

### PRESENTACIÓN

No podemos hablar de Políticas Lingüísticas si no hay hechos tangibles y contundentes que las sostengan.

Es por ello que agradecemos a las autoridades de la UNC Sra Rectora, Dra Carolina Scotto, Sr. Vicerrector, Dr. Gerardo Fidelio, Sra. Prosecretaria de Relaciones Internacionales, Dra. Roxana Patiño, Sra. Prosecretaria de Relaciones Institucionales, Dra Mariel Agnese, Sra. Decana de la Facultad de Lenguas, Dra. Silvia Barei, y a Representantes del Núcleo de Educación para la Integración (NEPI) por promover, con su apoyo sostenido, el nacimiento de la RDPL.

Este espacio, creado para los que apuestan en la AUGM a las Políticas Lingüísticas, aspira ser el refugio académico de quienes están en las problemáticas de las lenguas y culturas vigentes, y pretenden dar respuestas concretas frente a los procesos de desvalorización de identidades y lenguajes.

Viviana Grandinetti Sappia  
Editora Científica RDPL  
AUGM

### SINTONÍAS/SINFONÍAS

Una revista compone un espacio y una red de discursos que pueden ser tanto teóricos como prácticos o poéticos y escrituras que se diferencian en perspectivas y estilos acerca de un mismo tema.

Convocados bajo varios tópicos y un formato predefinido, los textos que se presentan acá ofrecen una curiosa sintonía –tal vez también, una sinfonía-: un determinar condiciones para la emergencia y circulación de diálogos necesarios entre especialistas en políticas lingüísticas, sostenidos entre los miembros de las universidades de la AUGM y del NEPI.

La constitución actual de una sociedad en red y de mundos virtuales han permitido aumentar el “nuevo capital semiótico” de nuestras culturas, como le llama Roman Gubern, incluyendo a las actuales escrituras electrónicas que proponen nuevos enunciados, nuevos dialectos, nuevos elementos cognitivos y perceptivos y nuevas posibilidades dialógicas.

Tendemos a pensar que los espacios virtuales son frágiles e inestables y que los usuarios se desplazan por ellos con el riesgo permanente de perder la información, al contrario de lo que sucede con las lógicas que rigen la publicación en papel. Sin embargo, la historia social de las tecnologías nos está demostrando no una superioridad de un medio sobre el otro, ni siquiera una incompatibilidad, sino un orden complejo en tensión que atraviesa de maneras diferentes nuestras prácticas académicas.

En la irremplazable cualidad de la convergencia, la percepción de inquietudes

y problemáticas compartidas o de puntos de vista diversos, la convivencia de textos resulta siempre apasionante.

Es bueno entonces, celebrar el primer número de una revista virtual especializada y pensar que ella conformará un conjunto sinfónico y sintónico de textos en red –palabras y tonos en escalas- cuya lógica relacional nos permitirá intercambios más fáciles, agendas actualizadas y formas diferentes de producir conocimientos.

**Dra. Silvia N. Barei**

Decana de la Facultad de Lenguas  
Universidad Nacional de Córdoba

### **LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA URUGUAYA. UN PROCESO MUY RECIENTE**

**Luis E. Behares**

Universidad de la República

Montevideo – Uruguay

lbeharesc@yahoo.com

#### **RESUMEN**

Este trabajo pasa revista a las políticas lingüísticas recientemente adoptadas por el estado uruguayo, en especial las contenidas en los documentos emanados de la *Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública* y en la *Ley General de Educación*. Relaciona estos actos jurídicos con los procesos de establecimiento de políticas lingüísticas en Uruguay.

Palabras clave: Políticas lingüísticas, Educación Pública, Uruguay

### **LINGUISTIC POLICIES IN URUGUAYAN STATE EDUCATION. A VERY RECENT PROCESS**

#### **ABSTRACT**

This paper reviews the linguistic policies recently adopted by the Uruguayan state, mainly those which are enclosed in the documents of the *Public Education Linguistic Policies Committee* and in the *General Law of Education*. It relates these juridical acts with the processes of establishing linguistic policies in Uruguay.

Key Words: Linguistic policies, Public Education, Uruguay

#### **1. INTRODUCCIÓN: POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN EL URUGUAY RECIENTE**

En este artículo, exploraremos los *principios rectores*, incluidos en el Documento 1 elaborado por la *Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública* de Uruguay, en Diciembre de 2007. Esta Comisión actuó en la esfera del Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de

Educación Pública (CODICEN), en el período de diciembre de 2006 a diciembre de 2007, y produjo cuatro Documentos y siete informes técnicos<sup>1</sup>. En función de su trabajo, la mencionada Comisión acordó estos principios, con la finalidad de que la rigieran a ella misma en su trabajo. El CODICEN aprobó y publicó los Documentos elaborados, por lo cual éstos principios rigen actualmente todas las acciones referidas al dominio lingüístico de la enseñanza en el contexto de la educación pública uruguaya, las que son monitoreadas por el Programa de Políticas Lingüísticas del CODICEN, existente desde 2008. A nuestro modo de ver, estos Documentos constituyen el primer ejercicio de establecimiento explícito de políticas lingüísticas del Estado Uruguayo en su historia.

Corresponde, en relación a la última afirmación, preguntarnos algunas cuestiones, por ejemplo: *¿Dónde (o por quién) deben establecerse las políticas lingüísticas en un estado moderno?* Para responder, debemos acordar el sentido de la expresión “políticas lingüísticas”. En primer lugar, las políticas lingüísticas son el objeto de un campo específico del conocimiento, con una tradición de 40 o 50 años de construcción teórica y empírica, y resulta no sólo imposible sino también irresponsable pensar o trabajar de espaldas a él. Pero este campo existe necesariamente *a posteriori*, y no es *conditio sine qua non* para que haya políticas lingüísticas. En segundo lugar, entonces, las políticas lingüísticas son acciones deliberadas o tácitas de los estados, culturas o sociedades, intrínsecas a las dimensiones discursivas más imprescindibles para su existencia. En tercer lugar, y para esta tardía edad moderna

occidental, parecería que cualquier estado avanzado hallaría imposible el establecimiento de políticas lingüísticas sin la intervención del conocimiento científico y técnico sobre las mismas, por lo cual, en una cierta medida, el establecimiento de una política lingüística es un ejercicio que relaciona la investigación académica y las dinámicas políticas en sí mismas. Habría que ver, según los casos, si en este “encuentro” se tuerce el centro hacia el polo “técnico”, o hacia el “político”, ya que de ambos casos hay ejemplos variados para mencionar.

En el caso uruguayo reciente, creemos que ha habido un proceso confluyente. Sin agotar el tema, podríamos decir que las tendencias políticas que se fueron generando en los últimos veinticinco años, y que dieron lugar al primer gobierno de las izquierdas en el país (2005-2010), con amplísimo margen de apoyo social general y policlasista, implicaron el reconocimiento de múltiples factores, que luego analizaremos, y que se pueden relacionar adecuadamente con los aportes científicos y técnicos de las disciplinas lingüísticas y sociales que brindan su contribución al campo académico de las políticas lingüísticas. Por un lado, las ideologías de las izquierdas democrático-republicanas se han caracterizado por una fuerte vindicación del conocimiento académico, principalmente en las áreas humanísticas y sociales; por otro, las producciones académicas del campo han tendido mayoritariamente, aunque no siempre en todos sus sectores, a un ideal ideológico no muy apartado de las posiciones “progresistas”.

Otra pregunta que se nos presenta como muy evidente es la siguiente: *¿Cuál es el alcance específico de las políticas lingüísticas que un estado moderno puede establecer?* La pregunta requiere una respuesta extremadamente compleja, ya que por “alcance” deberíamos entender un repertorio muy amplio de cuestiones. En nuestro caso, sólo tocaremos una, que consideramos está entre las más fundamentales, y atañe al trazado de *políticas de lenguas y políticas del lenguaje*. Consideramos que toda aproximación seria a las políticas lingüísticas debe abarcar por igual las dimensiones de las lenguas y las del lenguaje, fieles a la distinción necesaria para cualquier lingüística del siglo XX, aunque se utilicen otros términos para definirlos, según la cual existen las lenguas, y, por otro lado, existe el lenguaje. Tampoco desde el punto de vista político la acción “normativa”<sup>ii</sup> refiere exclusivamente a las lenguas particulares (estableciendo, por ejemplo, la enseñanza de alguna lengua en particular, y excluyendo otras, o registrando la obligación de una “lengua de instrucción”), sino que refiere esencialmente a los parámetros ideológicos que un estado o una sociedad (o un grupo de estados) establecen en relación al lenguaje como conjunto heteróclito más amplio, en el cual, y sólo en el cual, es posible discriminar objetos aparentemente homogéneos que llamamos “lenguas”.

Una tercera pregunta parece requerir cierta atención: *¿Políticas públicas estatales o políticas sociales pluri-emergentes?* A pesar de que los parámetros que rigen las formas y condiciones del establecimiento de políticas lingüísticas son complejos y se originan en diversos procesos concomitantes, se suele

suponer que las políticas lingüísticas son fundamentalmente *políticas públicas*, ya como políticas de los gobiernos, ya como políticas de estado. Es común, pues, que al estudiar las políticas lingüísticas se desechen los componentes de tipo sectorial, particular o específico de alguna institución, o se los ponga en un segundo plano, en dependencia de las posibles políticas de estado. Sin embargo, el Uruguay ha tomado una dirección que se repite en múltiples países del mundo y que tiene una larga tradición político-jurídica, en la que se niega la necesidad de establecer políticas lingüísticas en forma explícita y general desde el Estado. Nunca lo ha hecho, o lo ha hecho en forma muy inespecífica y secundaria. El Uruguay es un país sin lengua oficial, porque ésta no se establece en ninguna de sus sucesivas Constituciones o en otras leyes generales que así lo establezcan<sup>iii</sup>. La posibilidad de considerar al español como “nuestra lengua” (a veces nombrada como “idioma nacional” en alguna época), deviene de una *consuetudine* o de pequeñas anotaciones en documentos secundarios propios del ordenamiento jurídico o legal (Fustes, 2007).

Como hemos mostrado en un trabajo anterior (Behares & Brovotto 2009), el Uruguay ha dejado libradas las políticas lingüísticas casi siempre y preponderantemente al ámbito de la educación, a veces en las leyes de educación, siempre en los diseños curriculares. De hecho, ha sido éste casi el único ámbito en el cual se tiene una cierta conciencia de que el lenguaje es un fenómeno social que requiere ordenamiento y “planificación”. Otros documentos legales legislan en cuestiones lingüísticas relacionadas a lo



jurídico o comercial, y establecen que debe usarse el español, pero la indicación primordial con respecto a las políticas lingüísticas en Uruguay se ha remitido siempre al ámbito de la educación. De hecho, el primer acto formal de políticas lingüísticas hecho en Uruguay está contenido en el *Decreto-Ley de Educación Común*, redactado por José Pedro Varela y luego aprobado por Latorre con algunas modificaciones o alteraciones, el 24 de Agosto de 1877. Es allí donde se establece que toda la educación será dictada en el “Idioma Nacional” (“*En todas las escuelas públicas, la enseñanza se dará en el idioma nacional*”, Uruguay 1877, art. 38).

Desde entonces, y con ese postulado fuerte en materia de “lengua de instrucción”, el ámbito educativo uruguayo ha debido apropiarse desde fines del siglo XIX del espacio de ordenamiento en materia de políticas lingüísticas. Este ha sido un proceso bastante homogéneo en su dirección, aunque ha tenido sus etapas y puntos de inflexión. En los años 2006-2008 asistimos a un cambio que podría considerarse como radical en estas materias, que incluye la aprobación y el inicio de la puesta en práctica de los *Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación* y la inclusión de los principios rectores allí contenidos en la *Ley General de Educación* de 2008 (Uruguay, 2008). Es imprescindible señalar, no obstante, que este cambio ya se venía operando ideológicamente en la sociedad uruguaya desde la recuperación democrática de 1985 (ver Barrios, Behares, Elizaincín, Gabbiani & Mazzolini, 1993).

### 2. LOS PRINCIPIOS RECTORES

Creemos ampliamente inconveniente plantearse políticas lingüísticas en el contexto educativo en forma puntual y fragmentaria, lo que sólo se logra con el pragmatismo absoluto que es frecuente en la educación (“a cada situación su solución”), con lo que se camufla la complicidad a veces escandalosa con el corporativismo de ciertos grupos que han logrado establecer posiciones de poder relativas en el sistema. En gran medida, desde los años de 1930 estos procedimientos eran normales en Uruguay, y produjeron como efecto un “sistema educativo” contradictorio en sus orientaciones, sumativo en su esquema curricular, “cajón de sastre” en su oferta y en su demanda. En materia lingüística esto se observa por la inexistencia de criterios aproximadamente semejantes entre los subsistemas primario, secundario y técnico profesional, la suposición de trayectos educacionales en materia lingüística jamás transitados, la incoherencia en la oferta de lenguas extranjeras y segundas, los experimentos lingüístico-pedagógicos abandonados inveteradamente sin ser evaluados, y otras desgracias semejantes.

Por el contrario, creemos necesario tomar el fenómeno de la *dimensión lingüística de la enseñanza* (que en los Documentos citados se denomina “*dominio*”) como un todo. Este “todo” abarca el continuo, que va desde la asignatura enfocada a la “enseñanza” del español hasta las variedades lingüísticas que se promueva usar en las demás asignaturas, las cuestiones atinentes a las lenguas extranjeras y segundas en su disposición curricular y

sus objetivos, las modalidades de educación monolingüe o bilingüe (y toda otra variante de este tipo), las estrategias de educación compensatoria en el caso de sujetos que provienen de comunidades con severas dificultades de acceso a los bienes lingüísticos, el carácter transversal que el lenguaje tiene entre los diversos componentes de la enseñanza, y así sucesivamente. Las políticas lingüísticas deben estar regidas desde *principios*, que no pueden ser de naturaleza pedagógica, ni curricular, ni didáctica, ni mucho menos de conveniencia en términos de alguna tradición necesaria para el mantenimiento de las corporaciones que están interviniendo en el proceso.

Una política lingüística es un acto de opción político-ideológico, independientemente de que sea pensada, en un primer nivel de establecimiento, para el sistema educativo, habida cuenta de que éste es uno de los mayores portales para producir efectos en la sociedad. Los *principios que la rigen*, si bien tienen su asiento en el conocimiento técnico-científico y en la investigación sistemática de las realidades del lenguaje en el contexto social del país y en la realidad del sistema educativo nacional, se originan fundamentalmente en una opción político-ideológica. De hecho, y sin que fuera fácil percibirlo, la inercia de las políticas lingüísticas en la educación uruguaya, que parecen haber permanecido incambiadas desde fines del siglo XIX, se han nutrido de la inconsistencia onerosísima de las presiones corporativas, de los cambios técnicos inconstantes y de las dinámicas de imposición de políticas curriculares que se producían en el exterior.

Pensar el dominio lingüístico de la educación en su conjunto y a partir de principios técnica y políticamente orientados parece ser la opción pertinente. Es pertinente desde un punto de vista científico, porque el conocimiento lingüístico (en todas sus especialidades) debe hacerse allí presente, sin los mecanismos de adaptación a los que se lo somete para ser incorporado al discurso pedagógico. También lo es desde el punto de vista político, toda vez que éste implica que las demandas sociales y *las formas en que la sociedad se piensa a sí misma*, con su dimensión teleológica incluida, deban regir la oferta educativa, sobre todo si ésta es de naturaleza estatal.

Este punto de vista, que intenta jerarquizar los *principios*, obliga a algunos deslindes. Habitualmente las políticas lingüísticas (y también las políticas educativas) en el ámbito de la educación son concebidas como meras estrategias de organización curricular o de planificación curricular, lo que es a nuestro modo de ver un craso error. La organización y planificación curricular son tareas necesarias e importantes, pero si lo que se busca es establecer políticas lingüísticas se debe tener en cuenta mucho más que esas tareas. No se trata de establecer cuántas horas para cada lengua, cuántas lenguas, en cuál ordenamiento o con cuáles didácticas. Esto ocurrirá como algo necesario, sin dudas, pero *a posteriori* de que por un acto político-ideológico, y esto no hay que perderlo de vista, se establezcan los límites de ciertas políticas posibles en materia de lenguaje.

En Uruguay, los ocho Principios que analizaremos fueron integrados al texto de la *Ley General de Educación* (Ley 18.437), en la sección donde se

prescriben los propósitos de la “educación lingüística”<sup>iv</sup>. Citamos el inciso correspondiente *in extenso*: “La educación lingüística tendrá como propósito el desarrollo de las competencias comunicativas de las personas, el dominio de la lengua escrita, el respeto a las variedades lingüísticas, la reflexión sobre la lengua, la consideración de las diferentes lenguas maternas existentes en el país (Español del Uruguay, Portugués del Uruguay, Lengua de Señas Uruguaya) y la formación plurilingüe a través de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras.” (Uruguay 2008, Tit. II, Cap. VII, inc. 5).

