3a hecho el firme prop3sito de no pedir qu3 comer a nadie. Era una cuesti3n de orgullo bien entendida en una tierra donde los alimentos no se compran; donde el que tiene necesidad *pide con vuelta*” (Mansilla, 1987 II: 176).

En el bilingüismo que atraviesa la multiculturalidad y multietnicidad de la frontera aparecen las traducciones con destinos diferentes. Por un parte, *La guerra al mal3n* nos muestra la sobrevaloraci3n de la ciencia y el desd3n por el saber aut3ctono: en la disputa entre el ingeniero y el indio, para ver d3nde trazar el pueblo, triunfa la posici3n del primero, pero fracasa su iniciativa porque el agua (tal como advirti3 el indio) arras3 con todo (Cfr. Prado, 2007, 125-129). Se trata, en este episodio, de la suspensi3n de la traducci3n, lo que obstaculiza la compresi3n de la geocultura fronteriza que exige la convivencia de m3ltiples lenguajes, saberes y pr3cticas.

Cierre

Como podemos apreciar, la frontera vuelve complejo y poroso el circuito de traducci3n cultural dado que las lenguas obturan, a la vez que posibilitan los intercambios.

²⁸ Cfr. “El d3a de la Patria” (Prado, 2007: 51-53) en el cual aparecen la miseria, un sentido para el sacrificio y la fiesta. En “Donde las dan las toman: recuperamos los caballos”, frente a la inmolaci3n del jefe el soldado le dice: “Pero Mayor –repuso el noble viejo Sol3s conmovido hasta las l3grimas por aquel sublime acto de abnegaci3n- yo no puedo consentir que realice usted ese proyecto. En todo caso, iremos juntos; y si est3 de Dios que aqu3 concluyan nuestras penas, que nos encuentren juntos en la muerte, as3 como nos han visto ligados en la vida...” (Prado, 2007: 84).

Esta configuración se produce desde la focalización en las prácticas culturales y los discursos de quienes habitan/transitan/cruzan la frontera en el marco de la textualidad literaria. Aquí, si bien aparece la diversidad, esta la mayoría de las veces se halla mediada por la voz del blanco civilizador, aunque siempre permeada por la “barbarie”.

De este modo, se puede advertir que en el marco de las campañas de conquistas de territorio, de guerra contra el indio, de intentos de tratados de paz, de comercialización y transacción entre las culturas blancas e indias, la lengua se ofrece en el espacio de la frontera tanto como una herramienta de conocimiento, aceptación y valoración de la alteridad como su opuesto: un arma para cerrar el paso y evitar el cruce cultural. Dentro de esta ambivalencia se escribe la literatura de fronteras decimonónica.

Bibliografía

AVENDAÑO- Meinrado HUX, (1999). *Memorias del ex cautivo Santiago Avendaño*, El elefante blanco, Bs. As.

_____ (2000). *Usos y costumbres de los indios pampas*, El elefante blanco, Bs. As.

BATTICUORE, Graciela, Loreley El Jaber y Alejandra Laera (comps.). (2008). *Fronteras escritas. Cruces, desvíos y pasajes en la literatura argentina*, Beatriz Viterbo, Rosario.

CEBRELLI, Alejandra. (2006). “Algunos aportes a la problemática de la heterogeneidad cultural”, Salta, mimeo.

GUTIÉRREZ, Eduardo (1956). *Croquis y siluetas militares*, Hachette, Bs. As.

GRIMSON, Alejandro (2000) *Interculturalidad y comunicación*. Bs. As.: Norma.

_____ (2003) *La nación en sus límites. Contrabandistas y exiliados en la frontera Argentina-Brasil*, Gedisa, Barcelona.

LOTMAN, Jury (1996) *La semiosfera 1. Semiótica de la cultura y del texto* Trad. de D. Navarro Madrid: Cátedra; (1998) *La semiosfera II. Semiótica de la cultura, del texto, de la conducta y del espacio* Trad. D. Navarro Madrid: Cátedra; (2000) *Semiosfera III* Madrid: Frónesis.

MANSILLA, Lucio V. (1987). *Una excursión a los indios ranqueles*, (dos volúmenes), CEAL, Bs. As.

PRADO, Manuel (2007). *La guerra al malón*, Claridad, Bs. As.

Mirian Pino

Poética responsiva de los contactos culturales: literatura, memoria e interculturalidad

Introducción

Una de las teorías que se ocupa de una reflexión sistematizada de las culturas en contacto a partir de la literatura es la interculturalidad. Dedicada, a partir de América Latina y del Caribe, a pensar la relación literatura y memoria sociocultural se anuda, desde mi perspectiva, en un primer núcleo fuerte que se sedimenta con el nacimiento del “sistema mundo-moderno” (Mignolo 1995: 25), es decir, desde el descubrimiento de América hasta nuestros días. En este sentido, acompaño “lo intercultural” con el significante “conflicto” porque sostengo que en los diferentes grados de contacto entre culturas, y pensado desde América Latina, ninguna relación sociohistórica es simétrica.

La propuesta traza un camino teórico metódico desde la experiencia de la docencia universitaria en la Universidad Nacional de Córdoba que se abisma a enfocar aspectos de la cultura Latinoamericana y del Caribe a través de los contactos con las culturas centrales, foco de irradiación teórica que es necesario repensar. Esta operación implica al menos selección y ajuste de ciertas epistemes²⁹ modernas. Si bien toda cultura es *per se* intercultural por efecto de la sedimentación histórica de las sociedades, la constatación de tal condición depende de su reconocimiento. Podríamos pensar en una red de categorías como heterogeneidad, diversidad, hibridez, transculturación, antropofagia, etc. con lo cual la hipótesis no sería demasiado novedosa. Pero al acotar este tema y observarlo a través de una selección de textos nos encontramos con objetos de estudio pasibles de abordarse a través de esta elección teórica metódica; sirva como ejemplo *La tempestad* (1611) de William Shakespeare; considero que ciertas escenas de esta obra potencian esta perspectiva vinculable con acontecimientos históricos europeos de vital importancia y que el escritor cubano Roberto Fernández Retamar, entre otros, espiga en su ensayo *Caliban, apuntes de nuestra América* (1973) como así también es registrable en la denominada literatura de fronteras entre México y EEUU, entre otros ejemplos. El principio dialógico de Mijaíl Bajtín y el poder en sus relaciones infinitesimales (Michel Foucault, 1979: 108, 179,180, otras) no son categorías alejadas de la perspectiva

²⁹ Me refiero en este sentido a aquellas figuras epistemológicas que de modo transversal atraviesan todas las prácticas discursivas de la modernidad y que desde América Latina es necesario deconstruir.

intercultural; permiten comprender la asimetría, la relación entre exilio y sometimiento, observar la articulación entre identidad y “Otro”, ya sea para negarlo, asimilarlo o reconociéndolo como un *partenaire* con el cual podemos completarnos dialógicamente y, fundamentalmente, entender las diferentes formas de resistencia. Ahora bien, este principio es indisociable al de frontera o umbral como lo pensó Bajtín en el sentido que la dialogía supone el intercambio de enunciados con las acentuaciones correspondientes. En consecuencia, es preciso tener en cuenta que la frontera en el estudioso ruso es indisociable de la comunicación. De allí que es importante en esta exposición tener en cuenta que para el tema que nos ocupa la frontera bajtiniana posee fuertes relaciones de calce y descalce con la frontera geocultural porque en los límites, según lo muestra un número nada despreciable de textos en América Latina, la delimitación territorial fija también sentidos, es un espacio de negociaciones en grados diversos de sentidos como por ejemplo qué y cómo se significa el “Otro”.

Los diferentes textos que recorreremos anudan la pregunta sobre la identidad: ¿quién soy?, ¿cuál es el “otro”?, ¿cómo me completo?, ¿cómo mora en otro en mí?, ¿cómo recordamos?, ¿qué recordamos?, ¿quiénes pretenden borrar la memoria de un pasado?. Estos interrogantes desbaratan el sentido único del sujeto de la modernidad; no menos importante es acotar que la relación entre arte y responsabilidad supuesta en la dialogía de Bajtín genera una verdadera revolución científica, en el sentido kuhniano del término ya que luego de sus aportes teóricos no es posible leer los textos en su autosuficiencia uniforme y homogénea³⁰. El teórico ruso establece la Otridad como dimensión necesaria de la categoría de sujeto. A través de ella podemos desmontar ciertas “lógicas” relacionadas a cómo se construye el Otro (Mijaíl Bajtín, 1997:79) que hace posible pensar lo intercultural como una teoría que potencia la polémica necesaria a partir de lo que denomino *poética responsiva de los contactos culturales*.

Por otra parte, no son numerosos los estudios dedicados a la relación teórica entre los marcos conceptuales que proporciona Bajtín con los trabajos sobre interculturalidad que circulan en las academias argentinas. A modo de aproximación la corriente que seduce

³⁰ Recordemos que la definición de Thomas Kuhn de Revolución científica o cambio revolucionario se opone al de ciencia acumulativa. El rasgo principal es su carácter holista, el descalce con respecto a la ciencia acumulativa, la modificación del lenguaje científico, y su advenimiento que puede ser de mayor a menor escala.

en su novedad suele solaparse y muchas veces confundirse con el comparativismo. En este sentido, desde mi experiencia puedo acotar que no todo comparativismo es intercultural ya que las unidades de análisis de las que nos valemos para producir los aportes referido al contacto entre culturas (que abarcaría todas las esferas del arte) poseen un registro abrumadoramente heterogéneo; lo intercultural supone no sólo “el qué” sino fundamentalmente “el cómo”, es decir, un trazo metódico lo suficientemente fuerte que haga estallar el contacto pero no para compararlo sino sobre todo para analizar los matices del encuentro que posee variados registros como señalé más arriba.

Sostengo que la Otredad bajtiniana, núcleo fuerte de la dialogía, contiene ya el germen de esta corriente de particular importancia para los estudios culturales referidos a objetos de estudio “en contacto”. Expresa Iris Zavala acerca de la dialogía: “introduce siempre la *comprensión*, y una consideración de la absoluta Otredad entre las partes en diálogo” (Zavala 1996:103). No menos importante es encontrar la articulación de esta perspectiva con la función del arte como socialmente responsable ya que a través de la relación entre arte y responsabilidad el punto de sutura es que toda noción de sujeto y de toda cultura se entiende solo por la Otredad. Sin duda, se trata de una fuerte encuentro entre sujeto-sociedad y cultura ya que sin la triada pensar en Bajtín y la interculturalidad sería vulnerable en varios aspectos: en primer lugar porque el principio dialógico es “intersubjetivo” y esta dimensión es indisoluble de la presencia de un colectivo donde los signos ideológicos circulan podría decirse “de boca en boca”.

Poética responsiva e interculturalidad

Uno de los aspectos que me interesa señalar en esta presentación es la profunda capacidad heurística que posee la dialogía para pensar culturas en contacto. Visto desde determinados lugares de enunciación teórica como las universidades de América Latina y las relaciones entre centros de producción de conocimiento como algunas academias norteamericanas es posible advertir el transporte de teorías que son re pensadas para la construcción de objetos de estudio que rebasan lo literario. Dicha relación no es ni buena ni mala, o en todo caso la calidad dependerá de su “uso”, es decir, de la articulación de los marcos interculturales y los objetos de estudios seleccionados que alumbrarán zonas escasamente conocidas, generalmente referidos a la placenta amerindia. Tratándose de culturas periféricas como las nuestras, la interculturalidad tiende a partir de la teoría bajtiniana, al fortalecimiento de lo propio, muchas veces negado por el denominado

pensamiento colonial. En el caso de la particular elección de quien suscribe este trabajo, la construcción de los objetos de estudio que potencio se recorta a la elección de textos literarios en los cuales se advierten temas que se incluyen en la agenda intercultural. Vaya como ejemplo revelador las posibilidades que brinda una obra que desde mi perspectiva es uno de las más potentes para pensar lo inter, me refiero a *La tempestad* (1611) de William Shakespeare. En este sentido, considero que el texto del autor inglés nos coloca frente a la disyuntiva a partir de la relación más evidente entre Próspero y Caliban, de cuáles son las fronteras de Occidente y en qué medida la periferia es el margen al que se le niega la capacidad del “Otro” bajtiniano. Caliban no es solo el anagrama del indio Caribe sino sobre todo el rostro más atroz con que Occidente conocido significó a aquel que es diferente. Y esa diferencia atañe no sólo a la imposibilidad que es notable en el texto de pensar a Caliban en término de sujeto al no reconocerle lengua sino también que la isla a la que arriba Próspero y Miranda para convertirla en su propiedad es una exaltación de lo exótico, con lo cual refuerza no solo el paradigma moderno civilización-barbarie sino también la posibilidad de que en la isla exista una cultura antes de su llegada. Esta implica que todos los elementos existentes antes del arribo del Gran Señor³¹ no hacen signo: una forma expresiva a la que se le niega la identidad de lengua, un tipo de vida, el conocimiento exhaustivo de Caliban del lugar, el trabajo y el registro que “este monstruo” posee del mundo natural que lo rodea, etc. He aquí un tipo de efecto “umbral” en donde lo que percibe el Gran Señor no es ni identificable ni reconocible con el otro en la diferencia; en consecuencia el discurso de Próspero es el climax de la monología. Cuando Miranda recrimina a Caliban que antes de su llegada él solo pronunciaba “borbotones” esta consideración es la negación del logos, de la palabra y por lo tanto la posibilidad de construirlo como sujeto³².

³¹ Jacques Derrida en su texto *Sobre un tono apocalíptico adoptado recientemente en la filosofía* (1994) refiere a la presencia del tono Gran Señor para referirse no solo a los mistagogos sino también a que éstos portan una práctica mesiánica y autoritaria. Próspero de Shakespeare se apodera de la isla, esclaviza a Caliban e impone su práctica autoritaria y su tono Gran Señor. No olvidemos que él reúne a suma de todos los poderes.

³² Carlos Jaúregui acota en *Canibalia* (2008) que se acusa a Caliban de querer violar a Miranda. Cabe recordar que no hay en el texto ningún signo del episodio por lo cual los lectores y/o espectadores podemos o no creer en la palabra de Miranda tanto como creer o no que antes de la llegada de Próspero, Caliban no poseía lengua, solo sonidos o “borbotones”.

El otro como lugar de frontera

Wilda Waldman en “El rostro en la frontera” expresa que “La frontera demarca, circunscribe, divide y delimita: ella incluye y excluye, identifica lo que está dentro y lo que se encuentra fuera, separa al *Nosotros* de lo ajeno y se extiende al peligroso terreno de la “no pertenencia”. (Waldman en León: 9). Esta perspectiva recoloca a la cultura calibánica, que considero es anterior a la dación de lengua por parte del Amo (Próspero, Miranda, Fernando, etc.), frente al Otro en una nueva relación al pensar la frontera como una línea que demarca la asimetría en el acto de posesión de la isla. La línea de lo infra-humano se teje a través de la figura del bestiario medieval: lo monstruoso, lo extraño, lo deliberadamente ajeno, lo exótico como rareza. Registros de la Otredad forzada que marcará los caminos de la cultura continental frente a los centros de irradiación del poder. En esta dirección, cabe preguntarse sobre lo horrible integrado y lo horrible apocalíptico en *La tempestad* si se piensa que hay humanidad en Trínculo y Estéfano; son feos pero esa condición, que pertenece al orden de lo humano, es una prescripción del lugar en la corte ya que los bufones cumplen con esa característica de una humanidad al servicio del sometedor, propio de la cultura de la corte europea. Podría pensarse que en ellos se codifica una Otredad frente a los poderosos, sin embargo, Trínculo expresa acerca de Caliban: “(...)Pescado, huele a pescado. Un olor/rancio y pescadoso; como de arenque ya no tan fresco./¡Vaya pescado más raro! Si estuviera ahora e Inglate-/rra, como alguna vez estuve, y anunciara este pescado/ en una feria de domingo, no habría tonto que no diera/por verlo una moneda de plata. Allí este monstruo haría rico a más de uno. Allí uno se hace rico con cualquier bestia extraña. No sueltan un ochavo para aliviar /a un mendigo cojo, pero son capaces de dar diez para ver un indio muerto. (...)” (Shakespeare 2000:77). La cita es reveladora porque la significación e identificación de monstruo primero y luego indio refuerza el lugar de infra humanidad que posee ese Otro al que se desconoce como sujeto. Pensar, en consecuencia, en la extrapolación cómico-seria de la cultura de la corte perdida (Milán) en un lugar donde supuestamente no hay signos “civilizatorios” no depende solo de la relación vertical Próspero-Caliban sino de las transversalidades, de las relaciones infinitesimales del poder cortesano. No es casual la presencia de los bufones, el conato de insurrección carnavalesca, la traición del sometido Ariel, la resistencia de Caliban. No menos cierto es que Shakespeare coloca la identificación de monstruo-indio y su potencial muerte en una feria de Inglaterra en boca de un bufón. Éstos no solo participan del mundo de la corte sino que como bien indica George Balandier imponen un

flujo discursivo por donde drena las verdades que los poderosos no pueden ni deben expresar (Balandier 1994: 46-75). Si pensamos que en 1589 ya Inglaterra había legitimado la trata humana a través de la comercialización triangular entre África-Europa y Caribe la identificación monstruo-indio no solo es un aspecto del imaginario cultural renacentista sino también que éste posee una relación directa con la estructura económica; un ejemplo revelador es que la madre de Caliban, Sycorax, es una bruja del Oriente por lo tanto desde el linaje familiar es un personaje marcado en la exclusión. En este sentido, la frontera posee varias dimensiones socio ideológicas de particular relevancia. La mirada irónica de Shakespeare es indicativa de Otredades negadas en la diferencia, en su posibilidad de ser abierta, fluida en un encuentro con la alteridad. La frontera está ahí porque en su férrea demarcación significa al otro en la exclusión en la cual la voz de Próspero y la corte artificial isleña es la de la monología. En este sentido, señalo una poética responsiva, conflictiva de orden sociológico donde desde la arquitectónica organiza las significaciones ideológicas que el texto porta; si pensamos en la ciencia literaria las modificaciones introducidas por Bajtín permiten abrir el texto y auscultar sus lenguajes pero también interrelacionar la literatura con otros saberes. Un diálogo abierto que rompe fronteras disciplinares fijas desde la coalescencia y riqueza de la obra artística cuya base social es innegable. Asimismo, es importante insistir en que la isla no solo es un umbral o frontera geográfica sino también un lugar donde habitan efectos de sentido: la línea demarcatoria entre mar e isla lo es también porque es un eje de sentido insoslayable: llegar por mar, arribar a una isla, apoderarse de ella es negar o vaciar de significación a lo que allí se encuentra. Esta inversión trae como consecuencia la barbarie civilizatoria.

La otredad teratológica y la interculturalidad: modos de significar al “Otro”

El héroe-personaje Caliban de Shakespeare implica una traza de particular importancia para los estudios referidos a su presencia en América Latina y el resto de continente; su presencia ha sido estudiada por Roberto Fernández Retamar en *Caliban, ensayo de Nuestra América* y luego *Canibalia* (2008) y la hercúlea obra de Carlos Jauregui, entre otros. En esta presentación me detendré en otras proyecciones quizá poco trabajadas y que anticipé anteriormente: me refiero a la articulación entre teratología canibálica e interculturalidad como modos de significar a ciertas Otredades y en la cual la importancia primordial la asume los signos codificados en el cuerpo, la fisonomía otra que es el rostro

de la Gorgona: mientras que un faz mira el ideal de belleza renacentista en Miranda y Fernando, en el otro cuya humanidad se niega se exaltan sus escasas virtudes junto con una corporalidad deforme. Esta torsión se hace extensible en el discurso cultural a todos aquellos cuerpos fuera de la docilidad que prescribe el poder: las minorías étnicas, de género, religiosas, políticas, e incluso ciertas enfermedades que han sido el registro de doble anormalidad en cierta franja de la historia cultural de Occidente: desde Juana de Arco hasta las formas de “histerización” femenina y el SIDA. Y la teratología puede llegar a incardinarse en la práctica y en el discurso del Amo a punto de hacer desaparecer el cuerpo monstruoso. Así deviene en “desaparecido” al cual como aquel Caliban shakesperiano no solo se le niega la lengua sino su identidad: “N.N”, no nombre, no identidad. Asegura Emma León: “La primera cosa que resalta es que la Otridad en general y el Monstruo en particular tienen como característica madre asentarse en su alteridad radical. (...)” (León 2009:64). León se detiene en el monstruo humano y esta presencia es interesante para los nuevos calibanes de la periferia e incluso para los bufones de la corte, mas no fue el caso de Caliban de Shakespeare cuya humanidad se le negaba tanto como en los documentos colombinos desde el denominado “Descubrimiento de América”.

En esta dirección se dibujan ciertos alter monstruosos que como anticipé delimitan líneas de fronteras donde el valor del capital económico no puede soslayarse, es decir, aúnan xenofobia con producción, tal es el caso de la lectura que se desprende de los relatos de los autores mexicanos Eduardo Parra y sus cuentos *Tierra de Nadie* y David Toscana y su novela *El ejército iluminado*. Monstruosidad, identidad mexicana y explotación económica en el cruce de la frontera americana conforman una morfología de ciertos cuerpos en la modernidad desigual. Como se podrá advertir los marcos interculturales necesariamente conllevan grados de Otrización de modo tal que la mera comparación de lo propio con lo ajeno no arroja suficientes resultados de las formas de contactos.

Las producciones literarias a través de las cuales recavamos estos temas no solo muestran las respuestas de una semiosis del Otro desde el discurso de Próspero, sino sobre todo re simbolizan la permanencia de esa significación en el Tercer Mundo. Más allá de la existencia o no de una literatura del Norte de México con patrones estéticos comunes me interesa señalar la proliferación a ambos lados del Río Bravo de un conjunto de textos cuya existencia en el sistema literario mexicano data del Siglo XIX. Si el río Bravo se erige como la frontera del oprobio, el nuevo muro de Berlín a lo latinoamericano no menos cierto son

otras obras que forman lo que Ana Pizarro denomina “archipiélago del fronteras externas” conformado por desparramamientos caribes en los EEUU. Tal es el caso de Junot Díaz cuya obra que data de la década de los noventa del siglo pasado recién circula en Argentina. Los *boys*, conjunto de relatos, o novela en capítulo es un punto importante para entender la presencia no solo de las fronteras geoculturales sino sobre todo la existencia en el umbral del sentido, de la frontera en donde la palabra significa al otro.

Conclusión

La textualidad calibánica es intercultural y responsiva: así como Próspero construye los calibanes, éstos devuelven al lector las formas de resistencias frente a aquel, donde el borboteo de una nueva lengua mestiza, horada sus entrañas. Fronteras, contactos, mezclas dinámicas provocan los estallidos necesarios de las hegemonías culturales únicas e invitan a los lectores a navegar por nuevos sentidos, el que porta las nuevas lenguas y las nuevas patrias, el aquí / allá nunca resuelto y en este desperdigamiento ya planteado por Shakespeare se erige nuestro derecho a, como expresa Edouard Glissant, al caos, a la oscuridad del encuentro y el estallido.

Bibliografía

Bajtín, Mijaíl. *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos*. Tr. Tatiana Bubnova. Ed. Anthropos. España. 1997.

Teoría y estética de la creación verbal. Ed. Ed. Siglo XXI. México. 1998. Tr. Tatiana Bubnova.

Derrida, Jacques. *Sobre el tono apocalíptico adoptado recientemente en filosofía*. Ed. Siglo XXI. México. 2003. Tr. Ana María Palos.

León, Emma. *Los rostros del Otro*. Ed. Anthropos. España. 2009.

Jaúregui, Carlos A. *Canibalia*. Ed. Iberoamericana. España. 2008.

Kuhn, Tomas. *¿Qué son las revoluciones científicas? Y otros ensayos*. Ed. Paidós. España. 1987.

Balandier, Georges. *El poder en escenas. De la representación del poder al poder de la representación*. Ed. Paidós. España. 1994.

Mignolo, Walter. *Historias locales/diseños globales*. Ed. Akal. España. 2003.

Parra, Eduardo. *Tierra de nadie*. Ed. Era. México. 2004, 2º re-impresión.

Romera Castillo, José y García Page. *Bajtín y la literatura*. Ed. Visor Libros. 1995.

Shakespeare, William. *La tempestad*. Ed. Norma. Argentina. 2000. Tr. De Marcelo Cohen y Graciela Speranza.

Volóshinov, Valentín. *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Tr. De Tatiana Bubnova. Ed. Godot. Argentina. 2009.

Walsh, Katherine y otros. *Interculturalidad. Descolonización del estado y del conocimiento*. Ed. Del Signo. Argentina. 2006.

Zavala, Iris. *Escuchar a Bajtín*. Ed. Montesinos. España. 1996

Cecilia Saleme de Dip

Fronteras líquidas entre México y Estados Unidos

*“La lógica identitaria concibe el mundo
en el modo de la disyunción y la exclusión”*
F. Laplantine³³

La frontera es una zona sociológica y lingüísticamente interesante porque en ella se generan cuestionamientos de políticas nacionales e internacionales, valores éticos y morales disímiles y usos lingüísticos difusos. La frontera entre México y Estados Unidos es un significante social, pragmático y cultural señalado por la rajadura del Río Grande, y caracterizado por la permeabilización de las identidades y de las lenguas. En el presente trabajo se intenta una aproximación a la producción poética que se genera en ese espacio

³³ LAPLANTINE, F. Y NOUSS, A. (2007) *Mestizajes. De Arcimboldo a zombi*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. p. 265.

dinámico, de traslaciones y de intercambios identitarios –el llamado “tercer país” (*third country*)– que ilustran las representaciones de las construcciones imaginarias de una realidad excepcional.

La noción de frontera líquida es tomada de las consideraciones de Z. Bauman quien, en su obra *Modernidad líquida* (2002)³⁴, utiliza la figura retórica de la *fluidéz* o la *liquidéz* como “metáforas adecuadas para aprehender la naturaleza de la fase actual –en muchos casos nueva– de la historia de la humanidad” (8). Bauman analiza la modernidad en términos de una era en la cual se fragmentan y debilitan “las estructuras sociales con base primordialmente territorial” (Mateo Girón 3³⁵). En la modernidad líquida las fronteras son tan permeables que los Estados más fuertes se ven obligados a ejercer su soberanía a través de los patrullajes de los gendarmes, construyen muros y extienden alambrados para remarcar no sólo los límites geopolíticos sino también la intolerancia a lo diferente. Aun así, afirma Bauman, los Estados, voluntaria u obligadamente están forzados a “abrir su territorio a las presiones globales, sufriendo las contradicciones humanas, sociales y económicas que ello implica” (Mateo Girón 4³⁶). De esta manera la frontera se constituye en un nuevo espacio de conceptualización y de reflexión teórica. Diversos problemas relacionados con la comunicación de las sociedades modernas llevan a considerar temáticas propias de la frontera, como la inmigración, las intersecciones entre culturas y comunidades lingüísticas y las transformaciones e hibridaciones culturales. Y en este sentido, las producciones literarias operan como instrumento de manifestación de las identidades culturales diferentes y difusas.

Como corpus de análisis para ilustrar cómo se plantean las problemáticas de las fronteras líquidas se han seleccionado cuatro poemas de José Antonio Burciaga, Benjamín Alire Sáenz, Pat Mora, y Gloria Anzaldúa, respectivamente, para dar cuenta de la geografía fluctuante que une a la vez que separa los dos países de México y Estados Unidos. Es en este terreno oscilante, impreciso e inconsistente que nace el “etnotexto” un texto bilingüe que “brota de la convivencia étnica social, cultural y lingüística de dos comunidades que se compenetran” (Villanueva 188³⁷). Los personajes son nómades,

³⁴ BAUMAN, Z. *La modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002.

³⁵ MATEO GIRON, Javier, “Zigmunt Bauman: una lectura líquida de la posmodernidad”. *Revista Académica de relaciones Internacionales*, n° 9, octubre de 2008, GERI-UAM. <http://www.relacionesinternacionales.info>.

³⁶ Op. Cit.

³⁷ ARETA MARIGÓ, G., LE CORRE, H., SUÁREZ, M. y VIVES, D. (eds.) *Poesía hispanoamericana: ritmo(s)/métrica(s)/ruptura(s)*. Madrid: Editorial Verbum, 1999

migrantes y transnacionalizados, protagonistas de una modernidad en la que el mestizaje “se inventa en la pluralidad de las maneras de escribir, hablar, cantar, encontrarse: no en enunciados, ni siquiera en las modalidades de dichos enunciados, sino en las modulaciones de procesos que no son ya enunciados, sino enunciaciones” (Laplantine 549³⁸).

Un rasgo característico de los poemas seleccionados como corpus de análisis es el intercalar palabras en español en textos mayormente escritos en inglés. Si bien el recurso de la alternancia de códigos no es nuevo –ya en la Edad Media se registran poemas híbridos producidos en España o en Inglaterra– en estos poemas representa no sólo el encuentro de dos culturas (la mexicana y la estadounidense) sino también los desencuentros, los prejuicios, las rupturas lingüísticas y culturales.

El poema “Río Grande” de José Antonio Burciaga³⁹ abunda en imágenes de sangre, y dolor en torno al río, frontera geográfica natural entre Estados Unidos y México, espacio ambiguo entre humedad y sequía calcinante, vida y muerte, ribeteado con alambres de púa, atravesado por sueños de evasión hacia una vida mejor. Desde la génesis de la toponimia, el Río Grande del Norte sugiere la ubicación espacial de lo bueno, lo superior, lo excelso. El poema parte de la evolución histórica y lingüístico-cultural del nombre del río, dando cuenta de los diversos significados que se le han atribuido a lo largo de cinco siglos: “P’Osoge de los Tiguan / change to Río Caudaloso, / superseded by Río Grande / also called El Bravo / by the Meskins / and Reeo Grand / by John Wayne / mean big river / of running water”. Cambios y transformaciones se operan desde el nombre indígena a los distintos nombres en el español de los conquistadores (eventualmente adoptados por los colonizadores anglófonos) y son significativos por cuanto indican las resemantizaciones dadas al curso de agua.

El primer nombre P’Osoge es un término compuesto que significa ‘lugar del agua grande’ (*po*, agua; *so*, grande; y *ge*, lugar). Si bien pareciera que los indios Tiguan establecidos en esa zona no tenían costumbre de personificar los elementos de la naturaleza, la importancia de este curso de agua justifica su nombre ya que cuando llegaron los colonizadores españoles a mediados del siglo XVI, aún se mantenían en pie entre 80 y 90 asentamientos indígenas, situación que no se observaba en otros parajes similares. Los

³⁸ LAPLANTINE, F. y NOUSS, A. *Mestizajes. De Arcimboldo a zombi*. (Trad. V. Goldstein). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.

³⁹ BURCIAGA, J. A. “Río Grande” en MILLER, T. (ed.) (2003). *Writing on the Edge – a borderlands reader*. University of Arizona Press. pp. 93-4.

apelativos españoles que se suceden (Caudaloso y Grande) son adjetivaciones que refieren al tamaño y el volumen de agua, refiriendo a la relevancia comercial y política del río. Ahora bien, el nombre Río Bravo aporta una personificación relacionada con el carácter acaso del río en sí o de los hombres que transitan en él o a sus orillas: valientes, intrépidos, temerarios, en alusión al aspecto temible de los patrulleros que vigilan la frontera como “pirañas” que “comen carne marrón”, mencionados más adelante en el poema. El término “Meskins” es un nombre despectivo dicho de los mexicanos por los angloparlantes, acaso una fusión de “mexicano” y “skin” (piel, tez), relacionado con el color oscuro de la piel de los extranjeros latinos. Por último, “Reeo Grand / by John Wayne” sugiere la ficcionalización que del río y los desiertos han realizado los textos fílmicos de *cowboys* de Hollywood, transmitiendo imágenes de barbarie y salvajismo en las personificaciones estereotipadas y prejuiciosas de los mexicano-americanos o chicanos.

Si bien el río es un *topos*, término que se define como “un lugar, un emplazamiento, además del estado de aquello (o aquel) que permanece en su sitio” (Laplantine 548⁴⁰), resulta impreciso considerar la frontera entre Estados Unidos y México como un lugar estático y constante. Más bien habría que considerar tanto el río como la frontera como un *koros* que designa, según su etimología, no sólo un espacio sino “un intervalo, lo que supone un movimiento, ir, avanzar, dejar sitio a, retirarse, alejarse, transcurrir” (Laplantine 548). El espacio del “tercer país” (*third country*) efectivamente se caracteriza por movimientos desde, hacia y a través del espacio, el tiempo, las culturas y las lenguas, sugiriendo la posibilidad de los transeúntes de elegir. Según Z. Bauman

La pertenencia étnica induce a la acción: uno debe *elegir* ser leal a la propia naturaleza, debe esforzarse por estar a la altura del modelo establecido y contribuir de esa manera a su preservación. Sin embargo, el modelo no se puede elegir. No hay opción entre distintos referentes de pertenencia, sino entre la pertenencia y el desarraigo, el hogar y la carencia de hogar, el ser y la nada. (Bauman 183-4)

Esta elección de pertenencia a la que se refiere Bauman se ilustra en el poema “Journeys” (El Paso/Juárez 1984) de Benjamín Alire Sáenz⁴¹ que relata los viajes de una

⁴⁰ Op. Cit.

⁴¹ SAENZ, B. A. “Journeys” en MILLER, T. (ed.) (2003). *Writing on the Edge – a borderlands reader*. University of Arizona Press. pp. 97-8.

mujer que a diario atraviesa el puente que une la ciudad de Juárez en México y El Paso en Texas, Estados Unidos. Si bien este poema no presenta instancias de alternancia entre el inglés y el español, el pasaje entre culturas se manifiesta en el desplazamiento físico de la mujer indicado desde el primer verso: “Every day she crosses”⁴². En este caso, los patrulleros de la frontera no son “pirañas” como en el poema anterior, sino que son complacientes con una indocumentada que trabaja limpiando una casa de familia en El Paso, no porque simpaticen con ella, sino porque le dan prevalencia a las necesidades de los residentes de los Estados Unidos, portadores del discurso dominante y de los valores éticos y culturales hegemónicos: “¿cómo se vería que arresten a las mucamas de la gente decente?”⁴³.

Además, cabe observar en este caso que el río se describe como “pequeño y cansado”, insignificante como línea divisoria (“A border? Ha!”⁴⁴), incapaz de impedir las transiciones y las traducciones de las identidades y las lealtades de pertenencia. Esta mujer anónima, metonímica de todos aquellos que desean cruzar la barrera política impuesta, elige su pertenencia a suelo mexicano (“I belong in my Juárez”⁴⁵) porque no es posible ser uno y otro; ella elige transitar entre un lugar y el otro, vive en México y trabaja en Estados Unidos. Esto da cuenta de que no está en un lugar “equidistante entre dos polos, sino que efectúa un movimiento rítmico de intermitencia” (Laplantine 267⁴⁶). El *topos* de las ciudades de El Paso y Juárez es significativo como emplazamiento de este poema por cuanto son dos ciudades unidas por un puente o, más bien, una ciudad dividida por el río. Representa un territorio transicional de ruptura y continuidad que sugiere un espacio de “mediación entre el yo y el no-yo, lo subjetivo y lo objetivo, la ausencia y la presencia, la pérdida y los hallazgos [...] es el intervalo que permite el pasaje de uno a otro” (Laplantine 279⁴⁷).

No obstante, a pesar de que la mujer luce una apariencia de conformismo y satisfacción con su elección identitaria, el poema cierra con un giro que connota lo transitorio de la aceptación de su condición: “The journey is easy, / never takes a long

⁴² “Ella cruza todos los días”

⁴³ “...They know what she does, / know she has no permit – but how would it look / arresting decent people’s maids? How / would it look?”

⁴⁴ “¿Una frontera? ¡Ja!”

⁴⁵ “Yo pertenezco en mi ciudad de Juárez”

⁴⁶ Op.cit.

⁴⁷ Op. Cit.

time, and always it is sunny. / When it rains, the people who live here / praise God – but she, she curses him / for the spit that soaks her skin.”⁴⁸ Mientras las condiciones climáticas sean agradables para ella, puede conformarse con transitar entre dos estados; pero la lluvia es como una manifestación de desprecio que empequeñece y humilla su suerte de pasajera o transeúnte.

El poema “Legal Alien”⁴⁹ de Pat Mora ilustra la percepción bilingüe de este lugar intermedio de transición, de traducción ontológica y lingüística. El bilingüismo señala no sólo competencias lingüísticas en dos idiomas diferentes sino que además significa una ruptura identitaria representada gráficamente con el uso del guión. El poema comienza y concluye con esta imagen de unión y disociación: “Bi-lingual. Bi-cultural. [...] Bi-laterally”⁵⁰ dando cuenta de la circularidad de la problemática presentada. El guión aquí vendría a representar un proceso de negociación de identidades. Según Spector-Bitan, el nivel de competencia lingüística determina la influencia sobre las identidades. Además, la adquisición de un nivel equiparable a la de la lengua materna en la lengua de adopción supone una superposición de una nueva identidad (Velázquez 20)⁵¹, o más bien una identidad “líquida”, fluctuante y permeable determinada por la posibilidad de entrar y salir de una cultura y otra, cruzando fronteras culturales y lingüísticas. El hablante bilingüe puede elegir en qué lengua ha de comunicarse y con cuál sistema de valores ha de adherir según las circunstancias.

No obstante, este transposicionamiento identitario bilingüe no es reconocida como una coyuntura válida por aquellos que hablan una sola lengua y que pertenecen a un solo territorio geopolítico, ni mexicano ni estadounidense: “American but hyphenated, / viewed by Anglos as perhaps exotic, / perhaps inferior, definitely different, / viewed by Mexicans as alien”⁵². El intersticio –representado por el guión– no indica un espacio fijo e invariable, sino más bien es un puente de pasaje, de devenir, definido como “la intersticialidad mestiza” (Laplantine 267⁵³). La figura dinámica revela que no es posible ser uno y otro en

⁴⁸ “El viaje es fácil, / nunca le lleva mucho tiempo, y siempre está soleado. / Cuando llueve, la gente que vive aquí / alaba a Dios – pero ella, ella lo maldice / por la escupida que empapa su piel”

⁴⁹ MORA, Pat. “Legal Alien” en MILLER, T. (ed.) (2003). *Writing on the Edge – a borderlands reader*. University of Arizona Press. p. 103

⁵⁰ “Bi-lingüe. Bi-cultural. [...] Bi-lateralmente.”

⁵¹ VELÁZQUEZ, Teresa (coord.) *Fronteras*. Buenos Aires: Editorial La Crujía, 2009.

⁵² “Estadounidense pero con un guión / visto por los anglos quizás como exótico, / quizás inferior, definitivamente diferente, / visto por los mexicanos como extranjero”

⁵³ Op. cit.

forma simultánea sino que la pertenencia cultural y lingüística se caracteriza por la alternancia. Esta situación bicultural, bilingüe, bisensible se manifiesta en los siguientes versos de Mora “sliding back and forth / between the fringes of both worlds / by smiling / by masking the discomfort / of being prejudged / bi-laterally”⁵⁴. El bilingüismo permite apreciar ambas culturas desde dentro de su propio sistema lingüístico y de representaciones, sin la mediación de la traducción, contribuyendo al enriquecimiento intelectual y cultural de quien dispone de esta posibilidad. Sin embargo, ocasionalmente (como en este poema o en el anterior) esta capacidad incomoda al hablante, ubicándolo en un espacio “entre”, sin los contornos legitimados por el monolingüismo, amenazando así la continuidad de su identidad bilingüe por carecer de una categorización que defina su pertenencia cultural y lingüística.