### 3. EL HABLANTE Y SU “LIBERTAD”

Comenzamos por el *Principio Rector 1*. Es el más importante, aunque quizás sea el menos práctico de todos: “Se debe promover que la experiencia de los alumnos y los docentes en relación a la dimensión lingüística de la educación propenda al ejercicio de la libertad, en tanto sujetos sociales integrados a comunidades, ciudadanos abiertos al conocimiento e individuos singulares.” (ANEP, 2008, p. 29). Esto, enunciado así en un párrafo, parece una cosa obvia, pero no lo es tanto en tiendas educativas. El hablante existe antes de su encuentro con la educación, y existe integrado a comunidades, es un ciudadano abierto al conocimiento y un individuo singular. La *condición de hablante* de los sujetos que asisten a nuestras aulas no es directamente el producto de lo que la educación haga, aunque lo que haga intervenga y afecte esa condición. La gente vive en sus relaciones sociales y en la intimidad de su ser, no viene a las instituciones para abandonar ni lo uno ni lo otro.

Primordialmente, los rasgos lingüísticos que definen la condición de hablante de alguien sólo se constituyen en la experiencia social espontánea y en los nexos sociales y afectivos primarios. Por este motivo, hay algo que nunca puede ser objeto de ninguna enseñanza: la *lengua materna*, porque precisamente es aquello que no deriva de ninguna enseñanza, sino del espontáneo y libre intercambio con los adultos de su entorno en fases tempranas de su desarrollo. La lengua materna es el espacio donde el niño logra construir para sí no sólo un instrumento de comunicación o de “dominio” de estructuras formales (sintácticas, léxicas, fonológicas, etc.), sino un espacio de identificación, de pertenencia, y, en un cierto sentido, de existencia psíquica y social<sup>v</sup>.

Lo que acabamos de anotar es sumamente importante, y es sobre esa base que el *Principio 1* llama la atención sobre la cuestión de la *libertad*. En una sociedad democrática avanzada, las cuestiones de índole subjetiva, íntimas, de constitución de las identificaciones y las pertenencias no pueden ser agredidas, deben ser puestas al amparo del “ejercicio de la libertad”, cuanto más “pleno” mejor. Es cierto, nadie es libre como un puro espíritu, el hombre está amarrado a sus contingencias vitales en un marco social. Este es un principio profundamente habilitador del reconocimiento de la *diferencia*, ya no más de la diferencia como una marca singular secundaria *a posteriori* de los sujetos, sino de la diferencia como constitutiva de esas subjetividades singulares y sociales con las cuales la escuela se encuentra cuando el niño entra en ella. Con él entra la sociedad al aula, porque esa es la forma más

obvia, más natural, por la cual la sociedad se hace presente en las instituciones educativas en forma viva, y no como adscripción a modelos de comportamiento previstos como los mejores o más prestigiosos en un curriculum. La sociedad entra en nuestras instituciones, como sostiene el *Principio 1*, no solamente por los niños, sino también por sus maestros y profesores, porque los maestros y profesores también tienen una historia lingüística.

En la *Ley General de Educación*, este principio no parece haber sido incorporado explícitamente; en algún momento del trámite de la Ley se lo substituyó del “borrador” que lo contenía por la expresión “*tendrá como propósito el desarrollo de las competencias comunicativas de las personas*” (Uruguay, 2008, Tit. II, Cap. VII, inc. 5), lo que, sin dudas, es otra cuestión. Más allá de avanzar en la discusión en sí del texto incluido en la ley, que introduce el tema de la “competencia comunicativa” como objetivo pedagógico, lo cual es ampliamente discutible, aunque asunto de moda en el discurso pedagógico nacional (con fuerte influencia de bibliografía española), resulta obvio que la cuestión de la libertad y de la autonomía del hablante no pareció importante para él o los legisladores.

La posición deóntica del *Principio 1* se proyecta también en el *Principio 3*, que está expresado de la siguiente manera: “*Independientemente de que la enseñanza deba satisfacer los objetivos planteados en el Principio 2, se debe reconocer y respetar la condición de docentes y alumnos en tanto hablantes y el vínculo singular con las variedades lingüísticas que cada uno trae consigo.*”

(ANEP, 2008, p. 30). Tanto los docentes como los alumnos son hablantes y tienen, por lo tanto, vínculos singulares con las variedades lingüísticas que están articuladas con su experiencia subjetiva, social e identificatoria. Aunque los objetivos de las instituciones de enseñanza sean los contenidos en el *Principio 2* (ver la sección 4 de este texto), es evidente que las instituciones deben escrupulosamente *reconocer* y *respetar* esas variedades. “Reconocer” significa, en este contexto, tener presente que los docentes y los alumnos hablan normalmente una variedad lingüística en particular, que no es ni mejor ni peor que otras; “respetar” implica que la institución no pretenda frente a ese hecho consumado producir un efecto caracterizador, correctivo o de discriminación. Los docentes y los alumnos hablan la variedad lingüística que les corresponde, o la que por diversos motivos han decidido hablar, y nadie puede decirles que tienen que hablar otra.

#### 4. OBJETIVOS DE LA ENSEÑANZA LINGÜÍSTICA

El *Principio 2* hace referencia a los objetivos centrales de la enseñanza en el ámbito lingüístico: “*En el marco de referencia de la Modernidad, los sistemas educativos jerarquizaron la lengua escrita como centro de los procesos de enseñanza. La lengua escrita y las variedades lingüísticas a ella asociadas deben seguir considerándose como objetivos centrales en el proceso de enseñanza. Para el individuo, este proceso ocurre a lo largo de toda su experiencia en el sistema educativo. Por lo tanto, en cada nivel educativo deberán incluirse líneas y diseños curriculares para la actividad con*



*la lengua escrita y las variedades lingüísticas a ella asociadas.*” (ANEP, 2008, p. 29). La validación o valoración de la lengua escrita como centro del quehacer educativo es un atributo de la educación moderna, entendida como la propia de la Modernidad Occidental, a partir del siglo XVII, que ha hecho centro en la necesidad de lograr la llamada “alfabetización universal” de los niños y niñas, para hacer posible cualquier proceso posterior de educación, en particular de enseñanza. Es muy cierto que sobre esto se ha andado demasiado a los tumbos en el siglo pasado, tal vez porque la noción de lengua escrita ha sido incluida con cierta precariedad en el ámbito de la educación. *¿En qué consiste educar, en una primera instancia?* La respuesta que se da usualmente es “consiste en alfabetizar”, con lo cual se entiende la “transmisión del código escrito”.

Algunos autores han querido poner en duda el objetivo que acabamos de exponer como una de las certezas de la educación moderna, y han hecho una crítica de la propiedad de seguir considerando a la lengua escrita en el centro de las relaciones de conocimiento en el mundo actual, que llaman “pos-moderno”. El *Principio 2* se pone a distancia de estas críticas, y, por lo tanto, reivindica la centralidad de la lengua escrita y de las variedades lingüísticas a ella asociadas y considera que deben seguir jerarquizándose como objetivos centrales en el proceso de enseñanza. Las variedades lingüísticas propias del uso más elaborado del lenguaje y de la lengua dentro de una determinada funcionalidad social, en su forma oral o escrita, constituyen lo que la escuela ofrece de “nuevo” a los individuos, habida cuenta de que éstos no pueden

incorporarlas en las relaciones sociales espontáneas en forma satisfactoria. Estas variedades son las que utilizamos para la ciencia, para las artes verbales, para la comunicación superior, para el pensamiento superior y para las interacciones sociales más complejas. No es otra cosa lo que ha dicho la Modernidad: los niños van a la escuela (entre otras cosas, pero en forma acentuable) para ampliar sus repertorios lingüísticos, en función de usos de la lengua más elaborados para contextos, necesidades y operaciones más elaboradas. No es justo, tampoco, reducir este objetivo a la enseñanza primaria; de hecho, para el individuo este proceso ocurre a lo largo de toda la experiencia en el sistema educativo, aun en el nivel secundario o en el superior universitario<sup>vi</sup>.

En el *Principio 2*, y a lo largo de los documentos de la Comisión (ANEP 2008), no aparece la expresión “lengua estándar”, substituida por “la lengua escrita y las variedades lingüísticas a ella asociadas”. En la bibliografía sociolingüística, “lengua estándar” es un concepto muy depurado, que integra elementos de tipo formal (gramaticales, léxicos, etc.) y de tipo funcional. En este sentido, más allá de los vaivenes teóricos que podríamos tomar en consideración, no habría inconvenientes en utilizarlo. Lamentablemente, en el discurso pedagógico sobre la enseñanza del lenguaje ha pasado a ser sinónimo de “correcto”, de lo cual se desprende una amplia serie de errores de conceptualización que suponen, por ejemplo, que otros niveles de habla (los propios de la comunicación social espontánea o los niveles más cercanos a las experiencias maternas) son incorrectos, o la suposición de que lo correcto es

un registro lingüístico en sí, invariable, y que debe imponerse como el único. “Correcto” e “Incorrecto” no son expresiones adecuadas para ser incluidas en el léxico de la enseñanza del lenguaje. En su lugar, sería posible pensar que hay una variedad o un conjunto de variedades lingüísticas de tipo “estándar”, debido a que son funcionales para ciertos niveles de actividad, y en gran medida excluyentes para esos niveles.

Hay, sin dudas, una *dimensión normativa*, aunque debería ser concebida más bien en el orden de la “adecuación”, que incluye una pluralidad de condiciones: cognitivas, estructural-cognitivas, funcional- cognitivas, de uso, de recibo, y de otras naturalezas muy disímiles.

En el *Principio 4* se avanza en estas cuestiones y, en un orden de discusión más técnico, se establece: “*En el proceso de enseñanza es necesario establecer distinción entre, por un lado, el uso de la lengua oral y escrita, y por otro, las lenguas como objeto de análisis y conocimiento metalingüístico. Ambas dimensiones de trabajo con lo lingüístico deben tener lugar en ese proceso.*” (ANEP, 2008, p. 30). El *Principio 4* incluye la necesidad de una distinción didáctico-curricular, pero con importantes repercusiones en lo social y en lo académico: ambas dimensiones de trabajo con lo lingüístico son importantes, ambas tienen su lugar, *pero no confundidas*.

El docente puede dar un curso de lingüística, y suponer que porque dictó un curso de lingüística (o, más específicamente de fonética, o fonología, o gramática, o lexicografía o semántica), sus alumnos van a salir de ese curso “hablando mejor”. Sin dudas, nadie espera que se estudie lingüística para

hablar mejor, sino para ofrecer un conocimiento que es cada vez más importante en el contexto de las ciencias humanas y sociales. Sin embargo, el conocimiento objetivo o científico del lenguaje es una cosa totalmente distinta de las habilidades, conocimientos o competencias del hablante. Los “saberes” del hablante van unidos a su intencionalidad y extensionalidad, es decir, a sus recursos internos y al uso de una lengua en su contexto.

Existe, sin lugar a dudas, un reclamo que podríamos calificar ya de “popular”, para que nuestros estudiantes hablen español de la mejor manera posible, con la mayor productividad posible, en los contextos académicos a los cuáles la escuela, el liceo o la universidad les están dando acceso, para que sean capaces de entender los textos que leen, de producir excelentes textos, de dar buenas alocuciones orales. Se trata del ejercicio de la lengua en tanto que tal, porque la lengua no es un registro puramente formal e intelectual, es de un orden automático e inconsciente. Conocer las reglas o las regularidades de la lengua contribuye, cuando es necesario, a ejercer un cierto autocontrol sobre la propia habla, pero la omnipresencia de la regla o de la reflexión sobre la lengua no son saludables. El *Principio 2* subraya la importancia de este reclamo y la necesidad de ponerlo como un objetivo necesario para todo el sistema educativo.

Existe también una simplificación consuetudinaria sobre “enseñar o no gramática” como parte de la pedagogía lingüística. En rigor, daría lo mismo si se tratara de fonética, o de pragmática, o de sociolingüística; no se trata de enseñar o no enseñar los instrumentos del análisis lingüístico, sino de

cuestionar una práctica (normal y atávica para los profesores de Idioma Español uruguayos) de reducir la “enseñanza de la lengua” a un ejercicio en el cual se la toma como *objeto*. Es verdad que la expresión actual para esto es “reflexión sobre la lengua”, que no es más que un subterfugio para encubrir la persistencia de cierto análisis objetivista (y en gran parte normativo) en base a los instrumentos de la gramática tradicional. Para tomar a la “lengua” como objeto se requiere detener el flujo de la construcción lingüística del hablante, para analizar el fenómeno desde una “teoría” determinada: se deja de enseñar lengua para poner en su lugar la enseñanza de la lingüística.

Por otro lado, enseñar lingüística es totalmente válido. Así como el curriculum alberga la matemática, la química, la física, y otra gran cantidad de saberes científicos (para algunos demasiados, porque incurren en el “curricularismo”), también debería enseñarse lingüística, es decir, la ciencia del lenguaje. Justificaciones para esto hay de diversa naturaleza: por la importancia del lenguaje como articulador social y psíquico, por la importancia que la lingüística tiene en relación a las otras ciencias humanas y sociales, por los vínculos entre el lenguaje y los procesos lógico-matemático, por sus implicaciones en el campo informático, etc. Es indudablemente válido que estos saberes modernos se trasmitan a los niños, a los adolescentes y a los adultos en todo el sistema educativo, pero no con la finalidad de que “hablen y escriban mejor”, sino con el objetivo de analizar el fenómeno lingüístico, que es constitutivo de la vida psíquica y social, como un objeto en sí, en toda su

importancia y en toda su complejidad, a través de las construcciones posibles para la ciencia que le es específica<sup>vii</sup>.

En este caso, la *Ley General de Educación* ha hecho su particular conversión de ambos Principios, acomodándolos en el siguiente trecho de texto: “*el dominio de la lengua escrita, el respeto a las variedades lingüísticas, la reflexión sobre la lengua*” (Uruguay, 2008, Tit. II, Cap. VII, inc. 5). Como se ve, la tradición propia de la enseñanza gramaticalista (que intervino ciertamente en la “corrección” de los principios para incorporarlos a la Ley) reduce la cuestión al “dominio” de la lengua escrita (¿código escrito?), olvidando la condición funcional que es central en este caso, y substituye “metalenguaje” por “reflexión sobre la lengua”, aglutinando nuevamente lo uno y lo otro.

### **5. “EL SOPORTE Y EL ARTICULADOR TRANSVERSAL”**

El *Principio 5* tiene una escueta formulación, que reviste una enorme importancia: “*Más allá de las asignaturas específicamente lingüísticas, se considera que el lenguaje es el soporte y el articulador transversal de la producción y la enseñanza del conocimiento en cualquier área.*” (ANEP, 2008, p. 30). En el ámbito de la enseñanza primaria es un principio consagrado desde siempre, y parece obvio; en la enseñanza media no lo es tanto, tal vez por la naturaleza asignaturista y sumatoria de la composición curricular que la ha caracterizado.

*Hablar* no es sólo aquello que ocurre cuando se enseña Idioma Español, Inglés, Francés, Italiano, Portugués o Alemán, sino también cuando enseñamos Química, Física, Historia, Filosofía, Educación Física, o cualquier otra disciplina. En cada una de ellas hay cuestiones lingüísticas específicas en juego por ser atendidas. Todo está atravesado por el lenguaje en la enseñanza, porque no enseñamos con otra cosa, de una forma o de la otra, aunque sea en la Internet. El *Principio 5* apunta a enfatizar que es necesario ocuparse de la enseñanza en el orden lingüístico no solamente en los cursos que son materias que habitualmente clasificamos como lingüísticas.

Esta necesaria comprensión transversal de la presencia del lenguaje en toda enseñanza se completa en su dimensión temporal, lo que se enuncia como *Principio 8*: “*El sistema educativo deberá asegurar la articulación y la coherencia de los principios rectores de la educación lingüística a lo largo de todo el sistema educativo.*” (ANEP, 2008, p. 30). En su parquedad, este principio llama la atención sobre la articulación y la coherencia de la puesta en práctica de este marco de referencia en los distintos niveles de enseñanza y en los distintos espacios curriculares y de organización que incluye la Administración Nacional de Educación Pública. El estudiante de educación inicial de ayer es el estudiante de sexto de secundaria de mañana, y su trayecto por el sistema no puede ser una secuencia llena de interrupciones burocráticamente provocadas, o provocadas por tradiciones de pedagogía lingüística contrapuestas.