Por último, Gloria Anzaldúa, poeta chicana, híbrida de raza y género, en su obra *Borderlands/La Frontera* explora, a través de la narrativa autobiográfica, poética y teórica, el posicionamiento ontológico mestizo y los alcances de las problemáticas socio-culturales y de género que atraviesan y enriquecen la frontera. En el poema “To live in the Borderlands means you...”⁵⁵ la alternancia de códigos sumada a la enumeración de términos sinónimos y construcciones paralelas da cuenta, a través de la forma y la sustancia, la semiótica y la semántica, de la condición intercultural, interlingüístico e interétnico del espacio fronterizo. Las imágenes de fuego cruzado, campo de batalla, de enemigos emparentados y de encrucijada definen la frontera como un espacio geopolítico y sociocultural conflictivo, de resistencia y lucha.

Las identidades coexistentes de “*hispana india negra española / ni gabacha, eres mestiza, mulata, half-breed*” contribuyen a la complejidad ontológica del habitante de la frontera que es un ser en constante transformación y traducción, en oscilación permanente. Las prácticas culturales múltiples y mestizas en cuanto a sus costumbres alimenticias, usos lingüísticos y movimientos de ida y vuelta definen al fronterizo: “put *chile* in the borscht, / eat whole wheat *tortillas*, speak Tex-Mex with a Brooklyn accent; / be stopped by *la migra* at the border checkpoints”. En este sentido, de acuerdo con lo expresado por Tinker,

⁵⁴ “deslizándose de ida y vuelta / entre los márgenes de ambos mundos / sonriendo / enmascarando la incomodidad / de ser prejuzgada / bi-lateralmente”

⁵⁵ ANZALDÚA, Gloria. *Borderlands/La Frontera. The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Book Company, 1987. p. 194-5.

La identidad chicana no es un fenómeno estático, se forja en relación con esta experiencia histórica, encarna múltiples prácticas culturales e incorpora la innovación y la espontaneidad que implican las diferencias regionales y las condiciones sociales. Los/as inmigrantes mexicanos/as o latino/as se familiarizan con esta identidad, introducen sus propias normas culturales, efectúan cambios y, a su vez, son transformados por este complejo proceso (Tinker 5)⁵⁶.

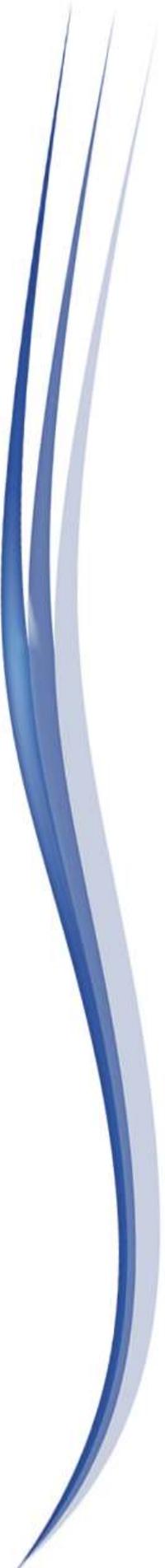
El poema pretende revelar los múltiples significados semánticos de la frontera y del/la fronterizo/a a través de signos lingüísticos y culturales que caracterizan a quienes Anzaldúa define como “forerunner of a new race, / half and half –both woman and man, neither– a new gender”⁵⁷, como agentes culturales determinados a forjar nuevas identidades híbridas y mestizas, subversivas y resistentes, de confluencia y disyunción, de tal modo que “to survive the Borderlandds /you must live *sin fronteras* / be a crossroads”⁵⁸. La inestabilidad de las identidades es el rasgo de la modernidad líquida que invita al desafío de aprender a vivir con las diferencias o, de producir, poco a poco, las condiciones que harían innecesario ese aprendizaje (Bauman 189⁵⁹).

⁵⁶ TINKER SALAS, Miguel; VALLE, María Eva. “Cultura, poder e identidad; la dinámica y trayectoria de los intelectuales chicanos en los Estados Unidos” en *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Daniel Mato (compilador). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Caracas, Venezuela. 2002. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cultura/tinker.doc>

⁵⁷ “los predecesores de una nueva raza / mitad y mitad – mujer y varón a la vez y ninguno de los dos – un nuevo género”

⁵⁸ “Para sobrevivir la frontera / debes vivir *sin fronteras* / ser una encrucijada”

⁵⁹ Op. Cit.



EJE TEMÁTICO: POLÍTICAS DEL LENGUAJE EN AMÉRICA LATINA

BAALBAKI, Angela Corrêa Ferreira

Ante los auspicios de un idioma patrio: un análisis discursivo

1. Introducción

Hablar sobre política lingüística es una cuestión siempre difícil, sobre todo, por la inexistencia de una propuesta segura y bien estructurada. O cuando ocurren, son reducidas o precarias, casi siempre por no presentarse como un problema para la sociedad brasileña (cf. FARACO, 2002).

De todos modos, cuando se habla en “política lingüística”, varios sentidos pueden dependerse. Pereira (2009) enfatiza que en el campo de políticas lingüísticas es posible dedicarse a cuestiones, tales como: predominio de determinadas lenguas en contextos de interacción económica; el papel de las lenguas minoritarias; promoción de la enseñanza de lenguas extranjeras como propulsora de inclusión e incluso de exclusión social; y podríamos incluir la promoción de las lenguas nacionales y oficiales. Es exactamente sobre este aspecto que versa nuestro trabajo.

Sobre la cuestión de la promoción de la lengua portuguesa (lengua materna de la casi totalidad de los brasileños), Pereira advierte:

La línea que actúa en la promoción de la lengua portuguesa tiene en su participación en la CPLP (Comunidad de los Países de Lengua Portuguesa) una de sus principales frentes de acción. [...] La CPLP resalta que es necesario que los países lusitanos entiendan la relevancia del idioma portugués en las políticas cultural y patrimonial y que atenten para el valor económico de la lengua portuguesa. El instituto internacional de la Lengua Portuguesa (IILP), que integra la CPLP, tiene por objetivo la planificación y ejecución de programas de promoción, defensa, enriquecimiento y difusión de la lengua portuguesa como vehículo de cultura, educación, información y acceso al conocimiento científico, tecnológico y de utilización en foros internacionales (PEREIRA, 2009, p. 102 – traducción nuestra).

Observamos que la línea de actuación de la CPLP es de la promoción y defensa de la lengua portuguesa, principal ítem del proyecto de la ley nº1676/99 propuesto por el diputado federal Aldo Rabelo.

Es necesario señalar que se trata de un proyecto de ley que, al pretender promover y defender la lengua portuguesa del extranjerismo, por fin estigmatiza variantes de la propia lengua. Por esta y otras cuestiones, el proyecto fue (y todavía lo es) motivo de gran discusión en el ambiente académico, mejor dicho, suscitó intensos debates en el seno de los

estudios del lenguaje. Estos debates pusieron de manifiesto la ilegitimidad social de dicho proyecto.

Se elaboró el proyecto bajo un prisma monolingüe, o sea, se fundó sobre los pilares de la creencia que en Brasil se habla “una sola lengua”. Faraco (2002) reconoce que, en general, se confunde la hegemonía de la lengua portuguesa (considerada como lengua materna de casi 90% de la población) con unicidad de la misma. Es conveniente resaltar que Brasil es un país multilingüe – se hablan sobre 180 lenguas indígenas, otras tantas de origen africano, y lenguas de frontera, sin mencionarse la Lengua Brasileña de Señales (LIBRAS) que se reconoció oficialmente como lengua de expresión de la comunidad sorda brasileña en 2002. Enfatizamos que la cuestión lingüística, sea de lengua portuguesa o cualquiera, es una cuestión política – se comprende aquí como la disputa de espacios de decir.

Nuestro objetivo es analizar, basados en el cuadro teórico del Análisis del Discurso de línea francesa (tal como elaborado por Michel Pêcheux), los sentidos de lengua que se imputan en el referido proyecto de ley. Para tal, utilizaremos como aporte los conceptos de lengua imaginaria y lengua fluida propuestos por Orlandi y Souza (1988). Debemos resaltar que el AD asume una posición materialista de los procesos de producción de sentidos.

A partir de los presupuestos teóricos del AD es posible desplazar como, en general, se concibe la lengua nacional y su papel en determinada sociedad, bien como reflexionar críticamente sobre la relación puesta entre lengua y nación, ya que esta es una relación automática.

2. Análisis discursivo del proyecto de ley

Para Hamel (2003), la legislación específica en materia lingüística es muy reciente en el escenario mundial. Es un fenómeno mucho más reciente si consideramos el caso específico de Brasil. Añade el autor diciendo que en pasado los “derechos lingüísticos” fueron pocas veces objeto de legislaciones, ya que consideraban que las lenguas pertenecían al espacio de las costumbres y tradiciones, o sea, pertenecían al ámbito de no ley. Como si las lenguas estuviesen fuera de lo jurídico, a lo mejor, fuera de lo político.

La legislación de los derechos lingüísticos consagró lo que Orlandi (1998) considera una “igualdad jurídicamente autorizada” (ORLANDI, 1998, p. 12 - traducción nuestra), la

cual posibilita la negociación siempre “controlada” de la diversidad lingüística en los Estados.

Es necesaria una reflexión sobre el político. En Análisis del Discurso, lo político dice respecto al modo de tomar la palabra: un modo que siempre se relaciona a una forma de poder. En sentido amplio, la práctica política se inscribe en el lenguaje, mejor dicho, no hay como desvincular lenguaje y práctica política, ya que en la primera se inscriben las relaciones históricas y sociales de poder. Sin embargo, para AD se considera el término “política lingüística” una acción más restricta (*cf.* ORLANDI, 1998).

En esta perspectiva, la política lingüística no está fuera de una determinada forma de dividir la sociedad, en atribuir formas de hablar para grupos sociales distintos. Orlandi (1998) dice que las políticas lingüísticas pueden recubrir procesos institucionales menos evidentes (por ejemplo, la enseñanza de lenguas en la escuela) o la tematización explícita de una propuesta organizacional de la(s) lengua(s), como en el caso del ya citado proyecto de ley.

Orlandi (1998) distingue tres posiciones que configuran las políticas lingüísticas. De hecho, son principios que rigen posiciones con valores distintos. Veamos:

- a) Principio de la unidad como valor – en general, se relaciona a las razones del Estado;
- b) principio de la dominación como valor – se enlaza a las razones que rigen las relaciones entre los pueblos;
- c) principio de la diversidad como valor – se enlaza a las relaciones relativas a los hablantes.

Según Guimarães (2007), los espacios de enunciación en que funcionan las lenguas se dividen, sobre todo, por la organización política de los Estados nacionales. Sin embargo, las lenguas se dividen por la propia relación con sus hablantes, mejor dicho, como los hablantes experimentan las lenguas, añade el autor. Guimarães (2007) advierte que las nociones de lengua nacional, lengua oficial y lenguas extranjeras enseñan una división imaginaria de las lenguas entre naciones, y que las divisiones operadas propician que surjan los dichos extranjerismos – disputas en el ámbito de la organización política de los Estados.

Para dicho autor existen dos modos de funcionamiento de las lenguas en un espacio de enunciación, sean cuales sean: a) el que representa las relaciones imaginarias cotidianas entre hablantes; b) el que representa las relaciones imaginarias institucionales. Para el

primer modo de funcionamiento, se distinguen la lengua materna, la lengua ajena y la lengua franca. En el segundo, la lengua nacional, la lengua oficial y la lengua extranjera⁶⁰.

Al considerarse el espacio de enunciación en un Estado, es posible verificar que el segundo modo de funcionamiento se sobrepone al primero. Guimarães (2007) subraya que observar esa superposición en el espacio lingüístico brasileño es muy relevante, pues de esta forma podemos comprender como ocurrió la “construcción de la representación que sobrepone la lengua oficial a la lengua nacional y que sobrepone estas a la lengua materna, reduciendo la lengua materna a la lengua nacional” (GUIMARÃES, 2007, p. 65 – traducción nuestra).

Presentadas las consideraciones de Guimarães (2007), nos preguntamos: ¿cómo El proyecto de ley, que produce las representaciones imaginarias institucionales de la lengua portuguesa, proyecta imágenes de lengua materna, lengua nacional y lengua oficial? Para intentar responder esta cuestión, movilizamos las nociones de lengua imaginaria y lengua fluida.

Las lenguas imaginarias son ‘objetos de la ciencia ficción’, artefactos que construyen los estudiosos del lenguaje. “Son las lenguas-sistemas, normas, coacciones, las lenguas-instituciones, ahistóricas. Construcción. Es la sistematización que hace con que pierdan la fluidez y se fijen en lenguas imaginarias” (ORLANDI y SOUZA, 1988). La lengua fluida, unidades vivas de lengua en cuanto historicidad, puede observarse cuando se focalizan los procesos discursivos, o sea, se observa la constitución de los sentidos. La lengua fluida, a diferencia de la imaginaria, no se puede contener en el andamiaje teórico de los sistemas y fórmulas, ya que es “la lengua movimiento, volumen incalculable, cambio continuo. Metáfora” (ORLANDI y SOUZA, 1988, p. 38 – traducción nuestra). Para Orlandi (2009),

en nuestro imaginario (la lengua imaginaria) tenemos la impresión de una lengua estable, con unidad, reglada, sobre la cual a través del conocimiento de expertos, podemos aprender, tenemos el control. Pero en realidad (lengua fluida) no tenemos control sobre la lengua que hablamos, ella no tiene la unidad que imaginamos, no es clara y distinta, no tiene los límites en los cuales nos aseguramos, no la sabemos como imaginamos, ella es profundidad y movimiento continuo. Deslímite (ORLANDI, 2009, p.18 – traducción nuestra).

⁶⁰ Guimarães (2007) distingue las diferentes representaciones imaginarias de lenguas con relación al modo de funcionamiento. La *lengua materna* es la que practica el grupo en el cual nace el hablante. La *lengua ajena* es cualquier lengua que no se considera como materna. La *lengua franca* es la que practican los grupos de hablantes de lenguas maternas distintas. La *lengua nacional* es la que mantiene relación de pertenencia de un grupo. La *lengua oficial* es la de un Estado en sus actos legales. Y, al fin, la *lengua extranjera* es la lengua que habla el pueblo de un Estado diferente de los hablantes de referencia.

A partir de los conceptos anteriormente expuestos, recortamos algunas secuencias discursivas (SD) del proyecto de ley n° 1676/99. Veamos:

SD1: Nuestro *idioma oficial* (Constitución Federal, art. 13, *caput*) pasa, por lo tanto, por una transformación sin precedentes históricos [...]

SD2: Bien, *uno de los elementos más distintivo de nuestra identidad nacional* reside justamente en el hecho de que tenemos *un inmenso territorio con una sola lengua*, la que es plenamente *comprensible por todos los brasileños de cualquier rincón*, independientemente del nivel de instrucción y de las peculiaridades regionales del habla y de la escritura. Ese – *un auténtico milagro brasileño* – se ve hoy seriamente *amenazado*.

SD3: ¿Cómo explicar ese *fenómeno indeseable, amenazador* de uno de los elementos más vitales de nuestro patrimonio cultural – *la lengua materna* –, que ocurre con intensidad creciente a lo largo de los últimos 10 a 20 años?

SD4: Me parece que llegó el momento de romper con la complacencia cultural, y, de esta manera, *concienciar a la nación de que es necesario actuar en pro de la lengua patria* [...]

SD5: [...] eficientes *instrumentos en la promoción, en la protección y en la defensa del idioma patrio*.

En cuanto a la lengua oficial presentada en la SD1, nos recuerda Orlandi (2007) que la lengua oficial es el lugar de representación de la unidad y de la soberanía de una nación con relación a las otras.

En SD2, se considera la lengua nacional (término implícito) como uno de los elementos que definen la identidad nacional. Tal definición se inscribe en la construcción de la unidad. Podemos decir que en pro de la identidad nacional, se domestican las diferencias, sean cuales sean: los indigenismos, los africanismos, las lenguas de los inmigrantes frente a la unicidad de la lengua nacional. Así, no se reconoce de las diferentes lenguas habladas en territorio brasileños y mucho menos de las diferencias en el interior de la propia lengua portuguesa hablada en Brasil. Se produce una imagen, en el proyecto de ley, de una lengua nacional, amparada por el Estado como lengua oficial (*cf.* ORLANDI, 2007).

Orlandi (1998) subraya que no es posible al Estado pensar la cuestión de la diversidad, pues la lengua oficial se define por el Estado con el fin de regular su unidad – al mismo tiempo imaginaria y necesaria. La política de Estado absorbe y anula las diferencias lingüísticas.

En las secuencias 3 a 5, constatamos que el proyecto de ley se basa en el principio de la dominación como valor, mejor dicho, la dominación de una lengua sobre otras. La defensa que tanto se menciona es la contraria a la dominación de la lengua inglesa, consecuencia de la dominación económica de Estados Unidos. En contraposición, en el proyecto de ley, se crea una imagen de una lengua materna al mismo tiempo milagrosa – le confiere el milagro de unir un inmenso territorio – e indefensa, pues estaría amenazada por los anglicismos – extranjerismos que deturparían la lengua patria.

Se considera el inglés estadounidense una lengua franca de las ciencias, de la tecnología (sobre todo, en el campo de la informática) que domina las relaciones con otras naciones. Para Orlandi (2007), esta relación de dominación del inglés se da pues tal lengua “tiene las reales condiciones de imponerse, de instrumentalizarse, de circular, de concretar relaciones entre hablantes de diferentes lugares del mundo” (ORLANDI, 2007, p.60 – traducción nuestra). En Análisis del Discurso, ese tipo de dominación se relaciona a la globalización. Vale destacar que “la noción de ‘global’ borra la existencia de los límites entre países y pone en discusión la idea de ‘transnacional’” (ORLANDI, 1998, p.11 – traducción nuestra).

La imagen que se crea en el proyecto de ley es de una lengua portuguesa, siempre pura y verdadera, que deberá tener como subsidio un instrumento capaz de defenderla de ataques provenientes de la lengua franca, transnacional que es el inglés. Y sin duda, tal instrumento debe ser el propio proyecto de ley. Además de ser el instrumento de concienciación de la población frente a los extranjerismos contaminadores del idioma patrio.

Tras el análisis de nuestro *corpus*, se puede afirmar que la política lingüística que subyace al proyecto de ley se rige por el principio de la unidad (*cf.* ORLANDI, 1998). La unidad de la lengua portuguesa hablada en Brasil sería la responsable por la unidad del territorio nacional y, en consecuencia, del propio Estado. Hay un deslizamiento de la pretensa unidad de la lengua para la unidad de la nación – lengua nacional. Pero debemos acordarnos que en la constitución de cualquier lengua nacional, hay una red de confrontos,

oposiciones, tensiones, que, sin embargo, se borran, ya que una lengua nacional se representa por la necesidad de unidad.

Observamos el funcionamiento de las imágenes de lengua imaginaria, delimitada por una frontera entre las demás lenguas nacionales – relacionada al funcionamiento de los espacios enunciativos de cada Estado. La frontera erigida, además de demarcar los espacios de enunciación, toma la dominación entre los pueblos como un valor. Vale resaltar que esa frontera se configura a partir de una memoria de la lengua, en el caso de la lengua portuguesa (¿o sería el brasileño?) tal como se construyó imaginariamente en Brasil por instrumentos lingüísticos (diccionarios y gramáticas) y por la escuela – mecanismos de control institucional. De hecho, las fronteras entre las lenguas son límites frágiles y que resultan “en la presencia de toda forma de mezcla en sus modos distintos” (ORLANDI, 1998, p.7 – traducción nuestra).

3. Algunas consideraciones finales

Por los análisis presentados, es lícito afirmar que la cuestión de las políticas lingüísticas se vale de la diferencia entre lenguas o en el interior de una misma lengua. Asumimos que tales fronteras mucho más que asegurar, proteger y demarcar una lengua, organizan la sociedad con una división desigual, mejor dicho, lo real de la lengua – la lengua fluida que es del orden de las prácticas de heterogeneidad lingüística y de la contradicción ideológica – se allana, se homogeneiza.

Podemos decir que el proyecto de ley se basa en una concepción de lengua imaginaria: la lengua portuguesa homogénea hablada y comprendida por una sola comunidad, la brasileña. Se borra, en esa construcción, la división política de los espacios de enunciación. . El sentido de lengua nacional que se tiene que defender de los ataques extranjeros se inscribe en una región de sentidos que consagran la lengua pura, verdadera. Y es ese el efecto de homogeneidad que mantiene el imaginario de lengua portuguesa hablada en Brasil. Un efecto que se produjo a lo largo de la historia de la colonización lingüística – una historia de borramiento de otras hablas. Hay una memoria de lo que es la lengua portuguesa hablada en Brasil, memoria que silencia, por ejemplo, los varios movimientos históricos en defensa de una lengua brasileña.

Nos parece que La defensa que tanto se exalta en el proyecto coloca la lengua hablada en Brasil en una posición de inferioridad. Se la pone para la posición servil, en la historia de la colonización lingüística brasileña, frente a lo luso. Tal como Orlandi (2007),

creemos que “podemos colocarnos frente a nuestra soberanía lingüística con múltiples determinaciones en la historia de nuestra relación con las lenguas que aquí se hablan, y las que se hablan en el mundo, posición que coloca en Brasil inscrito en real de su historia y de forma independiente en las relaciones internacionales, teniendo la lengua brasileña en lugar universal políticamente significado” (ORLANDI, 2007, p. 62 – traducción nuestra).

Referencias Bibliográficas

FARACO, Carlos Alberto. Questões de política de língua no Brasil: problemas e implicações. *Educar em Revista*, n.º. 20, p. 13-22, 2002.

GUIMARÃES, Eduardo. Política de línguas na lingüística brasileira. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli. (org.) *Política lingüística no Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 2007, p. 63-82.

_____. Política de Línguas na América Latina. *Relatos*. n.º 7. Campinas: Labeurb - Unicamp. Disponible en: <http://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos_07.html#politica>. Acceso: 10 de marzo de 2010.

HAMEL, Rainer Enrique. “Direitos lingüísticos: problemas e perspectivas. In: OLIVEIRA, Gilvan Müller de (org.). *Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos*. Campinas, SP: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); Florianópolis: IPOL, 2003.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Língua Brasileira e outras histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil*. Campinas: Editora RG, 2009.

_____. Teorias da linguagem e discurso do multilingüismo na contemporaneidade. In: ____ (org.) *Política lingüística no Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 2007, p. 53-62.

_____. A língua Brasileira. *Ciência e Cultura* (SBPC), São Paulo, 2005. Disponible en: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n2/a16v57n2.pdf>>. Acceso: 13 de mayo de 2010.

_____. Ética e Política Lingüística. *Línguas e Instrumentos Lingüísticos*, Campinas, v. 1, n. 1, p. 7-22, 1998.

_____.; SOUZA, Tânia. A língua imaginária e a língua fluída: dois métodos de trabalho com a linguagem. In: ORLANDI, E. (org.). *Política lingüística na América Latina*. Campinas: Pontes, 1988, p.27-40.

PEREIRA, T. C. A. S. Representação e aprendizagem de uma língua estrangeira: status da língua francesa em contexto urbano e de fronteira. *Synergies Brésil*, v. 7, p. 101-111, 2009. Disponible en: <<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Bresil7/pereira.pdf>>. Acceso: 13 de mayo de 2010.

Ana Beatriz Simões

Pró-Letramento: Aspectos de una política lingüística destinada a profesores

1- Consideraciones iniciales

La práctica docente, en especial la enseñanza de lengua escrita materna, requiere constantes reflexiones y modificaciones delante del escenario escolar, actuando en el proceso de enseñanza-aprendizaje o en la organización de las premisas que lo componen.

El aprendizaje de una lengua es, según Silva (2007), adquirir una competencia lingüística y un saber sobre una lengua nacional, formada por relaciones complejas entre conocimientos científicos y saberes institucionalizados. De esta manera, el campo educacional se muestra como espacio “productivo” para que las cuestiones de política del lenguaje se fijen, produciendo y norteando acciones educativas.

Determinamos como corpus de nuestros análisis el programa de formación continuada del “Ministério da Educação e da Cultura de Brasil” (MEC), nombrado Pró-Letramento, destinado a profesores que actúan en las series iniciales de la enseñanza fundamental de escuelas públicas por todo el país, por creer que el establecimiento de premisas para el trabajo docente en la enseñanza de lengua escrita es un acto de naturaleza política, creando y reiterando sentidos ya puestos.

Nuestra atención se vuelve al fascículo siete, denominado “modos de falar e modos de escrever”, en el cual destacaremos tres artículos: “monitoração na fala e na escrita”; “reflexão sobre normas de adequação no uso da língua oral” y “reflexão sobre convenções da língua escrita”, que discuten sobre el uso de variedades lingüísticas por los alumnos.

Buscamos por estos análisis comprender cómo un documento oficial de MEC asegura el derecho de uso de las variedades lingüísticas del portugués brasileño por alumnos. Además, cuestionaremos el concepto “monitoração na fala e na escrita”, presentado por el documento como fundamental al uso de la lengua en distintas situaciones.

Utilizaremos los autores que discuten la política lingüística, como las reflexiones de Orlandi (1987,2007), Oliveira (2003) y Bagno (1999), los cuales apuntan la cuestión de la lengua como “una cuestión de Estado” y relatan sobre la falta de legitimación de políticas lingüísticas “dentro de los idiomas”, contemplando las diversas variedades existentes en los hablas del portugués brasileño.

2- Política lingüística: sentidos y miradas.

Orlandi (1987) inicia la presentación del libro “Política lingüística na América Latina”, con la frase: “Hablar es una práctica política”. Bagno (1999) empieza su “Preconceito lingüístico: o que é, como se faz” reiterando la afirmación Aristotélica: el ser humano “es un animal político” y concluye que “tratar de la lengua es tratar de un tema político”. Oliveira (2003) propone en el prefacio de “Declaração Universal dos Direitos Linguísticos: novas perspectivas em política lingüística, un nuevo “hacer-político” en lenguas”.

Las visiones presentadas por los autores muestran que la cuestión lingüística es atravesada por lo político, sea en la organización de comunidades lingüísticas determinadas por el Estado o en los sentidos inscriptos por los usos diversos del lenguaje. El sentido político del lenguaje es establecido en una consideración con las “relaciones históricas y sociales del poder” (ORLANDI, 1987). Hay en las palabras algo de político, retomando la organización y la historicidad de una determinada sociedad.

Si consideramos la lengua como un campo en el cual se establecen relaciones de poder, no se puede proponer su enseñanza (especialmente en su modalidad escrita) una organización libre de valores que no reproduzca los presupuestos del Estado, principalmente si consideramos nuestro *corpus*, direccionado a los docentes efectivos de la enseñanza fundamental en escuelas públicas.

Sobre la actuación del Estado en la organización lingüística, Pêcheux (1983) observa que “la cuestión de la lengua es una cuestión de Estado, con una política de invasión, de absorción y de anulación de diferencias”. De esta manera, todos bajo el Estado se muestran iguales, hablantes de una lengua *única* y que necesitan de una misma intervención, lo que no ocurre en ningún país, principalmente en los nombrados “monolingües”.

Oliveira (2003:18), al presentar la obra “Declaração Universal dos Direitos Linguísticos: novas perspectivas em política lingüística”, apunta para el silenciamento de dicha declaración sobre la falta de legitimación de políticas lingüísticas en el interior de los idiomas, abarcando solamente los derechos de los hablantes de lenguas específicas. Para el autor, la falta de legitimación se constituye “mucho más polémica y sujeta a las tradiciones y presuposiciones internas de varios países. Parece que, al anular las diferencias, el Estado se resguarda bajo la condición “imaginaria” de lengua única y propone poquísimas intervenciones para las diversidades lingüísticas existentes en el interior de los idiomas.

Faraco (2002:13) argumenta que la discusión política de las cuestiones lingüísticas en Brasil es muy “reducida y precaria [...], pues no se presentan como un problema de orden político para el conjunto social, como algo que merezca discusiones y debates”, relegando dichos cuestionamientos al campo académico de los estudios lingüísticos.

3- “Modos de falar, modos de escrever”... legítimos o monitorizados?

Para el desarrollo de nuestro análisis, consideramos los tres artículos presentados en el fascículo siete (“modos de falar, modos de escrever), presente en la unidad dos del programa Pró- Letramento (“a monitoração na fala e na escrita; “reflexão sobre normas de adequação no uso da língua oral” y “reflexão sobre convenções da língua escrita”), buscando comprender cómo el documento legitima el uso de variantes lingüísticas por los alumnos.

El Pró-Letramento está dividido en nueve fascículos. Cada fascículo se constituye de un tema central, dividido en unidades, en las cuales el tema es desarrollado por artículos.

La organización en fascículos presupone que el uso de la obra está involucrado a consultas “a la vez”, o sea, las consultas realizadas en dicho material no se presentan como una lectura continua, sino fragmentada, en la cual el lector encuentra el asunto de su preferencia, sin la necesidad de volver a otros temas anteriores.

El material presenta las divisiones de los asuntos por artículos. Tomamos aquí el concepto de artículo postulado por Nunes (2006) como “unidades textuales encabezadas por una palabra (que se confunde con la cosa), la cual es descripta, comentada, explicada. El artículo asume la función de describir un asunto incluso en un tema central, donde hay la posibilidad de uso por el lector de manera aislada o complementar a otro tema abordado.

3.1- “A monitoração na fala e na escrita”

Analizaremos aquí el artículo “a monitoração na fala e na escrita”, discutiendo el concepto introducido por el documento de “monitorización” en el uso de la lengua (privilegiando el uso de la modalidad escrita). De dicho artículo, destacaremos algunos trozos relevantes a los análisis propuestos.

T1: Generalmente, los modos de hablar **son caracterizados** por poca atención y planificación que los modos de escribir.

T2: “Podemos decir que cuando hablamos **nos monitorizamos** menos de que cuando escribimos”

T3: “Monitorizar el lenguaje es poner más atención a lo que estamos hablando o escribiendo y **cuidar de una planificación mental** en nuestra exposición.

T4: “Aquí afirmamos que el proceso de monitorización de nuestro lenguaje es más productivo en la modalidad escrita de la lengua de que en la modalidad oral” (*Pró-letramento: fasc. 7, p.13, 2007*).

En T1, percibimos una afirmación universal, o sea, utilizando el verbo ser el autor afirma que el uso de la lengua hablada es caracterizado por poca atención y planificación mental que el uso de la modalidad escrita. ¿Cuál sería dicha caracterización? ¿La de la no-coercitividad?

La lengua hablada es, en dicha concepción, **caracterizada** por el uso menos planificado, en el sentido de que éste no es “reglado” por ninguna “convención”, ajeno, en algunos momentos a reglas establecidas.

En T2 y T3, el documento introduce el concepto de “monitorización del lenguaje”. Surge aquí la necesidad de hacerlo, o sea, de atravesar el lenguaje por reglas y convenciones para que su uso pueda ser mejor “planificado” y más efectivo. Es interesante observar la mirada del documento hacia el termo “planificación”. En esta visión, una planificación mental debe ser cuidada, en la cual el hablante, al utilizar el lenguaje hay que “poner más atención” a lo que dice o escribe, exponiendo su habla a determinados padrones establecidos por el orden social vigente.

En T4, observamos la supremacía de la escrita ante el habla: es más “productiva” la monitorización en el uso escrito que en el uso hablado. Dicha afirmación retoma la separación del habla, propuesta en la dicotomía entre lengua y habla, establecida por Ferdinand de Saussure, en su *Curso de Lingüística General* (1916). En la obra, el autor excluye el habla de sus análisis, considerándola como “múltiple, imprevisible e irreductible a un análisis sistemático”.

El sentido de productividad es establecido por el programa como una acción reglamentada en la cual la escrita es la más contemplada. Parece que el acto de escribir es tomado como un eje superior e aislado del habla, lo que no se constituye como realidad. Desde el proceso de alfabetización, en el cual se adquiere la tecnología del codificar-descodificar, el niño “aprende la escrita partiendo como base el conocimiento que dispone:

la lengua en el oído” (BAALBAKI, 2009:129). De esta manera, el habla sirve de base para la escrita, no solo en la representación de los fonemas, sino también en la organización textual, que empieza con las estructuras utilizadas en el habla.

El documento argumenta que dicha monitorización es propuesta por el carácter “documental y duradero” de la escrita en relación al habla, y por la escrita considerada “oficial” –y el habla “inconstante”, la escrita requiere grandes cuidados al ser producida.

Nuestra intención aquí no es la de afirmar que entre las dos modalidades del lenguaje no haya diferencias, tampoco no reconocer que la escrita pasa por convenciones, de naturaleza ortográfico o estructural. Lo que se discute es la elevación de escrita al rango de mejor productividad, olvidándose de las especificidades del habla.

Se observa así una política del lenguaje direccionada al uso del lenguaje de mayor importancia y coercitividad, la escrita, la cual “igual” la lengua y “anula las diferencias”, como propone Pêcheux (1983).

3.2 Reflexión sobre normas de adecuación al uso de la lengua oral.

En esta parte, discutiremos la idea de norma, postulada por Coseriu, buscando comprender cómo el Pró-Letramento la considera en sus explicaciones sobre el uso de la lengua oral. Utilizaremos los siguientes trozos extraídos del artículo "reflexión sobre normas de adecuación al uso de la lengua oral".

T5: " La lengua de una comunidad es una actividad social y como cualquiera otra está expuesta a normas y convenciones de uso."

T6: "Ella [la elección entre el uso formal e informal] es condicionada por las normas que determinan cuando y donde es adecuado utilizar el lenguaje informal (no-monitorizado) y cuando y donde se espera que los participantes de la interacción utilicen lenguaje formal"

En T5, el Pró -Letramento afirma que la lengua es actividad social, luego está expuesta a normas y convenciones de uso. Norma lingüística para Coseriu (1979)

(...) se constituye como realización colectiva, tradición, repetición de modelos anteriores. Indica como se dice, al establecer códigos y subcódigos para distintos grupos de una misma sociedad. Es convencional y optativa ,pero opción del grupo al cual pertenece el hablante.(...) La norma es el modelo de cómo funciona. (COSERIU,1979:26)

El concepto de norma está vinculado a partir de una realización colectiva de la lengua. Ésta se presenta como elemento norteador, estableciendo convenciones utilizadas por distintos grupos de la sociedad. Se percibe en este concepto que no hay valoración entre las normas existentes en la sociedad, por su naturaleza optativa por el hablante.

En T6, el documento propone que la elección entre el uso formal e informal es condicionada por las normas que definen cuando es adecuado utilizar uno de los usos. Dicha elección se basa en la monitorización del lenguaje, y se concluye que el uso informal no está condicionado a reglas, o sea, de acuerdo con el Pró-Letramento no hay normas en el uso informal del lenguaje.

La palabra reglas está conceptualizada como un proceso de normatización del lenguaje, en el cual a partir de determinados padrones establecidos, este lenguaje gana las formas de acuerdo con la situación establecida.

No se puede afirmar que el uso del lenguaje informal no está condicionado a reglas. solamente no es atravesado a padrones socialmente valorados. Si el lenguaje informal no fuese reglado, la comunicación no se establecería y los hablantes no encontrarían ciertos principios comunes a las lenguas.

3.3- Reflexión sobre la integración de los saberes de la oralidad en la construcción de la escrita.

El cuadro (T9) "retomando", propuesto por el documento como una retomada de conceptos trabajados, apunta para el derecho de uso de variantes lingüísticas por los alumnos.

T9: " Los alumnos hablantes de variedades lingüísticas distintas de la denominada "lengua padrón", tienen derecho de dominar dicha variedad, que es la esperada y más aceptada en muchas prácticas valoradas socialmente; además, tienen derecho al reconocimiento de que su modo de hablar, aprendido con la familia y la comunidades tan legítimo como cualquiera, sin la posibilidad de discriminación.

Al asegurar derechos de uso de distintas variedades, el programa propone cierta interdiscursividad con la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos. Aunque, como ya dicho, ésta no contemple los usos de variedades lingüísticas dentro de los idiomas, ella asegura al individuo "el derecho a ser "políglota" e a saber utilizar la lengua más apropiada a su desarrollo personal o a su movilidad social[...]".

No queremos aquí afirmar que el conocimiento de las variedades padrón y no padrón de la Lengua Portuguesa no sea de total importancia al repertorio comunicativo del alumno y tampoco que la enseñanza de variantes padrón no sea trabajado en la escuela. Cuestionamos es la manera de asegurar las variedades no -padrón, en el uso no-monitorizado, no-productivo e informal del lenguaje.

4- Consideraciones finales

Mateus (1999), al discutir las diferencias entre el portugués brasileño y el europeo, afirma que la elección de determinadas variantes lingüísticas es "una opción política de la lengua". Para la autora

La manutención de cierto grupo de variantes lingüísticas en la lengua es una opción política y así se debe entender. Hay que saber a quién interesa dicha opción y si así lo es, cómo hacer para valorarla. Es necesario discutir la lengua como opción política y la opción de una política de lengua (MATEUS, 1999:14)

La lengua es un repositorio "vivo" de memorias ,atravesado por las cuestiones históricas y la manutención de determinadas variantes es basada en lo político, estableciendo las reglas y dictando prácticas pedagógicas. En este sentido, creemos que el Pró- Letramento aquí analizado forma parte de una planificación política de enseñanza de lengua, pues al determinar la monitorización lingüística, atribuyendo a la escrita más productividad y menor valor al habla, el programa contribuye para la manutención de ciertas formas lingüísticas.

El derecho de uso de variedades lingüísticas por los alumnos es concedido en el sentido informal de la lengua, concluyendo que éste es un uso sin reglas, permitido solamente en uso hablado de lengua.

Taboada, María S.

Y entonces, ¿por qué siguen hablando como hablan? Prácticas, normas y conciencia sociolingüísticas. ⁶¹

Existe una relación ineludible entre las variedades y la lengua que esas variedades constituyen. Toda variedad, aún la oficializada como estándar, forma parte de la lengua, se nutre de ella y la constituye conjuntamente con las restantes variedades, con las cuales convive en interacción en las prácticas discursivas y en la conciencia sociolingüística de los hablantes.

La Argentina es un país plurilingüe. En su amplio territorio se hablan español, lengua oficial y nacional, lenguas indígenas y de inmigración de grupos sociales minoritarios. La concepción del español como lengua mayoritaria involucra el reconocimiento de una serie de variedades sociodialectales regionales y registros funcionales conectados por múltiples interrelaciones lingüísticas y culturales. Nos encontramos frente a un gran diasistema de complejas características fonético fonológicas, morfosintácticas, léxico semánticas y pragmáticas que afloran principalmente en las prácticas de interacción oral, pero que se proyectan también en la escritura.

Plantear la existencia de una lengua mayoritaria implica reconocer:

- un complejo diasistémico de intercomunicación social,
- que es a la vez condición y resultante de necesidades históricas y socioculturales de interacción e inteligibilidad;
- complejo sociolingüístico dinámico y en permanente revitalización,
- nutrido por múltiples variedades en interrelaciones mutuas;
- variedades que a su vez conforman también complejos sociolingüísticos en los que se entran variantes (regionales, culturales, de clase social, de edad, de género, etc.) enraizadas en cada comunidad.

⁶¹ Este trabajo se enmarca en investigaciones en torno a identidad, normas y prácticas sociolingüísticas, con especial referencia a la variedad vernácula tucumana, desarrolladas por el Centro de Política y Planificación Lingüística de la UNT, particularmente desde 2005 a la fecha. Ha sido realizado con la inestimable colaboración de Roberto García.