### 6. EL FIN DEL MITO DEL “URUGUAY HOMOGÉNEO”

El *Principio 6* nos pone ante los retos de la realidad lingüística nacional: *“La investigación de los últimos cincuenta años ha demostrado que es necesario tener en cuenta que las normas lingüísticas del español en el Uruguay (por ejemplo una norma “rioplatense” en el sur, otra “litoraleña” en el oeste y otra en contexto de bilingüismo con el portugués en el noreste), son disímiles entre sí y con respecto a la del español peninsular o la de un posible español panhispánico o general. También es necesario considerar la existencia de variedades lingüísticas no españolas, entre las cuales se destacan el portugués del Uruguay hablado en el noreste y la Lengua de Señas Uruguaya (LSU) propia de las comunidades sordas, que tienen el carácter de lengua materna para determinados grupos humanos considerables. Todos estos factores de diversidad lingüística, y otros que puedan colegirse en el futuro, deben ser tenidos particularmente en cuenta al trazar políticas educativas y de organización curricular.”* (ANEP, 2008, p. 30).

El Uruguay no es país homogéneo, aun si lo consideramos un país monolingüe, en el que sólo se habla español. La investigación ha demostrado en forma muy consistente que el Uruguay tiene claramente esas tres *normas lingüísticas* que se enumeran en el *Principio*, y no solamente una norma nacional, única y homogénea. Que existan tres normas implica que la “gente culta” de lugares diferentes del Uruguay habla distinto, y, por ende, que los habitantes de todos los niveles de instrucción de esas regiones también hablan distinto a los de las otras regiones.



También es necesario considerar la existencia de variedades lingüísticas no españolas en el territorio nacional. El caso más notorio lo constituye el *portugués del Uruguay* hablado en el noreste, que no es una mezcla incierta de español y portugués, ni una variedad lingüística provocada por la influencia del portugués sobre hablantes del español, como se suele pensar popularmente, sino que es un hecho lingüístico-histórico de otra naturaleza. En los Departamentos fronterizos (en especial Artigas, Rivera y Cerro Largo) hay poblaciones de habla portuguesa asentadas desde el siglo XVII. Originalmente, el portugués era la lengua más hablada al norte del Río Negro, desde 1860 se produjo un proceso sostenido de establecimiento del español en la región en forma progresiva; por este motivo, la región donde aún hoy predomina el portugués se ha reducido, en coexistencia con el español. Amplias comunidades de uruguayos allí existentes son hablantes de portugués y han seguido siendo hablantes de portugués como lengua materna generación tras generación. En ese contexto, los niños de esas comunidades aprendían una suerte de español en la escuela, pero en un contexto de enseñanza que no era el mejor para su desarrollo y para su aprendizaje en general (Behares, 2007). Desde 2003, el sistema educativo uruguayo ha reconocido este hecho y ha promovido la educación bilingüe español-portugués en esas regiones. Por otro lado, la *Ley General de Educación* (Uruguay, 2008, Tit. II, Cap. VII, inc. 5) reconoce al portugués del Uruguay como una de las lenguas maternas existentes en el país, y establece la necesidad de que ésta sea “considerada” en la educación.

Con respecto a la *Lengua de Señas Uruguaya (LSU)*, se trata de una lengua en tanto que tal, una lengua viso-manual autónoma, y no una forma artificial de hablar español con las manos, y es propia de las comunidades sordas. El Uruguay ha sido pionero en el reconocimiento educativo de esta lengua, al formular e implementar un programa de educación bilingüe (español-LSU) de las personas sordas en la Educación Primaria (CEP, 1987; ver un análisis en Behares & Massone, 1996) y una ya muy desarrollada experiencia hacia el bilingüismo educativo en la Enseñanza Secundaria. Existe, además una Ley específica de reconocimiento de la LSU (Uruguay, 2001). También la *Ley General de Educación General* (Uruguay, 2008, Tit. II, Cap. VII, inc. 5) hace suyo el contenido del *Principio*.

### 7. LA APERTURA LINGÜÍSTICA DE LA ENSEÑANZA

En materia de enseñanza de lenguas, el *Principio 7* establece: “*Las segundas lenguas y las lenguas extranjeras constituyen un componente fundamental en la formación del individuo, en virtud de sus potenciales papeles en la ampliación del acceso a la información, de la participación social y cultural y de su contribución al desarrollo cognitivo. La oferta plurilingüe, con las modalidades y flexibilidades que cada subsistema permita, es la que se considera deseable, tomando en cuenta la variedad de situaciones, regiones, grupos humanos e intereses.*” (ANEP, 2008, p. 30).

La *Ley General de Educación* (Uruguay, 2008, Tit. II, Cap. VII, inc. 5), simplifica este principio con la siguiente redacción: “*la formación plurilingüe a*

*través de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras*". En su contexto, parece plausible suponer que el texto de la Ley deba fundamentarse en el contenido del Principio ya citado, que hace referencia a que las lenguas son un aporte a la formación del individuo, en múltiples dimensiones, como se sostiene en el texto. Se incluyen tres de estas dimensiones: el *acceso a la información*, la *participación social y cultural* y la *contribución al desarrollo cognitivo*, pero probablemente también sea posible incluir otras, aunque en el mundo pedagógico se haga mayor énfasis en la tercera.

En virtud de esa justificación, relativamente objetiva y suficiente, el principio propone considerar que "la oferta plurilingüe" es la deseable. "Oferta plurilingüe" se refiere a que el sistema educativo debe proporcionar acceso plural, variado, libre y abierto a las lenguas segundas y extranjeras, con los únicos límites de las posibilidades reales del sistema y las necesidades de las comunidades con las que trabaja. No obstante, hay otros factores fundamentales que el *Principio* no contiene, porque lo "plurilingüe" en relación a nuestro país requiere una justificación de tipo histórico, político e ideológico más extensa, que se incluye, no obstante, en los Documentos 1 y 2, para sustentar los *Principios* que analizamos (ANEP, 2008, pp. 12-21, 34-38, 53-56). Los orígenes del Uruguay y su historia muestran que es un país de conformación plurilingüe cosmopolita, "amaestrada" en su dinámica social por el Estado a partir de la "modernización" a fines del siglo XIX, disciplinada hacia el ideal de una sociedad monolingüe. Es evidente que se produjo un complejo proceso de aculturación lingüística de los inmigrantes (Barrios, 1998, 2001 y

2004), pero, como sabemos, éste no fue nunca plenamente logrado, y revela las persistencias de aquel plurilingüismo en muchos ámbitos y direcciones, como lo señalábamos. Por lo tanto, en términos de una justicia histórica, la oferta plurilingüe es consecuente con aquellos orígenes, con aquellas formas de constitución sociales y culturales y con aquellas persistencias.

En otro orden de ideas, el *Principio* posibilitaría al Uruguay restablecer sus vínculos cosmopolitas, que había perdido, por diferentes razones, en las últimas tres décadas. Es evidente que la opción por una oferta “plurilingüe” tiene también dimensiones políticas, ideológicas y de relaciones internacionales. La historia del Uruguay nos muestra, por un lado, la posición preponderantemente contraria a la alineación geopolítica unidireccional que nuestra sociedad y clases dirigentes han tenido desde inicios del siglo XX, y, por otra, los males que se derivaron cuando esta alineación unidireccional consiguió cercarnos en ciertos períodos históricos, sobre todo en materia económica y comercial. En materia lingüística, esto se manifiesta en la preponderancia o exclusividad de alguna lengua en la oferta educativa, como el reciente caso de la “*Reforma Educativa*” de los años 90, que nos alineaba, no sólo en términos lingüísticos, con los Estados Unidos, aunque sin una explicitación directa de esta opción. Con respecto a la enseñanza de lenguas, incluyendo dentro de éstas al español, el *Principio* permite minimizar los “influjos directrices” de los países metropolitanos, que consideran “sus” lenguas como uno de sus rasgos nacionales, y que, por ende, se proponen controlar su difusión y su enseñanza, a veces influyendo no sólo en

cuestiones normativas o de políticas lingüísticas, sino también en materia de tradición pedagógica.

Una mención especial debe hacerse aquí en relación al *portugués*. En función de lo anotado más arriba, esta lengua no puede ser definida sin más como una lengua extranjera en el Uruguay: aunque se la pueda considerar “segunda lengua” para los hispanohablantes uruguayos (en especial los del noreste del país), es “lengua materna” para los lusoahablantes uruguayos. El portugués siempre estuvo en el Uruguay como segunda lengua, por razones históricas y de población y por su persistencia en el territorio nacional. En este sentido no podemos considerarlo como “lengua extranjera”, porque es *una de las lenguas nacionales uruguayas*, entendiendo por esto una lengua hablada por comunidades uruguayas en territorio uruguayo como lengua materna y una de las lenguas que constituyen la tradición cultural y lingüística propia del país.

El hecho de que sea, también o además, la “lengua oficial” de Brasil, con todo el poder metropolitano que esto implica, es secundario, como seguramente también lo será en Angola, Mozambique o Cabo Verde. Por eso, el cumplimiento de los ya viejos y manidos objetivos lingüísticos de integración regional del Mercosur en relación al portugués en el Uruguay deberían ser revisados, en el marco de una revisión general del Acuerdo Internacional. Estos “objetivos lingüísticos” ya estaban contenidos en los documentos emanados del *Acuerdo de Asunción* (v. g. MERCOSUR, 1992), pero siempre han quedado postergados en su cabal cumplimiento, mientras que no siempre se presentan como superaciones reales de los esquematismos nacionalistas.

## 9. NOTAS

<sup>i</sup> Los documentos han sido publicados (ANEP, 2008), con tres de sus Informes Técnicos, los otros cuatro han sido incluidos en la página Web del Organismo (ANEP, 2007). El autor de este trabajo se desempeñó como Coordinador de la Comisión, por lo cual lo comprenden las “generales de la ley” en sus opiniones.

<sup>ii</sup> En el sentido de “establecer norma”, sea ésta jurídica, legal o administrativa.

<sup>iii</sup> En ninguna de las Constituciones uruguayas (desde la de 1830 hasta la actual de 1967 con reforma de 1996) se alude en ningún artículo a las cuestiones lingüísticas, excepto en los artículos que refieren, en las constituciones del siglo XIX, a las limitaciones de ciudadanía y voto asociadas a las habilidades de lectura y escritura (Art. 11, Inc. 5 de la Constitución de 1830: “La ciudadanía se suspende por no saber leer y escribir...”). Ver Constituciones/Uruguay (2000), y nuestro análisis en Behares y Brovetto (2009).

<sup>iv</sup> Dos de ellos, los relativos a la transversalidad como criterio para la organización curricular y a la continuidad de los estudios a través de los diversos momentos del sistema educativo por el que atraviesa un potencial estudiante, no están incluidos en el numeral específico para lo lingüístico porque se han tomado, según creemos, como criterios generales dentro de la Ley. La “integración” de los Principios incorporó algunas variantes conceptuales, que analizaremos más adelante.

<sup>v</sup> El concepto de “lengua materna” es subsidiario de la relación lengua-sujeto, y se hace imposible si se parte de algún concepto de “lengua objetiva”. Aun así, como sabemos, la tradición pedagógica (muy claramente en el Uruguay en las lógicas de los profesores de “Idioma Español) suele utilizar el concepto de “Lengua Materna” como opuesto al de “Lengua Extranjera” o como sinónimo de la lengua más o menos oficial que se enseña como mayoritaria. Un ejemplo de esta composición de ideas lo ofrece Pedretti (2008), quien en ningún momento cree conveniente incluir la cuestión del sujeto para sus definiciones.

<sup>vi</sup> La Universidad ya ha manifestado muchas veces su preocupación por la relación de sus estudiantes con la lengua escrita. Aunque se suponga, erróneamente que estas “habilidades” deberían concretarse antes de la experiencia universitaria, salta a la vista que aquello que es la lengua escrita en el contexto universitario sólo existe en el contexto universitario, por tanto es en la Universidad donde se lo debe enseñar.

<sup>vii</sup> Subsiste, no obstante, un problema: el de establecer los márgenes teórico-epistemológicos según los cuales este sector del conocimiento científico va a ser incluido en los currícula.

## 10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEP (2007) *Documentos e Informes Técnicos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*, en [www.anep.edu.uy](http://www.anep.edu.uy). Consultada el 20/07/09.

ANEP (2008) *Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. Administración Nacional de Educación Pública, Consejo Directivo Central, Montevideo.

Barrios, G. (1998) “La aculturación sociolingüística de los inmigrantes italianos residentes en Montevideo” en G. Barrios, A. Beretta Curi y M. Dotta (comps.)

*Estudios humanísticos en memoria a Guido Zannier*. Montevideo, Universidad de la República. 69-84.

Barrios, G. (2001) "Mantenimiento y cambio de lengua en los inmigrantes italianos residentes en Montevideo" en G. Barrios (comp.) *Aspectos de la Cultura Italiana en el Uruguay*. Montevideo, Archivo General de la Nación / Centro de Estudios Italianos / Societá Dante Alighieri.

Barrios, G. (2004) "Estatus funcional y simbólico de los estándares minoritarios en los procesos de asimilación lingüística" en G. Kremnitz y J. Born (comps.) *Lenguas, literaturas y sociedad en la Argentina. Diálogos sobre la investigación en Argentina, Uruguay y países germanófonos*. Viena, Edition Praesens. 73-84.

Barrios, G., L. E. Behares, A. Elizaincín, B. Gabbiani y S. Mazzolini (1993). "Planificación y políticas lingüísticas en Uruguay" *Iztapalapa*: 29: 76-190.

Behares, Luis E. (2007) "Portugués del Uruguay y Educación Fronteriza" en Brovetto, C.; Geymonat, J. y N. Brian (Comps.) *Portugués del Uruguay y Educación Bilingüe*. Consejo de Enseñanza Primaria, Montevideo: pp. 99-171.

Behares, L. E. y M. I. Massone (1996) "The sociolinguistics of Uruguayan and Argentinian deaf communities as a language conflict situation" *International Journal of the Sociology of Language (IJSL)*, 117: pp. 29-54.

Behares, L. E. y C. Brovetto (2009) "El establecimiento de las Políticas Lingüísticas en el Uruguay. Modos y procedimientos" en *I Foro Nacional de Lenguas*. Codicen, Montevideo (en Prensa).

Brovetto, C., N. Brian, G. Díaz y J. Geymonat (2004) "Educación bilingüe por inmersión en escuelas públicas del Uruguay". En ESSARP (Comp.) *BilingLatAm 2004. Actas del Primer Simposio Intenacional sobre Bilingüismo y Educación Bilingüe en América Latina*. Buenos Aires.

Brovetto, C.; Geymonat, J. y N. Brian (2007) "Una experiencia de educación bilingüe español-portugués en escuelas de la zona fronterizo" en Brovetto, C.; Geymonat, J. y N. Brian (Orgs.) *Portugués del Uruguay y Educación Bilingüe*. Consejo de Educación Primaria, Montevideo: 9-47.

CEP- Consejo de Educación Primaria (1987) *Propuesta para la Implementación de la Educación Bilingüe en el Sordo*. Consejo de Educación Primaria, Montevideo, 1987.

CONSTITUCIONES/URUGUAY (2000) *Constituciones Iberoamericanas* –

Uruguay. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Alicante, 2000. Disp. en: [www.cervantesvirtual.com](http://www.cervantesvirtual.com). Consultado: 22/11/08.

Elizaincín, A. y H. Thun (2000) *Atlas Lingüístico Diatópico y Diastrático del Uruguay*. Westwensee Verlag, Kiel. Dos Tomos.

Fustes, Juan Manuel (2007) “Panorama de las normas jurídicas uruguayas con consecuencias político-lingüísticas” en *Documentos e Informes Técnicos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*, en [www.anep.edu.uy](http://www.anep.edu.uy). Consultada el 20/07/09.

MERCOSUR (1992) *Plan Trienal para el Sector Educación en el contexto del Mercosur*. Reunión de Ministros de Educación. Ministerio de Educación, Asunción.

Pedretti, Alma (2008) *Tradición y novedad en la enseñanza del español lengua materna*. Byblos, Montevideo.

Uruguay (1877) “Instrucción Pública. Su Reglamentación Administrativa, del 24 de Agosto de 1877”. En: Alonso Criado, Matías (1978) *Colección Legislativa de la República Oriental del Uruguay*. Imprenta Rural, Montevideo, Tomo IV: 632-646.

Uruguay, (2001). Ley Nº 17. 378. Reconócese a todos los efectos a la Lengua de Señas Uruguaya como la lengua natural de las personas sordas y de sus comunidades en todo el territorio de la Republica. 10 de Julio de 2001. *Parlamento del Uruguay*.  
<http://200.40.229.134/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=17378&Anchor=>  
Consultada el 20/07/09.