Esta visión de la lengua, fluyendo en caudaloso cauce histórico, pretende ser dinámica, abierta y a la vez integradora de una amplia diversidad de variantes y modalidades. La perspectiva resguarda de toda identificación exclusiva y excluyente con cualquiera de sus variedades, aún con la llamada estándar, puesto que en este caso no se tendría en cuenta el marco diasistémico que expresa la extraordinaria riqueza lingüística y sociocultural del idioma. Significa también que toda variedad es producto, a través de los rasgos que la particularizan, de un conjunto de relaciones, patentes y latentes, que enmarcan las elecciones que asumen los hablantes en su comunidad. De esta apelación a la realidad lingüístico social, surge que no puede perderse de vista tampoco que la legitimidad es una propiedad de toda la lengua y no únicamente de una sola variedad, así fuera la que ha sido oficializada como estándar.

Carece de fundamento real, por tanto, identificar la lengua con la variedad “estándar” (o “culto”, para algunos), concebida como homogénea y monolítica, conforme al modelo propiciado por agencias e instituciones sociales y educativas, que buscan naturalizar en la conciencia de los sujetos la ideología de una lengua única.

El modelo oculta la vitalidad y dinámica histórico social de los procesos lingüístico comunicativos, promoviendo la representación de una lengua congelada, inmutable. Con ese escamoteo de la realidad se legitima una historia artificial y estereotipada del idioma que, así entendido, desmiente las prácticas lingüísticas de los propios hablantes.

La historia oficial

Encubrimiento y deconstrucción de la historia de la lengua viva constituyen estrategias de política lingüística interdependientes destinadas a dar vigencia permanente al modelo normativizado en la conciencia sociolingüística de los hablantes y a sus implicancias.

La ideología monoglósica elabora una versión oficial de esa lengua en la que las variaciones y variedades son reducidas a hechos accidentales y alternativas volátiles que carecen de antecedentes lingüísticos de jerarquía y sólo deterioran el desarrollo de la lengua. Nos referimos a la concepción de un modelo lingüístico cerrado como un código, cuya esencia y legitimidad radican en su estaticidad y permanencia casi invariables en el

tiempo y en el espacio; atributos que se pretende garantizar mediante un sistema prescriptivo que identifica: a) lengua con norma; y b) lengua/norma con escritura prestigiada oficialmente. La “historia oficial” difunde un discurso que reduce la dinámica de todo proceso histórico a una continuidad inmutable ad eternum. Este esquematismo responde a la idea de que la diversidad lingüística, surgida de la vitalidad social de la lengua, implica en principio deterioro y contaminación y requiere de una acción de incesante depuración. Está expresado con absoluta claridad y reveladora contradicción por las principales agencias de política lingüística del español:

La misión principal de la Real Academia Española, según los Estatutos que regulan su funcionamiento, es evitar que los cambios que experimente la lengua española en su constante adaptación a las necesidades de sus hablantes quiebren la unidad que mantiene en todo el ámbito hispánico. (Portal de la RAE, Sección “Obras académicas”, www.rae.es)

Por eso, por encima de todo estará siempre la “corrección”, como lo indica el Secretario General de la Asociación de Academias de la Lengua Española:

La Corporación de Madrid, hoy muy unida a las restantes veintiún Academias, gracias a la nueva política panhispánica de la institución, sirve para ayudar a que la corrección idiomática sea un hecho (...). Quedará claro después de lo dicho que no se intenta eliminar ni minimizar aquellos fenómenos lingüísticos que son sentidos como correctos y prestigiosos en una comunidad de habla dada (aunque parezcan incluso deplorables en otra). Esto significa riqueza idiomática. Lo que se persigue es favorecer la corrección y, en los casos de neologismos, la uniformidad de elección. (López Morales, H.: 2008, 476-491)

El lema de la RAE “limpia, fija y da esplendor” sintetiza explícitamente la perspectiva ideológica. En este encuadre, donde la variación es estigmatizada como desvío y sólo se legitima la permanencia controlada, se intenta soslayar la historicidad y difusión social de las variantes y variedades vernáculas. La ideología de esta lengua única, promovida por la educación y los medios, promueve en la conciencia de los sujetos el principio de que lo que no es oficial no existe, aún cuando su propia práctica comunicativa muestre lo contrario. Evidencias de esta representación autocensora las hemos encontrado

en valoraciones estereotipadas extendidas en hablantes tucumanos de diversos sectores socioeducativos⁶²:

Nos falta un montón, de corregirnos, porque sabemos que hablamos mal y no lo corregimos. (Mujer de 48 años: nivel educativo superior)

Hablamos mal por la cantidad de palabras que inventamos para reemplazar a otras, y esas palabras inventadas son vulgares, ordinarias. (Hombre de 25 años: nivel secundario)

Hablamos mal por falta de cultura, no queremos hablar bien, no nos preocupamos por conocer bien las palabras. (Mujer de 34 años: nivel primario)

Reniegan de la corrección y no la toman en cuenta y se contagian. Si tomáramos en cuenta que hablamos mal iríamos más al diccionario. Esa palabra no existe o la emplean mal. Es como un contagio: todos hablan en vulgar. (Mujer de 56 años, nivel superior)

Lo bastardeamos al castellano, usamos mal los verbos, la sintaxis. (Hombre de 49 años: nivel superior)

Hablamos mal porque le ponemos muchas palabras nuevas al vocabulario que no existen. (Hombre de 33 años: nivel primario)

La contradicción entre el modelo internalizado y las prácticas se resuelve en la conciencia de no pocos hablantes anulando la entidad de los hechos sociolingüísticos: la lengua viva deja de ser real y pasa a serlo el modelo que se impone. En este trance ontológico se vuelven irreales las prácticas y las variantes no reconocidas como correctas. Procesos de “desrealización” de esta índole van más allá de meras conductas de desvalorización; se instalan como representaciones en la conciencia de los hablantes e inevitablemente inciden en la configuración de una contradictoria identidad sociolingüística: ser lo que no se es o ser descalificado.

⁶² Los testimonios corresponden a investigaciones de campo realizadas en la capital de Tucumán. Se trata de cuestionarios sobre representaciones lingüísticas de la variedad vernácula aplicados a hombres y mujeres mayores de 21 años, nativos o con una residencia mayor a los diez años y de diferentes niveles educativos alcanzados.

Algunas teorías lingüísticas han favorecido -inconscientemente o no- la proyección del modelo político propugnado por la ideología normativista, al escindir la relación entre la lengua, entendida como sistema, de las prácticas e interacciones comunicativas. Esta dicotomía ha sido funcional a la “doctrina” de un hablante puro: sujeto que habla pero que no interactúa comunicativamente con otros ni en diversas situaciones, ni en contextos socioculturales e históricos. Un hablante pretendidamente homogéneo, que reproduce un sistema igualmente homogéneo, monolítico y ahistórico.

La concepción de una variedad correcta, única aceptada como lengua, supone la existencia de este hablante puro que subsume a todos los hablantes sociales.

En esta red de nociones se entreteteje la visión artificial de la lengua/norma: un hablante ideal, en una comunidad deshistorizada y homogénea, que habla a lo largo de generaciones siempre de una misma manera, en una suerte de autismo lingüístico apto para justificar la existencia de esa norma/lengua aséptica.⁶³

La historia viva

Está claro que las variantes dialectales vernáculas constituyen opciones que confieren identidad en una distribución sociorregional de variedades. Los hablantes son sujetos socioculturales que despliegan su experiencia y su lengua en contextos históricos en los que se identifican en procesos de continuidad y transformación. Las prácticas sociales, y dentro de ellas, las lingüístico comunicativas, se modifican en función de los desafíos y necesidades de esos contextos. La configuración de la identidad sociocultural encuentra una de sus anclas en la lengua vernácula *en* la que y *con* la que el sujeto va representando una imagen de sí mismo, del nosotros y de los otros en una dinámica de identidad y pertenencia que se complejiza en colectivos más amplios como los de la región y el país. Desde una perspectiva social no parece verosímil la existencia de hablantes puros ni aislados (salvo que medie una situación patológica). Las personas son protagonistas de una realidad pluridialectal, de la cual son partícipes activos que a la vez han incorporado y actualizan un bagaje de comprensión pasiva de múltiples variedades y modalidades discursivas.

⁶³ No es objeto de este trabajo realizar una crítica a los fundamentos epistemológicos de la teoría chomskiana. Entendemos que Chomsky explicita y asume concepciones de larga data en la historia de la reflexión sobre el lenguaje; concepciones que operan subyacentemente en otras teorías.-

Ese pluridialectalismo es condición de intercomunicación en una comunidad nacional que a la vez reconoce y se reconoce en esa compleja diversidad.

La prescindencia de las formas vernáculas locales tiende a unanimitar las hablas y la lengua y a borrar las diferencias culturales, regionales y sociales que marcan pertenencias identitarias. La dimensión homogeneizadora de la variedad estandarizada esconde esa realidad y pretende ocultar relieves lingüístico culturales propios de las comunidades de habla.

Por otra parte, no resultaría plausible una sociedad formada por un conjunto de subcomunidades lingüísticas totalmente independientes entre sí. La noción de lengua mayoritaria, entendida como un complejo diasistémico, resulta operativa para comprender la coexistencia de variedades en escalas dialectales relativas, con grados de aproximación y diferenciación entre sí.

La lengua concebida integralmente abarca todas las variedades y variantes, es decir, todas las modalidades dialectales, sociales y funcionales, tanto orales como escritas, que forman parte de las prácticas lingüísticas de la comunidad, de todos los hablantes que la conforman. No cabría postular una comunidad lingüística sin hablantes que son quienes justifican la condición de vitalidad de una lengua y la lengua misma, que es y se hace en las interacciones concretas de sus hablantes.

No tratándose de una sociedad de castas, no existe en este país una capa de hablantes de la variedad estándar netamente separada de otra franja de hablantes que manejan variedades vernáculas, y menos si centramos el enfoque en la oralidad, donde los límites entre las prácticas de hablas estandarizadas y no estandarizadas (no sujetas a la normativa del modelo “correcto”) se tornan borrosas. La distinción entre variedades valoradas como legítimas y no legítimas es un producto sociopolítico que opera a nivel de las representaciones. La realidad es que en la comunidad se observa un espectro de usos lingüísticos cuya distribución social muestra tendencias correlacionadas más o menos recurrentes, pero con variaciones graduales. La coexistencia de variedades estables diferenciadas se sustenta en un principio de continuidad comunicativa que resuelve las necesidades de interacción social. Los registros coloquiales atribuidos a la variedad estándar se intersectan con usos vernáculos. Por ejemplo, en el habla de Tucumán,

paralelas a un enunciado estandarizado como I se registran una secuencia no formal como II y una variante vernácula III, entre otras variantes intermedias posibles.

- I. *Vamos a ir mañana* /bamosairmañana/
- II. *Vamo a í(r) mañana* /bamoái(r)mañana/
- III. *(Se)vamuí mañana* /(se)bamuímañana⁶⁴

En las interacciones sociales, el principio de continuidad en las realizaciones de variantes en la oralidad entra en conflicto con las representaciones de los hablantes, particularmente cuando se trata de la escucha del otro. Estructuras como II y III suelen ser objeto de estigmatización porque se registra al otro desde el modelo idealizado de I, aún cuando el mismo hablante opere en sus prácticas con los rasgos de II y tal vez de III⁶⁵. La tensión entre prácticas y representaciones comporta una disociación subjetiva del hablante que registra en los otros lo que no advierte -o no quiere hacerlo- en sí mismo; proceso de alienación desde el que se cuestionan en la conciencia los anclajes de pertenencia sociolingüística. En esta conciencia normativizada, el complejo diasistémico queda reducido a la lengua impuesta por “la historia oficial”, desde la que el hablante se mira a sí mismo y mira a los otros.

¿El sujeto reniega de los rasgos identitarios de su variedad vernacular? ¿Y entonces, por qué sigue hablando y contribuyendo históricamente a la persistencia viva de esa variedad?

Los sujetos no nacen con una conciencia normativa. Nacen a la lengua mayoritaria en su complejidad, la aprenden y reconstruyen en las interacciones sociales en las que se articulan múltiples variedades en interdependencias mutuas. Van configurando su identidad lingüística en y desde su práctica de habla y escucha en grupos e instituciones, en los que operan representaciones y valoraciones sociolingüísticas que inciden en su conciencia en función de sus necesidades, posibilidades y proyecciones sociales.

⁶⁴ En la variedad vernácula tucumana se encuentra extendido el uso del “se” como pronombre personal de primera plural.

⁶⁵ Esta diferencia entre la valoración de la propia práctica y de la ajena fue ya señalada en los trabajos pioneros de W. Labov.

¿Importa más la presión de un modelo de prestigio, que procura borrar u obturar la diversidad y la diferencia, que el contexto social y cultural donde el hablante se configura en interacción cotidiana?

La condición humana social parece resolverse en una entrañable cuestión de libertad compartida: empleamos una forma de habla que nos es propia y con la que sabemos que podemos comunicarnos con los otros para hablar de cosas que nos son propias, así como los otros se comunican con nosotros.

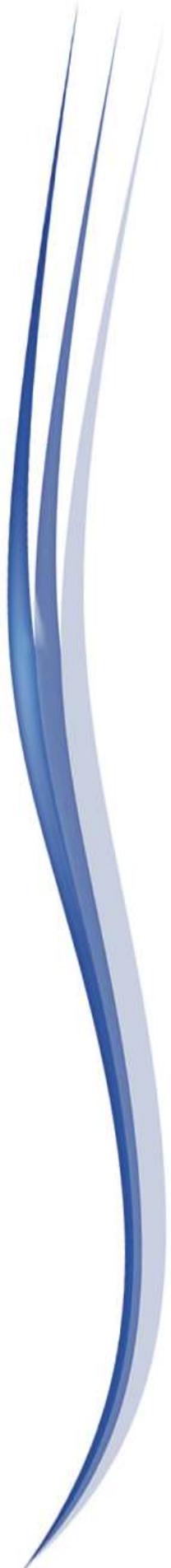
Los interrogantes revelan la complejidad del proceso identitario sociolingüístico y la policausalidad de las tensiones entre modelos de referencia y anclajes de pertenencia. En este marco, cabría preguntarse sobre la correlación entre la configuración de ese proceso y las trayectorias y vicisitudes históricas y geopolíticas de las comunidades lingüísticas. Un diagrama de política lingüística en la Argentina ¿podría prescindir de dar respuesta o al menos consideración a la profunda proyección social de esas tensiones?

En el final de este trabajo -y considerando el marco del bicentenario- nos encontramos de nuevo ante una apelación sociocultural e histórica necesaria para alcanzar una mejor comprensión de la estructura y funcionamiento del lenguaje en la vida real, que comporta tanto las diversas prácticas en su compleja e íntima trabazón, como las contradicciones en la subjetividad de los usuarios del idioma y sus actitudes ante construcciones sociopolíticas como el prestigio lingüístico y su contracara de la estigmatización y la autodescalificación.

Bibliografía

Lopez Morales, H. (2007) “El futuro del español”. En: Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007. En: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/lengua.htm, pag. 476-491

www.rae.es, “Obras académicas”



EJE TEMÁTICO: LA INTELLECTUALIDAD HISPÁNICA ANTE LA LENGUA Y LA LITERATURA.

María del Carmen Arce, Clelia Cruz, Mariana Ferraresi

Discurso y construcción social: El Primer Centenario de la Revolución de Mayo en Catamarca

Introducción

El objetivo de esta ponencia es explorar cómo se construyó el acontecimiento celebratorio del primer centenario de la Revolución de Mayo en San Fernando del Valle de Catamarca en dos periódicos de la época “El debate”⁶⁶ (ED) y “La Provincia”⁶⁷(LP). En 1910 se realizó la conmemoración del centenario basada en un balance optimista y auspicioso de los resultados obtenidos desde 1810⁶⁸. Propiciaron este relato esperanzado y confiado de las élites, la economía agroexportadora floreciente, la afluencia de miles de inmigrantes, la vinculación con el imperio británico y las relaciones con el mundo cultural europeo. Por entonces, el país era la novena economía mundial no obstante, en el momento de aquella celebración había un crecimiento desigual.⁶⁹

Por aquel tiempo, el demócrata progresista Emilio Molina (1908-1912) gobernaba la provincia de Catamarca. Durante su gestión, el gobierno nacional, terminó la construcción de la línea férrea a Tinogasta y Andalgalá; la instalación de líneas telegráficas a Ambato, Piedra Blanca, El Alto, Las Cañas y Fiambalá. Se fundó la Escuela de Artes y Oficios y se terminó la construcción de la escuela Normal Regional de Maestros. Se integraron las regiones mediante la construcción de caminos a La Puerta, de Piedra Blanca a Paclín, de Amadores a Alijilán, de La Puerta a Sínguil, de Andalgalá a la Concepción (Tucumán). En el ámbito religioso se creó la diócesis de Catamarca y se produjo la elección del obispo Monseñor Piedrabuena, destacada figura del clero tucumano. Además se colocó la piedra fundamental de la iglesia del Sagrado Corazón de María. En las primeras décadas del

⁶⁶ En el mes de octubre de 1908 aparece “El Debate” periódico trisemanal, que se define a sí mismo como *periódico político y noticioso*. Esta definición lo habilita para promover, en su 2do. Año de vida, al *Dr. Roque Sáenz Peña candidato de El debate para Presidente de la Rca., período constitucional 1910-1916*. Se publicó hasta el 28 de octubre de 1910.

⁶⁷ Opositor al gobierno del demócrata progresista Emilio Molina (1908-1912), en sus dos años de publicación este periódico tuvo tres interrupciones. En 1910 se publicó diariamente desde el 3 de mayo hasta el 22 de diciembre.

⁶⁸ La noticia de la revolución del 25 de mayo llegó a la capital catamarqueña el 22 de junio de 1810. Catamarca no tuvo participación en la Revolución de Mayo.

⁶⁹ En 1910 la idea de derechos sociales no se había desarrollado. Apareció en 1917, con la Constitución mexicana de ese año y, en 1919, con la creación de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). No obstante, García Godoy (1999) registra este sintagma en documentos de 1811 (España) y de 1812 (México)

siglo del xx Catamarca vivió una época de esplendor cultural.⁷⁰ Esta situación genera las expectativas con las que LP (27 de mayo de 1910) abre la *Crónica detallada*⁷¹ de los festejos *que la celebración del primer centenario de vida libre ponga de manifiesto que no solo constituimos un conglomerado laborioso y activo sino que la nacionalidad se ha afirmado, que existe en verdad un pueblo argentino, amante de sus glorias, reverenciador de sus próceres, heraldos de la paz en el continente, robusto en la moral.*

Marco teórico

El marco teórico de esta ponencia se sustenta en conceptos del ámbito del Análisis del Discurso y de los Medios de Comunicación Social. En efecto, el análisis se centra en el *discurso*, es decir en el habla y en los textos en cuanto *prácticas sociales*, además, se considera que la construcción de los hechos se organiza *retóricamente*. Desde una perspectiva *construccionista*⁷², se supone que el mundo no está categorizado de antemano y que en sus descripciones y relatos los hablantes ponen en juego sus conocimientos especiales, aspecto *crucial de la acreditación para hablar con experiencia sobre un tema* (Potter, 1998:179). En este sentido, el hablante está condicionado por los saberes, creencias y valores que circulan en el grupo social al que pertenece, pero lo está igualmente por los dispositivos de comunicación en los cuales se inscribe para hablar y que le imponen ciertas ubicaciones, roles y comportamientos. En consecuencia, la posición del enunciador no está separada de las cuestiones relacionadas con la construcción de hechos. De modo que, el discurso funciona a la vez como creación y expresión de los acontecimientos. Pero, las descripciones no se utilizan sólo por su carácter descriptivo sino porque forman parte de acciones, que a su vez se inscriben en secuencias de interacción más amplias.⁷³

La intención del Emisor⁷⁴ de la crónica periodística es transmitir al receptor un conocimiento, a partir de lo vivido, de lo percibido. Es un macroacto de habla asertivo por el cual el enunciador establece un compromiso epistémico que garantiza el valor de verdad

⁷⁰ Olmos Ramón Rosa (1957:239-40). Historia de Catamarca. Catamarca. Editorial La Unión

⁷¹ La cursiva indica *citas textuales*.

⁷² En esta línea, se rescata la importancia de la obra de Berger y Luckmann (1995 [1968]), *La construcción social de la realidad* que se centra en la fenomenología de la experiencia de los individuos, es decir destaca la percepción y comprensión de las personas. Nuestro objetivo es observar **la construcción en el habla y en los textos**.

⁷³ Para Potter (1998:134) separar descripción y acción en etapas discretas produce más confusión que claridad

⁷⁴ Identificamos al periodista como Emisor (E), efectuando una considerable simplificación ya que se trata de un enunciador complejo.

de su enunciado. En este sentido, van Dijk (1992:124-8) habla de la dimensión perlocutiva o *persuasión asertiva es el nivel cero de los procesos persuasivos*, es decir, la formulación de enunciados que no sólo se entiendan sino que se acepten como verdaderos. Se trata de información referencial que da cuenta del “estado de cosas” y se expresa en términos de “condiciones de verdad”.

A partir de estos supuestos, el análisis cualitativo se realiza sobre un corpus de datos conformado por las crónicas de la celebración del Primer Centenario. El objetivo es describir algunos de los procedimientos usados para construir la factualidad de las descripciones y dar cuenta de cómo estas descripciones intervienen en la acción. Se procurará responder las siguientes preguntas ¿Cómo se construyen las descripciones factuales para que puedan desempeñar determinadas acciones?, ¿qué tipo de actividades es normal llevar a cabo mediante el empleo de descripciones?, ¿por qué una descripción puede ser adecuada para llevar a cabo estas actividades?, ¿qué hace que las construcciones de *lo real* sean convincentes? Para responderlas es necesario realizar algunos deslindes conceptuales. El término *descripción* se refiere tanto a la *acción de representar personas o cosas por medio del lenguaje* refiriendo o explicando sus distintas partes, cualidades, circunstancias como a una *exposición o narración particular de un suceso, un acontecimiento, una relación* (Potter, 1998:20-1). Si el hecho implica verdad y suceso real, la perspectiva constructivista se entiende como la tarea de construir una descripción como si fuera un hecho. Un aspecto fundamental de las descripciones es la *categorización*: una descripción formula algún objeto o suceso como una cosa que tiene cualidades específicas: bueno o malo, grande o pequeño. Otra característica de las descripciones es presentar las acciones como rutinarias o excepcionales (Potter, op.cit:146)

Esa construcción se sustenta en una noción fuerte de retórica en la que nada se libera a priori de ser considerado como una construcción retórica. En consecuencia, se considera que el texto escrito o el habla son argumentativos. Es decir, cuando las personas proporcionan descripciones, explicaciones, opiniones o afirmaciones sobre el mundo, se ocupan de contrapropuestas que pueden ser potenciales o sobreentendidas o que pueden tener lugar en el habla que las rodea. La naturaleza retórica del discurso es un principio metodológico (Michael Billig, 1987/1991cit. Potter, 1998:140).

El análisis

ED del día miércoles 1 de junio publica la crónica completa de las fiestas con el titular *Conmemoración del Centenario de Mayo* que, destacado tipográficamente ubica al lector en *Una semana vibrante de entusiasmo y civismo*. Se hace referencia a los participantes de *Veladas- Bailes- Juegos populares: Participación del Gobierno y del pueblo, el ejército, el clero, las escuelas* y con letras mayúsculas *Patriotismo de nuestras Damas*, quienes tiene un protagonismo especial y son mencionadas reiteradas veces en la crónica. El emisor anuncia la *Crónica Completa de las fiestas, He aquí⁷⁵ la crónica detallada de los festejos*. Esta narrativa relata el desarrollo cronológico de los acontecimientos. El encadenamiento de las secuencias produce un efecto de despliegue temporal: *Salió el grupo; Habló la inteligente...; Después recorrió...; Y después de una lluvia de flores... habló el presbítero. Al caer la noche volvieron al punto de partida...* El tiempo verbal que predomina es el pretérito perfecto simple para las acciones nucleares o sea para los hechos importantes que hacen avanzar el relato: *si faltó algún detalle, // A l 1.30 p.m. tuvo lugar un solemne Tedeum // la alocución patriótica estuvo a cargo de..., presentó, ofreció, salió, habló, recorrió*. El pretérito imperfecto es empleado para las explicaciones, las informaciones secundarias y las descripciones que acompañan a la narración: *La pirámide rodeada de banderas, se encerraba en un círculo en el que se estrechaban en una fraternidad íntima los escudos // el templo donde predominaban los colores de la patria, presentaba imponente aspecto; todas las casas ostentaban sus banderas*.

Los datos indican que una categoría relevante para el análisis es la de *testigo* que observa y evalúa los hechos y está posicionado para describirlos y decir qué significan. Por eso, la narración deriva de un examen cuidadoso de las escenas construidas con subordinadas y comparaciones que, al detenerse en los detalles, la dilatan mediante la inclusión de fragmentos comentativos: *después de una lluvia de flores que cayó como una bendición de dulzuras inmaculadas, de las manos castas de las mujeres virtuosas y entusiastas, habló el presbítero Oviedo; El espectáculo ha sido atrayente, donde el patriotismo, la virtud y el arte, se*

⁷⁵ Forma del imperativo, es hoy arcaica y solo se documenta esporádicamente. Se ha fosilizado en la forma *he aquí, henos ahora, hete aquí* (Gramática de la RAE, 4.13.e, 248, I). Esta forma es de aparición frecuente en los datos analizados (*Henos reunidas*, en el discurso citado de Pía Didoméico)

confundieron formando un lindísimo bouquet para ofrendar a la patria⁷⁶. De este modo el enunciador *acredita*⁷⁷ el acceso directo a la escena presenciada, recurso que le otorga autoridad de testigo y alinea al lector con su narración (Potter, *ibídem*: 212). Además, cierta categoría de actores, en este caso el periodista está acreditado para conocer determinadas cosas, de modo que sus informes y descripciones reciben un crédito especial. Se trata de *ser miembro de...*, en este sentido, la categoría de periodista era en 1910 (y sigue siendo en la actualidad) especialmente visible o reconocida socialmente (Jayyusi, 1984 cit. Potter, *op. cit.* 172). En consecuencia, es relevante el *posicionamiento*, o sea la neutralidad, el compromiso, la aprobación, el rechazo o la adhesión, que hablantes y escritores mantienen con las descripciones que comunican.⁷⁸ Con la denominación *Sociales* y el título *En el Colegio del Huerto*, la crónica de ED da cuenta de *la justa recompensa a su virtud* [de las damas] *y a su labor e inteligencia*. Los premios se dan tanto a las virtudes *Abnegación, Amor fraternal, Amor filial, Trabajo*, como al *Dibujo y pintura, Pintura al óleo y acuarela*. Es decir que, en un mismo concurso se mezclan valores morales y sentimientos con habilidades artísticas.

Una cuestión importante en la construcción de hechos es el punto de vista narrativo, la persona que ve y a través de la que ve el lector. Los dos periódicos presentan la narración en tercera persona. Se trata de un narrador omnisciente que es testigo y por eso conoce todo lo narrado, los acontecimientos exteriores y los sentimientos más íntimos de los participantes. No obstante, también se registra la primera persona plural, un *nosotros* exclusivo, que refiere a ese enunciador colectivo, complejo *Un aplauso que se lo tributamos; Los discursos de(...) los publicamos a continuación; Nuestra misión de verlo todo y decir algo siquiera de ello ha motivado...; Cuán grande ha sido nuestra sorpresa al encontrarnos*. En otros contextos, el emisor se integra a los destinatarios mediante el *nosotros* inclusivo y el posesivo *nuestra*: *la presencia de gran cantidad de damas de nuestra mejor sociedad; ...asistieron nuestras distinguidas damas Hemos notado con regocijo la presencia de todo nuestro mundo social*

⁷⁶ Se refiere al Certamen de labores femeninas que había tenido lugar el 24 de mayo en el Colegio del Huerto.

⁷⁷ Harvey Sacks introdujo la noción de *acreditación* en relación a la experiencia, en sus conferencias. Para él, el hablante, testigo presencial de los hechos que describe posee una acreditación específica, la (acreditación) de haber visto una escena con sus propios ojos (Potter, *op.cit.* 171)

⁷⁸ Potter (*op.cit.* 159) toma el concepto de *posicionamiento* (footing) de Goffman, 1981

En ese sentido, las crónicas estudiadas son relatos factuales de un acontecimiento singular que tienen, como se dijo, un diseño retórico. En ella se incluyen datos valorativos en torno a los sucesos. La mirada subjetiva del testigo de los hechos se codifica mediante hipérboles: *Las explosiones de sentimiento público; las majestuosas evocaciones del Tedeum; el imponente aspecto;* el paralelismo sintáctico: *Ni una nota discordante... ni un accidente;* las imágenes visuales *ofreció un hermoso golpe de vista; iluminación soberbia; en marcos de focos eléctricos esplendían los retratos.* De modo que, la crónica va matizada por la visión personal del cronista que emite juicios sobre lo que escribe. Es un género subjetivo que admite mayor protagonismo del Emisor en la medida en que selecciona, presenta y enriquece unos hechos de los que es testigo, los relaciona y los interpreta, aun mediante la despersonalización expositiva del narrador omnisciente en tercera persona. Así, se asocian a ese testigo, sujeto de la enunciación, los epítetos que destacan las características relevantes de los objetos, remarcan el carácter de la cualidad mencionada, matizan el sentido y dotan de mayor expresividad al sintagma: *majestuosas evocaciones, hermoso golpe de vista, alta idea, grandes arcos triunfales, pacífica orientación histórica, imponente aspecto, brillante pieza oratoria, relevantes dotes.* La función del testigo de los hechos es testimoniar lo que vio (con sus propios ojos), por eso, gran parte de la narración se construye alrededor de impresiones visuales. Asimismo, se incluyen adjetivos calificativos: *día más glorioso, esplendor adecuado, iluminación soberbia, actividad encomiable, música sagrada, silencio majestuoso.* Se trata de recursos destinados a contrarrestar algún tipo de socavación. Por esa razón, el interés está en determinar qué afirmaciones alternativas están siendo socavadas. En este caso, se trata de una retórica ofensiva por la que los dos periódicos, el oficialista, ED y el opositor LP socavan sus descripciones como se observa en la descripción de la iluminación, la proyección de cine y los fuegos artificiales. Son procedimientos por los que se construyen versiones factuales y también socavan estas versiones: *¡Cuan grande ha sido nuestra sorpresa al encontrarnos con que la iluminación general se reducía a un millar de faroles chinoscos que en la Capital Federal se liquidan a 0,50 ctvs. La gruesa (12 docenas) colocados a modo de techo en las avenidas de nuestra plaza desde donde destilaba negligentemente gruesas gotas de cebos!; El descontento ha sido general, pues las tales vistas resaltaron proyecciones uniformes de sombras fantásticas que tiritaban de frío; Chuy⁷⁹; Muy pocos y de un gusto chocante los fuegos artificiales quemados en las inmediaciones de la Casa de Gobierno. ¡Un fracaso completo! ! (LP, miércoles 27 de mayo).* En su edición del 1 de junio, ED socava estas

⁷⁹ Nótese el uso festivo de la interjección ¡chuy! atribuida al quechua (Solá, 1975)

construcciones *el conjunto resultaba atrayente, La Plaza fue profusamente iluminada; la iluminación soberbia.*

Un rasgo característico de estas crónicas son las largas oraciones con subordinadas adjetivas, adverbiales, construcciones comparativas, paralelismos sintácticos, abundante adjetivación, reiteraciones, oraciones exclamativas. . Como recurso enfatizador se repiten los modificadores verbales a modo de aposiciones especificativas *Era necesario cerrar, la semana magnífica, la grandeza de nuestros júbilos nacionales, con algo que llevara en sí, una elevación de belleza, una sonrisa de hermosura.* Estos rasgos propios de un discurso celebratorio, se reiteran, a la manera de un espejo, en los discursos reproducidos⁸⁰, como el del Presbítero Oviedo, o los de las damas, *la inteligente Señorita Pía Didoméico⁸¹* y el de *la Señorita Marta Ruzo; la palabra inteligente y el estilo fluido de la Srta. Di Domenico..Le siguió en la palabra la Srta. Marta Ruso. Su discurso breve, es sencillo y elocuente a la vez. Es un saludo gentil y candoroso a la patria.*

La recuperación incesante de voces es uno de los rasgos principales del discurso de la información (Verón, E.1989). La atribución de palabras a actores sociales de élite, en este caso, está relacionada con los procesos de legitimación del texto de las noticias. Cuando se producen relatos de sucesos extraordinarios como el de esta conmemoración se incluyen citas de otros discursos. Este recurso también proporciona corroboración de hechos ya que el destinatario dispone del discurso de otros actores sociales para comprobar la veracidad del decir y de lo dicho.

En el contexto de un estilo formal como el de la prensa escrita las expresiones referenciales definidas singulares formadas por un sintagma nominal descriptivo del rol de los actores sociales más el nombre propio (Lyons, 1981, 1997: 320-24) tienen una interesante función cognitiva y se usan reiteradamente: Dr. R. Escalante, el Obispo Monseñor Piedrabuena; Comandante Estanislao Maldones; Sr. Ortiz Jefe de Correos. Ramón Beltrán Gerente del Banco de la Nación, Dr Pedro Acuña, Rector del Colegio Nacional, se trata de personas que tienen roles sociales de relevancia. Por el contrario, el pueblo, los trabajadores tienen escasa visibilidad, se mencionan pocas veces: *la algarabía de las manifestaciones*

⁸⁰ El análisis de estos datos excedería el espacio disponible para esta comunicación. ED incluye el sermón pronunciado en el Tedeum, omitido por LP que publica los discursos de las damas.

⁸¹ Pía Didoméico, Rosa Vera Peñaloza, Rita Latallada de Victoria fueron discípulas de Sara Eakletton llegada a Paraná desde EE.UU. por impulso de Sarmiento. Ellas difundieron por todo el país los jardines de infantes.

callejeras(ED); Una comisión de damas hizo el reparto de ropas y víveres a la clase proletaria. Nada más sublime y encantador que contemplar aquellas damas gentiles y risueñas⁸² (LP); Numeroso público compuesto casi en su totalidad por el pueblo se aglomeró...⁸³ (LP)

La credibilidad también se considera reflejada, al menos en parte, por el empleo de palabras adecuadas al lugar, tiempo, tema y participantes de la situación comunicativa. Esa credibilidad consiste en acreditar, mediante las selecciones léxicas, aspecto crucial para hablar con experiencia de un tema (Potter, op.cit: 179), la pertenencia a un contexto sociohistórico y a la categoría de periodista. En los datos analizados se registra la presencia de extranjerismos *lunch*, *bouquet*⁸⁴ En el campo de los servicios gastronómicos aparecen, además del mencionado *lunch*, *ramillete*⁸⁵ se sirvió el *ramillete*, *el servicio de(...) ramillete* con la acepción de adorno compuesto de figuras que se ponen sobre las mesas en donde se sirven comidas suntuosas y en los cuales se colocan distraídamente dulces, frutas, etc. (Núñez de Taboada, 1825). En LP se registra *el correcto servicio de ambigú y ramillete*. La palabra *ambigú* se usa en el país vasco. Designa la barra del bar, diferenciándola del comedor. Refiere a la comida y al lugar donde se colocan los alimentos⁸⁶. Según la RAE, significa bufé, lugar donde se colocan alimentos y también conjunto de platos dispuestos sobre la mesa para que cada persona se sirva a gusto⁸⁷.

Un vocablo desaparecido es *mosquetería*, derivado de *mosquetero*⁸⁸ con la siguiente acepción: en los coliseos de comedias es el que las ve en el patio (Núñez de Taboada, 1825). *Mosquetería* se registra en ED: *Los invitados que asistieron a la mosquetería*, según el diccionario de Núñez Taboada (1825) así llamaban en los corrales o coliseos de comedias al conjunto de los que están en el patio para verlas.

⁸² Nótese que la observación de las damas provoca emoción, no la denominada *clase proletaria*.

⁸³ Se hace referencia a *la vista cinematográfica que se exhibió frente al cabildo, calles Sarmiento y República*.

⁸⁴ ...*la virtud y el arte se confundieron formando un lindísimo bouquet* (El Debate)

⁸⁵ Los dos periódicos, ED y LP emplean este vocablo con la acepción que da Núñez de Taboada, 1825

⁸⁶ <http://ambigu.net> *Revista digital de gastronomía, ocio y turismo* (22 de octubre de 2009)

⁸⁷ RAE (2005) *Diccionario Panhispánico de dudas*

⁸⁸ Estos vocablos fueron registrados por Elena Rojas (1989) en *Tucumán Literario*, 1894)

A modo de conclusiones

En esta ponencia se exploraron los recursos mediante los cuales el periodismo de Catamarca construyó su propia acreditación de pertenencia a un contexto sociocultural mediante el relato de la conmemoración del primer centenario de la Revolución de Mayo. Es un relato del rito conmemorativo del nacimiento de la patria y de los fundadores heroicos que da cuenta de los actores de élite involucrados, de los hechos acontecidos y de su cronología. En los dos periódicos estudiados, los emisores categorizan, dan detalles, emiten juicios, realizan evaluaciones de los acontecimientos de los cuales fueron testigos en el marco de normas y valores intersubjetivamente aceptados. El estudio de los datos demuestra que se trata de descripciones sólidas con un alto grado de dependencia del contexto en un momento de celebración. El periódico LP construye la descripción más detallada de los festejos⁸⁹ En este sentido, la dimensión argumentativa traspasa todo el discurso tanto mediante instrumentos orientados a la racionalidad (exhibiendo razones) como mediante estrategias de seducción y convencimiento, acreditando categorías. En esta construcción se ponen de relieve los actores de élite (políticos, militares, clero, educadores), los valores, las virtudes, la religión, la educación, es decir saberes, creencias, pensamientos de este grupo social. Se vuelve la mirada a un pasado a través de los relatos y acciones de la clase dirigente. El pueblo es visible en pocas ocasiones. El acontecimiento histórico de esta conmemoración se relata con una prosa grandilocuente que rescata lo mítico y lo heroico como aspectos del momento fundacional y exhibe confianza en el presente. Pero, en ese momento histórico de celebración se excluyen reflexiones y propuestas de futuro que se vinculen con el sentido y esencia del centenario de Mayo. Esto se explicaría porque el hablante está determinado en parte por los saberes, creencias y valores que circulan en el grupo social al que pertenece, pero lo está igualmente por los dispositivos de comunicación en los cuales se inscribe para hablar y que le imponen ciertas ubicaciones, roles y comportamientos.

⁸⁹ Describe los vestidos (*un vestido de espumilla azul*) que usaron las damas, con nombre y apellido, en la fiesta de gala.

Bibliografía

- LYONS John (1997) Semántica Lingüística. Barcelona Paidós.
- NAVARRO SANTA ANA, (2009) Luis Horacio. Génesis y Evolución de la Prensa Catamarqueña. Junta de Estudios Históricos de Catamarca publicado en el diario La Unión fascículo N° 40.
- OLMOS Ramón Rosa. (1957) Historia de Catamarca. Catamarca. Editorial La Unión pág 239-240
- POTTER Jonathan (1998) La representación de la realidad. Barcelona, Paidós. Barcelona.
- GARCÍA NEGRONI María Marta, TORDESILLA COLADO Marta. (2001) La Enunciación en la Lengua. Gredos
- VAN DIJK T.(1990) La Noticia como Discurso. Barcelona. Paidós Comunicación
- VERÓN ELISEO (1987) Construir el Acontecimiento. Gedisa de. Bs.As.1987

Esteban V. Da Ré

El género realista y el fantástico en el contexto del Centenario: tensiones estéticas entre en las obras literarias de Leopoldo Lugones y Manuel Gálvez

En torno del Centenario, se consolidan y definen sus características formales dos géneros literarios que signarán, en gran medida, la producción literaria posterior en la Argentina: el realismo y el fantástico. La obra de Manuel Gálvez, junto con la de su contemporáneo Roberto J. Payró, da continuidad a la tradición realista que tuvo como antecedentes, asimismo, a *Amalia*, de José Mármol y al realismo costumbrista de Manuel Podestá. Con el realismo de resonancias balzacianas de Gálvez, se establece un nuevo acontecimiento en la particular apropiación creativa de las poéticas decimonónicas europeas en el Río de la Plata: la estética realista -invirtiendo la cronología europea- se consolida con posterioridad del naturalismo, al tiempo en que recupera el signo crítico de la realidad social que había perdido la poética naturalista en su versión argentina.

Por su parte, los textos fantásticos de Leopoldo Lugones tienen como precursoras a novelas de Eduardo L. Holmberg, si bien éstas no pueden considerarse fantásticas en

sentido estricto, en tanto los fenómenos “anormales” encuentran en el relato su explicación racional⁹⁰.

De esta manera, en la recuperación y apropiación de formas literarias anteriores, estas obras establecen y definen al fantástico y realismo en tanto géneros al interior de la literatura argentina, es decir, como “tipos relativamente estables de enunciados”⁹¹. Mijail Bajtín sostiene que la consolidación de géneros discursivos se justifica en la existencia de determinadas condiciones históricas e implica la necesidad de responder a particulares funciones en alguna esfera de la interacción discursiva⁹². En consecuencia, “los enunciados y sus tipos, es decir, los géneros discursivos, son correas de transmisión entre la historia de la sociedad y la historia de la lengua”⁹³. En este sentido, para analizar la emergencia de géneros literarios se torna necesario relacionarlo con la situación de la sociedad en la cual definieron sus características constitutivas.

Esta lectura se propone analizar qué relaciones se establecen entre el fantástico de Leopoldo Lugones y el realismo de Manuel Gálvez con el contexto histórico de su producción, en función de abordar la significación que pueda implicar la consolidación de estos géneros tanto en la historia argentina como en la historia de su literatura.

La irrupción de “fuerzas extrañas”: el fantástico en Leopoldo Lugones

Las fuerzas extrañas, publicado en 1906, es el primero de los dos libros de relatos fantásticos de Leopoldo Lugones⁹⁴. Respecto de las particularidades del género fantástico, Ana María Barrenechea sostiene, en “Ensayo para una tipología de la literatura fantástica”⁹⁵, que la característica distintiva de este género consiste en la representación de una coexistencia problemática entre dos órdenes en el relato: un orden “normal”, “natural” o “lógico” y otro orden “anormal”, “antinatural” o “ilógico” que se opone al primero y lo amenaza. La irrupción de “fuerzas extrañas” en estos relatos de Leopoldo Lugones, que desarticulan desde adentro un orden que, en principio, se presentó como “normal”, es la constante estructural que da unidad a cuentos que se caracterizan por la heterogeneidad de

⁹⁰ A partir de esta característica, Adolfo Prieto filia estos relatos con los cuentos policiales de Edgar A. Poe. Ver al respecto “La generación del ochenta. La imaginación”, en *Historia de la literatura argentina 2*, op. cit., pp. 97-101.

⁹¹ Bajtín, Mijail M., *Estética de la creación verbal*, op. cit., p. 248.

⁹² Op. cit., p. 252.

⁹³ Op. cit., p. 254.

⁹⁴ El segundo es *Cuentos fatales*, de 1924.

⁹⁵ En *Revista Iberoamericana*, op. cit.

sus temas y de sus referencias espacio-temporales. No obstante esta heterogeneidad, en ninguno de los relatos se representa el momento histórico de sus condiciones de producción: desde una perspectiva temática, la realidad social contemporánea a los textos se encuentra negada. Este aspecto establece una diferencia radical respecto del realismo de las obras de Manuel Gálvez, que opta por dar una imagen artística del presente inmediato de su producción. Sin embargo, de manera oblicua, las problemáticas históricas contemporáneas se hacen presentes en *Las fuerzas extrañas* en función de que, como afirma Rosemary Jackson, el fantástico proporciona indicios sobre los límites de una cultura, en tanto la literatura fantástica se interesa en revelar y explorar las interrelaciones entre el “yo” y el “no-yo”, entre el “yo” y el “otro”⁹⁶. En efecto, es posible percibir en los relatos de *Las fuerzas extrañas* rastros de los conflictos socioculturales de su contexto de producción a partir de la analizar la confrontación entre órdenes representada en los cuentos. Aún en la heterogeneidad de estos relatos, se presentan tres núcleos problemáticos –que se corresponden, respectivamente, con los aquellos presentes en los primeros tres cuentos del libro– que permiten analizar conjuntos de relatos con características similares.

Las “fuerzas extrañas” en la ciencia: riesgos y límites de la razón instrumental

“La fuerza Omega” es el primer relato del libro. En este cuento, el narrador conoce a un inventor que realiza un nuevo descubrimiento científico de aplicación práctica: el sonido, contrario a lo que se cree, es materia y, en consecuencia, el inventor construye un aparato que, a partir de producir una determinada combinación de ondas sonoras, puede hacer vibrar objetos hasta destruirlos, sin importar su peso ni su tamaño. Dice el narrador: “En efecto (...) como arma sería espantoso”⁹⁷. Si bien este mecanismo en el relato tiene una explicación racional para los personajes, hay un aspecto que no: el aparato sólo funciona si lo ejecuta su inventor. Esta condición “ilógica” de su funcionamiento articula un primer momento fantástico del relato: un elemento narrativo se encuentra por fuera del orden “normal”. En el final del relato, el fantástico adquiere toda su intensidad dramática: el narrador junto a un amigo encuentran muerto al inventor; adherida a las paredes hallan

⁹⁶ Jackson, Rosemary, *Fantasy: literatura y subversión*, op. cit., pp. 49-50. Asimismo, Irenne Bessière afirma que el relato fantástico organiza la confrontación de campos (natural/sobrenatural, banal/extraño) a partir de marcos socioculturales que varían históricamente. Ver Bessière, Irenne, “El relato fantástico”, traducción de la cátedra Literatura Argentina II- U.B.A de *Le récit fantastique*, Op. cit., p. 1.

⁹⁷ Lugones, Leopoldo, *Las fuerzas extrañas – Cuentos fatales*, op. cit., p. 59. De aquí en adelante, todas las referencias a *Las fuerzas extrañas* corresponden a esta fuente.

“una capa grasosa, una especie de manteca”⁹⁸ que no es más que “sustancia cerebral” del malogrado científico... El relato adquiere un tono trágico: el personaje con su accionar desata fuerzas más poderosas que él y que terminan por destruirlo; lo creado se vuelve en contra del creador.

Esta misma temática y estructura narrativa (un descubrimiento teórico que posibilita una invención técnica que se vuelve contra su creador) se repite en otros dos relatos del libro: “La metamúsica” y “El Psychon”.

Estos relatos de Leopoldo Lugones, es posible afirmar, narran aquello que, cuatro décadas después, Max Horkheimer y Theodor Adorno analizarán teóricamente en *Dialéctica de la Ilustración*⁹⁹: la Razón en el capitalismo no busca la Verdad, sino que tiene como único fin la manipulación de la naturaleza y del hombre, con lo cual deviene, así, en *razón instrumental*. Estos cuentos de Leopoldo Lugones dramatizan los riesgos y los límites de esta *razón instrumental*, en tanto elementos que quedan por fuera de su alcance y que no se propone explicar, al tiempo en que erige a la manipulación de la naturaleza como fin en sí mismo, se vuelven en la producción de nuevas tecnologías sobre el hombre mismo, su productor, al punto de destruirlo.

«Las fuerzas extrañas» como manifestación trascendental: entre el castigo bíblico y el espiritismo

El segundo relato del libro es “La lluvia de fuego – Evocación de un desencarnado de Gomorra”. El cuento comienza con una descripción de la vista de la ciudad de Gomorra que el narrador tiene desde la altura de su terraza: observa el “hormigueo popular”, una “vasta confusión de techos”, cuando comienzan a caer del cielo “las primeras chispas”¹⁰⁰ de lo que será una “lluvia de fuego” que pondrá fin a la ciudad y sus habitantes. Esta “altura” desde la cual observa el narrador, se corresponde, como símbolo, con su situación de poder social, cultural y moral. Por las características de sus condiciones de vida, el narrador pertenece a los sectores sociales dominantes. Esta condición explica que sobreviva al castigo de Dios. No obstante, no huye de Gomorra, por el “horror”¹⁰¹ que le produce imaginarse viviendo en el desierto, sin el confort de la vida que lleva, alejado de sus posesiones y sus placeres. El límite para su existencia no es la muerte, sino la

⁹⁸ P. 60.

⁹⁹ Horkheimer, Max y Theodor Adorno, *Dialéctica de la Ilustración*, op. cit.

¹⁰⁰ Todas las citas de esta oración corresponden a la página 61.

¹⁰¹ P. 64.

posibilidad de dejar de poseer, de abandonar los hábitos que lo reafirman en su identidad de clase: “No pudiendo huir la muerte me esperaba, pero con el veneno aquel, la muerte me pertenecía”¹⁰². En efecto, el narrador, ante lo inminente de su muerte por encontrarse aislado y con las provisiones en franca merma, decide suicidarse con veneno mientras se baña, disfrutando por última vez de las “voluptuosidades de rico”¹⁰³: su último gesto consiste en intentar hacerse dueño de su muerte, al decidir el momento y la forma.

En este relato, las “fuerzas extrañas”, que dan el carácter fantástico al relato, tienen un origen divino. No obstante, se mantiene el tono trágico de los acontecimientos: las características del narrador por las cuales obtiene su salvación (su aislamiento del “mundo” al replegarse en el disfrute personal de sus privilegios y que, en consecuencia, le permiten no participar del “libertinaje” de la ciudad) lo llevan, a su vez, al suicidio como única opción. Así como para la antigua Grecia el surgimiento del género trágico significó la posibilidad de cuestionar el poder y vigencia de los dioses olímpicos, es posible afirmar que el tono trágico de “La lluvia de fuego” y de los cuentos analizados en el apartado anterior ponen en cuestión a la ciencia y a la religión como dadoras de sentido.

Esta puesta en cuestión, al igual que en la antigua Grecia, no significa en sí una superación de estos sistemas de creencias. En efecto, la distribución de los personajes que son “elegidos” o “castigados” por Dios en los relatos, puede ofrecer, en la mediación de la representación artística, una imagen de la valoración de los procesos históricos operantes en el presente de las condiciones de producción de *Las fuerzas extrañas* por parte de su productor. Así, en “La lluvia de fuego” se opta por la perspectiva narrativa de una oligarquía en decadencia, desvinculada del “afuera”, de la realidad social, y que -no obstante esta valoración crítica de esta clase- es quien posee las reservas morales que le permiten la salvación. Por otra parte, el “castigo” recae sobre el “hormigueo popular”, sobre la “vasta ciudad libertina”: los sectores “castigados” los sectores subalternos, masificados, animalizados (“hormigueo”) y con hábitos “pecaminosos”.

En efecto, es posible afirmar que el género fantástico, en función de las particularidades que se concretan en los relatos de Leopoldo Lugones, dan forma artística a la percepción ideológica de la realidad social por parte de los sectores sociales dominantes de su presente histórico, que se ven “amenazados” por los cambios sociales producidos

¹⁰² P. 68.

¹⁰³ P. 74.

como consecuencia del proceso modernizador impulsado desde el estado por la generación del '80, cuyas consecuencias inesperadas no logran manipular ni comprender.

Las “fuerzas extrañas” en la naturaleza: la animalización del hombre y la humanización de los animales.

El tercer cuento del libro es “Un fenómeno inexplicable”. Atravesado por las teorías darwinistas y el espiritismo¹⁰⁴, el fantástico en este relato adquiere una configuración diferente, un hombre, luego de realizar experiencias espiritistas, descubre que su sombra proyecta de manera constante los contornos de un simio...: lo animal está en lo humano, lo “otro” habita “lo normal”.

Como contrapartida, se encuentra una serie de relatos en donde la naturaleza se humaniza: animales y vegetales adquieren o revelan características humanas. En efecto, en el relato “Yzur” se relata el camino inverso respecto de “Un fenómeno inexplicable”: el narrador se propone demostrar “que los monos fueron hombres que por una u otra razón dejaron de hablar”¹⁰⁵ y, en consecuencia, para demostrarlo, intenta “volver al mono al lenguaje”¹⁰⁶.

Esta serie de relatos ponen en cuestión los límites culturales entre el hombre y la naturaleza, al plantear, desde un abordaje fantástico, un borramiento amenazante de las fronteras entre lo “humano” y lo “animal-vegetal”.

En esta misma serie, se puede incluir el relato “Los caballos de Abdera”. En este cuento, el conflicto entre los límites de lo “humano” y lo “animal” alcanza un nivel metafórico que, es posible afirmar, reenvía hacia la percepción de la realidad social contemporánea a su momento de producción y que permite, a su vez, percibir nuevos aspectos de la posible significación de las problemáticas que comparte con los cuentos referidos con anterioridad.

Es posible establecer una correspondencia metafórica entre los sucesos del cuento y los procesos históricos contemporáneos a la producción del relato. Waldo Ansaldi y José C. Villarruel, en “Quiera y sepa el pueblo votar: la lucha por la democracia política en la Argentina del Centenario”, señalan cómo los sectores oligárquicos afianzados en el estado

¹⁰⁴ La constante presencia de estas temáticas –el darwinismo y el espiritismo– en *Las fuerzas extrañas* merecen un tratamiento particular, que excede los objetivos de este trabajo.

¹⁰⁵ P. 145.

¹⁰⁶ P. 145.

reaccionan, en un primer momento, frente al “ciclo insurreccional” -operado entre 1890 y 1905 por los trabajadores urbanos mayoritariamente inmigrantes y, por lo tanto, sin derecho al voto ciudadano- a partir de dos estrategias: por un lado, el “castigo y la inestabilidad para permanecer en estas tierras, gracias a una precaria radicación originada en la potestad de expulsión reservada al Estado”, y cuya expresión más acabada será la ley de Residencia sancionada en 1902; mientras que, por otro “se trata de disciplinar la fuerza de trabajo y lograr su *subsunción real* al capital” a partir de “una legislación laboral que (...) forma parte del sistema represivo global”¹⁰⁷. En efecto, es posible advertir en “Los caballos de Abdera” cómo los hombres, frente al fracaso de la educación como método de control y disciplinamiento de los caballos en tanto fuerza de trabajo (dispositivo que muestra un paralelo con la estrategia sarmientina de la escolarización pública y masiva de los futuros trabajadores) encuentran en la exclusión y la violencia las opciones para mantener su poder. En efecto, en “Los caballos de Abdera”, la solución a la “rebelión” de los caballos –que apela a un *deus ex machina*- conjuga estas opciones: la llegada de Hércules, cubierto por la piel de león que obtuvo en su segundo trabajo, espanta a los caballos que huyen hacia Macedonia. La salida frente a la humanización de los animales consiste en un personalismo individualista (Hércules como salvador) que apela a los aspectos animales del hombre, a su fuerza física y su bestialidad.

Una forma artística para la totalidad social: el realismo de Manuel Gálvez

Manuel Gálvez, apropiándose de la estética realista, produce su texto a partir de trabajar con temas del presente de su contexto de producción, al que hace referencia explícita. Asimismo, las características y posibilidades de acción de los personajes se definen por las circunstancias históricas de su tiempo, en una estrecha imbricación. En efecto, uno de los protagonistas, Fernando Monsalvat, “huyendo de sus relaciones y de las fiestas del Centenario, gustaba recorrer los barrios pobres, los arrabales”¹⁰⁸ para poder reflexionar sobre su futuro, dado que se encontraba en una crisis existencial

En *Nacha Regules* se aborda la totalidad social, a partir de procedimientos de la estética realista decimonónica, al menos, desde dos perspectivas: por un lado, la

¹⁰⁷ Todas las citas son de la p. 15, Ansaldi W. y José C. Villarruel, *Op. cit.*

¹⁰⁸ P. 20.

descripción crítica de la realidad social y la explicación racional de sus causas; por otro, la prescripción de una sociedad deseada y el modo de generarla.

La estética realista en Nacha Regules como crítica de lo existente y como propuesta de su transformación

La situación de explotación sexual y laboral, y la dominación de género de Nacha por parte de sectores sociales dominantes, no sólo se encuentran imbricadas, sino que tienen una explicación en el texto en donde lo individual se encuentra signado por lo social. La explotación sexual es consecuencia de una totalidad social que la explica y que, a su vez, se muestra como el grado más alto de la explotación laboral en general. En este gesto, *Nacha Regules* expone el reverso de la Argentina de las “fiestas del Centenario” con que se inicia la novela.

La imbricación entre los destinos individuales de los personajes y la totalidad social representada (y criticada) funciona en *Nacha Regules* como un sustrato a partir del cual se propone una transformación de lo existente en dos niveles que tienden a confluir –de manera problemática– en el desarrollo narrativo: por un lado, las reflexiones y acciones de Monsalvat; por otro, la crítica del narrador a este personaje.

El punto significativo respecto de la relación entre el narrador y el protagonista de la historia, consiste en que en el desenlace de la novela, la contradicción entre reflexión y acción de Monsalvat se proyecta sobre el narrador mismo: si el narrador criticó las contradicciones de Monsalvat, en el final lo erige como figura ejemplar, pese a no haberse experimentado cambios en las prácticas que el narrador criticaba. Con tono místico, Monsalvat espera un cambio social que concibe como algo inevitable y exterior a las acciones de los hombres.

En concreto, las acciones que justifican la heroicidad de Monsalvat en el relato son dos: por un lado, haber “salvado” a Nacha de su explotación sexual y casarse con ella; por otro, fomentar la lectura entre los inquilinos de un conventillo de su propiedad. En efecto, Monsalvat logra incluir de esta manera a sectores, en principio, marginados, a la organización social sin modificar en lo sustancial la estructura que los excluyó. Por el contrario, sus acciones tienden a intentar inscribirlos en el sistema de explotación que denuncia, pero en mejores condiciones.

Es posible afirmar, en consecuencia, que el proyecto de transformación de la realidad de Fernando Monsalvat (personaje que será “heroificado” en el final por el narrador) y sus efectos concretos en el itinerario y las transformaciones experimentadas por Nacha Regules y sus inquilinos –en tanto pertenecientes a los sectores socialmente marginados y a la clase trabajadora-, guardan correspondencia con la otra estrategia, según sostienen Ansaldi y Villarruel retomando categorías de Natalio Botana, de los sectores dominantes durante el contexto histórico de producción de la novela, frente a los sectores subalternos, como alternativa a la represión: la “inclusión controlada” de los sectores sociales “peligrosos” para la vida política, cuyo momento político de mayor significación consiste en la aprobación de la Ley Sáenz Peña de 1912¹⁰⁹ y la ampliación de la base política del sistema republicano.

El fantástico de Lugones y el realismo de Gálvez: formas artísticas y clase social frente al crecimiento de la conflictividad social en el contexto del Centenario

La consolidación del fantástico y el realismo como géneros literarios, señala, al interior de la literatura argentina, hacia la autonomización de la literatura como campo específico de la producción artística, al establecerse –en las apropiaciones y resignificaciones formales y temáticas- tradiciones y genealogías. Asimismo, desde una perspectiva histórica, la definición de las características de estos géneros en las obras de Lugones y Gálvez reenvía, en relación con la realidad social, hacia la existencia de ciertos condicionamientos y necesidades históricas, sobre los cuales estas producciones artísticas intervienen, manifestándose los géneros en su dimensión de “correas de transmisión” recíprocas, en términos de Bajtín, entre la historia de la sociedad y la historia de la lengua.

El origen y pertenencia de clase de Lugones y Gálvez es similar: ambos son profesionales y sus familias tienen vínculos con el poder político-económico dominante (cuando no ellos mismos)¹¹⁰. En este sentido, es posible afirmar que tanto el fantástico de Lugones como el realismo de Gálvez se encuentran en correspondencia con la clase social a

¹⁰⁹ Si bien esta “inclusión controlada” fracasa en términos políticos para sus impulsores (liberales y conservadores), en tanto triunfan electoralmente el radicalismo, su intención, según Ansaldi y Villarruel, consiste en intentar “incluir a las clases subalternas y a las fuerzas sociales alojadas en los márgenes del sistema político con la convicción de que la transformación del régimen político no impediría la continuidad en el poder de las fuerzas conservadoras”. Op. cit., p. 22.

¹¹⁰ Ver al respecto los artículos sobre Lugones y Gálvez, respectivamente, de Guillermo Ara y Lafforgue-Rivera en *Historia de la literatura argentina 3*, Op. cit.

la que pertenecen -vinculada con los sectores dominantes-, y dan cuenta de dos producciones artísticas de clase frente a las particulares inflexiones de la conflictividad social. Estas producciones artísticas, a su vez, se manifiestan como formas de intervención *sobre* -y de creación *de*- la realidad social en la que se generan.

En efecto, tanto el fantástico de Lugones como el realismo de Gálvez, al tiempo en que dan, con sus complejas mediaciones, una imagen artística de la sociedad, contribuyen como fuerza social a su producción, en tanto tienen la capacidad de servir como insumos para la constitución de mentalidades y de las prácticas que puedan operarse en consecuencia.

Ni la historia de la sociedad ni la historia de la lengua (y de sus géneros) se reflejan una a la otra, sino que se constituyen en sus intercambios y condicionamientos recíprocos. El análisis de la consolidación del fantástico y el realismo en el contexto del Centenario, es posible afirmar, permite abordar y conocer aspectos de la sociedad argentina del Centenario en su complejidad, al tiempo en que ofrece las bases sobre las cuales proyectar el modo en que las distintas inflexiones de estos géneros se modulan durante las particularidades de la historia argentina y de su literatura.

Bibliografía

Altamirano, Carlos, (1967), "El Orientalismo y la idea de despotismo en el Facundo", en Sarlo, Beatriz y Altamirano, Carlos, *Ensayos Argentinos. De Sarmiento a la Vanguardia*, Buenos Aires, Ariel.

Ansaldi, Waldo y José C. Villarruel, (2004), "Quiera y sepa el pueblo votar: la lucha por la democracia política en la Argentina del Centenario", *Revista E-I@tina*, Vol. 2, núm. 6, Buenos Aires, enero-marzo 2004, <http://www.iigg.fsoc.uba.ar/hemeroteca/elatina/elatina6.pdf>

Auerbach, Erich, (1993), *Mimesis. La representación de la realidad en la literatura occidental*, Madrid, Fondo de Cultura Económica.

Ara, Guillermo, (1981), "Leopoldo Lugones", en *Historia de la literatura argentina 3*, Buenos Aires, CEAL.

Bajtín, Mijail, (1982), *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI Editores.

- Barrenechea, Ana María, (1972), “Ensayo para una tipología de la literatura fantástica”, *Revista Iberoamericana*, nº 80.
- Bessière, Irenne, “El relato fantástico”, Traducción de la cátedra Literatura Argentina II-U.B.A de *Le récit fantastique*, Paris, Larousse, 1974.
- Cortázar, Julio, *Cuentos Completos/1*, Buenos Aires, Alfaguara, 2000.
- Freud, S., “Lo siniestro”, (1973), en *Obras Completas*, Tomo III. Madrid, Biblioteca Nueva.
- Gálvez, Manuel, (1968), *Nacha Regules*, Buenos Aires, CEAL.
- Gramuglio, María Teresa, (2002), “El imperio realista”, en *Historia Crítica de la Literatura Argentina, Volumen 6: El imperio realista*. Buenos Aires, Emecé.
- (2002), “El realismo y sus destiempos en la literatura argentina”, en *Historia Crítica de la Literatura Argentina, Volumen 6: El imperio realista*. Buenos Aires, Emecé.
- (2002), “Novela y nación en el proyecto literario de Manuel Gálvez”, en *Historia Crítica de la Literatura Argentina, Volumen 6: El imperio realista*. Buenos Aires, Emecé.
- Horkheimer, Max y Theodor Adorno, (2001), *Dialéctica de la Ilustración*, Madrid, Trotta.
- Jakobson, R., (2004), “El realismo artístico”, en VV AA., *Realismo. ¿Mito, doctrina o tendencia histórica?* Buenos Aires, Quadrata.
- Jitrik, Noé, (2009), Estudio preliminar “Las narraciones «fantásticas» de Lugones”, en *Las fuerzas extrañas – Cuentos Fatales*, de Leopoldo Lugones. Villa María, Eduvim.
- Lafforgue, Jorge y Jorge B. Rivera, (1981) “Manuel Gálvez y la tradición realista”, en *Historia de la literatura argentina 3*, Buenos Aires, CEAL.
- Lukács, G., (1966), “¿Narrar o describir?” en *Problemas del realismo*. México, Fondo de Cultura Económica, 1966.
- Lugones, Leopoldo, (2009), *Las fuerzas extrañas – Cuentos Fatales*, Villa María, Eduvim.
- Prieto, Adolfo, (1980), “La generación del ochenta. La imaginación”, en *Historia de la literatura argentina 2*, Buenos Aires, CEAL.
- Jackson, Rosemary, (1986), *Fantasy: literatura y subversión*, Buenos Aires, Catálogos.
- Rubione, Alfredo, (2002), “Enrique Larreta, Manuel Gálvez y la novela histórica”, en *Historia Crítica de la Literatura Argentina, Volumen 6: El imperio realista*, Buenos Aires, Emecé.

Shaw Enrique; Borgarello, E. Susana; Juárez Centeno, Carlos

La Revista Derecho, Historia y Letras de Estanislao S. Zeballos y la construcción de la identidad nacional: una mirada desde la gran guerra.

Introducción

Nuestra intención es presentar el modo en que Estanislao S. Zeballos a través de *La Revista de Derecho, Historia y Letras* (en adelante *La Revista*), influyó sobre la construcción de la Otredad en la conformación identitaria de la Nación. Lo hace desde el punto de vista de la educación y de las relaciones internacionales diferenciando el Nosotros del Otro.

Estanislao Severo Zeballos perteneció a la clase dirigente argentina y, desde diversos ámbitos fue partícipe de la construcción del Estado Nacional Oligárquico Argentino. Actuó como Canciller argentino en tres oportunidades: desde el 10 de septiembre de 1889 al 14 de abril de 1890, durante la presidencia de Juárez Celman (1886-1890); entre el 22 de octubre de 1891 al 12 de octubre de 1892, durante la presidencia de Pellegrini (1890-1892); y entre el 21 de noviembre de 1906 y el 22 de junio de 1908 durante la presidencia de Figueroa Alcorta (1906-1910). Es destacable su producción sobre temas relacionados con la política internacional o la política exterior. Fue referente constante de los más importantes hombres de la política internacional argentina quedando evidenciado en más de una ocasión: dos veces ministro plenipotenciario en el Brasil y los Estados Unidos de Norteamérica; negociador de varios tratados, entre ellos el de reciprocidad de la cláusula de nación más favorecida con Francia en 1902; miembro del Tribunal Permanente de Arbitraje de La Haya y del Congreso Panamericano de 1910. Además, fue uno de los representantes más elocuentes de la Realpolitik en las relaciones internacionales de su tiempo.

La pluma fue para Zeballos, el medio para expresar sus ideas políticas, económicas y sociales creando entre otras publicaciones *Anales de la Sociedad Científica Argentina* (1872); *Anales Científicos Argentinos. Revista de Ciencias* (1874); *Boletín del Instituto Geográfico Argentino* (1879); *El mensajero* (1885); *Bulletin Argentin de Droit International Privé* (1903), si bien su granívora será *La Revista* donde mostrará y defenderá su ideología en materia de política interior y exterior de la Argentina.

La Revista

La publicación - impresa por Jacobo Peuser hasta 1913 y luego por distintos talleres gráficos pero siempre guardando un estilo serio, científico y austero- era de salida mensual y cada cuatrimestre conformaba un tomo de *La Revista*, la cual no se dirigía a un lector masificado sino a un lector más profundo, erudito y académico. *El Tesoro de la Juventud* estaba destinada al público en general, no masivo ¹¹¹ y *La Revista* a la elite. Asignándosele un rol a esta última en el proceso de construcción social, de construcción de una realidad, en la invención de una nación, en la creación de una patria. Se debía conformar tanto una identidad cultural como una identidad política argentina. Recordemos que la identidad nacional es, ante todo, la identificación que los ciudadanos de los Estados-nación hacen [y les hacen] de sí mismos, por lo tanto, su expresión plena sólo se puede apreciar dentro de un contexto moderno, aunque su evolución y construcción revelan vínculos discernibles con una acumulación de diversos pasados históricos. Pasados que están constituidos por: imaginarios, mitos y la construcción social de la realidad, y que hacen a la conformación de una identidad nacional, a la nacionalidad. ¿Qué temas tocaba *La Revista* y cómo y cuál era su ámbito? En las propias palabras de Zeballos:

La acción de la Revista será, en materia de Derecho, crítica y científica. Contribuirá á vigorizar las nociones del Derecho y del Deber en el hogar, en la educación, en las asambleas legisladoras, en la administración de justicia, en el funcionamiento administrativo y en el ejercicio de las libertades políticas y civiles en las naciones latino-americanas y de una manera directa y especial en la República Argentina.(...) Los estudios históricos están incorporados á las grandes escuelas jurídicas. Su enseñanza es virtud fundadora. La Revista se ocupará pues, de los hechos pasados en su relación con el desenvolvimiento orgánico de la sociedad. La crónica tiene para sus páginas un interés secundario; pero felizmente empieza para la literatura histórica en la República Argentina y en América un período de la critica y de la filosofía. (...) No será extraño á este plan el estímulo de la cultura literaria. Los países nuevos, formados por la combinación de los elementos propios con las tendencias, con el capital y con los brazos extranjeros, no pueden abandonar sus orígenes, ni su marcha á influencias eventuales. Es necesario encausarlos y defenderse de la vulgaridad utilitaria persiguiendo un ideal de arte. Consideramos por eso un deber y un honor ofrecer éstas

¹¹¹ En la Introducción del tomo I de *El Tesoro de la Juventud* o *Enciclopedia de Conocimientos* (enciclopedia editada por W.M. Jackson Inc. en la primera mitad del siglo XX) el Dr. Estanislao S. Zeballos destaca la innata curiosidad de los niños y que los estados europeos y americanos buscan desarrollar los más adelantados sistemas y métodos de educación para responder a ese afán.

páginas á todos los espíritus selectos que contribuyen á la civilización argentina y americana con una brillante y severa devoción a las letras. 112

Zeballos va a participar en la creación e institucionalización en la elite dirigente de un “Yo” argentino; “Yo” que puede: reconstruirse, reinventarse o inventarse plenamente, que se construye desde la misma elite, y que deberá llegar a instituirse y realizarse en un “Nosotros” e instituirse imaginariamente en la sociedad.¹¹³ Ese “Nosotros” que significa el “Yo colectivo”, canalizado en primera instancia por medio de la familia y luego, más planificadamente, a través de la educación, constituyéndose ambos en instrumentos importantísimos tanto de socialización, como de control social.

Así, la educación es el mecanismo por el cual se llevó a cabo el proceso de "iniciación" en las creencias comunitarias¹¹⁴ y justamente este proceso de "iniciación" fue materializado por el Estado Nacional. Por lo tanto, la educación se transformó en el principal instrumento de la construcción del “Yo” y del “Nosotros”, porque a partir de ella se enseña qué somos, quiénes somos y quiénes son los “Otros”. Así, se constituyó en uno de los mecanismos desde dónde se construía la socialización primaria y donde se nos hace tomar conciencia del “Otro”.¹¹⁵

Por eso, la construcción del “Nosotros” posibilitó, la construcción de la identidad nacional: con "Nosotros los argentinos", se **construye la identidad hacia adentro** y simultáneamente, se **construyó así la identidad hacia afuera**, para poder ser reconocidos a nivel internacional como una nación: la Argentina. Con el sentido también de diferenciarnos de los "Otros" los chilenos y los brasileros que también estaban construyendo su "Yo" y tomando conciencia del "Otro" -la otredad- y de los "Otros". Para lograrlo, Zeballos apuntó a construir la identidad desde lo elemental, esto es desde la constitución del “Yo”, un “Yo colectivo”, el “Nosotros”, con el fin de lograr una autoidentificación. También, tendió a la construcción e institucionalización imaginaria de los “Otros”, a los fines de diferenciarnos de las otras identidades nacionales, para poder ser reconocidos como un Estado con una nación propia.

¹¹²ZEBALLOS, Estanislao. "Revista de Derecho, Historia y Letras" Op. Cit. p. 7.

¹¹³CASTORIADIS, Cornelius "La institución imaginaria de la sociedad" Tusquets Editores. Buenos Aires, 1993. p. 219.

¹¹⁴GURRUTAGA, Ander. "Polisemia y paradojas del Nacionalismo". En: *Revista de Estudios Políticos*. n. 95, enero-marzo, 1997. p. 311.

¹¹⁵BERGER, Peter y LUCKMANN, Thomas. "La construcción social de la realidad". Ed. Amorrortu. Buenos Aires, 1989. pp. 164-174.

En su primer artículo en *La Revista*, Estanislao Zeballos hizo una descripción de cómo él veía al mundo en ese momento, en especial la situación particular que se estaba viviendo en la República Argentina, lo que estaba pasando con su clase dirigente y la función que *La Revista* tenía que cumplir en ese contexto.

Estanislao Zeballos decía:

*Las sociedades latino-americanas conservan los caracteres geniales de la raza fundadora. Su índole moral, enérgica y hospitalaria, no ha producido, sin embargo, los frutos que esperan la libertad política y la libertad civil. La civilización del Nuevo Mundo está retardada... Las instituciones pierden terreno, aunque los ganen los progresos materiales.*¹¹⁶

Estanislao Zeballos aludía a que esta supremacía de la "raza madre", con sus elementos constitutivos morales, no había sabido y querido instaurar en el país un "proceso democratizador", esto era: haber avanzado hacia una democracia más plena con un ejercicio más completo de las libertades políticas y civiles, tan necesarias para poder ingresar, plenamente al mundo civilizado.

Al entender de Zeballos esta situación de "desgobierno" planteada "no ha podido barbarizarlas, ni sofocar la vitalidad bondadosa de su índole",¹¹⁷ refiriéndose a la clase dirigente. A pesar de la situación imperante creía que todavía era posible rescatar una parte de ella, sin perder la mirada crítica que podía aportar desde sus escritos.

La importancia que Estanislao Zeballos otorgó a determinadas instituciones del derecho internacional fue fundamental y tenía, muchas de las veces, su correlato con su posición en la "Realpolitik" aunque en este caso se tratase de instituciones nacionales e internacionales. El orden debía primar en las dos esferas y, el respeto a las instituciones era lo que diferenciaba entre un estado de barbarie o el de civilización, pero este respeto estaba subordinado a los intereses nacionales lo que hacía en muchos casos letra muerta al enunciado.

Además, las consecuencias que, para la clase dirigente, trajo el progreso económico fue tomado por Zeballos como una de las causas que habían propiciado el "facilismo" y la "corrupción", y por lo tanto el abandono de la buena administración de la cosa pública. Tal

¹¹⁶ ZEBALLOS, Estanislao. "Revista de Derecho, Historia y Letras". En *Revista de Derecho...* Op. Cit. t. 1, 1898 p. 5.

¹¹⁷ IDEM. P. 6.

era la importancia de este tema para Zeballos, que en sobrados artículos denunciaba los males del "progreso material" sin su correlato moral.

Entonces, ¿Cuál era la solución a estos problemas que aquejaban a la "nación"? según Zeballos: en parte divulgar estos males y sus efectos nocivos con el fin de tomar conciencia. Dentro de esos el Derecho no era ajeno, dada la "ineficiencia de la ley. "Se dice que es letra muerta en Sud América".¹¹⁸ Zeballos compartía esta situación sólo a medias y proponía darle respuesta por medio de:

*El hogar y la escuela elemental, que deciden de las inclinaciones del hombre, las facultades superiores destinadas á formar a los maestros del derecho, las asambleas legisladoras, las administraciones de justicia, la actividad ejecutiva y el ejercicio individual y común de las libertades políticas, funcionan á menudo extraviados. La fuerza, la arbitrariedad, las negligencias, el interés, los odios, la debilidad del carácter individual, la falta de tradiciones y de ideales definidos, influyen de una manera creciente en el desarrollo de los embriones nacionales del Nuevo Mundo. Pero la conclusión es aplicable también á los estados americanos de origen anglosajón, cuyo funcionamiento político y social no está libre de profundos vicios.*¹¹⁹

Zeballos advertía que al fallar la escuela fallaba todo el sistema, el edificio se malograba desde los cimientos, al no poder transmitir, por ejemplo las tradiciones¹²⁰ y los ideales de los mayores, de los fundadores, corriendo el riesgo que el proceso creativo embrionario de las nacionalidades abortasen antes de constituirse en naciones propiamente dichas. Esta situación que opinaba Zeballos también afectaba a los vecinos del gran norte.¹²¹

Las guías para la construcción de las nuevas sociedades, debieran ser "al amparo de la Virtud, del patriotismo y de la Ley".¹²² ¿La educación en ese momento podría hacerlo? Según Zeballos, no: "La educación adopta direcciones peligrosas y en algunas partes funestas para el porvenir de los individuos, de las instituciones y de los pueblos".¹²³ ¿Zeballos fue el único que advertía esta situación? Él nos dice "Lo han demostrado

¹¹⁸ Idem. pp. 5 y 6.

¹¹⁹ Ibidem.

¹²⁰ Sobre este importante tema seguimos a HOBBSAWM, Eric y RANGER, Terence. Editors. "The Invention of Tradition". Ed. Canto. University Press. Cambridge, 1999. Recomendamos ver el capítulo primero donde Hobsbawm hace la distinción entre costumbre y tradición. pp. 2-3.

¹²¹ ZEBALLOS, Estanislao. "Revista de Derecho, Historia y Letras". En: *Revista Derecho...Op. Cit.* t. 1. 1898. pp. 5 y 6.

¹²² Ibidem.

¹²³ Ibidem.

escritores notables y lo advierten los grupos dirigentes en la República Argentina y en el Nuevo Mundo; pero sus fuerzas están desalojadas ó dispersas. Es necesario contribuir á la disciplina y á la resistencia".¹²⁴ ¿Ahora cómo lograrlo, con qué y con quienes? "La Revista nace de estos anhelos sociales, especialmente sentidos en la República Argentina".¹²⁵ ¿Sentidos por quienes? "Nos lo han aconsejado patricios notables, venciendo nuestras vacilaciones para fundarla y sostenerla. Héla aquí, pués, elemento incorporado á la reacción jurídica y á la defensa social, empeñada ya por diarios y revistas".¹²⁶

La construcción del imaginario a través de *La Revista* y el Centenario

Estanislao Zeballos contribuyó a crear el imaginario¹²⁷ e inventar la patria Argentina desde *La Revista*, como lo hemos afirmado anteriormente.

Esta construcción de la nacionalidad, se dio en el plano de la elite, desde su interior. Al fin y al cabo su papel de intelectual fue orgánico a su clase. Es así que son numerosos los artículos que aparecen en relación a la celebración del centenario haciendo hincapie en la importancia que debe asignársele a la educación. A partir del tomo XXXVI van apareciendo discursos alusivos que se continúan en *La Revista* en el período de la Gran Guerra y cuyo sentido es sin lugar a dudas consolidar la idea de identidad nacional frente a las ideas de aquellos inmigrantes a los que el país había acogido. El año del Centenario encontrará a Zeballos como decano de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, sin perder de vista su "Revista" y la necesidad permanente de inculcar los valores nacionales.