Uruguay (2008) Ley. Nº 18.437. 12 de Diciembre de 2008. Ley General de Educación. *Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales, Montevideo, 2009*.



**INCIDENCIA DE LA ESTANDARIZACIÓN LINGÜÍSTICA Y DE LA EDUCACIÓN EN LA UNIFORMIDAD DE VARIEDADES Y COMUNIDADES LINGÜÍSTICAS**

**Graciela Barrios**

Universidad de la República  
grabar@adinet.com.uy

**RESUMEN**

En este trabajo analizo la incidencia de la estandarización lingüística (como un tipo particular de planificación) y del sistema educativo (como agente planificador) en relación con la uniformidad de variedades lingüísticas y de la propia comunidad lingüística. El estudio de ocho variables fonológicas del español de Montevideo permite comprobar empíricamente que la variedad usada por hablantes de nivel de instrucción más alto (NA) es menos variable que la de aquéllos con nivel de instrucción más bajo (NB), y que los hablantes de NA tienen un comportamiento lingüístico más uniforme a la interna del grupo que los hablantes de NB. El sistema educativo refuerza la transmisión de una variedad lingüística más uniforme (la lengua estándar), pero también uniformiza los usos lingüísticos, de modo que quienes pasaron por la educación tienden a parecerse más entre sí que quienes quedaron menos marcados por la impronta educativa.

**Palabras clave:** estandarización, fonología, español, variación, educación

**THE INFLUENCE OF LANGUAGE STANDARDIZATION AND EDUCATION ON THE UNIFORMITY OF LANGUAGE VARIETIES AND COMMUNITIES**

**ABSTRACT**

This paper studies the influence of standardization and education on the levelling of language varieties and communities. The analysis of eight phonological variables of Montevidean Spanish proves empirically that the variety used by speakers of higher education is less variable than the variety used by speakers of lower education, and that speakers of higher education show more linguistic uniformity in their ingroup behavior. These findings are interpreted in the light of two roles of education: the reinforcement of standard varieties and the levelling of linguistic behavior. The analysis provided also suggests that speakers who have been schooled tend to behave more alike than speakers who have not.

**Key words:** standardization, phonology, Spanish, variation, education

### **ESTANDARIZACIÓN, PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA Y EDUCACIÓN**

La estandarización lingüística es un tipo de planificación que actúa sobre una determinada variedad para que cumpla funciones consideradas de prestigio en la comunidad. La lengua estándar, resultado de esta planificación, funciona como modelo ejemplar de la comunidad y vehículo de la educación. Para ello debe codificarse y equiparse convenientemente (Calvet 1996); es decir, debe poseer normas gramaticales y ortográficas que faciliten su escritura, y un vocabulario y sintaxis aptos para situaciones que trascienden los usos domésticos.

El proceso de estandarización es permanente porque la lengua estándar, como cualquier otro tipo de variedad lingüística, debe adaptarse a los cambios del entorno y a sus condiciones de uso. La aceptación de esta lengua se promueve con discursos que destacan su identificación con valores que la sociedad considera importantes para el desarrollo social del individuo y que justifican el esfuerzo que para cualquier hablante significa adquirir una nueva variedad lingüística.

La planificación del estatus y del corpus (Kloss 1966) de una lengua estándar apunta a la uniformidad. En el primer caso porque se promueve el uso de una determinada variedad en desmedro de otras; en el segundo porque se privilegian determinados rasgos en lugar de otros.

Las instituciones normativas de la lengua operan como agentes codificadores a través de instrumentos especialmente diseñados para tal fin: gramáticas, diccionarios, manuales de estilo. El sistema educativo, por su parte,

es el agente difusor más importante de la lengua estándar, que se propone como un instrumento indispensable para el desempeño integral del individuo en las sociedades modernas.

La educación genera modelos de comportamiento, incluyendo los lingüísticos. Quienes acceden y se incorporan efectivamente a la educación aprenden a escribir y a hablar de determinada manera, pero sobre todo aprenden a valorar determinados modos de usar el lenguaje, al tiempo que generan actitudes y representaciones negativas hacia otras formas de comportamiento lingüístico que no coinciden con los usos canónicos.

La lengua estándar es un capital cultural valorado por las posibilidades funcionales que ofrece, por el prestigio que otorga a quienes la poseen y porque facilita el acceso a otros capitales: económicos, sociales y simbólicos (Bourdieu 1985). La lengua estándar refleja y transfiere el prestigio de los grupos sociales que detentan esos otros capitales. La consolidación del poder se vincula con el valor que se asigna a los bienes de una comunidad; al poder que otorga el capital económico, se agrega el poder que confieren la educación y el “buen hablar”.

Sin embargo, el prestigio que caracteriza determinados objetos, situaciones, individuos o comportamientos no necesariamente se identifica con el estatus de los capitales en el sentido de Bourdieu. Por eso la diferencia clásica de Labov (1972) entre prestigio “abierto” (relacionado con el estatus) y “encubierto” (relacionado con los valores comunitarios) permite entender por qué muchos individuos siguen usando variedades no estándares (a veces muy estigmatizadas) y rechazan la posibilidad que les ofrece la educación de

incorporar otras variedades más valoradas socialmente.

El prestigio tiene múltiples facetas y no puede restringirse a los valores que los grupos de poder de las sociedades letradas consideran importantes en términos económicos o educativos. La lengua estándar no siempre es interpretada por todos los grupos como un capital cultural y lingüístico deseable.

Sectores sociales marginados, ajenos a los discursos y representaciones de las sociedades letradas, quizás vislumbren como demasiado remotos y ajenos los posibles beneficios de la escolarización y de la apropiación de ese “poderoso instrumento” que es la lengua estándar. En muchos casos puede hasta existir el temor de que “hablar bien” provoque el rechazo del endogrupo, más cercano, más tangible y por lo tanto de mayor interés en términos de reconocimiento identitario y de valores comunitarios.

La lengua estándar (modelo lingüístico de la educación) coexiste de un modo conflictivo con otras variedades del repertorio comunitario. El conflicto se maximiza cuanto su enseñanza se propone como una sustitución de las variedades no estándares, con una competencia planteada en términos de prestigio.

El conflicto puede atenuarse con una propuesta educativa no sustractiva, que permita expandir las posibilidades comunicativas del repertorio lingüístico del alumno (Barrios y Coll 1994) reconociendo la adecuación de variedades estándares y no estándares según las distintas situaciones comunicativas. De todos modos, el conflicto entre estándares y no estándares está siempre latente, por la naturaleza prescriptiva de la lengua estándar y por la ideología purista que

la sostiene.

### **VARIABILIDAD Y UNIFORMIDAD EN LAS VARIEDADES Y PRÁCTICAS LINGÜÍSTICAS COMUNITARIAS**

La sociolingüística variacionista ha demostrado la estrecha relación existente entre estratificación social y lenguaje (Labov 1972). La variable nivel de instrucción tiene un rol protagónico en este sentido, porque el sistema educativo crea conciencia lingüística entre niños y adolescentes mediante la enseñanza de reglas prescriptivas y la corrección explícita de rasgos lingüísticos de escaso prestigio.

La exposición extensa a la lengua escrita facilita la autocorrección y la supresión de regionalismos. La estandarización lingüística uniformiza, codifica y ofrece modelos lingüísticos ejemplares. La escolarización también propone modelos ejemplares (incluida la lengua) y pautas de comportamiento que confluyen en la uniformización.

Podemos suponer, entonces, que las variedades estándares son más uniformes que las variedades no estándares, pero también que los hablantes de variedades estándares (aquéllos con mayor escolarización) tienen un comportamiento lingüístico más uniforme entre sí que los hablantes de variedades no estándares.

En este artículo propongo centrarme en los presupuestos anteriores, que no son nuevos para la sociolingüística, pero que no siempre han tenido una fundamentación empírica sistemática. Analizo la incidencia de la estandarización (como un tipo particular de planificación lingüística) y del sistema educativo (como

agente planificador) en la uniformización de variedades lingüísticas y de la propia comunidad lingüística.

Teniendo en cuenta los modelos lingüísticos que guían los procesos de estandarización, el rol fundamental que éstos juegan en la educación y los antecedentes de estudios sobre estratificación social en el lenguaje, podemos esperar una mayor adhesión de los hablantes de nivel socio-académico alto a las variantes estándares.

Teniendo en cuenta, además, el carácter socialmente permeable de las sociedades modernas, puede también esperarse que el comportamiento de los distintos niveles socio-educativos sea probabilístico y no categórico; es decir, que hablantes con características sociales diferentes compartan la mayor parte de las formas lingüísticas, aunque con diferencias en las frecuencias de uso.

Para fundamentar empíricamente las observaciones anteriores me remito a Barrios (2002 c), donde analizo comparativamente ocho variables fonológicas en el español hablado en Montevideo. El artículo citado retoma comparativamente los datos de otros trabajos del mismo volumen (Barrios y Orlando 2002) sobre fenómenos vocálicos y silábicos (Rivero 2002) y sobre fenómenos consonánticos (Fernández 2002, Barrios 2002 a y b).

El corpus se conformó a partir de entrevistas grabadas con 48 informantes montevideanos nativos, equilibradamente distribuidos según sexo, nivel de instrucción (A: terciario; B: primario) y edad (1: 18 a 35 años; 2: 36 a 50; 3: 51 en adelante). También analicé el comportamiento de cada informante en forma individual, al interior de cada grupo.

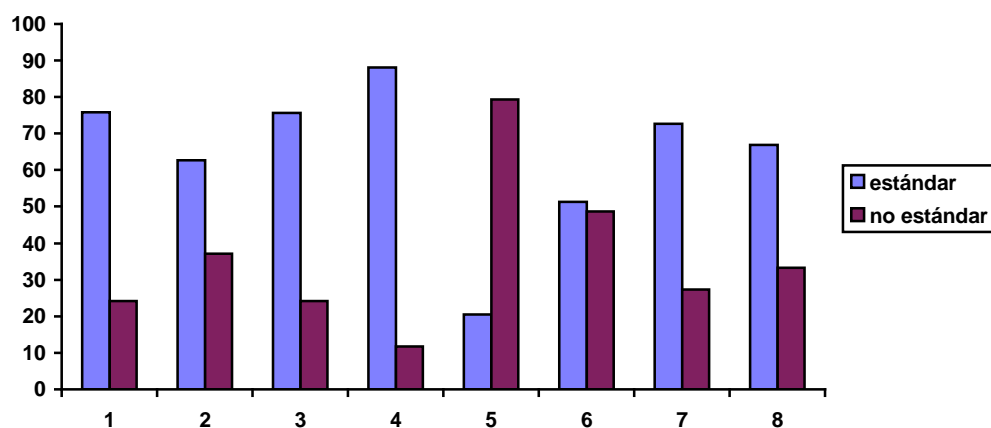
Cada una de las variables fonológicas consideradas está constituida por una variante estándar (que desde una perspectiva normativa se calificaría como "correcta") y una variante no estándar (que desde esa misma perspectiva se consideraría como "incorrecta") (CUADRO 1).

	variante estándar	Variante no estándar	Ejemplos
<b>Variable 1</b>	hiato	diptongo	<i>peleó ~ pelió</i>
<b>Variable 2</b>	sin síncopa	con síncopa	<i>voy a ~ viá</i>
<b>Variable 3</b>	sin aféresis	con aféresis	<i>está ~ tá</i>
<b>Variable 4</b>	sin apócope	con apócope	<i>para ~ pa</i>
<b>Variable 5</b>	uso de grupos consonánticos I	no uso de grupos consonánticos I	<i>instituto~istituto/intitut o</i>
<b>Variable 6</b>	uso de grupos consonánticos II	no uso de grupos consonánticos II	<i>actor ~ ator</i>
<b>Variable 7</b>	uso de -s final de palabra	no uso de -s final de palabra	<i>más ~ má</i>
<b>Variable 8</b>	palatal sonora [ž]	palatal sorda [š]	<i>[káže] ~ [káše]</i>

CUADRO 1. Variantes fonológicas estándares y no estándares en hablantes montevideanos nativos.

**Datos generales.** Una primera visión en conjunto de las variables estudiadas permite corroborar que todos los fenómenos seleccionados se encuentran efectivamente en situación de variación. En todos los casos predominan las variantes estándares, excepto en los grupos consonánticos de tipo I (CUADRO 2 y GRÁFICO 1).

Variantes	estándar r	no estándar	diferencia %
1. hiato ~diptongo	75.8	24.1	51.7
2. sin síncopa~con síncopa	62.7	37.2	25.5
3. aféresis~con aféresis	75.7	24.2	51.5
4. apócope~con apócope	88.1	11.8	76.3
5. uso~no uso de grupos consonánticos I	20.5	79.4	58.9 (-)
6. uso~no uso de grupos consonánticos II	51.3	48.6	2.7
7. uso~no uso de -s final de palabra	72.6	27.3	45.3
8. palatal sonora~sorda ([ž]~[š])	66.9	33.3	33.6



CUADRO 2 y GRÁFICO 1. Variantes fonológicas estandar y no estandar en hablantes montevideanos nativos.

Considerando que el lenguaje es reflejo e indicio del funcionamiento social, los datos indican una sociedad altamente receptiva a los modelos lingüísticos propuestos por el sistema educativo. Una sociedad que tiende a privilegiar las formas lingüísticas "correctas", que facilitan el ascenso social y la



identificación con los grupos de poder. Una sociedad que, sin embargo, no descarta otras formas lingüísticas que, aunque menos "cultas", permiten identificar identidades alternativas al modelo educativo.

La variable 5 (grupos consonánticos de tipo I, en palabras como "abstracción" o "instituto") presenta un comportamiento atípico. Aquí la variante catalogada como estándar tiene una frecuencia mucho menor que la variante no estándar, lo que indica un conflicto entre norma prescriptiva y norma de uso.

Otro caso también bastante atípico es la variable 6 (grupos consonánticos de tipo II, como "actor" u "ómnibus"), en que la variante no estándar presenta una frecuencia casi tan alta como la no estándar. Pero para avanzar en la interpretación de estos casos es necesario tener en cuenta las diferencias por nivel de instrucción, según veremos más adelante.

Por ahora me interesa observar en conjunto el grado de variabilidad de los fenómenos estudiados. Para eso tomo como referencia a Elizaincín (1987), que propone medir la variabilidad considerando las diferencias porcentuales entre variantes de una variable binaria.

Según esta propuesta, cuanto menor es la diferencia porcentual entre las variantes, mayor es la variabilidad, y viceversa. Así, por ejemplo, dada una variable  $X$  compuesta por dos variantes,  $a$  y  $b$ , teniendo  $a$  un porcentaje de ocurrencias de 20% y  $b$  un porcentaje de 80%, y siendo la diferencia porcentual entre ambas variantes de 60%, se deduce un grado de variabilidad muy bajo para el fenómeno analizado. Por el contrario, dada una variable  $Y$  compuesta por dos

variantes, *c* y *d*, teniendo *c* un porcentaje de ocurrencias de 45% y *d* un porcentaje de 55%, la diferencia porcentual de solamente un 10% estaría indicando una variabilidad muy acentuada. Al considerar en conjunto las diferencias porcentuales de un buen número de variables, se pueden distinguir zonas de mayor o menor variabilidad, y determinar el grado de variabilidad de una lengua según cuántas variables entren en una u otra zona.

Aplicando estos criterios, y en base a las diferencias porcentuales expuestas en el CUADRO 2, podemos situar las ocho variables fonológicas en una escala de variabilidad como la que indica el GRÁFICO 2.

La ubicación de la mayor parte de las variables en la zona de máxima variabilidad (0% a 50%) permite apreciar que, en conjunto, el español de Montevideo presenta una variabilidad importante.

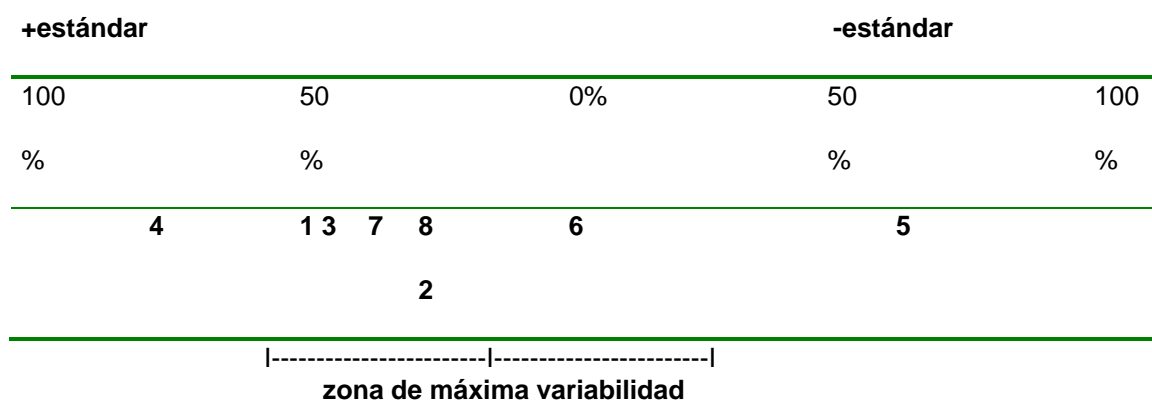


GRÁFICO 2. Escala de variabilidad en hablantes montevideanos nativos. Las variables fonológicas consideradas se indican con números del 1 al 8.

**Variabilidad, uniformidad y nivel educativo.** Los estudios sociolingüísticos han demostrado que en comunidades urbanas socialmente permeables distintos grupos pueden compartir los mismos rasgos lingüísticos,

y que las diferencias ocurren sobre todo en términos de frecuencia. Más allá de la presencia o no de determinados fenómenos lingüísticos, la frecuencia de uso de determinados rasgos contribuye a definir las identidades lingüísticas.

Los hablantes montevideanos presentan un patrón sociolingüístico regular. Los de NA usan consistentemente las variantes estándares con mayor frecuencia que los de NB, pero en ambos grupos están presentes tanto las variantes estándares como las no estándares (CUADROS 3 y 4, GRÁFICO 3).

NA	estándar	No estándar
	r	
1. hiato~diptongo	84.9	15.1
2. sin síncope~con síncope	72.6	27.4
3. sin aféresis~con aféresis	92.9	7.1
4. sin apócope~con apócope	97.5	2.5
5. uso~no uso de grupos consonánticos I	30.2	69.8
6. uso~no uso de grupos consonánticos II	85.3	14.7
7. uso~no uso de -s final de palabra	85.7	14.3
8. palatal sonora~sorda ([ž]~[š])	71.3	28.7

CUADRO 3. Variantes fonológicas estándares y no estándares en hablantes montevideanos nativos de NA.

NB	estándar	No estándar
1. hiato~diptongo	46.6	53.4
2. sin síncope~con síncope	51.2	48.8
3. sin aféresis~con aféresis	61.9	38.1
4. sin apócope~con apócope	79.7	20.3
5. uso~no uso de grupos consonánticos I	6.5	93.5
6. uso~no uso de grupos consonánticos II	14.0	86.0
7. uso~no uso de -s final de palabra	59.3	40.7
8. palatal sonora~sorda ([ž]~[š])	62.6	37.4

CUADRO 4. Variantes fonológicas estándares y no estándares en hablantes montevidianos nativos de NB.

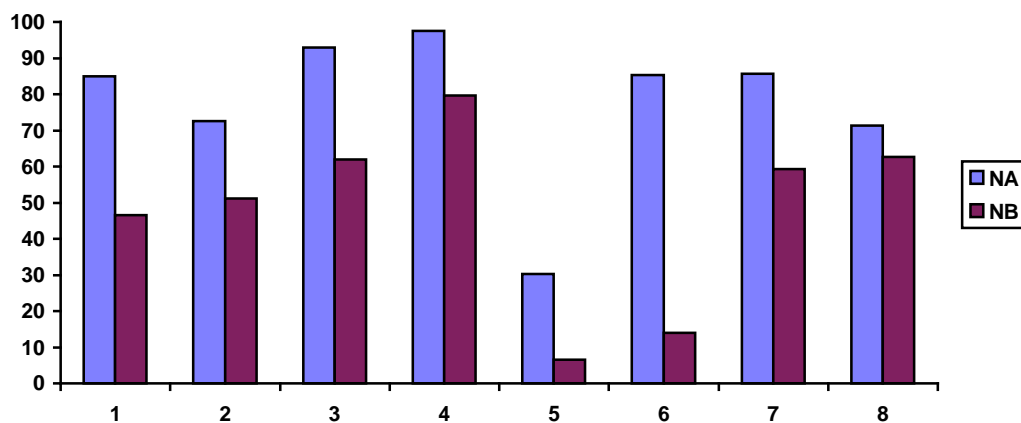


GRÁFICO 3. Variantes fonológicas estándares en hablantes montevidianos nativos, por nivel de instrucción.

La mayor o menor fuerza de la marcación social de nivel puede medirse teniendo en cuenta las diferencias porcentuales entre hablantes de NA y NB, en relación con el uso de las variantes estándares. En base a esto podemos distinguir variables más o menos estratificadas; la información social de estas

últimas es prácticamente nula, mientras que las primeras funcionan como marcadores sociales fácilmente reconocibles por la comunidad. Los datos del CUADRO 5 permiten proponer la siguiente distinción:

- Variable 6: extremadamente estratificada.
- Variable 1: muy estratificada.
- Variables 2, 3, 4, 7 y 5: medianamente estratificadas.
- Variable 8: poco estratificada.

variante estándar	Diferencia % entre NA y NB
6. grupos consonánticos II	71.3
1. con hiato	42.8
3. sin aféresis	31.0
7. uso de -s final de palabra	26.4
5. uso de grupos consonánticos I	23.7
2. sin síncope	21.4
4. sin apócope	17.8
8. palatal sonora [ʒ]	8.7

CUADRO 5. Diferencia porcentual en el uso de variantes fonológicas estándares en hablantes montevideanos nativos, por nivel de instrucción.

Esta información nos conduce una vez más a la consideración de que, si bien estamos ante una estratificación sociolingüística evidente, ésta no opera como compartimentos estancos. La marcación social en el lenguaje se puede calificar, en este sentido, como moderada.

Los casos aquí catalogados como de estratificación extrema, lo son dentro del espectro mismo de variación; una estratificación social extrema

correspondería solo a comportamientos invariantes (categóricos, no variables) y a situaciones de distribución complementaria (un grupo usa siempre una variante y otro grupo usa siempre otra). En los fenómenos analizados no se registró ninguna situación de este tipo.

Situaciones parcialmente análogas, sin embargo, ocurren cuando una de las variantes presenta un comportamiento variable en uno de los niveles, pero *cuasi* categórico en el otro. Es el caso de las variables 3, 4 y (en menor medida) 7, cuyas variantes estándares ocurren casi categóricamente en el NA. También de las variables 5 y (en menor medida) 6, cuyas variantes no estándares actúan de un modo similar pero en el NB. Así, por ejemplo, una pronunciación “no estándar” de la palabra *instituto* como [ihitúto], no ofrece ninguna información social convincente, porque esta pronunciación coincide con la más frecuente para cualquier tipo de hablante montevideano, sea del nivel que sea.

Pero si un montevideano pronuncia esta palabra como [institúto], el mantenimiento del grupo consonántico con -s implosiva solamente puede identificarse como de NA. Del mismo modo, si un montevideano dice [ónibus] en lugar de [ómnibus], lo más probable es que tenga poca escolarización, porque los datos indican que difícilmente un hablante de NA simplifique un grupo consonántico de tipo II.

Las lenguas estándares son por definición menos variables que las no estándares porque han sido expuestas a procesos de focalización (Le Page y Tabouret Keller 1985), es decir, a una planificación expresa que disminuye la

variabilidad, mientras que los dialectos mantienen la natural difusión de las variedades que no han sido sometidas a codificación y en las que las elecciones lingüísticas quedan libradas a las funciones comunicativas e identitarias propias del lenguaje, ajenas a la estandarización.

En una comunidad socialmente permeable como la montevideana y con un elevado nivel de escolarización, la mayor variabilidad que presentan los individuos con menor educación es el resultado de una coexistencia no resuelta entre las formas no estándares que se adquieren en el hogar y las formas estándares que se incorporan en la escuela. Los hablantes de NB han pasado en el sistema educativo un tiempo relativamente suficiente como para incorporar formas estándares, pero no tanto como para reprimir consistentemente las variantes no estándares. En los hablantes de NA, la incorporación de las primeras se encuentra en un estadio más avanzado.

Los datos de los GRÁFICOS 4 y 5 corroboran las observaciones anteriores. Se reproducen aquí los criterios de cuantificación ya indicados para el GRÁFICO 2; en este caso tomo como referencia las diferencias porcentuales del CUADRO 6.

	diferencia % NA	diferencia % NB
1. hiato~diptongo	69.8	-6.8
2. sin síncopa~con síncopa	45.2	2.4
3. sin aféresis~con aféresis	85.8	23.8
4. sin apócope~con apócope	95.0	59.4
5. uso~no uso de grupos consonánticos I	-39.6	-87.0
6. uso~no uso de grupos consonántcos	70.6	-76
II		
7. uso~no uso de -s final de palabra	73.2	18.6
8. palatal sonora~sorda ([ž]~[š])	42.6	25.2

CUADRO 6. Diferencias porcentuales en el uso de variantes fonológicas estándares y no estándares en hablantes montevidéanos nativos, por nivel de instrucción.

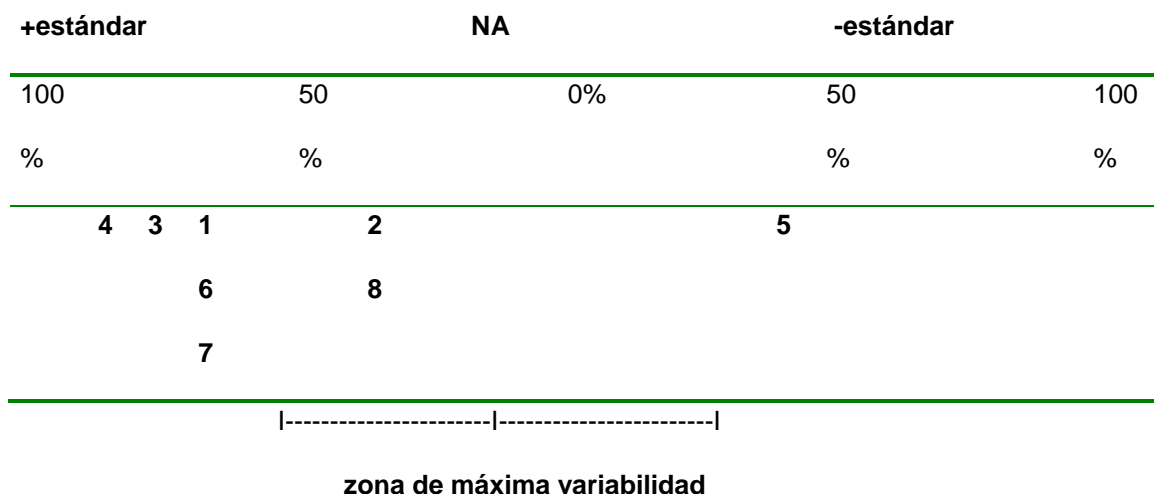


GRÁFICO 4. Escala de variabilidad en hablantes montevidéanos nativos de NA. Las variables fonológicas consideradas se indican con números del 1 al 8.



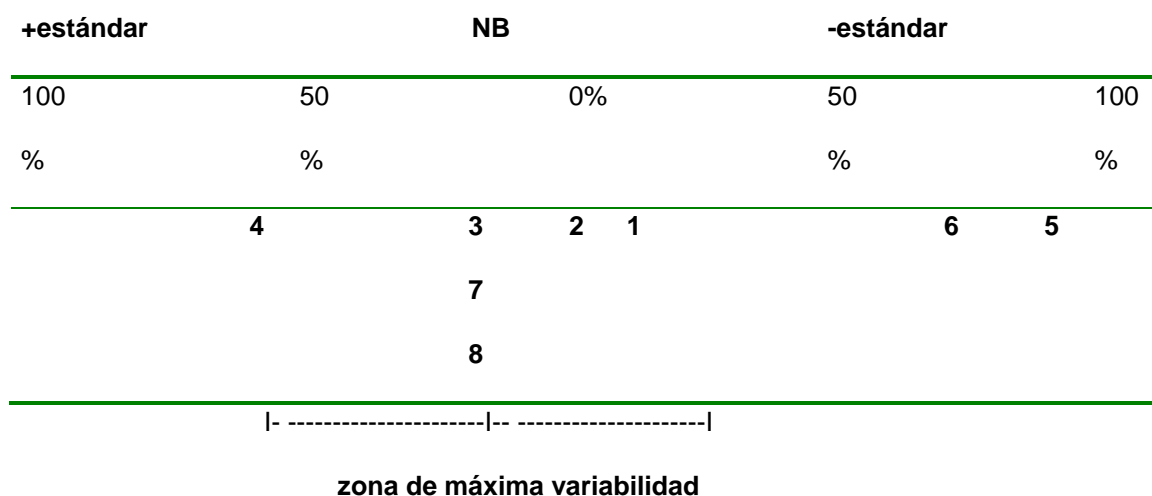


GRÁFICO 5. Escala de variabilidad en hablantes montevideanos nativos de NB. Las variables fonológicas consideradas se indican con números del 1 al 8.

Los informantes de NA presentan solamente dos variables en la zona de máxima variabilidad, mientras que los de NB tienen cinco, incluso con una ubicación mucho más cercana al indicador de variabilidad extremo (0% de diferencia porcentual). Puede observarse la distribución mayoritariamente dirigida hacia el polo estándar en los hablantes de NA; los montevideanos de NB tienen un comportamiento más independiente de la norma prescriptiva, privilegiando el uso de muchos rasgos típicos de las hablas coloquiales y no estándares.

**Nivel de instrucción y sexo.** La educación incide en los usos lingüísticos, pero para interpretar el alcance de esta variable debemos también correlacionarla con otras, como el sexo de los hablantes. Las mujeres en conjunto usan más las variantes estándares que los hombres (CUADROS 7 y

8, GRÁFICO 6). La única excepción es la variable 8 (palatales sordas o sonoras) que, como se ha demostrado en Barrios (2003 b), se encuentra en proceso de cambio, liderado justamente por las mujeres.

<b>HOMBRES</b>	<b>estándar</b>	<b>no estándar</b>
	<b>r</b>	
1. hiato~diptongo	69.4	30.6
2. sin síncope~con síncope	51.9	48.1
3. sin aféresis~con aféresis	67.9	32.1
4. sin apócope~con apócope	79.8	20.2
5. uso~no uso de grupos consonánticos I	19.7	80.3
6. uso~no uso de grupos consonánticos	51.2	48.8
II		
7. uso~no uso de -s final de palabra	68.9	31.1
8. palatal sonora~sorda ([ž]~[š])	74.1	25.9

CUADRO 7. Variantes fonológicas estándares y no estándares en hombres montevideanos nativos.

<b>MUJERES</b>	<b>estándar</b>	<b>no estándar</b>
	<b>r</b>	
1. hiato~diptongo	82.5	17.5
2. sin síncope~con síncope	66.4	33.6
3. sin aféresis~con aféresis	84.0	16.0
4. sin apócope~con apócope	94.5	5.5
5. uso~no uso de grupos consonánticos I	21.2	78.8
6. uso~no uso de grupos consonánticos	51.5	48.5
II		

7. uso~no uso de -s final de palabra	76.4	23.6
8. palatal sonora~sorda ([ž]~[š])	59.8	40.2

CUADRO 8. Variantes fonológicas estándares y no estándares en mujeres montevidéanas nativas.

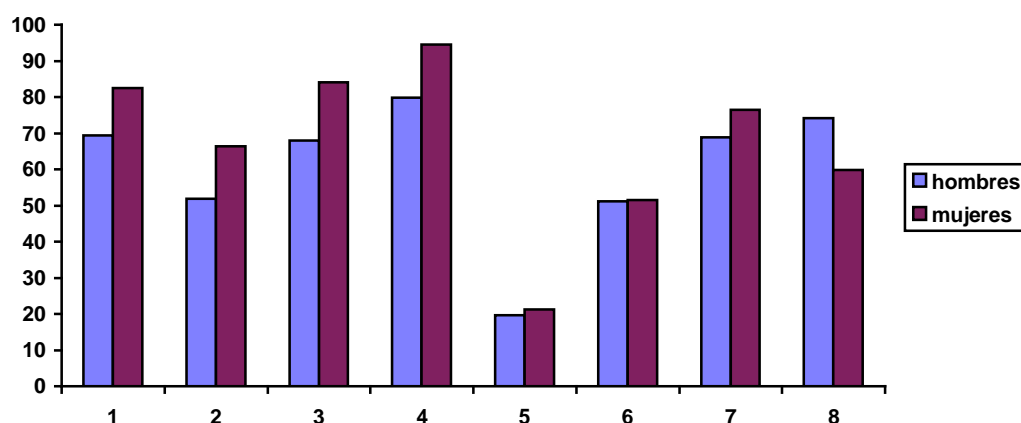


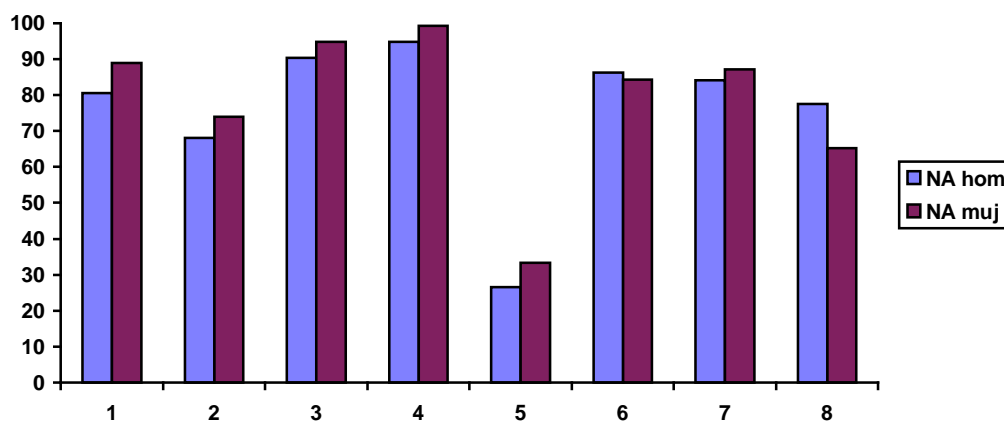
GRÁFICO 6. Variantes fonológicas estándares en hablantes montevidéanos nativos, por sexo.