La temática educativa –como aspecto central de la conformación de la identidad se evidencian en los contenidos de los discursos que en el Centenario publica *La Revista*. Y así, en la República Argentina, el 25 de mayo de 1910, Presidente José Figueroa Alcorta, en el acto de colocación de la piedra fundamental del monumento a la Revolución de Mayo en líneas generales expresaba:

¹²⁴ Ibidem.

¹²⁵ Ibidem.

¹²⁶ Idem. pp. 6 y 7. Hay que recordar que Zeballos se desempeñaba, también, como director del diario *La Prensa*.

¹²⁷ CASTORIADIS, Cornelius. "La institución imaginaria de la sociedad". t 1 Tusquets Editores. Buenos Aires, 1993. p. 219.

Honor, pues a los grandes principios morales y políticos tutelares de la libertad y del derecho humano, que infundieron en el espíritu argentino el ideal de la patria soberana...el monumento que aquí consagramos a la conmemoración de nuestra emancipación política, tendrá el múltiple significado histórico que lo determina. Representará para nosotros y para nuestros sucesores en el porvenir, aquel esfuerzo heroico, impulsión soberana, arranque de energía, que decidió en un instante supremo evolutivo del país y del pueblo argentino, con sus afanes y quebrantos por la conquista de sus ideales y el desenvolvimiento de sus aptitudes orgánicas; y constituirá a la vez un símbolo y un exponente de gratitud y de esperanza, de veneración y de estímulo – de gratitud y veneración para el virtuoso heroísmo que nos dio patria – de estímulo y esperanza para las generaciones sucesivas que perpetúen en los siglos la altiva tradición de Mayo, donde se inician los antecedentes históricos de nuestra incorporación al concierto de los pueblos libres.¹²⁸

En el discurso pronunciado el 19 de julio de 1910 en la escuela Sarmiento por el presidente del Consejo Nacional de Educación José María Ramos Mexía en el acto de la inauguración de la exposición escolar del centenario decía:

...inauguramos esta exposición bajo los auspicios de las dos fechas más gloriosas que tiene la historia argentina, el 25 de mayo de 1910 centenario de la revolución y el 9 de julio de 1910 que marca el aniversario del Río de la Plata. Nos hacían falta estas fiestas sin provecho material que simplifican la vida y purifican el espíritu del niño y del maestro con su generosa y tangible trasferencia moral... Nadie tiene como el niño ese poder vivificador con que animan sus juguetes, nadie como el sabrá crearles un lenguaje adecuando con la gracia incomparable con que sólo él sabe hacerlo, la elocuencia con que el soldado de trapo proclama sus tropas, la elegante energía con que marcha a la muerte bajo la sonora vibración de sus tambores y clarines... el sistema de educación objetiva facilita de una manera completa nuestro elevado propósito de enseñanza historia en la forma mas fácil y amplia posible. Con ese fin es el que le forma un ambiente histórico y geográfico artificial ya que no tenemos el natural pero eficaz y sugerente como aquel. Su importancia política y científica es realmente grandiosa, cuando el niño se le ha enseñado á explotarlo. Los viejos pueblos europeos lo han adoptado ya y los conocimientos del pasado lo adquieren fácilmente gracias al medio secular al que viven y que nosotros desgraciadamente hemos perdido. Algunos llegan hasta dictar leyes severas en defensa de objetos históricos.¹²⁹

¹²⁸ ZEBALLOS, Estanislao. "Revista de Derecho, Historia y Letras" Tomo 36, p. 554-555.

¹²⁹ ZEBALLOS, Estanislao. "Revista de Derecho, Historia y Letras" Tomo 37, p.286

La Gran Guerra (1914-1918)

Entre los artículos dedicados a la Guerra en *La Revista* debemos mencionar *El peligro de la Gran Servia*, de Zeballos,¹³⁰ Bermúdez de Castro, Luis y su *Opinión neutral*,¹³¹ Moore Bravo, Manuel con *La guerra*,¹³² El Barón Rose, *La próxima guerra europea*,¹³³ Vogler, Francisco *La guerra*,¹³⁴ y muchos otros en los que se destaca la importancia de la neutralidad cerrando los artículos sobre la Gran Guerra en un artículo del propio Zeballos respecto de *Los nuevos peligros de la paz universal*.¹³⁵

A modo de conclusión podemos decir que lo importante de destacar es que ya pasados varios años del Centenario y en pleno período bélico siguen apareciendo artículos alusivos al Centenario lo que muestra la importancia que Zeballos le daba a la identidad nacional comprendiendo el peligro que para la misma representaba los innumerables inmigrantes –más que los propios argentinos– y por ello las publicaciones relativas al Centenario de nuestro grito de libertad¹³⁶ siendo digno de destacar que hasta 1922 siguieron –aunque esporádicos– publicándose artículos sobre el Centenario.

Es permanente la preocupación zeballiana de conformar la identidad nacional a través de la educación y la simbología patria Es por ello que en *La Revista* se pone especial celo en esta fiesta patria como es el Centenario aún en plena Guerra Mundial y es así que

¹³⁰ T. XLVIII, ps. 562-565, 1914.

¹³¹ T. t. L, ps. 593-596, 1915

¹³² T. LVII, ps. 25-27, 1917.

¹³³ T. XLVII, ps. 502-504, 1914

¹³⁴ T. XLIV, ps. 437-441, 1914

¹³⁵ T. LXVIII, ps. 421-425, 1921

¹³⁶ Entre otros podemos mencionar a: Zenón Bustos y *Sermón patrio. Crónica intelectual del Primer Centenario*, t. L, ps. 479- 492, 1915; el *Discurso* en el Banquete de la Universidad de Buenos Aires. *Crónica intelectual del Primer Centenario*, t. LV, ps. 151-163, 1916; Manuel de Castro y López *De la emancipación Argentina. Crónica intelectual del Primer Centenario*, t. LVII, ps. 295-300, 1917 ; Angel Bottero con *El Centenario Argentino en Turín. Crónica intelectual del Primer Centenario*, t. LV, ps. 442-448, 1916; el *Discurso* de J. J. Biedma, *Oración patriótica. Crónica intelectual del Primer Centenario*, t. LXI, ps. 295-308, 1918; Colmo, Alfredo: con su *Discurso*, t. LXI, ps. 7-11, 1918, Carlos Gómez, Carlos y *Discursos. Crónica intelectual del Primer Centenario*, t. LIX, ps. 448-453, 1918, Guillermo Correa y el *Discurso. Crónica intelectual del Primer Centenario*, t. LX, ps. 441-448, 1918; también Julio A. Costa, y el *Discurso. Crónica intelectual del Primer Centenario*, t. LX, ps. 295-306, 1918 entre otros y finalmente debemos destacar a B. Olacoechea y Alcorta. Con *Crónica intelectual del Primer Centenario. El Centenario de 1810-1910 en Santiago del Estero*, t. LXXIII, ps. 645-648, 1922.

se siguen publicando discursos alusivos al veinticinco de mayo de 1810 con un fuerte énfasis patriótico.

En síntesis, las guías para la construcción de las nuevas sociedades, debían ser – según Zeballos- "al amparo de la Virtud, del patriotismo y de la Ley".¹³⁷

Bibliografía:

ALTAMIRANO, Carlos y SARLO, Beatriz. "Ensayos argentinos. De Sarmiento a la Vanguardia", Ed. Ariel. Buenos Aires, 1997.

BERGER, Peter y LUCKMANN, Thomas. "La construcción social de la realidad". Amorrortu Editores. Avellaneda, 1989.

CASTORIADIS, Cornelius. "La institución imaginaria de la sociedad". t. 1 y t. 2. Tusquets Editores. Buenos Aires, 1993.

GRAMSCI, Antonio. "Los intelectuales y la organización de la cultura". Nueva Visión. Buenos Aires, 1997.

GURRUXTAGA, Ander. "Polisemias y paradojas del Nacionalismo". En: *Revista de Estudios Políticos*. n. 95, enero-marzo, 1997.

HOBBSAWM, Eric J. "La era del imperio, 1875-1914". Ed. Crítica. Buenos Aires, 1998.

-----and RANGER, Terence. "The Invention of Tradition". Ed. Canto. Cambridge, 1999.

JITRIK, Noé. "El mundo del 80". Ed. Capítulo, Buenos Aires, 1982.

SHAW, Enrique E. "Zeballos y la imaginación de Argentina, 1898-1906". Ed. Advocatus. Córdoba, 2003.

----- y JUÁREZ CENTENO, Carlos. "La relación entre la Argentina y los Estados Unidos en época de la Conferencia Panamericana de Río de Janeiro de 1906. Una lectura desde *La Revista de Derecho, Historia y Letras*. En *Escenarios y nuevas construcciones identitarias en América Latina*. UNC. UNVM. Córdoba, 2004.

SMITH, Anthony. "La Identidad Nacional". Ed. Trama Editorial. Madrid, 1997.

¹³⁷ZEBALLOS, Estanislao. "Revista de Derecho, Historia y Letras". En: *Revista Derecho...* Op. Cit. t. 1. 1898. pp. 5 y 6.

María Teresa Toniolo

MARCOS SASTRE: INTELECTUAL RIOPLATENSE DEL SIGLO XIX

Según W. Katra (1996:7) “la llamada Generación argentina de 1837 ha sido considerada como probablemente el grupo de intelectuales latinoamericanos más elocuente y consciente de sí mismo” de su siglo.

La mayoría de sus miembros – Juan María Gutiérrez, Juan Bautista Alberdi, Esteban Echeverría, Domingo F. Sarmiento, Miguel Cané, Carlos Tejedor, José Mármol y Marcos Sastre entre otros – ostentan por la coincidencia de sus natalicios, el título de hijos de la independencia argentina de España, concretada entre 1810 y 1816.

Todos ellos crecieron como testigos y transitaron su juventud como partícipes del período postcolonial inmediato (Velleman 2004:15). Período este, complejo de abordar por lo diverso en versiones e interpretaciones.

Los mencionados vástagos de los países nacientes fueron configurando un liberalismo latinoamericano alejado del fracasado proyecto liberal español (Rama, 1982:67-102) al desplazar su atención de la antigua metrópolis hacia los mundos anglosajón y francés, culturas que representaban el progreso y la modernidad frente al imperio español decadente.

Esta es la coordenada témporo-espacial en que debemos situar a Marcos Sastre: Período histórico que posibilitaría la irrupción de la nación en el imaginario político, la construcción romántica del pueblo y el diseño político del ciudadano (Valle-Stheeman, 2004:15).

Cabe en estos tiempos de la celebración del Bicentenario, y desde el ámbito de una institución de educación superior hacer un alto para recordar la personalidad y la obra de Sastre, desdibujada y callada en los tiempos que corren, aunque Muñoz Azpirri (2009:2) afirma que “no hubo autor americano que en su tiempo igualara a Marcos Sastre”. “Fue el primer escritor famoso rioplatense y en toda la América hispana de la época independentista)”.

Nacido en Montevideo – Uruguay – en 1808 (¿1809?, educado en Córdoba y en Buenos Aires – Argentina –, es de esas figuras de la joven intelectualidad rioplatense de los años '30 del siglo XIX en la que mejor converge el pensamiento nacional que fraguaría en

la segunda mitad de esa centuria. Hijo de una familia de adhesión sin reservas a la causa de mayo¹³⁸, fue parte del grupo de hombres que “se puso a reflexionar sistemáticamente sobre la realidad argentina, por encima de las facciones que entonces dividían al país (Muñoz Azpiri, 2009:2). Ni político ni militar. Opositor de Rivadavia, toma distancia del “exotismo unitario”, según sus propias palabras y se acerca al federalismo de Rosas aunque es ignorado por éste “quien manda a apropiarse de sus bienes. Marcha a Santa Fe primero [...] y luego a Entre Ríos, donde finalmente Urquiza lo protege (Bernatek, 2005:18)”.

En esta comunicación se procura analizar tres aspectos de tan multifacética personalidad, en cuanto hacedor de proyectos y acciones que solucionaran los acuciantes problemas de la joven nación:

1. **Como educador** preocupado por el analfabetismo reinante en la vastedad del territorio argentino trasciende su *Anagnosia. Método para enseñar a leer y escribir en pocos días*¹³⁹. Publicado en Santa Fe en 1849, constituye una especie de manual para la enseñanza-aprendizaje de la lectura que sería empleado por millones¹⁴⁰ de argentinos, en varias provincias del país, hasta los primeros años del siglo XX¹⁴¹. El autor sostenía: “Siempre he tenido la convicción de que todo libro que ofrezca sus páginas a la niñez, aún el primero en que se le enseñe a leer, debe ser un libro de educación” (Sastre, 1849). Consideraba que la enseñanza primaria debía comenzar con palabras sencillas, familiares al niño (*Mi mamá me ama, mi mamá me mimaba...*), para que al comprender su significado le resultara fácil interpretar la lectura. Si se observan las tres reglas siguientes – escribió – tal cosa se logrará:

¹³⁸ Su familia abandona Montevideo ante la invasión portuguesa trasladándose a Concepción del Uruguay y luego a Córdoba donde asiste al Colegio Monserrat. Debido a la incondicional postura antirrealista sus padres eran llamados “el patriota” y “la patriota”.

Su educación superior la completa en 1827 doctorándose en Filosofía (Bernatek, 2005 /Gálvez 2010). En 1831 se casa con la cordobesa Genara Aramburu con quien tuvo doce hijos. Años más tarde sumará dos hijos más al contraer segundas nupcias.

¹³⁹ Anagnosia. Del griego anagnosis ‘lectura’. La palabra significa ‘arte de leer’. El método consiste en no empezar con el alfabeto, sino por el conocimiento de las vocales, una por cada día en cada lección. Formar con cada una de ellas y una consonante por vez, todas las combinaciones posibles para construir palabras; y dar las ideas que éstas representan (Alonso de D’Alkaine, 1943). Por primera vez en Sudamérica se implanta un método lógico para la enseñanza de la lectura en el Colegio Republicano de Buenos Aires, en 1845, descartándose así las tradicionales “cartillas”.

¹⁴⁰ Según *El Monitor*, treinta y tres años después de la primera edición, realizada en Santa Fe en 1849, había alcanzado cuarenta y cinco ediciones de más de doscientos mil ejemplares cada una (D’Alkaine, 1941)

¹⁴¹ Su primera obra, *Compendio de la historia sagrada, seguido de un diccionario latino-español para el uso de los que desean entender la lengua latina*, editada en Montevideo en 1832, consiste igualmente en un texto didáctico.

- No empezar por el abecedario.
- No deletrear ni nombrar las letras
- No pasar de una lección mientras no esté bien sabida.

“Apasionado por la enseñanza hasta el fanatismo, Sastre cree fervientemente que el sistema de instrucción es el pilar sobre el que se debe construir el país” (Bernatek, 2005:17). Para esa construcción, su ideal consistió en promover metodologías exclusivamente argentinas para la educación pública (Redacta *Método ecléctico* para enseñar caligrafía, *Lecciones de Aritmética*, *Lecciones de Gramática Castellana* y, hacia el final de sus días *Lecciones sobre objetos comunes y educación para guía de los maestros y de las madres de familia*, destinado a la enseñanza intuitiva).

Fundador de escuelas en Buenos Aires (1842), Santa Fe (1842) y Entre Ríos (1843), en estas dos últimas provincias deja organizado el sistema de enseñanza primaria.

Los cargos públicos le facilitaron la creación de las bibliotecas escolares, el proyectar la primera escuela de agricultura del país – en Baradero –, fundar la primera sociedad de maestros en el país con el nombre de “Sociedad propagadora de la enseñanza primaria” e inventar modelos de mesas o bancos escolares (1850)¹⁴² antes de ser introducidos al país los *bufetes* o *banca*s norteamericanas destinados al amoblamiento escolar (Alonso de D’Alkaine, 1943). Los aspectos edilicios de las escuelas no escaparon a su agudeza de observador. Quería para la infancia escuelas higiénicas, grandes, hermosas, iluminadas y aireadas:

“También convendría, dice, que en las nuevas construcciones se descuide menos de lo que se ha hecho, la ventilación y calefacción en los salones. Aunque es benigno nuestro clima, hay sin embargo días de invierno muy rígidos (citado por Alonso de D’Alkaine)”.

Inspector General de Escuelas nombrado por Urquiza en 1851, ejerce igual cargo en 1856 en la provincia de Buenos Aires bajo el gobierno de Valentín Alsina. Desde 1865 dirigirá también la emblemática Escuela Normal de Entre Ríos. Estas funciones le permitieron seguir de cerca la dedicación y entrega de los educadores para quienes a menudo solicitó un continuo perfeccionamiento, el respeto público por su alta y delicada

¹⁴² Nos referimos a aquellos bancos en los que el respaldar de los primeros es la delantera de los segundos y la tapa presenta un hueco para el tintero individual.

misión, una retribución honorable y una jubilación que asegure su tranquilidad económica en la vejez. El texto siguiente, verbalizado en 1837 pareciera propio de los días presentes:

Uno de los mayores obstáculos para el buen éxito de la enseñanza, es la falta de consideración, la poca importancia que se da a las personas que se consagran a este ministerio. Sin consideración no hay influencia; y sin influencia, ¿Cómo dar impulso a una obra enteramente moral, como la educación? ¿Cuál será la influencia del preceptor sobre el espíritu de sus alumnos, si no goza de una posición honorable, si los padres hablan con desdén del maestro en presencia de sus hijos, si lo tratan como a un mercenario que juzgan demasiado pagado para lo que hacer...” (Sastre, 18).

Durante la presidencia de Sarmiento, la Universidad de Buenos Aires lo designa decano de la Facultad de Ciencias Físico - Naturales, siendo más tarde miembro del Consejo Nacional de Educación, cargo que mantiene hasta su muerte en 1897.

Es en *Ojeada filosófica sobre el estado presente y la suerte futura de la Nación argentina*, discurso inaugural del Salón Literario en 1837, en el que ya expresa su divorcio con el sistema de educación pública, trasplantado de la España.

“El objeto de la educación es dirigir el desarrollo de los órganos y de las facultades intelectuales del hombre. La enseñanza publica según se ha practicado en nuestro país, es responsable de los males causados a la sociedad por la cultura exclusiva de algunos conocimientos, con prejuicio de otros quizá más esenciales para formar al hombre” [...] “Todo demuestra el gran vacío que hay en la instrucción pública de nuestro país, la imperfección de nuestros métodos de estudios y la necesidad que tiene la juventud estudiosa de recibir otras ideas, adquirir otros conocimientos, ocuparse de otras lecturas, que den pábulo a su talante, elevación de su alma, nobleza a sus sentimientos; encendiendo en sus pechos el amor de la sabiduría y de la humanidad” [...] “Ya ha llegado el tiempo de la fecundación del germen intelectual argentino” [...] “Nuevos estudios, nuevas ideas, los frutos nutritivos de la ciencia moderna, es lo que demanda (Sastre, 1837 (2005):292)”.

Su ferviente y siempre argumentada defensoría de la educación del pueblo aparece en analogías impensadas en su variada producción. En más de un capítulo de *EL TEMPE* – recojo para este momento las ideas expresadas en un largo pasaje de *El agarrapalo* (cap. XXIX: 176-179) – Sastre boga por despertar a las naciones del Nuevo Mundo del sopor con que una España decadente pretende sofocar: “El remedio está ahí: instrucción

primaria a todos, niños y adultos”; “para este grande objeto deberían unirse todos los hombres de todas las condiciones, sean cual fuesen sus ideas”.

En opinión del investigador en historia de la educación argentina Rafael Gagliano “era un modernizador y la modernización cultural también es económica. La suya era una emancipación ampliada, que no se conforma solo con decir “que se vayan los españoles”” (Gagliano, 2009).

Sastre sueña con el grado de progreso posible para esta patria “si se levantase un día una generación compuesta de individuos todos educados y en posesión de los medios poderosos de la ciencia y de la industria moderna”, se daría un cambio hacia un destino mejor.

Obsesivo como Sarmiento, realista y visionario, en un último acto pedagógico, publica a los 88 años sus *Lecciones sobre objetos comunes y educación para guía de los maestros y de las madres de familia* (1896).

2. **Como ambientalista**, posición en el que parece haber sido precursor en la Argentina, comparte méritos con Hudson, Francisco Javier Muñiz, el perito Moreno (afamados naturalistas del Siglo XIX) y Sarmiento¹⁴³, entre otros, indagando la naturaleza con riguroso criterio científico mientras la describe con maestría poética.

“Aquí el naranjo esférico ostenta majestuoso su ropaje de esmeralda, plata y oro; allí el cónico laurel de hojas lucientes, refleja el sol en mil destellos; allá asoman sus copas el álamo piramidal, la esbelta palma, el enhiesto aliso y el sauce de contornos aéreos, que mece sus cabellos al leve impulso de los céfiros...” (Sastre, *El Tempe*, 1858:20)

“El chajá, la mayor de las gallináceas, es tan corpulento como el pavo, pero más alto y cuellierguido; se asemeja mucho al teruteru en figura, garbo y costumbres, salvo que este es insectívoro y aquel herbívoro. Se les ha dado esos nombres por onomatopeya, es decir, a imitación de su grito peculiar [...] Uno y otro anidan en el suelo raso...”. (Sastre, 1858:65)

¹⁴³ D. F. Sarmiento. “Descripción del delta”, 1855. serie de artículos publicados durante el mes de diciembre en el periódico EL NACIONAL.

Al parecer, su estancia en San Fernando, a las puertas del Delta del Paraná, por circunstancias personales – durante 1838 –, modifica su vida convirtiéndolo en un gozoso observador de la naturaleza circundante a la que llega con mirada protocientífica, morosa y amorosa. “El Tempe, dice Bernatek (2005:21) es una obra de absoluta originalidad para su tiempo, un estudio sobre la flora, la fauna y la geografía del Delta del Paraná, ilustrada con grabados hechos por la mano de su autor (Imprenta de Mayo, Buenos Aires, 1858), que alcanzara... más ediciones que el mismísimo Facundo, al convertirse en texto escolar”.

En los treinta y cuatro capítulos de su obra original más los apéndices agregados desde las primeras re-ediciones, nos regala una descripción precisa, rigurosa, útil y generosa con detalles¹⁴⁴ de una de las regiones más pintorescas del paisaje argentino. En todos ellos, el territorio descrito en sus especímenes vegetales y animales se descubre mágico, idílico, fascinante: “La fantasía utópica de Sastre ofrece sin embozamiento esa doble visión: la de la realidad circundante y la del ensueño del protagonista” (Bernatek :21).

El Tempe, nombre elegido con intencionalidad, al modo del Valle del Tempi, en la lejana Tesalia de los griegos donde el río Pinios se desagua en forma de delta, es el Edén de la nueva tierra, “asilo de la libertad y de la dicha”.

Guillermo Ara autor de un valioso trabajo sobre *El Tempe Argentino* (Revista de la Universidad Nacional del Litoral, N° 38, 1958) dice que “el estudio que Sastre hace sobre el olfato de las aves de presa, de la mansedumbre del tigre, de la luz de las luciérnagas, de la domesticación del chajá, de los hábitos de consideración que manifiesta el colibrí, no son únicos, pero pueden ponerse sin desmedro junto a los de Hudson y Bufón” (Cita de Muñoz Azpiri, *Vida Silvestre*, 2010:2)

¿Cuál es el país afortunado como el Tempe argentino, cuyos moradores viven exentos de la pena impuesta al hombre de no gozar sin a costa de sus fatigas los productos de los abundantes dones de un suelo feraz y de sus féculas aguas?” (Sastre: 1858).

Quien de nosotros – los que gozamos de la infancia con la lectura de su obra, tan propiciada por nuestros maestros, hemos dejado de recorrer con ensoñación los vericuetos del delta y hemos internalizado para siempre los nombres, virtudes y utilidades de un sinnúmero de seres del

¹⁴⁴ Léase, por ejemplo, el capítulo XXIV, *Las lianas, el patito y la nueza* (p. 154) y el capítulo XXIX, *El agarrapalo* (p. 176), entre otros.

mundo de la Botánica y de la Zoología: el sepulturero, el cáustico, el crepitante, el íntimo y los luminosos (Sastre, cap. XX:135).

3. **Como escritor**, *El Tempe argentino* (1858), su obra principal de acabado logro estético “ es, a un tiempo, una novela de ficción sobre la búsqueda del Edén (Cordero, 1968: 11 y Bernatek, 2004:21)”. “Sastre avizora una refundación patriótica, un futuro donde sus atinadas observaciones ecológicas prefiguran la instalación de una sociedad idílica”. Y, en ese espacio eglógico que exalta, proyecta hacia el futuro una ciudad distinta, poblada en consonancia con ese medio que fascina e invita. Una ciudad con hombres y mujeres respetuosos de la naturaleza, gozosos del vergel y protectores y guardianes de ese entorno.

Recordaba días pasados, al borrar esta comunicación, momentos lejanos de mi infancia en los que cumplía como alumna aplicada la tarea de leer los capítulos asignados por mis maestras con la finalidad de ensayar la redacción de textos descriptivos¹⁴⁵ por un lado y la incorporación de nuevo léxico. Siempre fue un placer ingresar con Sastre al conocimiento geográfico, botánico y zoológico de nuestro país. ¿Quién olvidaría después de esas lecturas la belleza del **picaflor**, del **éntimo argentino**, de la **flor del irupé**, del **mante o mamboretá**, del **ceibo o del ombú**? ¿Quién osaría olvidar la república de avispas del **camuatí**?

Es esta producción de Sastre, precisamente en el tratamiento del léxico, un verdadero **camuatí**: república de voces patrimoniales usadas en el momento justo y con el referente directo o metafórico; fluir de amerindismos en tropel – **urubú**, **chajá**, **yacú**, **macá**, **biguá**,¹⁴⁶ **mburucuyá** – en los que se reconoce el contacto de lenguas español-guaraní.

“Sin duda que las voces de maimumbí, colibrí, guachichil, en las lenguas guaraní, caribe y mejicana, significarán algunas de las raras propiedades de esta flor animada. En nuestro idioma se llama picaflor porque siempre se le ve libar el néctar de las flores, tente en el aire, porque no se posa al tomar su alimento [...] pájaro abeja, pájaro mosca y tominejo... (Cap.VIII)”

¹⁴⁵ Baste releer “La caída de la tarde”(cap. XXXI) o “La noche en las islas” (Cap.XXXII) o escuchar con los ojos cerrados la lectura de esos párrafos, para que se dispare en diáspora la imaginación infantil.

¹⁴⁶ Palabras de Balcarce a Félix Frías a raíz del discurso inaugural de Sastre (Bernatek: 12).

4. **En cuanto hombre de la cultura** promovió las letras rioplatenses y extranjeras a través de la Librería Argentina (1831), una de las primeras bibliotecas públicas¹⁴⁷ del país y del Salón Literario (1836-7), en la calle Victoria 59 (hoy Hipólito Irigoyen) de la ciudad de Buenos Aires. Este Salón funcionaba también como biblioteca circulante a la que se accedía por suscripción, constituyéndose en centro de operaciones de la intelectualidad literaria y política de la época, afirmando y manteniendo encendida la idea revolucionaria del Mayo de 1810.

No hay tiempo en esta ocasión para seguir analizando otros aspectos del discurso fundacional de Sastre **“Ojeada filosófica sobre el estado presente y la suerte futura de la Nación argentina”** en los que “apunta con mirada ecuménica a la inserción del país” en la modernidad posible (Bertanek: 11).

No hay tiempo para cuestionar o explicar al grupo del Salón en el contexto de anarquía y “descargas que diezman al pueblo”² en tiempos rosistas.

No hay tiempo para ahondar el análisis de los acercamientos y el distanciamiento de Sastre a la figura de Rosas y de los jóvenes de la Generación del 37.

A falta de ese tiempo del que adolecen últimamente este tipo de encuentros, motiven los comentarios realizados, en esta bisagra del bicentenario de los gritos libertarios de la América latina, la profundización del análisis y puesta en contexto del accionar y el ideario de los intelectuales del 37, su diáspora y sus convergencias, sus errores y aciertos para comprender mejor el derrotero de nuestra patria.

Marcos Sastre fue una de esas personalidades eruditas y multifacéticas – escritor, educador, cartógrafo, pintor de retratos y de temas, litógrafo, miniaturista, librero – que en toda su obra y acciones proyectó destinos y metas para la joven nación argentina comprometiéndose siempre, en los yerros – muy pocos – y en los aciertos – innumerables – .

¹⁴⁷ “Esta biblioteca funcionó primeramente en la calle Reconquista. Trasladándose más tarde a la calle Victoria, como figuraba en el propio aviso del periódico “del Cabildo, cuadra y media para el campo” (Gálvez, 2010).

Bibliografía citada

AAL. *Trayectoria de la librería de Marcos Sastre*. Tomo LXXIII, mayo-agosto de 2008.

Aguilar, H. "Bicentenario del natalicio de marcos Sastre y ciento cincuenta años de la primer edición del libro *El Tempe Argentino*". Boletín *Biológica*, N° 10 (Nov.- Dic. De 2008, pp 30-32).

Alonso de D'Alkaine, Ma. Del Carmen (1943). Introducción a la edición de *El Tempe Argentino*, editado por Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires.

Ara, Guillermo. *Revista de la Universidad Nacional del Litoral*, N° 38, 1958.

Bernateck, Marcos (2005). Estudio preliminar a la edición de *El Tempe*, colección Los Raros, Biblioteca Nacional, Buenos Aires.

Cordero, Héctor A. (1968). *Marcos Sastre*, Claridad, Buenos Aires.

Gálvez, Lucía (2008). "Marcos Sastre: un gran olvidado". En el periódico digital clubdelprogreso.com, dirigido por B. Tiscornia, 20 /09/2008.

Gagliano, Rafael (2009). "La obra de marcos Sastre en educación puede ser comparable a la de Sarmiento". Entrevista al Dr. R. Gagliano, especialista en Historia de la Educación, profesor en la UBA, realizada por Liliana Moreno (Diario *Clarín*, 20/ 12/ 2009).

Holmberg, Eduardo. "Marcos sastre y su Tempe Argentino: el primer ambientalista". Conferencia publicada en *Vida Silvestre*, el 26 de junio de 2009.

Muñoz Azpiri, José Luis. *Marcos Sastre (1809-1887)- El poeta del Delta*. WWW.pensamientonacional.com.ar/docs. (02/04/2010).

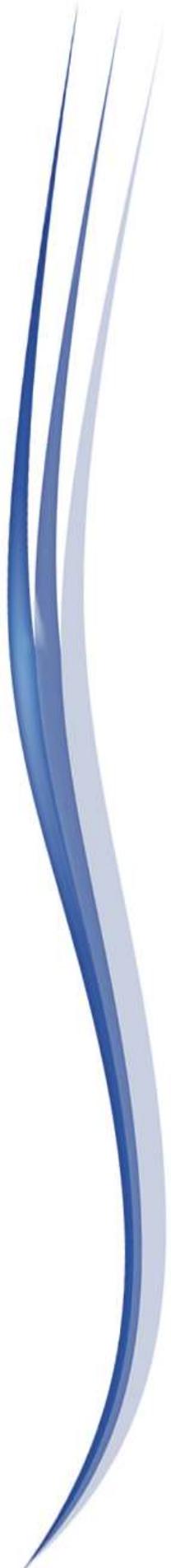
Sastre, Marcos. *El Tempe argentino* (ed. 2005). Colección los Raros, Biblioteca Nacional, Buenos Aires.

Sastre, Marcos. *Anagnosia, método para enseñar a leer en pocos días...* Biblioteca del Maestro, 44ª ed., corr por el autor, dividida en tres cuadernos. Buenos Aires, Ivaldi & Checchi, 1880?

Valle, José del y Luis Gabriel- Stheeman (2004), "Nacionalismo, hispanismo y cultura monoglósica", En *La batalla del idioma*, de José del Valle y Luis Gabriel- Stheeman (2004). Vervuert- Iberoamericana, Madrid..

Velleman, Barry L. (2004), "Antiacademicismo lingüístico y comunidad hispánica: Sarmiento y Unamuno". En *La batalla del idioma*, de José del Valle y Luis Gabriel- Stheeman (2004). Vervuert- Iberoamericana, Madrid.

Weimberg, Félix (1977), *El Salón Literario de 1837*, Hachette, Buenos Aires.



**EJE TEMÁTICO: LA TRADUCCIÓN COMO MEDIACIÓN EN LA
AMÉRICA LATINA.**

Garda, María Paula

Intérpretes y traductores en América Latina: desde el descubrimiento de América hasta la profesionalización de la actividad

Para poder explicar acotadamente el desarrollo de la traducción en América Latina haremos un recorrido por las etapas más representativas para el llamado “nuevo continente”, que Bastin (2003: 194) divide de la siguiente manera: 1) El encuentro y la conquista (1492 hasta 1521/1533); 2) La colonización (siglos XVI – XVIII); 3) La preindependencia y emancipación (finales del siglo XVIII y primera mitad del XIX) y 4) La República (mediados del siglo XIX hasta hoy). Bastin (2003: 194) cita, además, que

la caracterización y la delimitación de períodos en la historia de América Latina suscitan algunos problemas específicos que tienen que ver con: 1) la simultaneidad de los procesos de “descubrimiento”, “conquista” y “colonización”; 2) el lapso histórico abarcado por dichos procesos; 3) la ubicación de la independencia misma; 4) la instalación de las Repúblicas; 5) la delimitación de la historia contemporánea; y 6) la correspondencia con la periodización euro-occidental (Fundación Polar, 1988, tomo 3:108)

La caída del Imperio Romano de Occidente, la muerte de Constantino, la expansión del Imperio Turco hacia Europa y la consolidación del poder hasta la batalla naval de Lepanto (1570) ocasionaron que los países europeos debieran buscar rutas alternativas, que no fueran a través del continente para poder continuar las relaciones comerciales con los centros imperiales de Oriente. En busca de estas rutas los expedicionarios se encontraron con tierras, hombres e ideas, que a pesar de su vasta tradición fueron llamadas “Nuevo Mundo”.

El descubrimiento y la conquista

Al pisar suelo americano Colón se encontró con unas mil lenguas, agrupadas en aproximadamente 133 familias. Las principales eran la azteca, hablada en México, Estados Unidos y América Central; la maya-quiche y la náhuatl, hablada en México, Guatemala y América Central; la chibcha, hablada en Colombia; la caribe, hablada en las Antillas y Venezuela; la tupí-guaraní, hablada en Paraguay, Uruguay y el norte de la Argentina; la aimará y la quechua, hablada en Ecuador, Perú y Bolivia, y la araucana en Chile. No hay

dudas de que entre los pueblos indígenas se establecieron contactos, lo que permite suponer, a la vez, la existencia de intérpretes. (Bastín 2003:195).

Claro está que ni los conquistadores hablaban o entendían las lenguas amerindias, ni los nativos el castellano. Por este motivo, los primeros tiempos de la conquista se encuentran caracterizados por las dificultades en la comunicación y por el uso que se hizo de *intérpretes* o *lenguas*.

Colón conocía la importancia de los intérpretes y por esto llevó consigo en su primer viaje a Luis de Torres, que dominaba el hebreo, el latín, el griego, el armenio y el árabe, lenguas que no le fueron de mucha utilidad en América. Al regresar al viejo continente, Colón se lleva a nativos para que aprendan el castellano y conozcan la vida en España y así poder servir a los reyes en futuros viajes. En su diario, Colón escribe: *“Yo plaziendo Nuestro Señor llevaré de aquí al tiempo de mi partida seis [indígenas] a Vuestras Altezas para que deprendan hablar.”* Un mes más tarde afirma: *“...que fuera bien tomar algunas personas de las de aquel río para llevar a los Reyes porque [para que] bolviendo sean lenguas [intérpretes] de los cristianos...”* (Cuesta, 2004). Al regresar a La Española (actualmente Haití y Santo Domingo) Colón trae consigo a dos intérpretes: Alonso de Cáceres y a un joven bautizado con el nombre de Diego Colón. Este forma de proceder se repitió también en las expediciones de otros españoles. Por lo tanto, podemos decir que los primeros intérpretes fueron indios capturados para enseñarles el castellano. Pero también es significativo el trabajo realizado por intérpretes españoles llegados en los primeros viajes y que por distintos motivos debieron compartir la vida, la cultura y la lengua de los nativos. Algunos de ellos fueron capturados luego por los españoles y puestos a su servicio; otros se reincorporaron voluntariamente a las expediciones españolas.

Contrariamente a lo que le sucede a Colón, que, aparentemente, muere sin saber que había descubierto nuevas tierras porque no contaba con buenos intérpretes, se sostiene que la empresa de Cortés resultó exitosa, no debido a sus ejércitos o soldados, si no porque contaba con verdaderos intérpretes. Cortés llegó a utilizar simultáneamente a tres de ellos. En primer lugar se valió de la ayuda de Jerónimo de Aguilar, quien era un clérigo español que había sobrevivido al naufragio de una expedición en 1511 y que al ser tomado como esclavo había vivido durante ocho años con los mayas. Al ser liberado por Cortés se le unió y se puso a su servicio como intérprete. Al avanzar en su empresa, se fueron encontrando con nuevas lenguas, por lo que Aguilar perdió importancia. Es entonces cuando entra en

juego Doña Marina, llamada también Malinalli, Malitzin o la Malinche, una india que de niña había sido vendida a los tabasqueños. Estos la regalaron, como parte de un grupo de 20 mujeres, a Hernán Cortés en 1519. Aunque este, a su vez, la regaló a otro español, pudo reconocer su importancia durante un encuentro con los mexicas (aztecas), en el que Marina sirvió de intérprete dado que Aguilar no entendía la lengua de estos indígenas. Entre los dos hicieron posible la comunicación: Marina traducía del náhuatl al maya y Aguilar del maya al español. Fue en ese momento cuando Cortés le ofreció la libertad a cambio de que se le uniera como intérprete. Con el tiempo Marina aprendió el castellano y se convirtió en consejera, amante y según muchos, espía de Cortés. Es catalogada como intérprete hábil y locuaz, sin cuya ayuda hubiera sido imposible la conquista del imperio azteca. Es dudoso, sin embargo, si su desempeño como intérprete era correcto o si *interpretaba* y *reformulaba* lo dicho para beneficio de los españoles. Veamos la descripción que hace de la labor de este equipo Bernal Díaz del Castillo en su *Historia verdadera de la conquista de Nueva España*, en un episodio que termina con la captura de Moctezuma:

“Y desde que Juan Velazquez de León y los demás capitanes vieron que se detenía con él [Cortés seguía hablando con Moctezuma] y no veían la hora de haberlos sacado de sus casas y tenerlo preso, hablaron a Cortés algo alterados y dijeron: -¿Qué hace vuestra merced con tantas palabras? O lo llevamos preso o dalre hemos de estocadas. Por eso tórnele a decir que si da voces o hace alboroto que le mataremos, porque más vale que de esta vez aseguremos nuestras vidas o las perdamos. Y como Juan Velazquez lo decía con voz algo alta y espantosa porque así era su hablar, y Moctezuma vio a nuestros capitanes como enojados, preguntó a Doña Marina que qué decían con aquellas altas palabras, y como doña Marina era muy entendida, le dijo: - Señor Moctezuma, lo que yo os aconsejo es que vais luego con ellos a su aposento, sin ruido alguno, que yo sé os harán mucha honra, como gran señor que sois y de otra manera aquí quedaréis muerto, y en aposento se sabrá la verdad” (Gargatagli, 2007)

Otros autores, como Laporte, sin embargo, destacan que la Malinche es uno de los tantos ejemplos de la posición a la que se vio sometido muchas veces el intérprete durante esta etapa, en la que el mismo se debate entre la deshonor de su pueblo o la muerte. Dice Laporte (2004):

A Malintzin le tocó ser la instigadora de la destrucción del Imperio Azteca. Trató de esquivar la muerte y debió soportar la indiferencia y el desprecio de un pueblo que, engeguecido por las ansias de libertad e insensible a su sufrimiento, no percibió su

angustia. (...). Víctima del abandono, se entregó por completo a Cortés, quien al menos la valoraba como mujer y colaboradora.