En tres casos (variables 5, 6 y 7) las diferencias porcentuales entre ambos sexos son mínimas, pero en otros cinco (variables 1, 2, 3 y 4) las mujeres se comportan de un modo bastante más acorde con la norma estándar que los hombres. Este comportamiento ha sido interpretado como consecuencia de una mayor percepción de la norma prescriptiva por parte de las mujeres, teniendo en cuenta el rol que desempeñan tradicionalmente en la educación de sus hijos. Pero también puede interpretarse como el resultado de una mayor inseguridad social, que las obliga a sobresalir en aquellas prácticas que son valoradas por la comunidad; en este caso, el uso “correcto” del lenguaje.

La tendencia anterior se mantiene en los dos niveles educativos, pero es más notoria en el NB que en el NA (CUADROS 9 y 10, GRÁFICOS 7 y 8). Hombres y mujeres de NA se parecen más entre sí en sus comportamientos

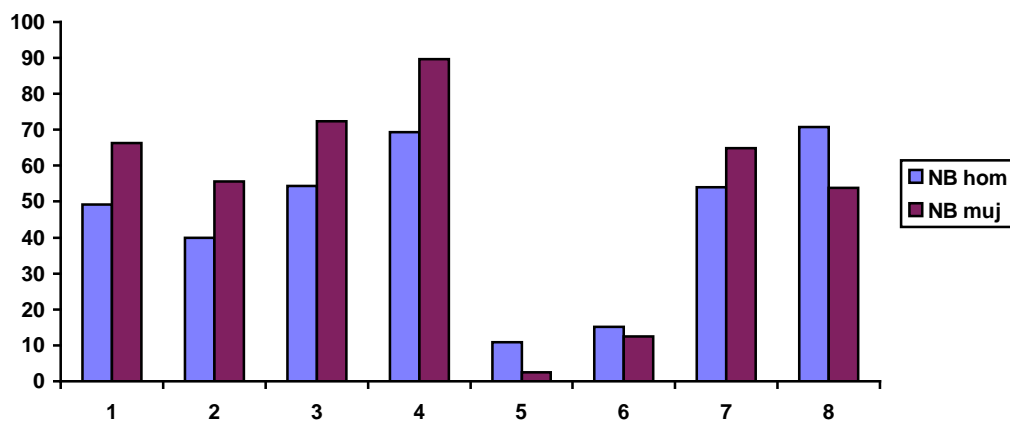
lingüísticos que hombres y mujeres de NB. La educación parece jugar aquí también un rol importante para la homogeneización, ya que la formación terciaria coloca en muchos casos a hombres y mujeres en roles y ocupaciones similares.

variantes estándares	NA hombres	NA mujeres
1. hiato	80.5	89.0
2. sin síncope	68.1	73.9
3. sin aféresis	90.4	94.9
4. sin apócope	94.8	99.2
5. uso de grupos consonánticos I	26.5	33.3
6. uso de grupos consonánticos II	86.2	84.3
7. uso de -s final de palabra	84.1	87.2
8. palatal sonora [ʒ]	77.6	65.2



CUADRO 9 y GRÁFICO 7. Variantes fonológicas estándares en hablantes montevidianos nativos de NA, por sexo.

variantes estándares	NB hombres	NB mujeres
1. hiato	49.2	66.3
2. sin síncope	40.0	55.7
3. sin aféresis	54.3	72.3
4. sin apócope	69.3	89.6
5. uso de grupos consonánticos I	10.8	2.5
6. uso de grupos consonánticos II	15.2	12.5
7. uso de -s final de palabra	54.0	64.8
8. palatal sonora [ʒ]	70.8	53.8



CUADRO 10 y GRÁFICO 8. Variantes fonológicas estándares en hablantes montevideanos nativos de NB, por sexo.

Fontanella de Weinberg (1979: 76) interpreta esta tendencia (que también encontró en el español de Bahía Blanca) como "una mayor libertad en la mujer de educación universitaria y un uso más frecuente de gestos, y de un vocabulario que podríamos considerar típicamente "masculino" ("malas palabras", etc.). En cambio, en los grupos socialmente más bajos existe una actitud más

*conservadora en cuanto a mantener más claramente las pautas de un comportamiento típicamente masculino, que se manifiesta en una mayor conservación de la autoridad del hombre en el hogar, un rechazo masculino a compartir las tareas domésticas, una mayor diferencia entre el vocabulario y los temas de conversación considerados propios de los hombres y de las mujeres, etc. "*

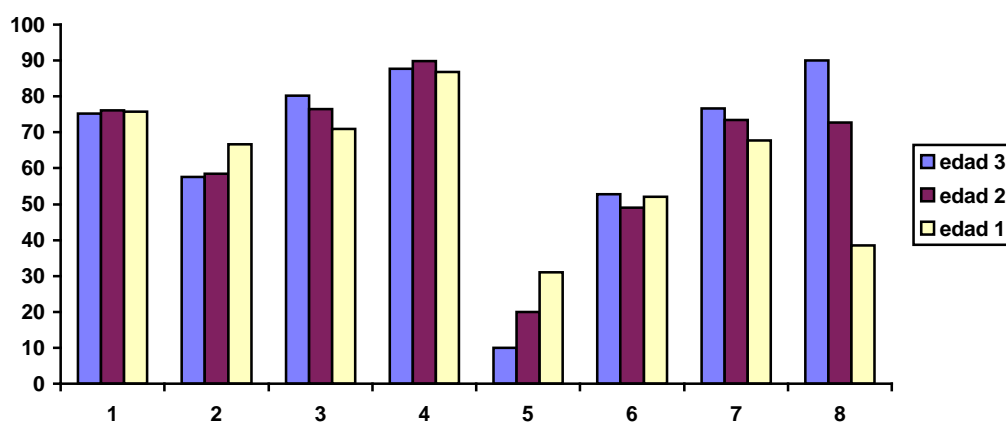
**Nivel de instrucción y edad: relación entre marcación estrática y estabilidad.** En la mayoría de las variables analizadas (1, 2, 4, 6 y 7) prácticamente no hay diferencias entre las tres franjas etarias, o bien la diferencia ocurre (levemente) en un solo grupo en relación con el resto (CUADRO 11 y GRÁFICO 9). Por el contrario, en otros casos se constata un cierto ordenamiento (creciente o decreciente) de las edades.

Si consideramos que la existencia de un cambio lingüístico en marcha puede medirse en tiempo aparente a través del comportamiento de los grupos etarios (Labov 1972), la variable 8 enfrenta un claro proceso de cambio, ya que las diferencias porcentuales entre las tres edades son significativas y están escalonadas. Ciertos indicios de cambio aparecen también en la variable 5 (con un avance de la variante estándar) y en la 3 (con un leve avance de la variante no estándar).

La edad 1 no parece asumir claramente la aceptación o rechazo de las variantes estándares en general. En dos casos (variables 2 y 5) los informantes más jóvenes tienen un comportamiento más estándar que los mayores, aunque en otros casos (variables 3, 7 y 8) ocurre lo contrario. Esto contradice el prejuicio

de que los jóvenes son siempre los que “hablan peor”. Para esta edad (18 a 35 años) y para las variables fonológicas estudiadas, este prejuicio no parece justificarse.

Variantes estándares	edad 3	edad 2	edad 1
1. hiato	75.3	76.2	75.8
2. sin síncope	57.6	58.5	66.6
3. sin aféresis	80.3	76.4	71.0
4. sin apócope	87.7	89.9	86.8
5. uso de grupos consonánticos I	10.0	20.0	31.0
6. uso de grupos consonánticos II	52.8	49.1	52.1
7. uso de -s final de palabra	76.6	73.4	67.8
8. palatal sonora [ʒ]	90.0	72.7	38.5



CUADRO 11 y GRÁFICO 9. Variantes fonológicas estándares en hablantes montevideanos nativos, por edad.

Un aspecto interesante para entender cómo funciona la marcación social en el lenguaje surge al considerar conjuntamente el grado de estabilidad de una

variable (en cuanto a eventuales procesos de cambio) y la mayor o menor fuerza de la información estrática.

Cuando una variable se encuentra en proceso de cambio (y, sobre todo, si este proceso se da en forma muy rápida, de modo que se pueden observar diferencias notorias de comportamiento entre las distintas generaciones que conforman una comunidad), la información social que transmiten las variantes resulta más difícil de interpretar porque las normas de uso en las distintas generaciones no son las mismas. Es lo que ocurre, por ejemplo, con el ensordecimiento de las consonantes palatales (Barrios 2003 b).

El CUADRO 12 sitúa las ocho variables fonológicas consideradas según su grado de estratificación social y según su mayor o menor involucramiento en procesos de cambio lingüístico. La única variable extremadamente estratificada (la 6) es una variable estable; por el contrario, la única variable en proceso de cambio (la 8) tiene información estrática débil. Las tres variables con indicios de cambio (3, 5 y 7) presentan una estratificación social moderada.

La estabilidad contribuye a consolidar la información social de nivel, mientras que el involucramiento en claros procesos de cambio reduce las posibilidades de una fuerte estratificación sociolingüística.

Como señalo en Barrios (2003 b), la estratificación social débil de la variable 8 repercute en la determinación de la variante de prestigio: los datos indican que sigue siendo la palatal sonora (considerando su frecuencia de aparición y su mayor uso entre los hablantes de NA); pero si la variante sorda sigue avanzando, irá adquiriendo mayor prestigio y puede terminar



sustituyendo totalmente a la sonora, dando por concluido el proceso de cambio y la situación de variación.

	<b>Variables estables</b>	<b>Variables con indicios de cambio</b>	<b>Variables en proceso de cambio</b>
<b>Variables extremadamente Estratificadas</b>	6		
<b>Variables muy estratificadas</b>	1		
<b>Variables medianamente estratificadas</b>	2 4	3 5 7	
<b>Variables poco estratificadas</b>			8

CUADRO 12. Características de las variables estudiadas en hablantes montevidianos nativos, en cuanto a mayor o menor estabilidad en relación con los procesos de cambio, y mayor o menor sensibilidad a la estratificación socio-académica.

**Uniformidad y difusión en los comportamientos lingüísticos individuales.**

La investigación constató un comportamiento más homogéneo entre los montevidianos de NA que entre aquéllos de NB. Las diferencias de rango (que surgen de restar los porcentajes de mayor y menor uso de las variantes) entre los informantes de cada nivel, indican que en tres variables los hablantes de NA se comportan de un modo notoriamente más homogéneo entre sí que los de NB (CUADRO 13). Estos últimos, a su vez, tienen un desempeño notoriamente más homogéneo que los de NA en una sola de las variables estudiadas.

Incluso en la variable 1 (uso de hiato), si exceptuamos a un informante

que presenta un comportamiento muy diferencial, se repite la mayor uniformidad de los hablantes de NA. También en la variable 2 (síncopa), si se tienen en cuenta solamente los informantes que registraron más de tres ocurrencias para este fenómeno, la diferencia de rango en el NA disminuye a un 75%, mientras que en el NB se mantiene en un 100.0%. Los CUADROS 14 y 15 reproducen en conjunto los datos de cada informante para cada uno de los niveles considerados.

	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>N</b>	91.0	100.0	<b>33.3</b>	<b>32.5</b>	44.0	60.0	<b>35.7</b>	96.7
<b>A</b>								
<b>N</b>	100.0	100.0	81.7	90.5	<b>11.1</b>	55.5	54.7	90.0
<b>B</b>								

CUADRO 13. Diferencias de rango en el uso de variantes fonológicas estándares en hablantes montevidéanos nativos, por nivel de instrucción.

NA	1 hiato	2 sin síncope	3 sin aféresis	4 sin apócope	5 GC I	6 GC II	7 -s final	8 palatal sonora
96-	**	*****	*****	*****		*****	***	*****
100		****	****	***** *****				**
91-95	***		*****	*		*****	*****	*
86-90	****		***			****	****	
81-85	*****		*			**	***	
76-80	***	**	*			*	****	***
71-75	**					**	***	*
66-70	*	*	*	*				
61-65	*					*	*	
56-60	*							**
51-55						*		*
46-50	*	*						**
41-45					*			
36-40		**				*		
31-35		*			****			*
26-30								
21-25		*			*****			
16-20								
10-15					*****			*
5-10	*							*
0-5		*			*****			*

CUADRO 14. Variantes fonológicas estándares en hablantes montevidEOS nativos de NA, por informante.

NB	1 hiato	2 sin síncopa	3 sin aféresis	4 sin apócope	5 GC I	6 GC II	7 -s final	8 palatal sonora
96-100	***	*****		*****				*****
91-95	*		***	*****				*
86-90			***	***				**
81-85		*	*	*			**	
76-80	*	*	**	*			****	**
71-75	*	**	*				*	
66-70	*		*	**			***	****
61-65	*						*	*
56-60	*	*	****	**		*	*	
51-55			*	**			**	
46-50	****	**	**	*		*	**	*
41-45	**		**			*	****	
36-40	***		***			*	***	**
31-35	**							**
26-30	*	*				*	*	
21-25		**						*
16-20	*					*		*
11-15			*		*****	*****		*
6-10	*			*		****		*
0-5	*	*****			*****	*****		
					*****	*		
					*****			

CUADRO 15. Variantes fonológicas estándares en hablantes montevidEOS nativos de NB, por informante.

Nótese que el único caso en que los hablantes de NB presentan claramente una mayor homogeneidad es en la variable 5 (grupos consonánticos de tipo I). El rechazo casi unánime de la -s implosiva en palabras como “*instituto*” o “*transportar*” hace que esta pronunciación no sea abiertamente considerada como incorrecta, por lo cual los informantes de NB ni siquiera se plantean la necesidad de incorporar una variante que, además, es de difícil pronunciación. Sólo algunos hablantes de NA intentan esa posibilidad, provocando así un desempeño menos homogéneo entre los montevideanos de ese grupo.

Cabe también observar que, a diferencia de lo que ocurre al considerar cada grupo en conjunto, aparecen comportamientos individuales prácticamente invariantes para muchos de los fenómenos considerados. El caso más llamativo es el de la variable 4 (apócope) en los informantes de NA: casi todos usan solamente la variante estándar.

En los casos de usos categóricos, los montevideanos de NA optan casi sistemáticamente por la variante estándar; una vez más la excepción ocurre con la variable 5 (grupos consonánticos de tipo I), en que aparecen unos cuantos informantes de este nivel empleando únicamente la variante no estándar. En el NB también hay comportamientos invariantes, aunque en este caso la opción no es siempre la variante estándar; en efecto, un buen número de informantes tiene usos categóricos de variantes no estándares.

Los datos generales manejados al considerar los grupos en conjunto pueden indicar tendencias, pero no una previsión infalible de desempeños

individuales. Además de las diferencias de rango señaladas, hay informantes de NA que presentan porcentajes de variantes estándares inferiores a algunos informantes de NB, y viceversa. Esto significa que, a pesar de la importancia que la educación tiene en la conformación de patrones de sociolingüísticos dentro de una comunidad, hay otros factores, socioculturales y psicosociales, que influyen en las elecciones lingüísticas de los hablantes.

### CONCLUSIONES

La sociedad montevideana, vista en conjunto, presenta un empleo indiscutiblemente alto de variantes estándares, lo que demuestra una incidencia apreciable de la educación (y de la variedad lingüística que transmite) en el desempeño de sus hablantes.

Pero también se comprueba un mantenimiento interesante de formas no estándares, que pautan un conflicto entre prestigio abierto (convalidado por políticas lingüísticas llevadas adelante por los grupos de poder) y prestigio encubierto (identificado con valores y prácticas culturales comunitarias, menos accesibles a la influencia del sistema educativo y de los agentes planificadores).

La variable social que incide más claramente en el comportamiento lingüístico de los montevideanos es el nivel de instrucción. De un modo absolutamente sistemático, los hablantes de NA adoptan las variantes estándares en porcentajes superiores a los de NB. La fuerza de la estratificación social, sin embargo, tiende a ser moderada (comportamientos probabilísticos en lugar de categóricos, diferencias porcentuales poco acentuadas), como correlato

de una comunidad socialmente estratificada pero relativamente permeable, con accesos funcionales fluidos y posibilidades de interacción intergrupala.

La uniformidad es mayor entre hombres y mujeres de NA que entre aquéllos de NB, probablemente como resultado de una menor diferenciación laboral por sexo en el NA que en el NB. También se comprobó una clara relación entre grados de estratificación y grado de estabilidad en los fenómenos lingüísticos estudiados: las variables en proceso o con indicios de cambio rechazan una estratificación social fuerte.

El sistema educativo ejerce una doble acción, prescriptiva y homogeneizadora: hacia la variedad lingüística que imparte (tratando de mantenerla incontaminada de formas no estándares) y hacia los usuarios de la lengua (aconsejándoles que no empleen formas lingüísticas no estándares).

La mayor uniformidad lingüística de los montevideanos de NA puede interpretarse como el resultado de la presión normativa del sistema educativo. Estos hablantes son objeto y resultado de la uniformidad en más de un sentido: no sólo emplean una variedad lingüística menos variable que los hablantes de NB, sino que presentan un comportamiento lingüístico más homogéneo al interior de su propio grupo.

La impronta educativa refuerza la transmisión de una variedad lingüística uniforme, con menos espacio para las elecciones lingüísticas; pero también uniformiza las prácticas lingüísticas entre individuos, de modo que quienes pasan más años expuestos a los modelos educativos tienden a parecerse más entre sí que quienes quedan librados a otros (y dispares) modelos de comportamiento.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barrios, Graciela (2002 a) "Uso de -s final de palabra". En: Graciela Barrios y Virginia Orlando (comps.) *Marcadores sociales en el lenguaje. Estudios sobre el español hablado en Montevideo*. Montevideo, Gráficos del Sur. 21-28.

Barrios, Graciela (2002 b) "Ensondecimiento del fonema palatal /ʒ/". En: Graciela Barrios y Virginia Orlando (comps.) *Marcadores sociales en el lenguaje. Estudios sobre el español hablado en Montevideo*. Montevideo, Gráficos del Sur. 29-41.

Barrios, Graciela (2002 c) "Formas estándares ~ no estándares: la información social del nivel fonológico". En: Graciela Barrios y Virginia Orlando (comps.) *Marcadores sociales en el lenguaje. Estudios sobre el español hablado en Montevideo*. Montevideo, Gráficos del Sur. 73-89.

Barrios, Graciela y Magdalena Coll (1994) "El enfoque sociolingüístico del registro escrito". En: Carlos Hipogrosso y Alma Pedretti (comps.) *La escritura del español*. Montevideo, Universidad de la República. 87-99.

Barrios, Graciela y Virginia Orlando (comps.) (2002) *Marcadores sociales en el lenguaje. Estudios sobre el español hablado en Montevideo*. Montevideo, Gráficos del Sur.

Bourdieu, Pierre (1985) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, Akal.

Calvet, Louis Jean (1996) *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires, Edicial.

Elizaincín, Adolfo (1987) "Contacto y cambio: revisión de dos conceptos". Leído en: VIII Congreso Internacional de la ALFAL. Tucumán.

Fernández, Ana (2002) "Comportamiento de grupos consonánticos". En: Graciela Barrios y Virginia Orlando (comps.) *Marcadores sociales en el lenguaje. Estudios sobre el español hablado en Montevideo*. Montevideo, Gráficos del Sur. 43-53.

Fontanella de Weinberg, María Beatriz (1979) *Dinámica social de un cambio lingüístico*. México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Kloss, Heinz (1966) "German-American language maintenance efforts". En: Joshua Fishman (ed.) *Language loyalty in the United States*. La Haya, Mouton. 207-252.

Labov, William (1972) *Sociolinguistic patterns*. Filadelfia, Pennsylvania University Press.

Le Page, R.B. y Andrée Tabouret-Keller (1985) *Acts of identity. Creole-based approaches to language and ethnicity*. Cambridge, Cambridge University Press.

Rivero, Rita (2002) "Usos vocálicos y silábicos". En: Graciela Barrios y Virginia Orlando (comps.) *Marcadores sociales en el lenguaje. Estudios sobre el español hablado en Montevideo*. Montevideo, Gráficos del Sur. 55-71.



**ANA KARENINA CONTRA LA DIGLOSIA SIN BILINGÜISMO**

**Roberto Bein**  
Instituto de Lingüística  
Universidad de Buenos Aires  
Dirección: Ciudad de la Paz 506, 3º H  
C1426AGJ Buenos Aires  
Argentina  
Tel./fax: (011) 4553-4397  
rbein@filo.uba.ar, roberto.bein@gmail.com

**RESUMEN**

Sobre la base del estudio de las expresiones en lenguas otras que el ruso en *Ana Karenina*, de León Tolstoi, se cuestiona la conceptualización de “diglosia sin bilingüismo” con que Joshua Fishman caracteriza la situación lingüística de la Rusia zarista. Se analiza quiénes, en qué ocasiones y con qué finalidad usan las otras lenguas y cómo el propio texto tematiza ese uso, de lo cual se extraen conclusiones teóricas más generales sobre la aplicabilidad de la caracterización de situaciones lingüísticas concretas de las combinaciones de los conceptos de diglosia y bilingüismo.

**Palabras clave:** Multilingüismo literario – diglosia sin bilingüismo – lengua e identidad nacional y social

**ANA KARENINA AGAINST DIGLOSSIA WITHOUT BILINGUALISM**

**ABSTRACT**

Based on the study of the quotations in languages other than Russian in Leon Tolstoy's *Anna Karenina*, the author questions the conceptualization of “diglossia without bilingualism”, with which Joshua Fishman characterizes the linguistic situation of Tsarist Russia. The article analyzes by whom, in which occasions and to what end other languages are used, and how the text itself makes a theme of that usage. More general theoretical conclusions are drawn about the combination of the concepts of diglossia and bilingualism as a characterization of concrete linguistic situations.

**Key words:** Literary multilingualism – diglossia without bilingualism – language and national and social identity

### INTRODUCCIÓN

En este artículo queremos tratar un aspecto teórico puntual que, sin desmedro de la inmensa contribución de Joshua Fishman a la sociolingüística y la sociología del lenguaje, nos ha llamado la atención porque nos parece dudosa o incluso errónea su aplicación a algunas situaciones concretas: la existencia de la “diglosia sin bilingüismo”. Con ese fin estudiaremos el fenómeno en una obra literaria representativa de una de las situaciones de diglosia sin bilingüismo a las que se refiere Fishman: la de la aristocracia rusa zarista, en *Ana Karenina*, de León Tolstoi.

### EL MULTILINGÜISMO LITERARIO EN *ANA KARENINA*

La presencia de más de una lengua en textos literarios viene de antiguo. Ya en la Biblia se opera esa ruptura de la isoglosia: en el Antiguo Testamento, escrito en hebreo, hay algunas partes en arameo, y en el Nuevo Testamento, tanto en el Evangelio según San Mateo (27:46) como en el Evangelio según San Marcos (15: 34) aparece un pasaje en arameo en medio del texto en griego. Poco antes de su muerte,

“alrededor de la hora nona Jesús exclamó con fuerte voz: *¡Eli, Eli!, ¿lama sabajtani?*, esto es: *¡Dios mío, Dios mío!, ¿por qué me has abandonado?*”<sup>vii</sup>

Este pasaje, que también aparece en el Salmo 22, se conserva en arameo en las traducciones a otros idiomas, y hay quienes interpretan la heteroglosia como el abandono del Padre bondadoso, amante de sus criaturas, del Nuevo

Testamento, y el regreso al Dios severo y castigador del Antiguo Testamento.

No es nueva, pues, en la literatura, la copresencia de varias lenguas ni lo es la interpretación del cambio de lengua. En las últimas tres décadas incluso el llamado multilingüismo literario ha sido estudiado desde diferentes perspectivas: desde los estudios identitarios, como el ensayo de G. Deleuze y F. Guattari (1975) sobre Kafka, pasando por los enfoques literarios, como un artículo de I. Logie (2003) sobre el plurilingüismo en Cortázar, hasta los estudios sociolingüísticos y de sociología de la comunicación, en que se analiza tanto la función ideológica de la mezcla de lenguas, como en el libro de P. Arnau, P. Joan y M. Tietz (eds.) (2001) *Escribir entre dos lenguas*, como los motivos sociales – entre ellos, la diglosia– para la elección de la lengua en la que escriben autores de lengua primera minoritaria, como una obra al respecto de G. Kremnitz (2004).

Pero aun cuando el fenómeno no sea nuevo y se encuentren ejemplos de todos estos casos en la literatura de Rusia (autores no rusos que escriben en ruso, como N. Gógol; autores rusos que escriben en francés, como P. Chaadaev o que insertan pasajes alóglotas, sobre todo en francés, como F. Dostoievski), sorprende la profusión de expresiones en otras lenguas en *Ana Karenina*: hemos contado no menos de un centenar de fragmentos en francés, alemán e inglés, y también algunas citas en latín y unas palabras en italiano. Además, en el caso de cartas personales, el narrador indica que están escritas en francés<sup>vii</sup>. Si a esto le sumamos el hecho de que en la traducción al castellano –lengua en la que nos hemos visto obligados a leer la novela por desconocimiento del ruso– figuran préstamos en ruso que carecen de equivalentes referenciales o léxico-

semánticos<sup>vii</sup> en castellano, como “mujik” y “versta”, se comprenderá fácilmente que nos hallamos ante un abigarrado repertorio lingüístico de gran interés para todo sociólogo del lenguaje.

Pues de aquí se desprenden inmediatamente varias preguntas: ¿qué personajes usan y cuáles no usan otras lenguas?, ¿en qué circunstancias las usan?, ¿se puede leer una finalidad en ese uso?, ¿se lo puede correlacionar con variables culturales, sociales o, eventualmente, literarias? En otros términos, el plurilingüismo lleva a la pregunta sociolingüística clásica de quién dice qué cosa a quién, cuándo, dónde, cómo, por qué y para qué, donde en el “cómo” debemos incluir, en este caso, “en qué lengua”.

Estas preguntas no las contestaremos de inmediato; primeramente recorreremos el camino en cierto modo inverso, desde la sociología del lenguaje hacia el texto, interrogándonos acerca de la formulación de “diglosia sin bilingüismo” de Fishman.

### **DIGLOSIA SIN BILINGÜISMO**

En su *Sociología del Lenguaje*, Joshua Fishman (1972) retoma su concepción de diglosia de 1967: hay casos en los que en el seno de una nación conviven dos lenguas o variedades con distinto reparto funcional: una lengua o variedad alta, dotada de mayor prestigio y usada por los sectores más elevados de la sociedad, y una lengua o variedad baja, que es el repertorio lingüístico de los sectores inferiores. Este reparto funcional a la par que social modificaba un tanto la concepción de diglosia tal como aparecía en el famoso artículo de Charles

Ferguson (1959): conservaba la diferencia de prestigio y funcional de las variedades alta y baja(s), pero distinguía la diglosia del bilingüismo, al que consideraba la capacidad individual de manejar dos lenguas, aun cuando se tratara del bilingüismo de masas. De allí resultaban las posibilidades de combinación de bilingüismo y diglosia (presencia de ambos, ausencia de bilingüismo o de diglosia o ausencia de ambos). Pero además, dado que las lenguas en presencia no eran necesariamente variedades de una misma lengua sino que se podía tratar de lenguas distintas –con lo cual desestimaba la necesidad de la proximidad estructural de las variedades–, podía haber, según Fishman, casos en que la variedad baja no fuera la hablada en la conversación cotidiana por toda la comunidad ni la alta se adquiriese solo a través de la enseñanza escolar, e incluso podrían encontrarse situaciones en que la nación se dividiría en dos comunidades monolingües que mantendrían entre sí una relación diglósica. Estas situaciones las describe de la siguiente manera (Fishman 1972: 126 y 128):

Ahora encontramos dos o más comunidades lingüísticas unidas política, religiosa y económicamente en una unidad en funcionamiento a pesar de las diferencias socioculturales que las separan. En el nivel de esta unidad mayor (aunque no siempre voluntaria) debemos reconocer la existencia de dos o más lenguas o niveles. Sin embargo, una o ambas comunidades lingüísticas implicadas se caracterizan por tener fronteras de grupo relativamente impermeables, de modo que el acceso funcional y lingüístico para los “forasteros” está severamente restringido. [...] Al

mismo tiempo, los repertorios lingüísticos de uno o ambos grupos están debidamente limitados debido a la especialización funcional. No es difícil encontrar ejemplos de tales situaciones (vid. Por ejemplo los muchos casos enumerados por Kloss 1966<sup>a</sup>). Las élites europeas anteriores a la I Guerra Mundial a veces tenían esa relación con sus paisanos, hablando francés o alguna otra lengua A de moda para sus fines internos, y la masa, otra lengua, no necesariamente relacionada lingüísticamente con aquella, para sus [propios] fines internos (en distintas épocas y lugares: danés, salish, provenzal, ruso, etc.). Ya que la mayoría de las élites y la mayoría de las masas nunca se relacionaron, *no formaron una comunidad lingüística única* (es decir, sus repertorios lingüísticos eran discontinuos) y sus comunicaciones externos se realizaban mediante traductores e intérpretes (una señal cierta de monolingüismo interno). Ya que la mayoría de las élites y de las masas llevan vidas caracterizadas por repertorios funcionales extremadamente estrechos, sus repertorios lingüísticos fueron también demasiado estrechos para posibilitar el desarrollo de un bilingüismo social extenso.

Fishman cree, entonces, que en la Rusia zarista la aristocracia hablaba en francés, y el pueblo, en ruso, y que la comunicación interclases se efectuaba por medio de personas bilingües que oficiaban como intérpretes. Es cierto que una serie de autores convalida esta caracterización, al menos hasta cierto punto; así, entre otros, H. Pfandl (2008) asegura que en el siglo XVIII y hasta mediados del siglo XIX la lengua dominante entre la nobleza alta y en parte entre la nobleza

media fue el francés: los aristócratas usaban el francés para comunicarse con sus iguales, la vida mundana transcurría en francés, las cartas también se escribían en esa lengua (por ejemplo, las de Pushkin al zar en francés), la literatura extranjera se lee en traducciones francesas e incluso la *clarté française* (“escribir como se habla”) sirve de modelo al ruso. Pero la historia de las lenguas en Rusia es más compleja; baste señalar que superada la diglosia entre el antiguo eslavónico eclesiástico y la lengua popular, sobre todo con el zar reformista Pedro el Grande (1672-1725) el ruso se modernizó e incorporó miles de préstamos de diversos idiomas europeos: del holandés (en los dominios de la navegación y la artesanía), del alemán (en los de la vida cotidiana, la artesanía y las ciencias) y del francés (en los de la comida, el arte, la vestimenta y el léxico cultural abstracto), así como calcos de diversas lenguas europeas y clásicas. El problema de que no hubiera aún un estilo oral culto normado que pudiera servir de base para la literatura llevó a fines del siglo XVIII y comienzos del XIX a corrientes opuestas: la de los puristas o arcaístas, que luchaban contra los galicismos, y la de los innovadores, convencidos de la necesidad de que el ruso se abriera a fraseologismos, construcciones sintácticas y léxicas de otras lenguas europeas para enriquecerse. “El hombre que unió ambas corrientes en su obra y supo incluir en su obra de manera diferenciada estilísticamente tanto elementos del eslavo eclesiástico como de la lengua popular y también derivados del francés fue Alejandro Pushkin (1799-1837), con quien en realidad comienza la historia del ruso moderno.” (Pfandl, 2008:7).