Hoy en día el vocablo “malinche” o “malinchismo” es utilizado para identificar a aquellos que cometen traición o a quienes dan preferencia a lo extranjero¹⁴⁸. En tercer lugar, actuaba Orteguita. Este era un muchacho mexicana que había aprendido el castellano y que verificaba que lo que se decía realmente era lo que quería decir Cortés.

Del mismo modo, la labor de los intérpretes en el Perú tuvo un papel preponderante en las negociaciones entre el Inca Atahualpa y los españoles Francisco Pizarro, Hernando de Soto y Diego de Almagro, entre otros. Como consecuencia de las mismas se logró capturar al Inca, lo que luego llevaría a su ejecución. La mayor información que nos llega es acerca de Felipe, o Felipillo, que habría aprendido el quechua de indios que lo tenían como segunda lengua, y el castellano de oír a los soldados españoles. Al desempeñarse como intérprete en el requerimiento¹⁴⁹ hecho al Inca Atahualpa, en el que se le solicitaba reconocer a la Iglesia, al Papa y a los Reyes Católicos, su actuación fue poco apropiada y ética. Por un lado, es difícil creer que los *lenguas* pudieran comprender conceptos relacionados a la fe católica que le eran completamente extraños y, por el otro, se supone que Felipillo pertenecía a una tribu enemiga del Inca, por lo que habría realizado la traducción de manera que resultara ofensiva para el monarca.

Pero a pesar del uso de intérpretes, la conquista implicaba también que se enseñara a los indios a hablar español. Por ello, a partir de 1516 se suceden recomendaciones, sugerencias y ruegos para que se les enseñe a leer y a escribir en castellano. En 1550 se promulga la primera ley general, en la que se ordena a los sacristanes el enseñar español a los niños indios. A pesar de ello, las órdenes de la corona nunca fueron cumplidas y finalmente, después de muchos conflictos entre misioneros y juristas y lo real y lo ideal, en 1770 las lenguas americanas fueron declaradas “ilegales” por Real Cédula de Carlos III.

¹⁴⁸ En la Real Academia Española encontramos las siguientes definiciones: **malinche**: (De Malinche, apodo de Marina, amante de Hernán Cortés, 1485-1547). 2. f. coloq. Hond. Persona, movimiento, institución, etc., que comete traición. / **malinchismo**: (De Malinche, apodo de Marina, amante de Hernán Cortés). 1. m. Méx. Actitud de quien muestra apego a lo extranjero con menosprecio de lo propio.

¹⁴⁹ Requerimiento: advertencia solemne que los conquistadores debían hacer a los amerindios para que reconocieran a la Iglesia y al Papa como depositarios de la Revelación y la jurisdicción legítima de los Reyes Católicos, bajo intimación de que el rechazo acarrearía la guerra, el cautiverio y el despojo de sus bienes (véase Cuesta, 2004).

Las lenguas americanas se mantuvieron para la comunicación oral necesaria para la evangelización, que era lo único que justificaba la conquista de América, y los contactos entre españoles y americanos, pero los escritos siempre se redactaron en castellano o latín (véase Bastin, 2003:196).

La colonización

El mayor problema al que se enfrentaron los religiosos una vez conquistados los diferentes pueblos americanos fue la diversidad de lenguas, que ciertamente dificultaba su labor. Por eso tomaron la resolución de crear una lengua auxiliar o *lingua franca* para facilitar la comunicación entre los colonizadores españoles y los muchos pueblos indígenas. Así, los monjes comenzaron a difundir algunas "lenguas generales". En 1584 el náhuatl se hablaba desde Zacatecas hasta Nicaragua; a finales del siglo XVI el quechua se había extendido desde el Perú hasta el noroeste argentino y desde el sur de Colombia hasta Ecuador y el Alto Amazonas; el chibcha en gran parte de Colombia; el guaraní en Paraguay, el litoral rioplatense y gran parte de Brasil. Según Rosenblat, el náhuatl y el quechua alcanzaron bajo la dominación española una expansión que no tuvieron durante la época de mayor esplendor de sus respectivos imperios. (Bastin, 2003:200)

A pesar de lo señalado anteriormente, es importante destacar que por parte de los españoles no hubo interés por las lenguas americanas (salvo el uso funcional) y esto se vio reflejado en la pérdida y la destrucción de textos y traducciones de un valor incalculable, y de estudios lingüísticos realizados por los misioneros jesuitas, franciscanos y jerónimos. La labor realizada por los religiosos posee un inmenso valor. Dado que para la fe católica resultaba imposible administrar los sacramentos sin que los indios tuvieran nociones básicas de la fe o que la confesión se realizara mediante intérpretes, los religiosos estudiaron la lengua del lugar, hasta escribir diccionarios y gramáticas, traducir breviarios, misales, vidas de santos y otros tantos textos doctrinarios. Estos cayeron en el olvido, nunca fueron impresos o fueron quemados.

En un principio se intentó enseñar el catecismo por señas, dibujos o cuadros. Algunos indios memorizaban el Padre Nuestro repitiendo lo que los religiosos decían. Otros contaban las palabras de la oración con piedras o granos de maíz, hasta finalizar, y

después, señalando con el dedo, volvían a repetirlo hasta memorizarlo. Otros intentaban asociar las palabras del Padre Nuestro a palabras que fonéticamente se parecían en su lengua, y se anotaban esas palabras (el significado, porque la escritura era mediante pictogramas). Así lograban memorizar la oración.

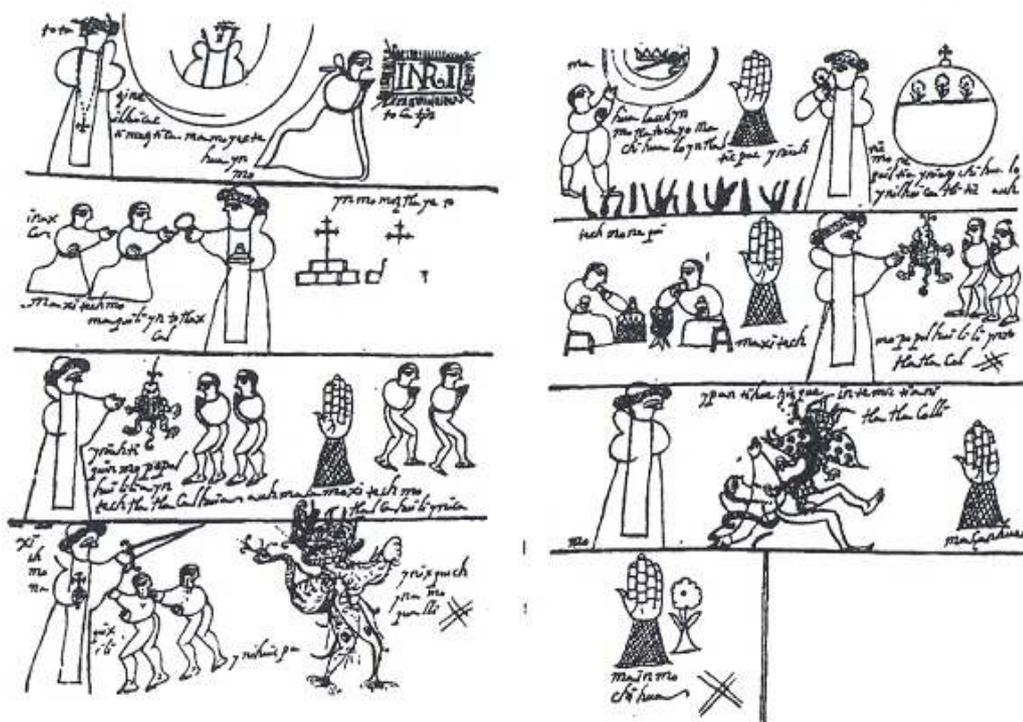


Fig. 1: Padre nuestro en pictografías¹⁵⁰

En el transcurso de la colonización el intérprete adquiere un papel y un estatus cada vez más delimitado por la nueva sociedad americana. En la *Recopilación de las leyes de los reynos de Las Indias* figuran diferentes disposiciones que establecen la actividad de los intérpretes. Entre otras cosas, queda estipulado allí que debían ser fieles, cristianos y bondadosos, ya que eran los intermediarios de la justicia para gobernar a los indios y enmendar los agravios que recibían, ayudándoles y favoreciéndoles. Los presidentes y oidores de las Audiencias debían observar con cuidado la moralidad del intérprete y castigar rigurosamente cualquier delito contra su fidelidad. Antes de actuar los intérpretes debían prestar un juramento (de lealtad, fidelidad, imparcialidad, etc). En realidad, y trazando un paralelo con los Colegios o los Códigos de Ética existentes en la realidad,

¹⁵⁰ Para un análisis detallado del Padre Nuestro y diferentes versiones del mismo (traducción de la pictografía y lectura combinada), véase Catelli, Norma / Gargatagli, Marieta, 1998. Pág. 172 a 176.

nada distinto. Además, los intérpretes no podían aceptar presentes, dádivas ni promesas de los indios, sin importar el valor que tuvieran. Además, debían asistir a los acuerdos, audiencias y visitas a la cárcel todos los días (salvo feriados) y a la tarde asistir a la casa de los oidores. Para que siempre hubiera un intérprete presente debían turnarse y eran castigados si faltaban. Si era necesario que se ausentaran debían pedir licencia para ello, y en caso de realizar viajes fuera de la Audiencia por negocios o pleitos, sólo podían llevar su salario y no recibir ningún otro pago de alguna de las partes. El pago estaba estipulado de acuerdo a la extensión de los interrogatorios y contemplaba también la posibilidad de que para asuntos muy complicados y extensos el juez interviniente tasara el trabajo. Los nombramientos de los intérpretes se realizaban mediante un examen, voto y aprobación de todo el Cabildo o la comunidad de los indios y no podían ser removidos una vez nombrados. Era tarea del presidente, los oidores y justicias hacer cumplir estas disposiciones o serían castigados. Aunque en un principio el intérprete actuaba sólo, después de algunos casos de fraude se estableció que dos intérpretes actuaran juntos. Dado que los intérpretes podían ponerse de acuerdo se estableció que cada uno actuara por separado, sin conocer la declaración del otro. Con posterioridad se dispuso que un cristiano amigo del indio estuviera presente como testigo de que el intérprete decía la verdad. En lo que se refiere a los intérpretes, las Leyes de Indias sólo fueron instituidas para el caso de los indios, pero también se aplicaban a extranjeros residentes o de paso, si era necesario. En ese caso se utilizaban como intérpretes extranjeros que supieran castellano o españoles que conocieran otros idiomas.

La afección de lectura que reinaba en la época colonial, así como la circulación de libros no pudieron ser frenadas por la censura y la Inquisición. La Real Cédula promulgada en 1531 prohibía el envío de las obras de pura imaginación (ficción), las contrarias a las regalías del Monarca y las que habían sido prohibidos por la Inquisición. Las obras dedicadas al Nuevo Mundo, especialmente las escritas por extranjeros, estaban prohibidas en América. La circulación de toda clase de libros a partir del siglo XVI contribuyó a la implantación del castellano como idioma universal de la América Hispana. Debemos hacer notar, sin embargo, que la producción, la edición y por lo tanto también la traducción de libros en América se vio obstaculizada por numerosos factores. La huida de muchas familias españolas y la destrucción de bibliotecas, conventos y edificios públicos contribuyó a la extinción del libro. Incluso en España sobreviven pocas ediciones de aquellos tiempos.

Como ya mencionamos, muchas obras se tradujeron del castellano a las lenguas indígenas, actividad condicionada por la labor evangelizadora. Pero fueron pocas las obras en lenguas aborígenes que se tradujeron. Así, por ejemplo, Juan Badiano tradujo desde el náhuatl al latín un libro sobre hierbas medicinales. El *Libro de los coloquios o pláticas*, de fray Bernardino de Sahagún, escrito en castellano y náhuatl, reproduce los intercambios religiosos entre franciscanos y sabios aztecas. El mismo autor escribió la *Historia general de las cosas de Nueva España*, en náhuatl y a partir de los testimonios de ancianos y viejos médicos indios y que el propio Sagahún tradujo al castellano. Fueron en total cuarenta años de trabajo y doce volúmenes.

Preindependencia y emancipación

Quienes desarrollaron actividad traductora en este periodo fueron principalmente políticos e intelectuales que tuvieron la oportunidad de viajar a Europa o a Estados Unidos, animados por ideas separatistas y emancipadoras. En las reuniones o tertulias compartían las experiencias de los viajes, discutían ideas filosóficas e intercambiaban reflexiones sobre libros importados recientemente. Así se gestaron las ideas de independencia. La temática y la motivación de la actividad traductora estaban vinculadas a la política, a la docencia, al teatro y a la literatura. También formaban parte de la misma textos religiosos y militares. La creación de periódicos, boletines literarios, editoriales y universidades es otro incentivo para la traducción. El principal idioma de partida era el francés. El inglés fue cobrando cada vez más importancia y también se realizaron traducciones desde el italiano y el alemán. Cada vez menos se traducían obras desde el latín y el griego.

En este periodo la actividad traductora fue intensa en toda la región. A modo de ejemplo, podemos mencionar que en Argentina se traducen y ponen en escena obras europeas prohibidas (1817). Por otra parte, Moreno (1810) impone una versión del *Contrato Social* de Rousseau, en la que se había eliminado el punto de vista religioso, en las escuelas y estimula con esto la traducción de muchas obras extranjeras. Algunas décadas más tarde (1870) Sarmiento crea las escuelas normales e importa maestros de los Estados Unidos. Estos vienen acompañados de numerosas traducciones relacionadas a la pedagogía. Las distintas olas de inmigrantes a finales del siglo XIX y principios del siglo

XX favorecen los intercambios culturales y la actividad traductora. Nombres como Bartolomé Mitre, Leopoldo Lugones, Ricardo Rojas y más tarde Jorge Luis Borges estarán siempre ligados a la historia de la traducción. En el caso del Mitre y Borges además, debido a sus reflexiones teóricas. Otros próceres destacados fueron Belgrano y San Martín, que tradujeron del inglés, en el primer caso y del inglés y el francés, en el segundo.

Pero también existían traductores de oficio, que publicaban y ofrecían sus servicios en publicaciones de la época. Joseph Cirilo Conde, por ejemplo, tenía autorización expresa del gobierno para ejercer la profesión, en la que se especificaban incluso sus idiomas de trabajo. Juan Richmond y José Antonio Castellón ejercían la profesión libremente, en base a la buena fe, honestidad y a la capacidad acreditadas con los años de experiencia.

El gobierno patrio y las autoridades posteriores intentaron comunicar siempre los actos de gobierno, las nuevas ideas y la organización de las instituciones, basadas en la independencia y en la ruptura con el dominio español. San Martín, por ejemplo, utilizó intérpretes de los idiomas indígenas en su campaña libertadora e hizo traducir sus proclamas a las lenguas quechua, guaraní y aimará, animando a los indios a unirse a la causa de la independencia. También las principales leyes fueron traducidas a las lenguas mencionadas.

En Chile la traducción nace con la imprenta y la actividad editorial. Las ideas de Rousseau y otros filósofos extranjeros son difundidas en el primer periódico *La aurora de Chile* (1812). Así como en la Argentina la actividad traductora de este país se encuentra ligada a decisiones de tipo gubernamental, como la creación de la Universidad de Chile (1842). La lengua más traducida era el francés, entre otras razones debido a que autores como Rousseau, Voltaire y Diderot ejercieron una influencia tremenda en la emancipación de Chile y de casi toda Latino América. Entre los traductores más destacados podemos mencionar a Valentín Letelier, Jorge Lagarrigue y Andrés Bello, escritor, pedagogo y diplomático venezolano que ejerció casi toda su actividad intelectual en Chile.

En Cuba también se llevó a cabo una importante actividad traductora. En el *Papel periódico de la Habana* aparecen traducciones de textos y obras de las corrientes literarias y filosóficas del siglo. Cabe destacar aquí a las mujeres que ejercieron actividad traductora en el siglo XIX, como Gertrudis Gómez de Avellaneda, Aurelia Castillo de Gonzáles y Mercedes Matamoros, que tradujeron a Bryon, Chenier, Moore, Goethe y Schiller. A José

Martí se le reconoce también una inmensa labor como traductor. Realizó traducciones del inglés y del francés, además de crítica de traducciones.

Desde la República a la actualidad

Consolidada la República, la traducción de obras políticas se reduce y se centra principalmente en el mundo de la literatura, las ciencias y la educación. Así, intelectuales como Jorge Luis Borges en Argentina, Ricardo Palma en Perú, Pablo Neruda en Chile, Juan Antonio Pérez Bonalde en Venezuela, Octavio Paz en México, Miguel Antonio Caro y Rafael Pombo en Colombia, entre otros, quedaron registrados en la historia de la traducción por los diferentes aportes realizados.

Es en este periodo que empiezan a formarse profesionalmente los primeros traductores. Aunque se especula con la existencia de una escuela de traductores en México ya en el siglo XVI, recién en el año 1945 aparece en Argentina el primer programa universitario de formación para traductores. Luego en Uruguay (1954), México (1966) y Cuba (1968). Durante la década del setenta surgen las primeras escuelas de traducción dentro de facultades universitarias: el Departamento de Traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile (1971) y la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad Central de Venezuela (1974). Desde entonces, numerosas universidades hispanoamericanas han creado escuelas o departamentos de traducción en Colombia, Costa Rica, Cuba, Perú, Puerto Rico y Uruguay. A pesar de que los títulos otorgados, los idiomas de trabajo y los años de formación varían de una institución a otra, esta creciente oferta de estudio junto con la creación de Agremiaciones o Colegios de Traductores, cuyo principal objetivo es el de jerarquizar y defender la labor de traductores e intérpretes, ha contribuido a la profesionalización de la actividad traductora.

Los intérpretes y traductores han dejado su huella a lo largo de toda la historia de Latinoamérica. Ya sea que se desempeñaran como tales por conocer circunstancialmente el idioma o que hicieran de ello un oficio y pudiendo cuestionar en muchos casos si la labor realizada es o no éticamente apropiada, no caben dudas de que, en gran medida, el curso de la historia ha sido influenciado por el desempeño de intérpretes y traductores.

BIBLIOGRAFÍA

Bastin, George: *Por una historia de la Traducción en Hispanoamérica*. En: Íkala, revista de lenguaje y cultura. Vol. 8, N° 14, diciembre-enero de 2003.

Brisas de una historia de 36 años. Revista CTPCBA del Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires. N° 96. Marzo-Abril de 2009.

Catelli, Norma / Gargatagli, Marieta: *El tabaco que fumaba Plinio. Escenas de la traducción en España y América: relatos, leyes y reflexiones sobre los otros*. Barcelona: Ediciones del Serbal, 1998.

Cuesta, Leonel-Antonio de la: *Intérpretes y traductores en el descubrimiento y conquista del nuevo mundo*. HISTAL enero 2004.

http://www.histal.umontreal.ca/espanol/documentos/interpretes_y_traductores.htm

Historia de los intérpretes jurados. En: Revista CTPCBA del Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires. N° 85 mayo-junio 2007.

Laporte, Alejandra: *Entre la muerte y la deshonra: Traductores e intérpretes de la conquista de América*. HISTAL enero 2004.

http://www.histal.umontreal.ca/espanol/documentos/entre_la_muerte_y_la_deshonra.htm

Mould de Pease, Mariana: *Historia y traducción: Presentación de una situación intra-americanista*. HISTAL enero 2004.

<http://www.histal.umontreal.ca/pdfs/Historia%20y%20traducci%C3%B3n%20Presentaci%C3%B3n%20de%20una%20situaci%C3%B3n%20interamericanista.pdf>

Payás, Gertrudis: *La historia de la traducción: Una asignatura pendiente*. En: Este país. N° 184. 2006.

Ana María Granero de Goenaga

La enseñanza de la traducción en Argentina

Introducción

Hablar de la enseñanza de la traducción en Argentina requiere consideraciones previas sobre el origen de la actividad traductora en el país. Sabemos que ya a fines del siglo XVIII, en el seno de la generación rioplatense ilustrada existía el malestar de pertenecer a la corona española. En general, formaban parte de este grupo políticos e intelectuales que, en su mayoría, tuvieron la oportunidad de viajar a Europa o a Estados Unidos, animados por ideales separatistas y emancipadores. A lo largo de las tertulias, compartían las experiencias de sus viajes, discutían las ideas filosóficas de moda y reflexionaban sobre la lectura de libros recientemente importados. De esta manera se fueron forjando los sueños de independencia. Y la traducción no es ajena a este movimiento: No sería exagerado decir que para este conjunto de humanistas, la traducción fue una necesidad, a juzgar por el uso que de ella hicieron.

Sin tardar más, pasemos a la reseña de lo que constituye los albores de la traducción en Argentina.

Finales del siglo XVIII, siglo XIX y comienzos del XX

Durante este período, ilustres pensadores surgieron en toda la América hispana. En los más jóvenes, el deseo de formación y la búsqueda de raíces y de una identidad se tornó imperioso. Manuel Belgrano parte a estudiar a España cuando la Revolución Francesa se estaba produciendo. Fue en la Universidad de Salamanca donde el joven Belgrano encontró en la economía política su vocación. Cuando todavía estudiaba en España, Manuel Belgrano tradujo, en 1794, las *Maximes générales de gouvernement économique d'un royaume agricole* (“Máximas generales de gobierno económico de un reino agrícola”) de François Quesnay. En vísperas de la batalla de Salta, Belgrano pasó la noche traduciendo la *Despedida de Washington al pueblo de los Estados Unidos*, de 1796. No era la primera vez que traducía dicho texto. Ya lo había hecho dos años antes, cuando la inminente derrota en Tacuarí, lo llevó a destruir sus papeles, incluyendo esa traducción. Pero esta vez alcanzó a concluir su manuscrito, que despachó a Buenos Aires para que se imprimiese. Otra tarea de traducción, o mejor dicho de adaptación, fue la realizada por Belgrano como Secretario

del Consulado de Comercio de Buenos Aires, entre 1794 y 1809. En efecto, cumpliendo con lo dispuesto en la Real Cédula de creación, Belgrano leía cada mes de junio al iniciar las sesiones, una memoria acerca de algún tema de interés económico, ocasión que fue transformada por el secretario del Consulado en una verdadera cátedra. Allí, Belgrano, imbuido de las ideas de la Ilustración, traduce textos acerca del pensamiento agrario ilustrado y los adapta a las necesidades de las colonias americanas. El Consulado se transforma entonces en un escenario importante para la lucha por la autonomía de dichas colonias.

Otra figura señera entre los gestores de mayo de 1810, y contemporáneo de Belgrano, fue Mariano Moreno, apasionado revolucionario que buscaba también una metamorfosis económica y social profunda. Mariano Moreno estudió en la prestigiosa universidad boliviana de Chuquisaca, la única de altos estudios en Sudamérica en aquella época; allí aprendió inglés y francés para poder leer los libros de Montesquieu, Voltaire, Diderot, Rousseau y otros pensadores europeos en su idioma original, y consiguió empleo como traductor. Bajo la tutela del canónigo Mateo Terrazas, conoció los textos filosóficos de la Ilustración y fue su propósito difundir e implementar esas ideas en su país. Tradujo "El Contrato social", de Jean-Jacques Rousseau, dedicándole varios años, pero sólo lo editó en 1810 en el periódico que fundó: *La Gaceta de Buenos Aires*, el primer periódico oficial de Argentina.

Como bien sabemos, Moreno muere en alta mar, durante el viaje que lo conducía a Gran Bretaña en "un forzado exilio diplomático". Entre sus objetos personales se encontró la traducción de la *Constitución de Estados Unidos*.

Vemos, entonces, en qué grado el estudio de las lenguas y la traducción fueron fundamentales en la formación de estos hacedores de nuestra nacionalidad.

No menos importante es la influencia del Deán Funes en la historia y en las letras del siglo XIX en nuestro país. Para ceñirnos al eje temático escogido, dejaremos de lado su obra literaria para citar solamente su traducción de la obra de Daunou *Ensayo sobre las garantías individuales que reclama el estado actual de la sociedad*, trabajo que le fuera encargado por Bernardino Rivadavia. La traducción fue acompañada de anotaciones propias. Según afirma Sarmiento en, "El historiador Funes" (*Recuerdos de provincia*, 1850):

“ El doctor Anchoris, editor de la edición segunda de la traducción de Daunou, aseguró en aquella época a un respetable señor que nos comunica algunas noticias acerca de Funes, que éste había merecido la aprobación del autor francés en cuanto a las doctrinas que rebatió en las notas de la traducción. "Muchas de las opiniones de usted —le decía desde París— son preciosas, y han servido para rectificar mis juicios”

Sarmiento (1870) crea las escuelas normales e importa maestros norteamericanos con un cortejo de traducciones relacionadas con la pedagogía. Al igual que en otros países, el surgimiento por épocas del nacionalismo argentino provoca un rechazo hacia España y un vuelco hacia la traducción como base cultural.

Adentrándonos más en el siglo XIX, es preciso dar cuenta del aporte de Bartolomé Mitre a la cultura y a la traducción en nuestro país. Interesado en la bibliofilia, legó una importante biblioteca (que se conserva en el Museo Mitre de Buenos Aires) formada por unos 20.000 volúmenes. De gran importancia para la historia cultural americana, es una vasta colección de 250 documentos en lenguas indígenas que incluyen traducciones, gramáticas y diccionarios de guaraní, quechua, aymará, toba, chiriguano, araucano, mije, zoque, otomí o huasteca. Muchos de estos documentos tienen anotaciones de Mitre que redactó también un *Catálogo razonado de las lenguas indígenas de América* (1910).

Dejó poemas (*Rimas*, 1854), una novela (*Soledad*, 1847), un drama en prosa y en verso (*Cuatro épocas*, 1840) y relevantes ensayos históricos. Como historiador su importancia resulta indiscutible; durante décadas la historia argentina fue por antonomasia «la historia de Mitre». Como literato, su fama la debe al genio de los autores que eligió traducir: de Víctor Hugo, una traducción para la escena de *Ruy Blas* (1845). Tradujo en buenos versos a Dante y a Horacio. Las versiones del poeta latino fueron recogidas en *Horacianas* (1874 y 1900); *El Infierno de La Divina Comedia* se publicó en 1889 y la obra completa en 1891. Relatos apócrifos describen a Mitre concentrado en la versión de Dante en los intermedios de las batallas. No olvidemos que en el Prólogo de la traducción de la *Divina Comedia*, Mitre expuso su teoría de la traducción a la que llamó *Teoría del Traductor*.

La Divina Comedia

de

Dante Alighieri

Traducción en verso ajustada al original

por

Bartolomé Mitre

Nueva edición, definitiva, autorizada,

dirigida por

Nicolás Besio Moreno

Buenos Aires
Centro cultural "Latium"
1922

Teoría del traductor

E con paura li metto in metro

(INF. XXXIV, 10)

Una traducción,—cuando buena,—es a su original, lo que un cuadro copiado de la naturaleza animada, en que el pintor, por medio del artificio de las tintas de su paleta, procura darle el colorido de la vida, ya que no le es posible imprimirle su movimiento. Cuando es mala, equivale a trocar en asador una espada de Toledo, según la expresión del fabulista, aunque se le ponga empuñadura de oro.

Las obras maestras de los grandes escritores,—y sobre todo, las poéticas,—deben traducirse al pie de la letra, para que sean al menos un reflejo (directo) del original, y no una *bella infidel*, como se ha dicho de algunas versiones bellamente ataviadas, que las disfrazan. Son textos bíblicos, que han entrado en la circulación universal como la buena moneda, con su cuño y con su ley, y constituyen por su forma y por su fondo elementos esenciales incorporados al intelecto y la conciencia humana. Por eso decía Chateaubriand, a propósito de su traducción en prosa del *Paraiso perdido* de Mil-

ton, que las mejores traducciones de los textos consagrados, son las interlineales.

Pretender mejorar una obra maestra, vaciada de un golpe en su molde típico, y ya fijada en el bronce eterno de la inmortalidad; ampliar con frases o palabras parásitas un texto consagrado y encerrado con precisión en sus líneas fundamentales; compendiarlo por demás hasta no presentar sino su esqueleto; arrastrarse servilmente tras sus huellas, sin reproducir su movimiento rítmico; lo mismo que reflejarlo con palidez o no interpretarlo razonablemente según la índole de la lengua a que se vierte, es falsificarlo o mutilarlo, sin proyectar siquiera su sombra.

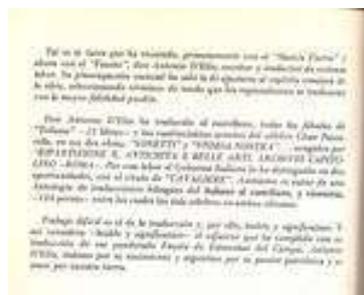
Cuando se trata de transportar a otra lengua uno de esos textos que el mundo sabe de memoria, es necesario hacerlo con pulso, moviendo la pluma al compás de la música que lo inspiró. El traductor, no es sino el ejecutante, que interpreta en su instrumento limitado las creaciones armónicas de los grandes maestros. Puede poner algo de lo suyo en la pauta que dirige su mano y al pensamiento que gobierna su inteligencia.

Son condiciones esenciales de toda traducción fiel en verso,—por lo que respecta al proceder mecánico,—tomar por base de la estructura, el corte de la estrofa en que la obra está tallada; ceñirse a la misma cantidad de versos, y encerrar dentro de sus líneas precisas las imágenes con todo su relieve, con claridad las ideas, y con toda su gracia pristina los conceptos; adoptar un metro idéntico o análogo por el número y acentuación, como cuando el instrumento acompaña la voz humana en su medida, y no omitir la inclusión de todas las pala-

La creación de periódicos, boletines literarios, editoriales y universidades constituye una seria motivación para la actividad traductora. En cuanto a los idiomas traducidos, aparece en primer lugar el francés, particularmente a comienzos del siglo XIX. Luego fue

adquiriendo cada vez más importancia el inglés. También se tradujo del italiano y del alemán y cada vez menos del latín y del griego.

No quisiera terminar esta breve reseña sobre la traducción en Argentina hasta fines del siglo XIX y comienzos del XX sin contarles que, por una feliz coincidencia, una ex alumna y actual colega me cuenta que su bisabuelo materno, Don Antonio D'Elía, que vivió en Córdoba, (1897-1992) tradujo al italiano el *Fausto* de Estanislao del Campo y *Las mejores y las últimas fábulas de Trilussa, eminente satírico, Roma, 1873-1950*, traducción prologada por Arturo Orgaz. Don Antonio D'Elía, músico, escritor y traductor, tradujo también al italiano el *Martín Fierro*; lamentablemente depositó en alguna dependencia de la Universidad Nacional de Córdoba su trabajo para que fuera publicado y de esa traducción no hay rastro alguno. No ocurrió lo mismo con las versiones del *Martín Fierro*, de José Hernández, *El matadero*, de Esteban Echeverría y *Soledad*, de Bartolomé Mitre, al francés cuyo autor fue Paul Verdevoye, estudioso que tuve la fortuna de conocer.



Es preciso aclarar que durante todo el siglo XIX y comienzos del XX la traducción no fue ejercida por traductores ya que la profesión no existía todavía sino, como hemos podido ver anteriormente, por hombres de letras para quienes el saber una segunda lengua

era fundamental, y también por hijos de extranjeros que, aun siendo argentinos, tienen como lengua materna el francés, el italiano, el inglés o el alemán. Estos traductores improvisados produjeron a menudo textos de calidad.

Dejaremos de lado la reseña de los grandes traductores argentinos del siglo XX y comienzos del XXI pues este tema merecería todo un curso que, por otra parte, no estoy capacitada para dictar por no ser esa mi especialidad. Pasemos, entonces, a los albores de la enseñanza de la traducción en Argentina que podríamos ubicar alrededor de los años 30'. En la década anterior, la necesidad de formar profesores de lenguas extranjeras se hace sentir, necesidad que no es ajena al movimiento general que se produce en las ciencias humanas. La universidad y los institutos superiores asumirán la tarea de formar profesionales de la enseñanza, incluidas las lenguas extranjeras.

La actual Facultad de Lenguas nació en 1920 como un modesto Departamento de Idiomas de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Córdoba. El objetivo fundamental de su creación consistió en ofrecer a los estudiantes universitarios la posibilidad de aprender una lengua extranjera como ayuda para su formación cultural y profesional. Se enseñaba, por entonces, francés, italiano y nociones básicas de latín jurídico.

Fue en 1926 cuando asumió su nueva función de establecimiento de enseñanza cuyo objetivo fue formar docentes en lenguas extranjeras, bajo el nombre de "Instituto de Idiomas", que dependía directamente del Rectorado de la Universidad. Se modificaron así los propósitos iniciales imprimiéndole un nuevo rumbo, que sería el definitivo. En 1927 se le otorgó nivel universitario y se crearon carreras de cinco años para la formación de profesores y traductores de alemán, francés, inglés e italiano. En cuanto al castellano, el idioma se enseñó primero como materia complementaria y con posterioridad constituyó una carrera.

En 1943, se implementaron nuevos planes de estudio que modificaron radicalmente el sistema de enseñanza; se cambió la denominación del hasta entonces "Instituto" por el de "Escuela Superior de Lenguas"; se incluyeron en los planes nuevas asignaturas y se aumentó considerablemente el número de cátedras y docentes, instituyéndose de este modo un completo sistema de enseñanza, tanto en lo pedagógico como en lo cultural.

También en 1943 se creó el Departamento Cultural que pasó a cumplir una doble función: como área de extensión pedagógica de la Escuela y como centro de aplicación del ciclo profesional. Esta doble finalidad permite a los alumnos realizar prácticas de enseñanza y de aprendizaje de un idioma extranjero, brindando de este modo un servicio a la comunidad universitaria y a la sociedad en general.

Por otra parte, se amplió la función cultural de la Escuela al implementar los profesorado de castellano y de lenguas clásicas; sin embargo, este último fue suprimido antes de haber cumplido su primer ciclo. Los planes de estudio sufren sucesivas modificaciones en los años 1953, 1958, 1969, 1976 y 1990. Con algunas diferencias, el mismo fenómeno se produce en La Plata, Buenos Aires, Paraná, Tucumán y Mendoza.

Pero, ¿qué ocurre con la traducción en ese período? Durante algún tiempo, las operaciones de traducción se subordinan a la estrategia global de la enseñanza de las lenguas, es decir, se reduce a ejercicios pedagógicos. Poco a poco estos ejercicios serán reemplazados por la traducción literaria, piedra angular de los estudios de traducción en Argentina. En efecto, corrían los años 50' y las escuelas de lenguas e institutos superiores del profesorado se dedicaron a enseñar el difícil ejercicio de la traducción literaria. Decimos difícil porque exige del futuro traductor la capacidad de jugar con todos los recursos de la lengua, de partida y de llegada, y constituye, según Mechonnic (1999) *el espacio en el que se prueban constantemente los conceptos y las técnicas*. Agreguemos que en esos años la demanda de traducciones científicas y técnicas no era urgente.

No pasaría mucho tiempo para que en las distintas universidades del país se crearan departamentos de traducción con el fin de formar, en un principio, traductores jurídicos y literarios. Con el avance de la ciencia y de la técnica, se amplía el número de las materias que se dictan en las universidades e institutos superiores en el ámbito de las carreras de traducción.

A fines de los años 80, algunos profesores de distintas universidades del país fuimos invitados por el gobierno de Canadá y el de la provincia de Quebec a interiorizarnos en los estudios de traducción que se llevaban a cabo en las universidades del país del Norte, como así también en el ejercicio de la profesión, mediante entrevistas con traductores en estudios privados, con terminólogos en departamentos de terminología de distintas empresas, y la asistencia a sesiones del Parlamento con el fin de presenciar el trabajo de los intérpretes.

Estas experiencias, sumamente enriquecedoras, y la apertura al mundo de la traducción como carrera específica y como actividad que, en nuestro país, podía tener en ese momento mayores posibilidades, dado el advenimiento de la democracia, unida a la necesidad de un cambio de plan de estudios que ya comenzaba a sentirse, dio como resultado, en el caso de nuestra Escuela de Lenguas, el Plan de estudios nº 7, aún vigente. Siguió, luego, la renovación de la currícula en las carreras de traducción de la Universidad de La Plata, el Comahue, La Rioja y Catamarca. En la Universidad Nacional de Tucumán, no existe propiamente la carrera de traducción pero sí, dos centros de investigación que llevan a cabo una interesante tarea : el Centro de Traducción y Terminología (CETRATER) y el Instituto de Traductología,

Terminada la época de los ejercicios de traducción literaria, ya evocada, estamos de acuerdo con Ana María Gentile, colega de la Universidad de La Plata, en decir que los primeros estudios universitarios de traducción en Argentina giraron en torno de la figura del “traductor público” y ¿qué es un traductor público?: es el auxiliar de la justicia con competencia para traducir textos y dar fe de lo hecho. Digamos que este profesional posee el mismo estatuto reconocido que un contador público, un escribano o cualquier perito citado para contribuir en causas judiciales. En la Universidad Nacional de Buenos Aires, la carrera de traductor público tuvo y sigue teniendo una fuerte carga de materias de derecho. No por azar esta carrera se imparte en la Facultad de Derecho. Hasta no hace mucho tiempo, la traducción técnica, la científica y la comercial eran consideradas de menor rango con respecto a la jurídica ya que se pensaba que sólo un experto en la disciplina, con algún conocimiento de la lengua extranjera, podía garantizar una buena traducción. Este pensamiento dejaba de lado la formación en traducción y en las lenguas materna y extranjera. La primera supone una reflexión teórica sobre la práctica, reflexión que, generalmente, se da en el nivel universitario: es necesario desentrañar el proceso traductivo y ubicarlo en un plano comunicativo y discursivo. Sobre el proceso de traducción se ha escrito mucho y es preciso que los estudiantes tengan una idea somera de las distintas corrientes traductológicas que pueden respaldar su práctica. No es pues casual que, en distintas universidades argentinas, se hayan creado cursos de Iniciación a la traductología, de Teoría de la traducción o de Métodos y técnicas de la traducción. En cuanto a la formación en lengua materna y extranjera, la realidad de nuestro país obliga a que, al comenzar la carrera, en la mayoría de los casos, el estudiante deba ser formado en las dos lenguas. Lamentablemente, el estudio de una segunda lengua extranjera y la práctica de la

misma en los cursos de traducción, no ha sido aún implementada en nuestras universidades.

Si bien en nuestros planes de estudio encontramos raramente una materia específica, que podría denominarse “Herramientas informáticas aplicadas a la traducción”, en la práctica y en las distintas cátedras estas herramientas se aplican con una muy buena aceptación de los estudiantes. Además, se les aconseja asistir a los cursos de aplicación de tal o cual programa informático a tareas de traducción, organizados por expertos en forma gratuita.

Lo que acabamos de comentar nos hace pensar que habría que hacer unas pocas modificaciones a los actuales planes de estudio; decimos pocas porque creemos que lo fundamental para la formación de un buen traductor está contemplado en ellos.

En las diapositivas siguientes podrán observar la lista de universidades públicas y privadas que imparten estudios de traducción, los títulos acordados y la duración de los estudios.

INSTITUCIÓN	TÍTULO	DURACIÓN
UNIV. NAC.DE BUENOS AIRES	Trad. Públ. en Alemán Trad. Públ. en Francés	4 años
	Trad. Públ.en Inglés Trad. Públ. en Italiano Trad. Públ. en Portugués	
UNIV. NAC.DE CATAMARCA	Trad. Públ. Nac. de Francés	4 años
	Trad. Públ. Nac. de Inglés	
UNIV. NAC. DE CÓRDOBA	Trad. Públ. Nac. de Alemán Trad. Públ. Nac. de Francés	5 años
	Trad. Públ. Nac.de Inglés Trad. Públ. Nac. de Italiano	
UNIV. NAC. DEL COMAHUE	Trad. Públ. Nac. en idioma Inglés	5 años

UNIV. NAC. DE LANÚS	Trad. Públ. en idioma Inglés	4 años
UNIV. NAC. DE LA PLATA	Trad. Públ. Nac. en Lengua Inglesa Trad. Públ. Nac. en Lengua Francesa	5 años
UNIV. NAC. DE LA RIOJA	Trad. Públ. Nac. en Lengua Inglesa	4 años
UNIV. ADVENTISTA DEL PLATA	Trad. Públ. en Inglés	5 años
UNIVERSIDAD DEL ACONCAGUA	Trad. Públ. de Inglés	4 años
UNIVERSIDAD ARG. DE LA EMPRESA	Trad. Públ. en idioma Inglés	4 años
PONTIFICIA UNIV. CATÓLICA ARGENTINA	Trad. Públ. en Inglés Bachiller univ. en Trad. Públ. en Inglés	4 años 2 años
UNIV. CATÓLICA DE SALTA	Trad. Públ. en Inglés Técnico Trad. en Inglés	4 años 3 años
UNIVERSIDAD DE BELGRANO	Trad. Públ. Literario y Científico-Técnico de Inglés	4 años
UNIV. CATÓLICA DE SALTA	Trad. Públ. de Inglés Técnico Trad. de Inglés	4 años 3 años
UNIVERSIDAD DE MORÓN	Trad. Públ. de Inglés	4 años

UNIV. DEL MUSEO SOCIAL ARGENTINO	Trad. Públ.de Inglés	4 años
	Trad. Públ. de Francés Trad. Públ. de Italiano	
	Trad. Literario y de Espec. en Inglés	3 años
	Trad. Literario y de Espec. en Francés Trad. Literario y de Esp. en Italiano	
UNIVERSIDAD DEL SALVADOR	Trad. Públ. de Inglés	4 años
	Trad. Públ. de Portugués	
	Trad. Científico-literario en Inglés	4 años
	Trad. Científico-literario en Francés	
	Trad. Científico-literario en Portugués	4 años
	Licenciado en Interpret. de conferencias en Inglés	

Con el fin de perfeccionar los estudios de traducción, en algunas universidades públicas y privadas existen carreras de posgrado que permiten al estudiante profundizar y ampliar el recorrido del grado. A título de ejemplo citemos la Maestría en Traducción e Interpretación de la Universidad de Buenos Aires, dentro de la Facultad de Derecho, la Maestría en Traductología y el Doctorado en Ciencias del Lenguaje, mención Traductología, en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Esta misma casa de altos estudios espera el resultado de la última etapa de evaluación (CONEAU) de tres Especializaciones en traducción, dos de las cuales serán a distancia,

la Especialización en Interpretación Bilateral Inglés Español-Español Inglés, en la Escuela de Lenguas extranjeras de la Universidad del Aconcagua y la Maestría en Traducción de la Universidad de Belgrano.

Es de destacar también la creación de centros e institutos de investigación en traducción donde se llevan adelante proyectos en las distintas ramas de la traductología. Estos centros impulsan la convocatoria a congresos y jornadas como así también a cursos

de posgrado, a conferencias y a talleres. Otra tarea de los centros de investigación en traducción es la de publicar revistas especializadas en el área que nos ocupa.

Podemos citar, entre otros el Centro de Traducción y Terminología (CETRATER) y el Instituto de Traducción, citados más arriba, de la Universidad Nacional de Tucumán, el Área de Traductología, dentro de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de La Plata, de reciente creación y, el Centro de Investigación en Traducción (CIT), ahora integrado como Área de Traductología al Centro de Investigaciones de la Facultad de Lenguas, UNC (CIFAL),

Como podemos apreciar, la oferta educativa en traducción es, en la actualidad, interesante. Pero tenemos que pensar también en el futuro de la profesión para nuestros estudiantes, alertarlos acerca del mundo laboral en el que se verán inmersos donde, a menudo, hacen las veces de traductores o intérpretes quienes no lo son. Con su preparación y su grado de compromiso al que apostarán en cada labor realizada, nuestros estudiantes deberán dignificar la profesión y no olvidar que no sólo los apoya la universidad que los formó sino también el Colegio de traductores públicos o la asociación de traductores de la región en que se encuentren.

A continuación se podrá visualizar la lista de instituciones argentinas que respaldan la tarea del traductor.

- AATI - Asociación Argentina de Traductores e Intérpretes
- AATT - Asociación Argentina de Traductores Técnico-Científicos
- ADICA - Asociación de Intérpretes de Conferencias de la Argentina
- CTPCA - Colegio de Traductores Públicos de la Provincia de Catamarca
- CTPCBA - Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires
- CTPI - Círculo de Traductores Públicos e Intérpretes de la Zona Oeste
- CTPS - Círculo de Traductores Públicos del Sur
- CTPSF - Colegio de Traductores de Santa Fe (1º circ.)
- Colegio de Traductores de Santa Fe (2da circ.)
- Colegio de Traductores Públicos de la Provincia de Córdoba
- Círculo de Traductores Públicos de la Plata
- Círculo de Traductores de la Zona Norte
- TRADUBA - Agrupación Independiente de Estudiantes y Graduados de la Carrera de Traductor Público de la UBA

Conclusión

Para concluir digamos que así como algunos de nuestros próceres y ciudadanos ilustres recurrieron a la traducción para informarse sobre lo que acontecía en Europa y los Estados Unidos en el campo de la cultura, del comercio y de las leyes para acceder a una apertura que no teníamos, a nosotros, los traductores del siglo XXI nos corresponde tender puentes entre distintas y remotas culturas y contribuir al acercamiento de las mismas preservando nuestra identidad cultural, enriqueciendo y enriqueciéndonos; en una palabra, siendo con el Otro.

Bibliografía

- ÁREA ENSEÑANZA. Facultad de Lenguas. UNC. Planes de estudio N°s 5,6 y7.
- BASTIN, GEORGES L. (2003). Por una historia de la traducción en hispanoamérica. *Ikala*, 8 (14), 193-217. [[Version électronique \(pdf\)](#)]
- GRANERO DE GOENAGA, ANA M. (1987) “L’enseignement de la traduction en Argentine” en *Revue Universités*, vol. 8, N° 4. Quebec. Canadá.
- MESCHONNIC, ANDRE (1999) *Poétique du traduire*. París, Albin Michel.

Morzone, Vanesa Soledad

Apropiación cultural como método de traducción: sello de la identidad latinoamericana en el siglo XIX

Según Hurtado Albir, la actividad traductora “es un proceso interpretativo y comunicativo que consiste en la reformulación de un texto con los medios de otra lengua, que se desarrolla en un contexto social y con una finalidad determinada” (2001:41). Al tratarse de un proceso interpretativo, el traductor interioriza y recrea el texto desde su propio marco de creencias y valores, por lo que su intervención difícilmente puede ser invisible, neutra y objetiva. Es por ello que Theo Hermans (1985) afirma que desde el punto de vista de la cultura de llegada, toda traducción implica un grado de manipulación del texto original según un propósito determinado. Manipular el texto de partida garantiza la aceptación social e incluso el éxito de la traducción. El proceso de traducir supone entonces no sólo desplazamiento sino también transformación de sistemas, dependiendo de las similitudes y diferencias culturales. Lawrence Venuti (1998) sostiene que el acto de traducción inevitablemente “domestica” o se “apropia” de los textos extranjeros conforme a los valores lingüísticos y culturales del público meta. Dicho proceso se inicia con la mera elección del texto extranjero a traducir, que responde a los intereses particulares de la cultura de llegada. El traductor, como sujeto integrante de su comunidad, escogerá las estrategias de traducción que respondan a su ideología. Así, la traducción puede producir efectos culturales y políticos, entre los cuales se encuentra la formación de identidades culturales.

Las nociones de extranjerización (*foreignizing*) y apropiación (*domesticating*) fueron introducidas por Lawrence Venuti (1995). Según el autor, la extranjerización de la traducción implica una desviación de las convenciones culturales de la lengua meta con el fin de mantener la identidad extranjera del original, preservando las características lingüísticas y estilísticas del texto fuente, aún si dichas construcciones resultan extrañas o poco fluidas en la lengua meta. Por el contrario, la apropiación es un método de traducción que apunta a una “reducción etnocéntrica” de un texto fuente a los valores culturales de una lengua meta. Esta forma de traducir se caracteriza por emplear un estilo fluido, idiomático y natural para la cultura de llegada. Para Venuti, la extranjerización permite que se lea la diversidad, llevando al lector a la cultura del texto fuente; mientras que la apropiación lleva el autor a la cultura del texto meta.

El concepto de apropiación como reducción etnocéntrica propuesto por Venuti presenta una connotación negativa, sugiriendo que el texto de partida resulta negado, olvidado, destruido o absorbido totalmente por la cultura de llegada; cuando en realidad, la apropiación apunta a la fertilidad, a un proceso creativo de recepción activa de elementos ajenos en base a un código propio. Opuesta a la idea de dominación, la apropiación hace fructificar la obra original; las ideas extranjeras son adaptadas y enriquecidas con el patrimonio local. El texto traducido se convierte así en un texto mestizo, en el sentido de Laplantine y Nouss (1997), un texto único y coherente con elementos originales y nuevos, pero con naturaleza propia. Las ideas y los conceptos se trasladan desde un contexto a otro, donde se implantan pero sin fundirse.

Según la teoría de polisistemas, la estabilidad o debilidad de la cultura local marcará la domesticación o la extranjerización de la traducción. Una vez estable la identidad nacional, la traducción y las obras extranjeras en general, según Even-Zohar, toman una posición secundaria, y comienza un proceso en el cual se exploran formas convencionales propias para producir equivalencias. Por lo tanto, es el contexto histórico, social y cultural el que otorga legitimidad al proceso de apropiación. La búsqueda de la independencia y la identidad nacional surge de la idiosincrasia de la sociedad y de un proyecto emancipador que se manifiesta en tres aspectos: socio-cultural, político y educativo. La consigna era ampliar el horizonte intelectual latinoamericano, asimilar las ideas progresistas, participar del movimiento intelectual europeo. Para los revolucionarios, la traducción fue una necesidad motivada por ideales separatistas y libertadores, y un instrumento al servicio de un proyecto histórico. Las estrategias de traducción utilizadas en las obras de traductores latinoamericanos como Soledad Acosta de Samper en el plano socio-cultural, Manuel Cortés Campomanes en el plano político y Mariano Moreno en el plano educativo revelan la forma en que los textos originales extranjeros fueron apropiados y utilizados para satisfacer intereses propios.

La obra de Soledad Acosta de Samper en la Colombia decimonónica ejemplifica la relación de la traducción y su función socio-cultural con el compromiso de los intelectuales en la formación de un imaginario nacional. Samper es la mujer de mayor producción literaria e influencia en los diferentes ámbitos de la sociedad colombiana de la segunda mitad del siglo XIX. Su producción incluye un amplio número de traducciones de diversos géneros: novela, ensayo, noticias, teatro, y, dentro de éstas, escoge textos que la ayudan a

crear el perfil de la mujer colombiana. Así, con el objetivo de informar y actualizar a sus lectoras, y buscar apoyo para la instrucción de las mujeres trabajadoras colombianas, Samper publicó en *La Mujer. Revista quincenal, redactada exclusivamente por señoras y señoritas, bajo la dirección de la señora Soledad Acosta de Samper* (1878-1881), unos estudios sobre el libro *Le Travail des femmes au XIXe siècle*, del francés Paul Leroy-Beaulieu. Cabe señalar que Samper selecciona obras de autores europeos prestigiosos para validar sus propios pensamientos, pues en esa época para una mujer escritora era doblemente difícil ser escuchada y creída. Así, la traducción era también un medio efectivo para hacerse visible en el mundo intelectual.

La obra de Leroy-Beaulieu constituye un estudio detallado de la situación laboral de las mujeres en Francia y otros países europeos, en un contexto en el que el crecimiento industrial demandaba mano de obra femenina, hasta el momento recluida en el hogar y sin educación.

Este libro tiene un total de 464 páginas, por lo que era imposible reproducirlo en su totalidad en una revista quincenal. Por lo tanto, Samper selecciona algunos pasajes y excluye otros. La traducción aparece en el tercer tomo de la revista en 1879, con un total de quince páginas y media, de las cuales no todo es traducción propiamente dicha, pues hay muchos párrafos y hasta páginas enteras de comentarios propios con respecto a la situación de Colombia. Sin embargo, los extractos seleccionados del texto de Leroy-Beaulieu reciben un tratamiento más directo, sin interpretaciones de la traductora, mediante estrategias discursivas para establecer la separación de su voz y la del autor francés, entre ellas el uso de comillas y el uso de expresiones como: “Entra el autor a examinar”, “Pero según el autor del libro”, “dice Leroy-Beaulieu”. Algunas veces utiliza citas textuales, es decir, traducción directa; otras, traducción libre o paráfrasis de lo que dice el autor.

La versión de Samper tiene, en términos generales, un alto grado de exactitud referencial y pragmática, y por ello comunica el texto de partida. El uso de determinadas estrategias de traducción constituye, en su mayoría, un recurso para solucionar problemas culturales, lingüísticos y de espacio, lo que evidencia el manejo de ambas lenguas y de ambas culturas en juego. Por ejemplo, la traductora omite el fragmento sobre la ley francesa y la regulación del trabajo femenino en la industria. Esto puede deberse a que no existían similitudes legales entre Francia y Colombia, ya que cada nación tiene sus propias

leyes. Otro elemento omitido en la traducción de Samper es el material bibliográfico secundario y las referencias históricas que Leroy-Beaulieu usa para sustentar sus datos y teorías; en el texto traducido sólo hay una breve mención sin referencia particular a nombres o doctrinas. La omisión se da entonces por razones culturales, por considerar que algunos datos son poco pertinentes para el público lector. También por cuestiones culturales Samper decide realizar algunas adaptaciones. Por ejemplo, “*régime industriel*” se transforma en “*nuestra época*”, ya que el término en francés no da explicación a la realidad colombiana, en la cual la industrialización era incipiente; por ello, la traductora escoge un término más general, aunque resulte menos preciso. En el texto traducido también se realiza la adaptación del salario en francos a la moneda colombiana del momento, el peso y los reales. Otro cambio se da cuando, en vez de decir las mujeres del país, “*le pays*”, dice las mujeres “*del pueblo*”, para especificar la clase social de las mujeres que trabajan. Por el mismo motivo, el título de la obra original *Le travail des femmes au XIXe siècle* sufre una ampliación en la traducción de Samper, quien la presenta como *La educación de las hijas del pueblo. El trabajo de las mujeres en el siglo XIX*. Este título antepone una aclaración, pues las mujeres que trabajan son las mujeres del pueblo, es decir, de clase social inferior, por lo que necesitan una educación determinada. Esta estrategia tiene como objetivo orientar la lectura del público meta.

De todas maneras, no es una traductora invisible. Samper expresa su ideología en sus paratextos, es decir, en los comentarios sobre la situación colombiana con respecto a la educación y el trabajo de la mujer. Para la traductora, las mujeres trabajadoras desempeñarían un papel importante en el desarrollo de las industrias y el comercio colombiano, lo que contribuiría al crecimiento y consolidación de la nación. Por esta razón, las mujeres de clase alta debían apoyar el estudio y la preparación de esas otras mujeres de clases menos favorecidas, como sucedía en Europa. Samper reclamaba que esta educación fuera una iniciativa del Estado; y si el Estado no respondía, proponía la creación de instituciones financiadas por particulares. De esta manera, la obra de Samper posee una función pedagógica, difusora, importadora, y patriótica en la cultura colombiana.

Es en el ámbito político donde se manifiesta más claramente la intervención y manipulación del texto original por parte del traductor. Así, el método de apropiación se convierte en el común denominador durante el período de independencia latinoamericana.

La *Carmañola Americana* (1797) es un canto revolucionario que aparece entre los primeros textos escritos en los albores del proceso emancipador de la América Española, en el contexto de la violenta y fallida conspiración de Manuel Gual y José María España (1797) en Venezuela.

Esta canción tiene precedentes literarios e históricos en otros cantos revolucionarios: la *Carmagnola* de obreros textiles de Piamonte, Italia, en el siglo XVIII, y la *Carmagnole* (1792) de los revolucionarios del período de El Terror de la Revolución Francesa. De autor anónimo, el original francés de 1792 fue traducido, transformado y adaptado por Manuel Cortés Campomanes -denominado “el poeta de la revolución”- con el objetivo de propagar las ideas revolucionarias francesas en Venezuela para reforzar la militancia de los actores de la emancipación. Con un tono apasionado y violento, su mensaje es directo y puntual, dirigido a las clases sociales más bajas, los “sincamisas”. Éstos debían sustentar los ideales de los intelectuales que, por primera vez, habían pensado la revolución, a pesar de los privilegios concedidos por la monarquía. Así, desde la clandestinidad, exhortaban a las masas a emprender una necesaria rebelión en contra de la Corona de España.

La naturaleza y extensión de las transformaciones en la traducción al español evidencian las estrategias de traducción y los fundamentos traductológicos de la época. En cuanto a la extensión de los textos, el original francés se compone de 13 estrofas y un coro, mientras que la traducción cuenta con 25 estrofas. Se observan en la traducción varias adiciones de orden conceptual. El traductor-poeta agrega estrofas donde se cuestionan las instancias administrativas coloniales (estrofas 6, 7, 8), estrofas que hablan de la “Patria americana” (estrofas 13, 23, 24), del pasado colonial de explotación y del futuro prometedor, de Dios (estrofa 15) y del heroísmo (estrofa 13), concepto fundamental en la historia de las naciones latinoamericanas. La *Carmañola Americana* termina con el juramento que *morir o vencer es lo que deseamos*, lo que implica el deber de morir por la patria. Llama la atención en la primera estrofa el uso del pronombre “yo”, que enfatiza la valentía de uno de los tantos que conforma el pueblo de Venezuela. La obligación de actuar se traduce como *un baile tengo que dar*, un baile revolucionario al son de los cañones. Se incita a la sublevación bailando y cantando, haciendo alusión al movimiento del cuerpo y la voz, en oposición a la inercia que significa la “no vida”. El traductor también interviene de manera deliberada al introducir, en la onceava estrofa del texto español, una referencia a

Francia que no se encuentra en el original. Esta estrofa establece el paralelo entre el actuar de los revolucionarios franceses y venezolanos. Tal comparación no hubiera podido existir, evidentemente, en el original. Su introducción da cuenta del origen de la canción a la vez que enaltece el valor de los nacionales poniéndolos a la par de los revolucionarios europeos. Asimismo, a los tres conceptos franceses clásicos (libertad, igualdad y fraternidad), el traductor añadió dos más: justicia y unidad. Estos dos conceptos, que no aparecen en la *Carmagnole* francesa, caracterizan las revoluciones a lo largo del continente americano: justicia para todos -blancos, indios y negros-; y unidad histórica profunda de la cultura común.

Por otra parte, todas las referencias culturales a personajes y lugares geográficos franceses fueron suprimidas en la traducción y reemplazadas por referencias al Rey Carlos y al régimen colonial español. Otra referencia de corte cultural, esta vez al espíritu festivo de los franceses, es la expresión “Buvons, bons lurons!” (estrofa 13; en traducción literal “¡Bebamos, buenos muchachos!”). Esta referencia desaparece de la versión española, pero se compensa en cierta forma con un verso que remite a las celebraciones latinas a través de una referencia a la guitarra. La versión latinoamericana adopta un tono más bien teatral, que no deja lugar a la alegría festiva francesa sino al compromiso histórico de los protagonistas de la gesta emancipadora.

La *Carmañola Americana* representa entonces una verdadera adaptación y recreación del texto original francés, que resulta una simple fuente de inspiración para el traductor, quien incorpora a su trabajo sus propias motivaciones políticas.

Mariano Moreno ejemplifica notablemente la labor pedagógica ejercida mediante la traducción en el siglo XIX. Conocido como “el hombre de Mayo”, “el alma de la revolución”, fue un apasionado revolucionario argentino que como abogado, político y periodista, no se acobardó al momento de defender al oprimido. Cumplió un rol importantísimo en la Revolución de Mayo como secretario de Guerras y de la Primera Junta de Gobierno. Durante su mandato, Moreno trabajó activamente para la implementación del nuevo sistema democrático. Fomentó la idea de llevar al pueblo el conocimiento y la verdad, hecho que le significó sumar grandes enemigos e inclusive le costara la muerte.

Fue un escritor extremadamente controversial para su época. Además de su tesis doctoral *Disertación jurídica sobre el servicio personal de los indios*, en la que planteaba la explotación española a los indios y la necesidad de conocer y restaurar los derechos de estos últimos como legítimos propietarios de las tierras americanas, redactó varias veces para el diario *Gaceta de Buenos Aires*, piedra fundamental del periodismo revolucionario, que fundara él mismo el 7 de junio de 1810. Su objetivo siempre fue educar al pueblo acerca de sus derechos, fomentó la lectura y el aprendizaje de otras lenguas para conocer ideologías diferentes a las que se venían implementando en el virreinato, siempre con la intención de despertar el interés por nuevas ideas, por lo que ocurría fuera de la sociedad amerindia y por impulsar la expansión del conocimiento intelectual como base fundamental para el progreso de los pueblos.

Moreno fue un ferviente seguidor de Rousseau y se ocupó personalmente de la difusión de su ideología. Se le adjudica la traducción del *Contrato Social* (1762), trabajo que le llevó varios años; aunque se ha cuestionado el hecho de que lo hubiera traducido él mismo o que hubiera encargado la traducción a un tercero para su posterior publicación en la Imprenta de los Niños Expósitos. Cabe destacar que Moreno dominaba perfectamente el francés, el latín y llegó a tener bastante conocimiento del inglés. Además, la actividad de traducción no era extraña para él. Entre sus pertenencias se encontraron otros textos traducidos y adaptados por él, como por ejemplo una versión de la *Constitución de los Estados Unidos* que omitía ciertos temas del original, como el de la esclavitud.

Moreno presentó una versión expurgada del *Contrato Social*, a la que dotaría de un extenso prólogo. La edición consta solamente del Libro I, ya que fueron suprimidos tres de los cuatro libros que componen la obra original. Dicha mutilación puede sustentarse en las diferencias culturales entre el mundo europeo y el americano. Por ejemplo, Rousseau poseía un espíritu de religión laica desprovisto de formas clericales, mientras que los revolucionarios americanos se habían formado en el predominio e importancia crucial de la iglesia. En consecuencia, Moreno omitió el último capítulo del *Contrato* referido a la religión, pues “Rousseau tuvo la desgracia de delirar – sic – en materia religiosa”.

La traducción del *Contrato Social* tuvo un propósito político y didáctico; Moreno pretendía acercar a todos y cada uno la verdad de sus derechos. La impresión de la traducción fue aprobada por el Cabildo en 1810, con la finalidad de instaurar una reforma escolar que modernice la enseñanza pública argentina. El Cabildo repartiría el texto a los

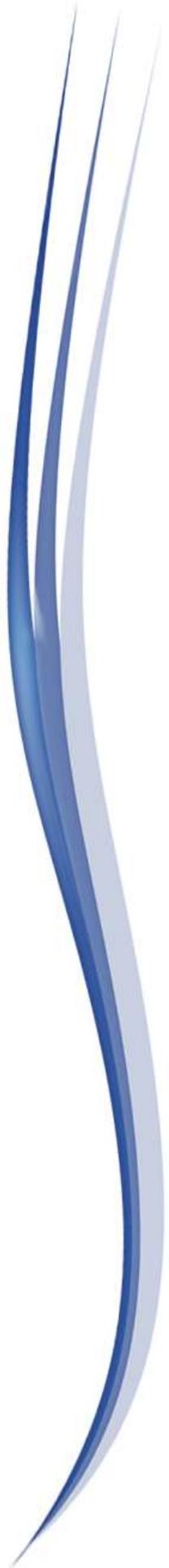
niños pobres de todas las escuelas y obligaría a los hijos de padres adinerados a que lo compren en la Imprenta.

Si bien la mayoría de los próceres que condujeron los procesos revolucionarios eran sólidos eruditos y leían las obras en su idioma original, la incorporación y circulación de las obras traducidas formaron parte de las políticas discursivas e institucionales criollas. De este modo, la importación de obras jurídicas extranjeras contribuyó a formar los idearios de emancipación y consolidación de los países de América. El derecho a la independencia, soberanía, libertad e igualdad fueron los principios revolucionarios fundamentales que posibilitarían el cambio total del orden establecido.

A modo de conclusión, podemos decir que la traducción latinoamericana en el siglo XIX cumplió un rol histórico y sociológico importantísimo, ya que fue el medio de difusión de ideas y valores culturales que contribuyeron al despertar de la revolución y a la construcción de naciones independientes. Tales ideas pudieron ser absorbidas por la cultura americana porque fueron apropiadas y adaptadas, no sólo copiadas. Dicha transformación o desvío del original, según Roberto Schwarz (1973), no puede ser considerada como un error, señal de inmadurez o ignorancia. Más bien se asume en la cultura de llegada cierta libertad para procesar los textos originales, que resalta el hecho de que la nación, a pesar de su juventud, quiere crear su sensibilidad por medio de su propio discurso a partir de las múltiples corrientes extranjeras. El modelo de apropiación cultural implica que se participa en el pensamiento y la cultura de occidente en términos distintos a los puramente imitativos; resulta entonces un modelo productivo para comprender las relaciones de identidad y diferencia con la cultura europea. De esta manera se supera el síndrome de la periferia, desmitificando la autoridad suprema del original y la consecuente mirada desvalorizante sobre lo traducido. Tras el enfoque de la apropiación subyace la visión de una cultura abierta, universal y no endogámica, una cultura latinoamericana que se autopercibe como parte de una cultura cosmopolita. Las fronteras culturales dejan de coincidir con las fronteras físicas o políticas, y el concepto de identidad latinoamericana se convierte en una categoría en movimiento, en una dialéctica continua de la tradición y la novedad, de lo propio y lo ajeno.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE GAVIRIA, Beatriz Eugenia. “Soledad Acosta de Samper y su papel en la traducción en Colombia en el siglo XIX.” *HISTAL* enero 2004.
<<http://www.histal.umontreal.ca/pdfs/Soledad%20Acosta%20de%20Samper.pdf>>
- BRADFORD, Lisa. “Traducción como Cultura.” *Beatriz Viterbo Editora*. Julio 1997
- BASTIN, Georges L. et al. “La traducción en América Latina: propia y apropiada.” *HISTAL* enero 2004. <<http://www.histal.umontreal.ca/pdfs/BastinEcheverriCampoApropiacion.pdf>>
- BASTIN, Georges L. “Traducción y Emancipación: el caso de la Carmañola.” *HISTAL* enero 2004. <<http://www.histal.umontreal.ca/pdfs/TraduccionEmancipacionCasoCarmanola.pdf>>
- BASTIN, Georges L., Díaz, Adriana L. “Las tribulaciones de la Carmañola (y de la Marsellesa) en América Latina.” *Revista Trans N°8* 2004. <http://www.trans.uma.es/pdf/Trans_8/t8_29-39_GBastin.pdf>
- BUGLIANI, Lía. “La Carmañola Americana (1797) entre la Carmagnole Francesa (1792) y el Canto de las Sabanas de Barinas (1817-1818).” *HISTAL* enero 2004.
<<http://www.histal.umontreal.ca/pdfs/La%20carmañola%20americana.pdf>>
- FARINATI, Alicia Noemí. “La influencia de Jean-Jacques Rousseau en la Independencia de América Latina y en especial en Argentina”
<<http://rousseaustudies.free.fr/articleinflueniadeJJR.html>>
- HERMANS, Theo. “Translation Studies and the New Paradigm.” *The Manipulation of Literature. Studies in Literary Translation*. London and Sydney. 1985
- LAPLANTINE, François, Nouss, Alexis. “Mestizajes. De Arciboldo a zombi.” *Fondo de Cultura Económica* 2007. <<http://www.fce.com.ar/pdfs/laplantine.pdf>>
- ROMANO SUED, Susana. “Vicisitudes y dilemas de la traducción: El caso de El Contrato Social de Jean Jacques Rousseau en el contexto del Bicentenario.” *Actas ALEDar* abril 2009.
- VENUTI, Lawrence. “Invisibility.” *The Translator's Invisibility*. London, Routledge. 1995.
- VENUTI, Lawrence. “The Formation of Cultural Identities.” *The Scandals of Translation: towards an ethics of difference*. London and New York, Routledge. 1998.



**EJE TEMÁTICO: LENGUA, LITERATURA Y MERCADO EN LA ERA DE
LA GLOBALIZACIÓN.**

Ana María Bocca y N. Beatriz Vasconcelo

Proyección de la lengua española como resultado de sus contactos lingüísticos

Hablar en el mundo actual de un sistema de comunicación como el que representa la lengua española, supone, pensar en un sistema lingüístico en el que viven miles de hablantes, e implica describir una lengua que proporciona el cauce adecuado para la expresión del llanto, la alegría y las voces de hombres y de mujeres que expresan libertad, establecidos en una vasta extensión geográfica, con distintos registros, con diferencias políticas y culturales, pero que se comunican con un mismo sistema lingüístico que se ofrece día a día recreándose y conviviendo en sociedades muy diversas entre sí.

La lengua española es una de las lenguas a la que se le puede atribuir la condición de milenaria. Este rasgo señala el carácter de instrumento de comunicación, que fue durante mucho tiempo, para una comunidad de hablantes, pero dado que su uso está en ámbitos comunicativos diversos ha tenido que adaptarse a diferentes circunstancias culturales, políticas y sociales, hecho que ha constituido un enriquecimiento de los recursos lingüísticos, léxicos y pragmáticos.

El prestigio del castellano desde la Baja Edad Media y especialmente desde el S.XVI, según los estudiosos, se debió a diversos factores extralingüísticos y el resultado fue la formación de una lengua nacional.

Es de destacar en el señalamiento de estos antecedentes, la creación de la Real Academia Española en 1713 con el objetivo de cuidar la lengua castellana, propósito que continúa en la actualidad registrando los cambios de uso que indican la evolución de la lengua.

El español de América ha recibido el aporte del contacto con las lenguas aborígenes en su convivencia lingüística y cultural hace más de cinco siglos. Se puede citar el bilingüismo hispano-maya en Yucatán, que engloba una gama de niveles de competencia española. *“Los que hablan el español con facilidad no presentan características mayas, mientras que los bilingües que dominan más el maya hablan con rasgos fonéticos y gramaticales transferidos del idioma maya, así como unas construcciones que, aunque no sean calcos directos de este idioma, forman parte de la interlengua de los indígenas que todavía no hablan español con soltura”.*(Lope Blanch, 1987:311, en Lipski 2007)

Los yucatecos bilingües pueden emplear el posesivo redundante en construcciones del tipo “*me dieron un golpe en mi cabeza*”, “*te cortaste tu dedo*”, así como “*su papá de Pedro*”(Lipski,2007:3119)

En la zona andina el español en contacto con quechua y aymara, muchos estudiosos afirman que estas lenguas no pertenecen a la misma familia lingüística pero comparten las mismas características morfosintácticas y fonéticas producidas por el tiempo de convivencia, a excepción de los préstamos léxicos.

Se ha comprobado que entre los bilingües menos competentes en español, se observa una neutralización parcial de las vocales /i/ - /e/ y /u/ - /o/ como reflejo del sistema trivocálico de las principales lenguas andinas, Es así como la fluctuación e inseguridad en cuanto al correcto timbre vocálico conlleva un estigma sociolingüístico y despectivo de “*morosidad*” y en Bolivia se dice “*hablar moteroso*”(Lipski,2007:312)

Otro rasgo del español andino es el uso de diminutivo como reflejo de los marcadores honoríficos del quechua y aymara, ej. “*estito, cincuentita, nomasito*” (Lipski,2007:314)

La relación del español y los idiomas indígenas americanos ha tenido importancia desde la colonización, y su preponderancia ha sido a partir de la independencia de los países hispanoamericanos. Si bien es cierto que las lenguas de los pueblos indígenas más desarrollados pudieron superar el avasallamiento de los criollos de las nuevas repúblicas, el contacto es un fenómeno presente y futuro porque son dinámicos y surgen por efecto del intercambio humano.

Si consideramos el contexto post-colonial y post-estructural del S. XXI se debe reconocer el cambio que se está produciendo en la expansión del español. En el nuevo orden económico y con el desarrollo tecnológico se produce la aceptación de un discurso plural, producto del contacto de múltiples lenguas y representativo de diversas identidades.

Cuando se afirma que el español es una lengua en expansión es por el aumento del número de hispanohablantes desde el momento de la colonización y sobre todo durante el siglo XX. Se ha convertido en la segunda lengua de alcance internacional, después del inglés. Las variables que se pueden mencionar son, en primer término el creciente volumen económico de las comunidades hispanoparlantes, en segundo término por el peso que adquiere esta lengua en la sociedad estadounidense; por último la demanda del estudio del

español y el conocimiento de la cultura española e hispanohablante que ha crecido significativamente.

Desde el punto de vista de la globalización del siglo XXI el español para España es una herramienta que puede ofrecer ventajas muy importantes, Hamel (2004:396, en García, O, 2007) denomina a esta política de España como “Hispanofanía” porque está fundada en *“una gran unidad, bajo el liderazgo de España, y basado en una política de diversidad primordial”*.

En este mundo globalizado la relación lengua – economía es una realidad inevitable que para los hispanohablantes significa el comercio con Latinoamérica y los latinos de Estados Unidos. Así la ideología lingüística del español tiene un carácter de mestizaje para poder establecer la continuidad lingüística y cultural que le reporta ventajas económicas. España al ingresar a la Comunidad Europea no sólo es lengua oficial de las Naciones Unidas sino también lo es en la Unión Europea, y al unirse al español de América ejerce una nueva hegemonía económica.

En Estados Unidos el bilingüismo español – inglés ha hecho que se convierta en el cuarto país mundial de habla española, y aunque no es lengua oficial la hablan los nativos y los estadounidenses que la tienen como segunda lengua.

Diversas investigaciones demuestran el desplazamiento del español frente al inglés y la pérdida de la lengua española después de una generación, también es un fenómeno que se incrementa con rapidez. En las ciudades grandes donde existen amplios sectores hispanohablantes la lengua española se emplea en los medios de información y en la vida cotidiana, su uso lo hacen los inmigrantes, pero disminuye entre los hijos de inmigrantes de las generaciones siguientes, y en los hijos de matrimonios mixtos es menor su empleo hasta casi desaparecer. Junto a este fenómeno, cabe también remarcar que el español es la segunda lengua de los Estados Unidos y varios millones de estadounidenses de origen no hispano lo estudian y lo hablan con frecuencia. En los colegios y las universidades el español es la lengua “extranjera” más estudiada, en general hay más estudiantes de español como segunda lengua que de las otras lenguas extranjeras. Quizá sea porque muchos trabajos profesionales ofrecen aumento de salario y otras condiciones favorables para los empleados que puedan comunicarse en español.

Según el censo de 2008, 39,7 millones de hispanohablantes viven en Estados Unidos, quienes hablan español y a ellos se suman los que estudian español.

Las investigaciones lingüísticas no han enfocado a las comunidades de habla hispana como un fenómeno integral y nacional a pesar de la presencia de hispanohablantes en todo el país, sino como núcleos o grupos separados entre sí. Esta situación es muy particular porque, casi 40 millones de personas que hablan la misma lengua, no tienen una dialectología propia. Una causa probable es porque la lengua no goza del reconocimiento oficial y está concentrada en ciertas regiones geográficas separadas por comunidades que no hablan el español.

El español empleado como segunda lengua no representa una sola variedad dialectal ni se caracteriza por una serie de rasgos consistentes, ya que representa distintas trayectorias de adquisición individual. Los patrones sociolingüísticos del español dentro de los Estados Unidos reflejan la presencia de sociolectos urbanos y de mayor relieve socioeconómico.

Se ha mencionado el uso del español en los medios de información y se remarca el contacto con estos medios que son poderosos vehículos de difusión sociolingüística, en ellos el lenguaje es pulcro y representativo del habla culta, con pocos rasgos dialectales, esto es otro reflejo de la realidad lingüística del español de Estados Unidos. Es importante señalar también que la producción musical hispano-estadounidense en lengua española o mixta es reconocida mundialmente; la producción artística enriquece las variedades lingüísticas dentro de un panorama dialectal de alcance mundial. También, es notable la publicación de obras literarias que ha logrado expansión a partir de 1970, la producción incluye poesía, narrativa, teatro y ensayo.

Hace aproximadamente diez años muchos latinos preferían olvidar su origen, generalmente para evitar algún problema social, pero ahora muchos estadounidenses se acercan con curiosidad e interés a la cultura y a la lengua de la mayor “minoría” que vive en su territorio. En este ámbito el bilingüismo anglo-hispano se concreta con el “spanglish”.

La palabra spanglish sugiere una procreación ilegítima, una mezcla de español e inglés, considerada como enfermedad lingüística de consecuencias mortales para la vitalidad de la lengua española.

Las manifestaciones lingüísticas del spanglish, según opinión de Lipski, son: 1) empleo de préstamos integrados y no integrados del inglés en español; 2) el empleo de calcos sintácticos de modismos y circunlocuciones ingleses en español; 3) los cambios de códigos frecuentes, dentro de la misma oración.

En cuanto a América del Sur nos encontramos con el caso de Brasil. En 1985 se firmó el Acuerdo de Iguazú antecedente del MERCOSUR. Estos convenios posibilitan la integración lingüística de Brasil, y la difusión de la lengua española. El Tratado del MERCOSUR establece como idiomas oficiales el español y el portugués, y fija como objetivo “implementar su enseñanza en instituciones de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, para mejorar la comunicación entre los países que conforman el MERCOSUR”.

El español fue siempre reconocido por Brasil como lengua de cultura, ciencia, literatura y comunicación internacional, posiblemente porque sus fronteras lindan con países de habla española, pero también es significativo señalar que a partir de ese Tratado, la formación de docentes que Brasil hacía de profesores de español no satisfacía la demanda. Esto trajo como consecuencia un fortalecimiento en la formación de profesores de español por parte de Brasil y el requerimiento de profesores argentinos. Actualmente existen convenios entre los Ministerios de Educación de Brasil y Argentina, que proponen el intercambio de 4000 profesores de español y un número equivalente de profesores de portugués.

La situación de proximidad entre el español y el portugués ha desarrollado el “portuñol”, que facilita la comunicación y el dinamismo de la lengua, convirtiéndose en “lengua franca” en los espacios comerciales.

La difusión de la música y la literatura argentina en la lengua de origen son una manifestación de la difusión del español.

CONCLUSIONES

Aprender español hoy es participar en el mundo global y su enseñanza se ajusta a un enfoque que se centra en la acción, en la medida que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua como agentes sociales, como miembros de una sociedad que tiene tareas que se llevan a cabo en una serie de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.

La enseñanza de español tiene un componente multicultural, reúne a hablantes de diversa procedencia, pero sin duda que esto tendrá otra dimensión porque es la lengua de millones de hablantes. Esto es un reflejo de lo que es hoy el español en el mundo y una proyección de lo que será, si se tiene en cuenta que la sociedad actual, con su técnica y hábitos de vida ha posibilitado que la lengua española, por su situación privilegiada en el mundo, se convierta en un sistema de comunicación en expansión continua.

La lengua es vehículo de comunicación social, y cada etapa histórica acomoda el lenguaje al medio en el que se desenvuelve, tanto el lenguaje del pensamiento como el de la técnica, para que la comunicación sea la mejor entre los miembros de la colectividad. Hablar de la lengua española significa reconocer un sistema lingüístico representativo de su identidad lingüística de enorme creatividad y proyección, por la posibilidad de penetración cultural en ámbitos no hispanos a través de la literatura, la música, el arte en general y la gastronomía. Se puede afirmar, entonces, que el idioma español ocupa un lugar destacado como sistema de comunicación entre los diferentes pueblos que habitan nuestro planeta.

BIBLIOGRAFÍA

- Avogadro, Enrique Guillermo de .*Importancia económica del español en Brasil*.
http://www.congresodelalengua.es/valladolid/mesas_redondas/avogadro_e.t
- Bills, Garland.(2005) Las comunidades lingüísticas y el mantenimiento del español en Estados Unidos. Pág. 55-84, en L. Ortiz López y M. Lacorte.(eds) .
Contactos y contextos lingüísticos. El español en Estados Unidos y el contacto con otras lenguas (pp 55-84) Lingüística iberoamericana. Madrid.
- García, Ofelia. 2007. Lenguas e identidades en mundos hispanohablantes: desde una posición plurilingüe y minoritaria, en *Lingüística aplicada del español*. Lacorte,Manel (coord) Madrid. Arco/Libros.
- Lacorte, Manel.2007. (coordinador). *Lingüística aplicada del español*. Arco/Libros. Madrid.
- Lipski,John.(2007) El español de América en contacto con otras lenguas,
en M Lacorte *Lingüística Aplicada del español* (pp 309-341)
- Lipshi,John . *El español de América y los contactos lingüísticos recientes*.

[http:// www.congresodelalengua.cl/programacion/seccion_i/lipski_john_m.htm](http://www.congresodelalengua.cl/programacion/seccion_i/lipski_john_m.htm)

- Moreno Fernández, Francisco (2007). Perfil histórico, guión geográfico de la lengua española en M. Lacorte. *Lingüística Aplicada del español* (pp. 253-308)
- Ortiz López, Luis – Lacorte, Manel. (2005). *Contactos y contextos lingüísticos. El español en Estados Unidos y en contacto con otras lenguas*. Lingüística Iberoamericana. Madrid
- Sánchez Lobato, Jesús. (2002). *Asedio a la enseñanza del español*. SGEL Madrid.

María Teresa Pascual de Pessione y Ana María Hernando

¿Inclusión de la Literatura en las Carreras de Grado de Español como LM y como LE de la Facultad de Lenguas?

Nos hacemos un primer interrogante ¿es posible incluir la Literatura en las carreras de grado del Español como Lengua Materna y como Lengua Extranjera en la Facultad de Lenguas? En un mundo globalizado, se torna necesario identificar los rasgos que caracterizan cada cultura y así posibilitar el conocimiento sobre lo que los diferentes grupos sociales pueden aportar al mundo actual. Así, la enseñanza del español en el siglo XXI se instaure como un posible eje transmisor de la cultura y de la idiosincrasia de los países de habla hispana.

En este contexto, la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, implementa el Plan de Profesorado y Licenciatura de Enseñanza de Español como Lengua Materna y como Lengua Extranjera, propuesta que existe en diferentes lugares del planeta, pero sólo a nivel de Postgrado. Nuestra exposición tiene como propósito indagar sobre algunas cuestiones de dichas ofertas de grado, que ya cumplen, en el presente 2010, su séptimo año de ejecución.

Si bien España tiene décadas de experiencia enseñando español a alumnos extranjeros en una diversidad de contextos docentes, sus profesores asumen que los materiales didácticos, las metodologías de enseñanza y de aprendizaje empleados, entre otros, adolecen todavía

de dificultades y carencias en el contacto con el estudiante extranjero. Argentina y, más precisamente, Córdoba, fue la primera provincia del país, y la Facultad de Lenguas, la primera en ocuparse del tema de enseñar español a extranjeros de cualquier latitud. En el marco del “Congreso Internacional de Lengua y Literatura, Voces y Letras de América Latina y el Caribe”, resulta importante ofrecer una interesante oportunidad, el hecho de promover que los propios profesores de estas incipientes carreras reflexionen, analicen, busquen y se cuestionen sobre debilidades y fortalezas existentes, para que coadyuven al logro de la necesaria satisfacción de los egresados y los estudiantes que optaron por estas ofertas de grado.

Iniciado un incipiente análisis del impacto de los Planes todavía en formación, recolectamos datos evaluativos provenientes de los mismos discentes y de los recientes egresados. Tanto el Profesorado como la Licenciatura se orientan hacia el conocimiento de la lengua española de la cultura hispana de los MCM, como así también de los métodos y de las estrategias didácticas para la enseñanza, aprendizaje, producción y edición de materiales del español como lengua materna y como lengua extranjera. Sin embargo, es posible observar la preponderancia de los textos de circulación social por sobre los textos literarios. La literatura como objeto de estudio se establece entonces sólo como una herramienta más.

Pero sabemos que la obra literaria promueve una aproximación e identificación particular de un marco cultural diferente para el estudiante que viene a aprender lengua extranjera. Por otro lado, el alumnado de lengua materna debe tener habilidades y destrezas específicas que promuevan la interpretación de la obra de ficción. La lectura “por placer, la lectura como juego, como evasión o como modo de conocimiento” abre las puertas al mundo de la fantasía, pero también posibilita la afirmación de la identidad y el reconocimiento de la otredad. De ahí la urgencia de reformular ciertos fundamentos para justificar la necesidad de su inclusión en la currícula, sujeta a revisión a partir del presente ciclo lectivo en la Facultad. Otros presupuestos relevantes provienen del actual sistema educativo, a los que se suman las demandas de la Ley N° 26.206, Ley de Educación de la República Argentina.

Iniciamos nuestra tarea, en el marco de las reflexiones sobre el Plan de Estudios, cuyo objetivo fue dar a conocer, en lineamientos generales, un muestreo sobre la demanda de los estudiantes (o recientes egresados) sobre la inclusión de la Literatura en el currículum del

Profesorado y Licenciatura del Español como Lengua Materna y como Lengua Extranjera, dictado en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Intentamos, por un lado, mostrar las “necesidades” o las “debilidades” que tiene el plan antes mencionado. Hemos tenido en cuenta:

- Las entrevistas realizadas por alumnos de la institución a sus pares.
- Las comparaciones establecidas entre distintos planes de estudio, analizados por estudiantes y egresados. Éstos provienen tanto de universidades españolas como de otras unidades académicas.

Nos propusimos establecer conclusiones iniciales con respecto a la importancia del conocimiento de la Literatura como objeto de estudio, no sólo como herramienta –en sentido estricto– en el proceso instructivo para los futuros docentes. Observamos la ausencia y la necesidad de esta Asignatura a la hora de transferir los conocimientos específicos en la Enseñanza de E/LM. El propósito: producir una revisión del Plan. Por Resolución del HCD/2009 de la Facultad de Lenguas, se ha conformado una Comisión que tendrá esa función, a partir del año 2010.

Con el propósito de guiar a los lectores, a continuación se presentan los cinco capítulos que conformaron la investigación, en una primera etapa:

Capítulo I: La inclusión de la literatura en el currículum.

Capítulo II: Las exigencias del nuevo mundo.

Capítulo III: Resultados.

III.1- Fase I

III.2- Fase II

Capítulo IV: Literatura ausente.

Capítulo V: Conclusiones.

Capítulo I: La inclusión de la Literatura en el currículum.

Para fundamentar parte de esta investigación, se exponen algunas ideas de distintos autores sobre el tema objeto de estudio. Ostria González (1988) considera que la literatura es un recurso sumamente rico, que ayuda a la formación humanística del universitario, porque es conocimiento de apropiación por parte del sujeto-estudiante, del humano universal, histórico y particular, en profundidad y en totalidad. Por otro lado, la Asociación de Profesores de Español como Lengua Extranjera (ASELE), en distintos documentos, establece que la literatura refleja una perspectiva cultural determinada, pero también ayuda a desarrollar una conciencia cultural más amplia, la cual permite aproximarse a cualquier tipo de texto e identificar un marco cultural distinto del suyo.

En general, otros investigadores afirman que el texto literario es un medio que contribuye al desarrollo de la competencia cultural, porque en el discurso ficcional se plasma la riqueza lingüística y una organización de mundos, que demuestra que la literatura es el espejo de la cultura de sus hablantes.

Como consecuencia de los planteos mencionados, se considera de gran interés profundizar el presente estudio, porque tiende a demostrar la importancia de la incorporación del abordaje de la Literatura en la carrera del Profesorado y Licenciatura de Español como Lengua Materna y como Lengua Extranjera de la Facultad de Lenguas.

Capítulo II: Las exigencias del nuevo mundo

La investigación está enmarcada en una concepción donde el hombre es una entidad compleja y pluridimensional; un ser social, emocional, cultural, histórico, inteligente y adaptable, que tiene limitaciones pero siempre está predispuesto al cambio. Precisamente, el siglo XXI es un período que se caracteriza por cambios bruscos. La globalización ha producido un gran impacto en nuestra sociedad, principalmente en el ámbito educativo. Surgen, de esta manera, exigencias nuevas que el entorno solicita a los estudiantes y docentes universitarios, como la expansión de potencialidades y una formación más completa y eficaz. Por este motivo, ha tenido que adaptarse la mayoría de los planes de estudio a esa vorágine en la que nos encontramos insertos.

Capítulo III: Resultados

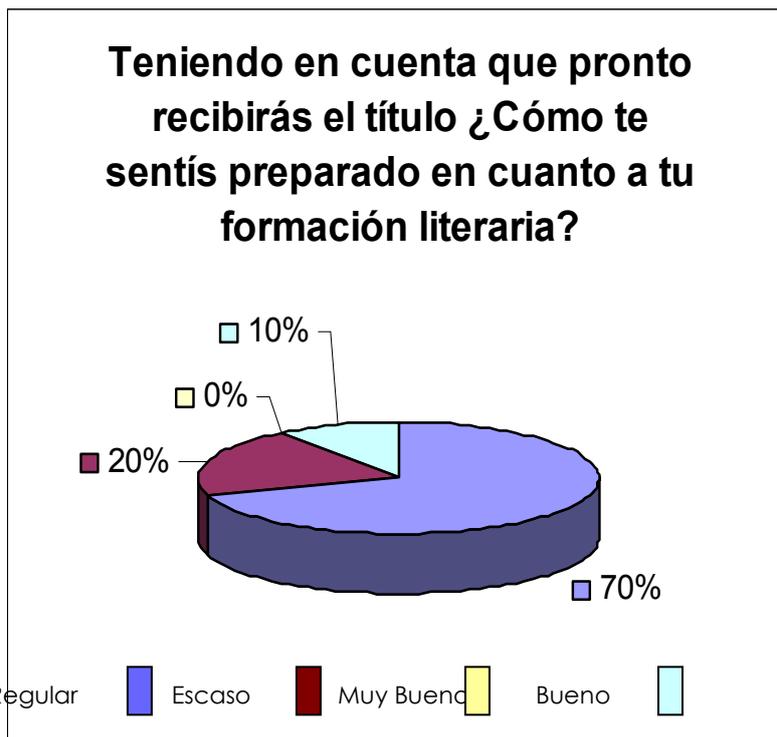
En vista de la situación descripta, en este trabajo nos dedicamos a la recolección de datos de las diferentes fuentes mencionadas precedentemente, con la finalidad de realizar, por un lado, un análisis cuantitativo basado en entrevistas y, por otro, un análisis cualitativo a través de comparaciones de planes de estudio.

III.1- Fase I

Un corpus lo constituye un grupo de entrevistas realizadas a treinta alumnos de tercero y cuarto años, que cursan la carrera del Profesorado de Español en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba.

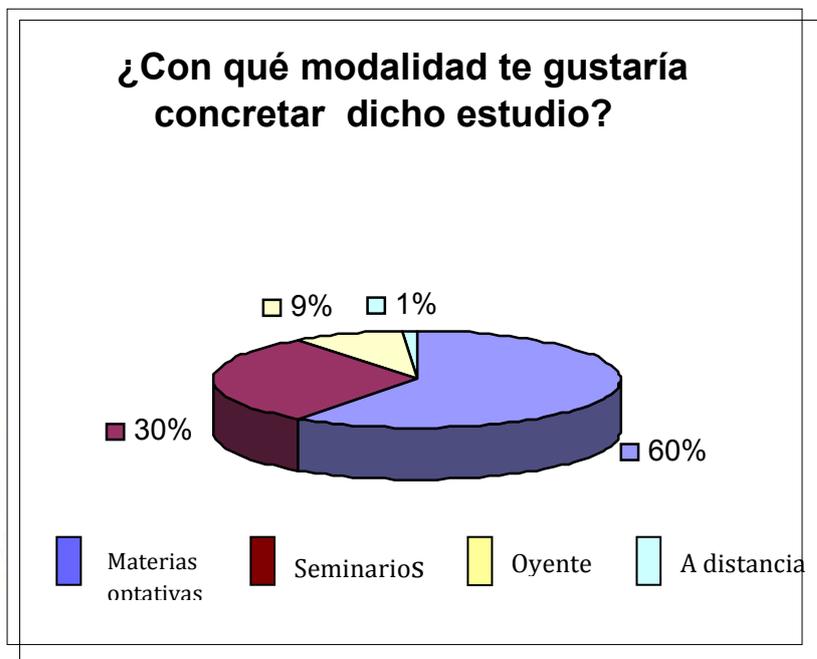
A continuación, detallamos las preguntas y porcentajes más relevantes:





¿Consideras necesario, luego de recibirte, reforzar tus conocimientos con algún estudio posterior?

Los alumnos respondieron unánimemente: Sí -%100





El resultado de la muestra arrojó que la mayoría de los estudiantes que cursan la Licenciatura o profesores egresados señalan como carencia importante la deficiente inclusión en el currículum de esta disciplina. La formación adquirida hasta el momento es insuficiente en este campo disciplinar. Por tal motivo, consideramos que al finalizar su carrera deberán reforzar sus conocimientos literarios, ya sea a través de seminarios o de materias optativas, porque existen “huecos” o “zonas oscuras” que deberán completar su formación como futuros docentes de Lengua Materna. No ocurre así con la formación para el dictado de clases de E/Lengua Extranjera, pues se desarrollan dos Cátedras, Corpus I y II y Taller de Producción de Materiales para la Enseñanza, que cubren esas demandas

Cabe destacar que la mitad de los entrevistados reforzarían sus estudios al finalizar su carrera en otras facultades, pero reconocen que sería ideal que la institución que los formó les ofreciera esta posibilidad.

III.2-Fase II

El otro *corpus* está integrado por cuatro planes de estudio de las siguientes Instituciones: Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filología de España-UCM y dos cursos avalados por la Universidad de Navarra y de Barcelona (España), los cuales trabajan en conjunto con el Instituto Cervantes (creado para enseñar y difundir la lengua y la cultura españolas por el mundo). Luego de una comparación entre estos planes y programas, hemos llegado a la siguiente conclusión: tanto las carreras a nivel universitario como los cursos de los distintos programas correspondientes a España, cuentan con una diversidad de literaturas desde el primer año lectivo o desde los trayectos iniciales. Ofrecen materias optativas, donde se incluye la formación literaria. Se demuestra así la importancia de tal asignatura para la formación de los futuros profesionales.

Consecuentemente, estamos en condiciones de afirmar que la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba es la única que dicta como carrera de grado el Profesorado y Licenciatura de Español como Lengua Materna y como Lengua Extranjera, pues en los otros casos, son sólo Cursos de ELE, Exámenes para obtener diplomas de español como LE (DELE) y carreras de posgrado en las que se especializan en E/LE, luego de la formación de grado. Paradójicamente, nuestra Unidad Académica, también, es la única que presenta en sus planes de estudio una notoria ausencia de la Literatura como objeto de estudio desde el comienzo de la carrera, al igual que la inexistencia de materias opcionales.

Capítulo IV: Literatura ausente.

Frente a los cambios repentinos que exige el mundo moderno surgen respuestas rápidas y continuas. El ámbito educativo, especialmente el universitario, está afectado directamente por las exigencias de su entorno, el cual, en estas presentes circunstancias, requiere docentes de español con una excelente preparación y planes de estudio acordes a la expansión de este idioma por el mundo. La información más relevante que arrojó el trabajo de campo (Capítulo III, -Fases 1 y 2-) con entrevistas a estudiantes/docentes egresados y las comparaciones de planes o programas de formación, es que existe la necesidad de la inclusión del discurso ficcional en los planes implementados. Del análisis surge que no existen espacios curriculares sobre literaturas opcionales, las cuales quizás podrían subsanar este vacío. Esto significa que, luego de la puesta en marcha de este innovador plan, los

alumnos de la Facultad de Lenguas poseen una limitación pedagógico-didáctico-disciplinar en su formación docente, realidad que debería ser modificada a la luz de la revisión que tiene que instrumentarse. La opción que queda hasta el momento actual es realizar estudios de posgrado, pero no todo el estudiantado está en condiciones de realizarlo.

Consideramos que resulta viable que nuestra Institución incluya la literatura dentro de sus programas, para satisfacer a estudiantes y egresados, para promover una formación más completa y eficaz, teniendo en cuenta la Ley Federal de Educación (aún vigente) y la Ley de Educación N° 26206, ya que “Educar es apostar por el futuro, pero el futuro se está organizando en el presente”.

Capítulo V: Conclusiones

Al comienzo de esta investigación, nos propusimos como objetivo mostrar carencias o debilidades señaladas por los alumnos y egresados del plan del Profesorado y de la Licenciatura de Español como Lengua Materna y como Lengua Extranjera. Según lo expuesto en el trabajo, estamos en condiciones de afirmar que hemos concretado el objetivo inicial: existe una propuesta curricular que privilegia los textos de circulación social y no otorga un espacio específico para la Literatura. El problema no está ni en los docentes, ni en la duración de la carrera, sino en la currícula del Plan, susceptible de ser revisado teniendo en cuenta las necesidades, ya que la mayoría enseña o enseñará Español como LM. Surge una alternativa clara inicial y quizás la más factible: incluir seminarios o materias optativas de Literatura en diferentes años del cursado de la carrera, para satisfacer así las demandas.

Por lo expuesto en esta incipiente investigación, consideramos haber colaborado de manera participativa y cualitativa para proponer o sugerir diversas adecuaciones, respetando la información recolectada.

De este modo, consideramos que el desafío es doble: por un lado, enseñar español como lengua extranjera y, por otro, enseñar español a alumnos que harán sus experiencias docentes en Instituciones Educativas de Córdoba, del país o del extranjero. Ambas propuestas significan un desafío para el docente, como así también para el futuro investigador. Reflexionar sobre estos desafíos y arribar a propuestas superadoras ha sido la meta de este trabajo. Será también el desafío para un no lejano futuro en la revisión o

adecuación de ambos Planes. Creemos haber cumplido, siendo las voceras de nuestros colegas y estudiantes, que anhelan consolidar su formación profesional.

Bibliografía general

Bombini, Gustavo. *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2006.

Lomas, Carlos. *Didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Oikos-Tau, 1997.

Ostria González, Mauricio. “Lenguaje y Libertad”. *Sobre la Literatura y la Enseñanza de la Lengua Materna*. Chile: Editorial Universidad de Concepción, 1988.

Páez, Roberto. *Construcción Social de la Personalidad*. Editorial ANABASIS, 2007.

Pascual de Pessione, María Teresa. *La literatura en la clase de E/LE*. Lima. Perú: Actas V Congreso de la Lengua peruana y Cátedra UNESCO, 2007.

Polo, Leonardo. *Quién es el Hombre*. Madrid: Ediciones Rldp, 1997.

Vasconcelo, Beatriz. *La Literatura: Un Espacio Curricular a considerar en E/LE*. *Enseñanza del Español como lengua extranjera en Argentina: experiencias y reflexiones*. Rosario: Editorial de la Universidad Nacional de Rosario, 2006.

Documentos

Actas de la Asociación de profesores de Español como Lengua Extranjera (ASELE). Alicante. España, 2007.

Diseño curricular. Lengua. Ciclo de Especialización. Dirección de Planificación Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 1998

María Silvia Chozas y Lorena Myriam González

Estrategias significativas para la enseñanza de la lengua

La enseñanza de la Lengua y la Literatura fue modificándose desde que nació como asignatura a fines del siglo XIX. Esas modificaciones se debieron a cambios de planes, de la política, al cambio de las necesidades, de las modas. Y también fue diferente el foco de atención; por ejemplo, es evidente que las expectativas de logro de los docentes de ayer no son las mismas que las de hoy. Por todo o pese a todo eso es que hoy nos planteamos cómo enseñar Lengua cada vez que entramos a una escuela, a una realidad distinta, a un nuevo grupo de alumnos o cuando soñamos con la escuela ideal.

Es nuestra intención que este recorrido histórico nos sirva para repensar nuestra tarea áulica. Construir desde una perspectiva histórica nos permitirá no desechar modalidades o estrategias que por pasadas han dejado de ser válidas y recoger herramientas que a través de una nueva mirada sean funcionales en nuestra tarea de hoy.

La enseñanza vive y trabaja con seres humanos, y se inserta en medio de una sociedad, una cultura, una política determinadas y es por eso que, si bien hay un tronco común de contenidos que se fueron manteniendo, se caracteriza por la transformación, la discontinuidad, la mutación, el cambio de paradigma. Prácticas válidas y elogiadas durante un período desaparecen en el siguiente por haber hastiado la tarea o por haber sido llevadas hasta la hipérbole del uso.

A fines del siglo XIX nace la asignatura Lengua y Literatura y se organiza el sistema educativo con niveles separados y un programa pautado año a año. Los planes de estudio de 1879 establecen tres cursos de “Gramática castellana” a los cuales siguen dos de Literatura. Se implementa la educación masiva y con ella el uso del manual. Hubo un estallido editorial a lo largo de este fin de siglo que seleccionó los contenidos válidos para formar la identidad nacional. Así es que se encontraban diferentes tipos de textos para el aula. *El Libro de texto* era el más tradicional, aquel que presenta lecciones con consignas de trabajo y luego el glosario. El **Libro de cosas** tenía diferentes textos que no se conectaban desde ningún lugar y atravesaban temas como geografía, ciencias sociales, urbanidad, etc. Luego, tenemos **La novela escolar** que narraba la historia de un alumno y su paso por la escuela. A modo de diario repetía las lecciones y sus impresiones sobre ellas. También

existían **Antologías** que se podían adaptar a cualquier clase, dado que poseían una selección de fragmentos de textos literarios del patrimonio cultural. También existía **El Libro de Instrucción moral** que contenía fábulas con moralejas y textos en los que se exaltaba el valor cívico y la urbanidad. Por último, aparece **La gramática escolar** que se impuso, dado que unificaba el idioma para estudiar el uso correcto del lenguaje. Los programas de 1884 inician, en cierto sentido, la estructura curricular que girará en torno de los ejes que serán pilares hacia el siglo XX. Gracias a la participación de Calixto Oyuela y Ernesto Quesada, a partir de esta reforma curricular, el alumno estudiará en cuarto año Literatura española y de los estados iberoamericanos, y en quinto año Estética y literaturas extranjeras.

Este será el elegido de la escuela de **comienzos del siglo XX**, ya que la inmigración traerá el temor de perder la identidad nacional y la necesidad de unificar la lengua. La gramática tiene el poder de ley y es por eso que se impone el uso de este tipo de textos para borrar las diferencias dialectales, para salir de la barbarie. No es casual que en 1909 nazca la cátedra de Literatura Argentina de Ricardo Rojas como fruto de un programa nacionalista. Acompaña este proyecto la circular del Consejo Nacional de Educación en el cual se insta a los docentes a que solo se lean autores nacionales.

En 1920 se extiende esta creencia en una argentina cosmopolita y se impone como práctica de aula la lectura en voz alta y el recitado de memoria de algunos fragmentos literarios para facilitar la normalización del uso de la lengua. Los nombres nunca son inocentes y es por eso que un libro estrella de esta década será *El libro del idioma. Lectura, gramática, composición y vocabulario* de H. Pérez Ureña.

La tarea del aula será acompañada con ejercicios de sintaxis, normativa, composición y léxico. Es importante resaltar que la composición ocupa un lugar central en este tramo histórico, pero no era una creación libre la que se proponía, sino que estaba pautada y debía escribirse “a la manera de” para incorporar el registro culto. Incluso, en los libros de textos, aparecían imágenes como disparadores para realizar descripciones topográficas o retratos. Las pautas eran rigurosas y se estructuraban preguntas que funcionaban como guía por si el alumno no sabía cómo organizar su texto. Sin embargo, dentro de la resistencia estaba el grupo que proponía la **Escuela Nueva**. Ellos intentaban trabajar a partir del error, eliminar la ortografía, organizar el currículum por temas, instalar la idea de que el alumno era el centro del proceso de aprendizaje y que el trabajo en clase debía ser un

diálogo productivo. Como vemos, siempre hubo docentes curiosos, pujantes, que ejercieron la resistencia, que buscaron una grieta por donde trabajar de otra manera. Quizás no estemos inventando nada o no nos sintamos tan locos a la hora de querer cambiar la realidad de nuestras prácticas docentes actuales.

En 1930 todo siguió más o menos igual, con las mismas preocupaciones nacionalistas. Es por eso que la pureza del idioma será una batalla que continúe con la incorporación de muchos profesores españoles dispuestos a rescatar el idioma de Castilla a través de la gramática, de la prosodia, la ortografía, la pronunciación, la declamación, la oratoria, la etimología. Los manuales incluían vicios de pronunciación, estudios de analogía para la clasificación de palabras y el conocimiento de sus accidentes. Era muy común que el docente leyera en voz alta imponiendo la lectura modelo (exaltando, por ejemplo, la diferencia entre **ll** – y o entre **b** – v) y que luego el coro de niños emulara lo escuchado. Sin embargo, es en esta década cuando tiene su momento de gloria la **Escuela libertaria o racionalista** que proponía el aprendizaje integral, laico y el contacto con la naturaleza. Este proyecto pensado mayoritariamente para escuelas de adultos, tiene su foco de atención en que la superación reside en la palabra escrita. Por eso fue un programa que se encargó de inaugurar bibliotecas populares que fueran centros de reunión, de lectura. Las materias que se proponían en estas escuelas y que fueron diferentes según la orientación (ya que muchas de ellas eran escuelas de oficio) eran las siguientes: Lectura comentada, Gramática, Lectura corriente, Escritura, etc. Lo que se destaca de esta propuesta como estrategia didáctica era la propuesta de lectura con manejo escénico. Era muy importante que se leyera en voz alta con ademanes, con el contacto visual (levantar la vista ante el auditorio en el final del párrafo) para incluir al otro en la práctica, para que este aprendizaje fuera realmente colectivo, para proponer una lectura comentada y promover que el significado del texto se construye a través de la lectura.

Esas realidades no fueron muy diferentes durante varias décadas, nuevos movimientos migratorios de países limítrofes y Asia harán que en 1960 nos veamos otra vez atrapados por el eco de aquellas preocupaciones por la pureza de la lengua que se defiende desde el Plan de Enseñanza y Moralidad para prevenir el mal uso del lenguaje y rescatar el uso autorizado por la RAE. En 1960 y 1970 el estudio de la asignatura todavía será muy conservador, memorístico. La tarea se concentrará en la gramática estructuralista, sin prácticas concretas y relevantes de lectura, puesto que solo se trabajan

las biografías de autor, las características de los movimientos literarios, el resumen del argumento, los recursos retóricos y el clásico “mensaje del autor” que se da como sentido único del texto. Quizás fue una manera de sobrevivir durante la dictadura, pero en momentos de presión y de crisis siempre se nos ocurre una alternativa. Los talleres de escritura (a la manera de Giani Rodari y el grupo Grafein) proponían la estimulación, el poder de la consigna que nos llevaba a producir textos fantásticos con asociaciones libres.... Desde la clandestinidad, hablar en el aula o proponer un juego podía dar un poco de aire a tanto pecho oprimido.

1980 marca un quiebre importante en las prácticas de la enseñanza de la Lengua y la Literatura. Se dejó de lado la sintaxis de la oración para pasar al análisis del texto. Pero, esta innovación será paulatina, ya que los libros trabajaban la normativa, el léxico y se proponían textos literarios par analizarlos sintácticamente. A partir de mediados de los '80, se pasa de la oración al discurso definitivamente para dar lugar imperante a la teoría de la enunciación. Se incorporan géneros no trabajados hasta entonces en la escuela como el guion televisivo, el video clip o la conversación. Además, quizás como consecuencia de los talleres de escritura o como una consecuencia de la sujeción anterior, se reivindica la tarea del lector y de la lectura placentera, es por eso que ya no se repetirán datos biográficos en el aula, ni se propone como tarea que los alumnos sean analistas distantes del texto.

Es un momento de explosión porque se comienzan a trasladar los avances, las lecturas de la facultad al aula. Pero este plan de acción superpondrá la teoría lingüística, la pragmática, la teoría de la enunciación, la sociolingüística y la narratológica. Efectivamente hay un cambio de paradigma que va a incidir en la formación de los alumnos, puesto que dentro del caos, la gramática de Barrenechea aparecerá al lado de una teoría de variedades de lengua, el concepto de niveles, de registro, de tipologías textuales....

El período posterior a la reforma educativa (La Ley Federal de Educación y sus consecutivos ajustes) ha logrado otros efectos o ha acentuado algunos ya vistos. Los profesores hicieron cursos de reconversión en los que se transmitió que lo nuevo, lo valioso, era llevar al aula la teoría de las tipologías textuales y muchos creyeron que hasta ese momento habían caminado entre nieblas. Así que, exhaustivamente se trabajaron los conceptos de coherencia y cohesión que reinarán en este fin de siglo al lado de la crónica periodística (que se impuso como género importante de la década, al lado de la carta de

lectores y la crítica de espectáculos) compartiendo el reinado con los talleres literarios, los análisis de los procesos de la narración, las macroestructuras de cada formato textual o las secuencias dominantes.

En 1990, se acentúa este programa o currículum y el texto será definitivamente sometido a una autopsia donde el alumno deberá detallar cuántos procedimientos de cohesión aparecen en cada párrafo. Y, por otro lado, la Literatura será un discurso más entre tantos formatos textuales, es decir perderá protagonismo porque tampoco la Teoría Literaria tuvo el éxito del que disfrutaron otras teorías que pasaron de la facultad a la escuela media. Los conceptos de narrador, historia, discurso y focalización entre otros no estuvieron al alcance de la mano y la Literatura se vació de contenido, ya no se supo desde dónde abordarla o se siguió como hasta entonces. La teoría textual se propuso como general, como la gran teoría que podía albergar a todos los tipos textuales, incluso a la literatura. Además, como había dado resultado la práctica de la lectura placentera, existía la idea de que la relación con el texto literario debía seguir siendo parte de un diálogo informal y afectivo, como si el docente no pudiera ser un guía, un lector experimentado que tuviera aportes que realizar.

En otro orden de cosas, se implementó la planificación por **proyectos didácticos** (sobre todo en los últimos años de la escuela primaria). Este hecho terminó de vaciar definitivamente de contenido la materia, porque el lugar más importante lo ocupa aquí el producto, el resultado que se va a exponer frente a los otros (en realidad frente al directivo) y... los contenidos vienen a ser algo así como un ingrediente que se da mientras se prepara ese producto final.

Nuestro siglo, nuestra propuesta:

Hacer una historia de la disciplina es ver la historia cultural de la sociedad, es ver también cuáles han sido los contenidos y prácticas privilegiadas o consideradas importantes en cada etapa. Incluso el nombre de la materia fue cambiando no inocentemente. Los nombres (Idioma nacional, Lengua Nacional, Lengua y Literatura, Castellano o el más creativo y ambiguo de todos: Prácticas del Lenguaje) nos pueden dar, así solos, una idea cronológica incluso de qué se buscó en cada momento de la historia del país. Cada vez que se atraviesa una crisis, hay una reforma educativa y se pide que la escuela la resuelva. Esa

reforma nos inunda con el problema de que no hemos formado usuarios competentes de la lengua, nos recrimina la presencia de la sintaxis que no ha servido para nada, nos impone la reprogramación del currículum a la luz de las nuevas competencias comunicativas que debe poseer un sujeto.

Lo importante de una mirada revisionista como la que hicimos hoy es la provocación. Todos los docentes escuchamos la queja cotidiana: *los alumnos no saben estudiar, no poseen vocabulario, no leen, tienen problemas de comprensión, no saben estudiar, hablan como escriben, el msn cambió el código de escritura*, etc. Hoy no es nuestra expectativa de logro unificar la lengua sino formar alumnos capaces, alumnos con habilidades diferentes. Creemos que lo importante no es focalizar las carencias, no es apropiarnos de eso que escuchamos de nuestros alumnos, porque estaríamos parados en **la teoría del déficit** y desde ese lugar no se puede construir ninguna propuesta de enseñanza.

No todo lo pasado es desechable, pero lo importante es saber qué hacer con los contenidos. Podemos elegir una teoría que parezca formidable a nuestros fines educativos pero que puede fracasar si se la limita a una descripción o acumulación de contenidos sin transferencia. Muchas veces, el docente preocupado porque el alumno recuerde el concepto, apostó a la sistematización de estos y realizó cuadros con conceptos clave y solo ha conseguido la teorización de la materia. Los alumnos ahora poseen “el marco teórico”, saben por ejemplo qué es el campo semántico, saben los recursos del texto expositivo-explicativo, pero no hemos logrado que transfieran esos conocimientos para escribir o leer.

Nuestra propuesta tiene tres puntos de apoyo. Por un lado, estamos convencidas de que la escuela debe ir hacia el concepto de educabilidad, es decir que consideramos que los contenidos que se trabajarán deben ser solo aquellos que serán posibles de ser enseñados y esto en función de los grupos en los que se plantea, es decir, activando las potencialidades propias de cada realidad áulica. Quizás hagamos una planificación menos ambiciosa, pero seguramente será más concreta, respetará la realidad del aula y tendrá más sentido común.

En segundo lugar, más que cambiar los contenidos se los debe reorganizar para colocar la mirada en la recepción y analizar los aciertos, los errores y sobre todo, los diferentes caminos que toma cada alumno para llegar a un producto igual o similar al de sus compañeros. Este diseño de la tarea coloca la mirada en otro sitio. Reorganiza los contenidos para orientarlos hacia una *pedagogía del dominio* (Bloom 1972). Su postulado

señala que todo el mundo puede aprender con la condición de que se organice la enseñanza para individualizar el contenido, el ritmo y la modalidad del aprendizaje. Es decir, una *pedagogía del dominio* no pretende establecer la jerarquía de la nota, como para justificar una decisión docente, sino tener en cuenta que cada nota tiene una carga diferente, que la mirada debe concentrarse en la adquisición y los modos de razonar de cada alumno para ayudarlo a progresar. Nuestra meta ya no será preocuparnos solamente por el dominio de conceptos, conocimientos y habilidades, sino por **darnos cuenta** del momento adecuado para intervenir, **no perder** la capacidad de observación, **saber** más acerca de lo que dominan los alumnos y la manera en la que aprenden.

En tercer lugar, proponemos dejar de lado en lo posible la clase expositiva para ir en busca de una clase cuestionadora, que las consignas sean consignas–problema, que orienten la tarea, pero que no sean reproductivas. En la mayoría de los casos, los alumnos repiten en situación de examen lo que trabajaron en clase, pero si les proponemos una transferencia de contenidos, formaremos realmente sujetos competentes.

Con la mirada puesta en borrar los estigmas y los errores de la época anterior, se ha caído en nuevos errores. Creímos que el exceso de estructuralismo y oraciones se remediaba con el taller y el análisis de los textos.... Creímos que el horror de las biografías y los recursos retóricos se solucionaba con el placer de la lectura.....

Es posible que esos quiebres hayan sido respuestas impulsivas, pero ahora que tenemos todo este camino recorrido, podemos revertir la historia, si pensamos que:

- mucha sintaxis (por la sintaxis misma) no conduce a nada, **pero** una reflexión sintáctica hará que no cometan errores en el ordenamiento, en la concordancia, en la organización de la idea, en la movilidad de los consituyentes;
- trabajar, buscar los mecanismos de cohesión que aparecen en un texto a diario puede ser mecanicista, **sin embargo** corregir textos, reflexionar sobre la pronominalización o el uso apropiado de los conectores puede llevarnos a otros resultados;
- el análisis de textos y secuencias ha dejado de lado otros niveles del texto como la palabra, la oración, la frase. **Por lo tanto**, debemos volver a ello, debemos pensar una tarea en la que sea posible favorecer el desarrollo de las *estrategias múltiples* que interactúan en el léxico. (Gianmatteo – Albano 2009). “Entre estas estrategias

podemos nombrar la morfosemántica (en la estructura interna de la palabra), la léxico-gráficas (escritura correcta), la morfosintáctica (en la adecuada conexión), la sintáctico-semántica (sobre la estructura oracional sin redundancias ni omisiones), la léxico-sintáctica (en la estructura oracional bien ordenada), la léxico-semántica (ver asociaciones de los lexemas en el texto), la pragmático-discursiva (la selección léxica de acuerdo con la situación comunicativa), la léxico-textual (notar la variación del significado en contextos específicos) y la léxico-cognitiva (leer vinculaciones y sentidos no literales en diferentes contextos)”.

- la memorización de las reglas de ortografía puede ser agotadora, **pero** la reflexión, la búsqueda de otras estrategias y el trabajo a partir del error no dará los mismos resultados.

Creemos que el cambio de paradigma no garantiza la calidad educativa, solo lo garantiza la constante problematización de esos contenidos. La enseñanza de la Lengua y la Literatura no se resuelve desde una sola perspectiva. Esta debe promover estrategias y además, aprender una lengua implica la necesidad de proyectar ese trabajo como una práctica que estimule el aprendizaje metacognitivo, es decir un aprendizaje que esté basado en la reflexión sobre la propia tarea. El alumno aprenderá cuando pueda tener un control consciente sobre la operación o la estrategia que está realizando.

El planteo se renueva día a día, en cada realidad del aula, en la mirada del docente que descubre las inquietudes de sus alumnos, en la experiencia que nos permite saber en qué momento intervenir, en la capacidad de dar actividades de borde que faciliten el acceso a los contenidos, en definitiva el cambio real está en el actor principal que es el ejercicio de la docencia.

BIBLIOGRAFÍA:

Valeria Sardi, *Historia de la enseñanza de la Lengua y la literatura*, Bs. As., Ediciones del Zorzal, 2006.

Paola Iturriz, *Lenguas propias – Lenguas ajenas*, Bs. AS. , Ediciones del Zorzal, 2006.

Gustavo Bombin, *Reinventar la enseñanza de la Lengua y la Literatura*, Bs. AS., Ediciones del Zorzal, 2006.

Gianmatteo y Albano, *Lengua. Léxico, gramática y texto*. Bs. AS., Biblos, 2009.

Perrenoud, *La evaluación de los alumnos*, Bs. As., Colihue, 2008.

Alvarado, *Entre líneas. Teorías y enfoques de la enseñanza de la escritura, la gramática y la escritura*, Bs. As. Manantial, 2001.

Gustavo Bombin. *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*, Bs. As., Miño y Dávila, 1985.