Ello no obstante, y sin que queramos ni podamos desmentir el uso habitual del francés por parte de la nobleza, lo que la lectura de *Ana Karenina* y de otras obras del período no convalidan es la afirmación de que esa nobleza se habría comunicado con el pueblo mediante intérpretes, puesto que la conversación habitual de los personajes encumbrados transcurre en ruso. Se podrá argüir que Tolstoi crea ficción y que el basarnos en testimonios literarios en lugar de hacerlo en el sofisticado despliegue estadístico de los modernos trabajos de campo sociolingüísticos nos hace caminar sobre terreno epistemológicamente cenagoso. Sin embargo, podemos contraargumentar con el criterio de autoridad: nadie le ha reprochado a Tolstoi un uso excesivo de la lengua rusa en boca de los nobles en su representación de la Rusia de los zares; por el contrario, un crítico como O. Figes (2007) sugiere, a propósito de *La Guerra y la Paz*, que hay una estrategia deliberada de Tolstoi de usar el francés para retratar lo artificioso y la falta de sinceridad, como la lengua del teatro y del engaño, mientras que el ruso emerge como la lengua de la sinceridad, la honestidad y la seriedad.

Incluso podemos inferir de *Ana Karenina* que la presencia de otras lenguas se restringe a determinados ámbitos: la cita en italiano, “Il mio tesoro”, pertenece a un aria de *Don Giovanni*, de W. A. Mozart; en francés aparecen los platos de un restaurante aristocrático: “soupe printanière, turbot sauce Beaumarchais, poulard à l'estragon, macedoine de fruits...” (vol. I, p.40<sup>vii</sup>), así como las órdenes y observaciones en el baile: “grand rond”, “chaîne”, “pardons, mesdames” (vol. I, p.83 ss.) y las cartas personales (vol. II, p.83 y 89). Los hijos del príncipe



Oblonsky tienen una institutriz francesa (y el príncipe mismo, una *liaison* con la institutriz); en alemán habla el administrador al calcular el costo del alambre y las máquinas segadoras (vol. II, p.199).

Esta distribución nos lleva a afirmar, con Fishman y contra él, que existe una división de funciones en el empleo de las lenguas de parte de la nobleza, pero que de ninguna manera abjura del ruso ni, mucho menos, lo ignora. En principio ese conocimiento y uso de distintos idiomas con prevalencia del francés es una marca de esa clase cuyos círculos más encumbrados formaban parte de un sector social paneuropeo que viajaba mucho y trabajaba poco, pasaba sus vacaciones en reductos campestres o playas de diversos países, amaba la cocina francesa, se deleitaba con la ópera italiana, tenía administradores alemanes y consideraba que el conocimiento de lenguas formaba parte de la buena educación, como la equitación o la danza. Por eso aprendía lenguas extranjeras a temprana edad en el hogar, por lo común, con institutrices o preceptores particulares.

### QUIÉNES USAN LAS OTRAS LENGUAS

Esto nos lleva a contestarnos algunas de las preguntas sociolingüísticas formuladas más arriba. ¿Quiénes hablan en francés y en lenguas otras que el ruso en la novela? Lo hacen sobre todo el príncipe Oblonsky, la princesa Sherbatskaia, el conde Vronsky y Ana Karenina, hermana del príncipe Oblonsky. Betsy, una amiga un tanto *snob* de Ana, entremezcla pasajes en inglés: “We'll have a cosy chat.” (vol. II, p. 302), y Ana misma también lo domina: “Please,

order the tea in the drawing-room.” (vol. II, p. 266). Por el contrario, jamás se aparta del ruso Levin, el acaudalado terrateniente que se casa con la princesa Kitty, aunque por su educación comprenda tanto el francés como el alemán. Los ejemplos podrían multiplicarse; en definitiva, la conclusión es que solo los nobles y unos pocos sirvientes de la nobleza, como institutrices y camareros, emplean los otros idiomas. En una sola ocasión un mujik habla en francés, pero eso ocurre precisamente en una pesadilla de Ana:

-El mujik buscaba en el saco y hablaba muy de prisa, en francés, haciendo muecas: *Il faut battre le fer, le broyer, le pétrir...* Quise despertarme y me desperté...” (vol. I, p.369)

En el texto de la novela, no solo los personajes emplean las otras lenguas, sino también el narrador en el discurso indirecto libre:

Vronsky presentía que excepto aquel señor insensato casado con Kitti Scherbatskaia, el cual, *à propos de bottes*, le había dicho con desenfrenada ira una serie de tonterías que no vienen a cuento, todos los nobles que iba conociendo se tornaban partidarios suyos (vol. II, p. 231).

Este pasaje es, desde luego, irónico: quien representa los ideales de justicia social de Tolstoi es precisamente “aquel señor insensato”; la ironía se ve reforzada por la expresión en francés, dado que esta duplica el efecto de distanciamiento entre los puntos de vista del narrador y Vronsky, efecto paradójicamente provocado por el acercamiento enunciativo, es decir, por la contaminación de voces a través de los subjetivemas y la asunción de la heteroglosia.

### PARA QUÉ USAN LAS OTRAS LENGUAS

Ya habíamos señalado que determinados asuntos y prácticas la nobleza los realizaba típicamente en otras lenguas; sobre todo, en francés. También podemos comprobar que muchos de los fragmentos heterolingües, que abarcan desde palabras sueltas hasta todo un poema recitado por Stepan Arkadievich en alemán, son ya apelativos (“maman”), ya expresiones típicas que las personas “cultas” usan en otras lenguas, como “honni soit qui mal y pense”, “enfant terrible”, “disons le mot”, “small talk” y “o, sancta simplicitas!”. Por tanto, se trata siempre de marcas de clase, ya de identificación, ya de manifestación de la educación privilegiada de que gozan los poderosos.

Pero ocurre, además, que el libro no solo *incluye* lenguas distintas, sino que, como veremos, *tematiza* el problema, puesto que la relación con el poder se manifiesta aun más nítidamente cuando se viola la distribución de lenguas. En la consideración social, sin duda un camarero de la aristocracia ocupa un rango mucho más elevado que un tabernero de pueblo. Por eso, no puede menos que fastidiar al camarero que un noble use el ruso en lugar del francés al pedirle la comida: para decirlo en términos de François Flahault (1978), levantar la insignia que representa el ruso en un lugar en el que el francés es de regla le confiere al camarero de la aristocracia una ubicación conversacional inferior a la establecida por el registro ideológico cristalizado en la convención social. Así lo hace Stepan Arkadievich en el siguiente fragmento (vol. I, p.40), y, peor aún, delante de Levin, su amigo no aristocrático:

–Bueno; pues nos vas a traer ostras; dos... será poco; tres docenas; sopa de verdura...”

El camarero entabla entonces una furiosa negociación conversacional en torno al código corrigiendo el nombre de la sopa de verdura:

–*Printanière*– dijo el camarero.

Pero al parecer, Stepan Arkadievich no deseaba proporcionarle el placer de poner nombres franceses a los platos.

Así continúa el fragmento, con Arkadievich nombrando platos y champaña en ruso y el camarero traduciéndolos al francés, negociación de la que el camarero sale perdidoso, exclamando:

–Muy bien. ¿Le traigo queso *del suyo*, señor?

No obstante, podemos preguntarnos si –además de “espejo de la realidad” como procedimiento de verosimilización propia del realismo– la señalización del poder en un contexto diglósico es la única función del plurilingüismo, ante fragmentos como el siguiente, que involucra a la princesa Daria (Dolly) Alexandrovna, a su hija Tania y al plebeyo Levin:

- [...] ¿Qué quieres, Tania?– preguntó [Daria], en francés, a la niña que entraba.

– ¿Dónde está mi pala, mamá?

–Te hablo en francés; contéstame igual.

La niña quería decirlo así, pero se le había olvidado cómo se decía “pala” en francés; Dolly se lo recordó, y luego le dijo, siempre en francés, dónde tenía que buscarla. Aquello disgustó a Levin.

Ahora todo lo parecía menos agradable que antes en casa de Daria Alexandrovna, así como en sus niños. “¿Para qué hablar en francés con los niños? –pensó–. Qué poco natural y qué falso es esto; los niños lo perciben. Enseñarles a hablar el francés y quitarles la costumbre de la sinceridad”, seguía reflexionando, sin saber que Daria Alexandrovna había pensado lo mismo veinte veces; pero había llegado a la conclusión de que era imprescindible educar así a sus hijos, aun a costa de la sinceridad. (vol. I, p. 278)

La idea de que no hablar en ruso, además de marca de clase, significaba “quitar la costumbre de la sinceridad” implica que el ruso no era solo la lengua del pueblo analfabeto, de esos cuatro quintos de la población constituida por campesinos que hasta 1861 estuvieron sometidos al régimen de servidumbre. Era también símbolo de identidad en medio de un vasto abanico de luchas complejas en la Rusia decimonónica entre occidentalistas y eslavófilos, cruzadas con las disputas entre autoritarios y demócratas a partir de la revolución de diciembre de 1825, con la sumisión de las naciones no rusas conquistadas por el Imperio Ruso (1721-1917) y sometidas a rusificación, así como con la peculiar posición político-social y educativa de Tolstoi en ese entramado. Pues Tolstoi probablemente combinara un profundo humanismo y sentimiento de solidaridad con cierto rechazo del igualitarismo, y un reflejo de tal posición podría ser el hecho de que, pese a la denuncia de la “insinceridad”, de todas maneras utilice otras lenguas. De todas maneras, no podemos olvidar que Tolstoi fundó ya a los 21 años una escuela para campesinos pobres en su propiedad familiar y que luego elaboró

principios pedagógicos basados sobre todo en la libertad: el alumno debía realizar su propio esfuerzo de manera autónoma sin ser obligado por el maestro a adquirir el conocimiento. También abogaba por que el pueblo creara sus propias escuelas adecuadas a sus necesidades, planteó la necesidad de que la actividad educativa se investigara científicamente mediante un análisis que abarcara los aspectos sociológicos y psicológicos del niño, consideraba muy importantes los conocimientos adquiridos fuera de la escuela e incluso editó una revista pedagógica y publicó en 1872 un manual de lectura para niños pequeños. Todo ello se desarrollaba en lengua rusa.

En suma, se podría inferir que los cambios de lengua no son solo consecuencia del reflejo realista, sino que también funcionan como insignias para diseñar y/o consolidar las “ubicaciones” de los personajes, refuerzan la ironía en el discurso indirecto libre y pueden incluso interpretarse como manifestación de la posición sociopolítica, ideológica y filosófica del autor. Cabría estudiar más en detalle, entre otros aspectos, en qué contextos se usan las otras lenguas y qué función cumple cada una de ellas (por ejemplo, si acaso el inglés siempre va asociado a la frivolidad).

### SÍNTESIS

El francés lo usan los nobles, no los plebeyos pudientes. También lo usan los sirvientes en relación directa con la nobleza. Sirve asimismo para dirimir ubicaciones conversacionales, relaciones de poder interpersonales y para manifestar posiciones político-ideológicas: lo ruso frente a lo no auténtico. Lo que

las expresiones alóglotas de *Ana Karenina* parecen volver insostenible es que en la Rusia del siglo XIX haya existido (o siguiera existiendo) una situación generalizada de diglosia sin bilingüismo: había cuando menos diglosia con multilingüismo activo entre la nobleza y sus sirvientes, multilingüismo pasivo entre los ricos plebeyos y monolingüismo en los sectores populares. Además, no se puede desvincular el uso de las lenguas de la compleja trama de luchas nacionales y sociales y posiciones político-ideológicas en el Imperio Ruso, ni de la tardía pero vigorosa evolución de la literatura rusa a partir de Pushkin, de manera que tampoco resulta tan nítido que la lengua alta se usara solo para las funciones que la sociedad consideraba elevadas ni que fuera la única lengua usada para tales funciones por el sector dominante. Ni tampoco, por supuesto, que las situaciones de diglosia se mantuvieran iguales a lo largo del tiempo.

Debemos señalar que Fishman mismo percibió que su esquema de las cuatro combinaciones de diglosia y bilingüismo era demasiado simplificador para abarcar todas las situaciones posibles. Como lo señala A. Hudson (2002:14),

El propio Fishman sintió que “una sola teoría que nos permita entender, predecir e interrelacionar ambos fenómenos [diglosia y bilingüismo] es ejemplo de un envidiable ahorro excesivo [parsimony] en las ciencias de la conducta” (Fishman, 1967: 32-33) [traducción nuestra, R.B.]

Todo ello no nos lleva a postular la debilidad del concepto de diglosia, que por cierto ha adquirido múltiples matices (cf. Fernández, 1993), ni tampoco negar la existencia de las situaciones de diglosia sin bilingüismo, de las que tenemos muchos ejemplos aún hoy, como la que existe aparentemente entre el nepalí,

lengua indo-irania, y el newari, lengua de origen sino-tibetano, en zonas de Nepal. Ciertamente, los sociolingüistas catalanes y occitanos criticaron las formulaciones norteamericanas de los años sesenta y setenta por su visión ahistórica y “pacífica” (no conflictiva) de la diglosia (Ferguson, Fishman, Sankoff, etc.) porque consideraban que el hecho de que una misma comunidad use dos lenguas o variedades distintas con funciones distintas no es algo “normal” sino producto de una imposición política. A su vez, la diglosia como necesariamente conflictiva y la necesidad de su resolución política mediante la normalización lingüística fue luego cuestionada por otros sociolingüistas catalanes (Banyeres y Romaní, 1994) que proponían un análisis más diferenciado situacional y temporalmente: la normalización lingüística como anulación de la diglosia (como la de las lenguas vulgares frente al latín en el humanismo), como reversión de la sustitución lingüística (como cuando los jóvenes vascos aprendían en las “ikastolas” la lengua de sus abuelos que sus padres habían abandonado), como “bilingüización” de los alófonos (que entraña al mismo tiempo la reversión de la sustitución lingüística y comprende a toda la sociedad) y como sustitución de la lengua antes dominante (que podría ser el propósito de la política lingüística catalana actual, aunque los autores no lo digan expresamente).

A lo que nos conduce la lectura contextualizada de los fragmentos no rusos de *Ana Karenina*, en cambio, y siempre dentro de los límites que impone basarse en una obra de ficción, es a dudar de la aplicabilidad de la caracterización de “diglosia sin bilingüismo” de Fishman para la Rusia zarista y, más en general, a reafirmar, si hiciera falta, que la aplicación de estas categorías fishmanianas



como orientadoras y tendenciales no anula la necesidad de aguzar la mirada sobre las diversas causas y condiciones concretas que puede tener la coexistencia de comunidades (casi) monolingües cuyas lenguas guardan entre sí una distribución jerárquica muy desigual, incluso porque ese análisis puede llevar a propuestas político-lingüísticas diferenciadas.

### BIBLIOGRAFÍA

- Arnau, Pilar, Pere Joan Tous y Manfred Tietz, Manfred (eds.) (2002): *Escribir entre dos lenguas. Escritores catalanes y la elección de la lengua literaria/Escrire entre dues llengües. Escriptors catalans i l'elecció de la llengua literària*. Kassel: Reichenberger (Problemata Literaria 54).
- Banyeres, Jordi y Joan-Maria Romaní (1994): "L'exhortation à la "normalisation" ou *Ho volem tot en català* (Nous voulons tout en catalan), en *Lengas*, 35, 27-44.
- Bein, Roberto (1996): "La «equivalencia cero» intralingüística", en *Voces*, 6, 15-20.
- Deleuze, Gilles y Félix Guattari (1978): *Kafka, por una literatura menor*. México: Era [orig. *Kafka, pour une littérature mineure*. París: Les Éditions de Minuit, 1975].
- Ferguson, Charles (1959): "Diglossia", en *Word* 15, 325–340.
- Fernández, Mauro (1993): *Diglossia: A Comprehensive Bibliography 1960–1990*. Amsterdam: Benjamins.

- Figes, Orlando (2007): "Tolstoy's Real Hero", en *NYRB*, 4-7.
- Fishman, Joshua (1967): "Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism". *Journal of Social Issues* 23(2), 29–38.
- Fishman, Joshua (1972): *The Sociology of Language. An Interdisciplinary Science Approach to Language in Society*. Rowly, Mass.: Newbury House.
- Flahault, Francis (1978): *La parole intermédiaire*. París: Seuil.
- Hudson, Alan (2002): "Outline of a theory of diglossia", en *International Journal of the Sociology of Language* 157, 1-48.
- Kremnitz, Georg (2003): *Mehrsprachigkeit in der Literatur. Wie die Autoren ihre Sprachen wählen*. Viena: Praesens.
- Logie, Ilse (2003): "Plurilingüismo y traducción en la obra de Julio Cortázar", en *Ciberletras, Revista de crítica literaria y cultura*, nº 10, en [www.lehman.cuny.edu/ciberletras](http://www.lehman.cuny.edu/ciberletras) [último acceso: 4-04-09].
- Pfandl, Heinrich (2008): "Die Herausbildung des Russischen", en [www.uni-graz.at/slaw4www\\_hp\\_herausbildungrussisch.doc](http://www.uni-graz.at/slaw4www_hp_herausbildungrussisch.doc) [último acceso 5-06-09].

### CORPUS

- Tolstoi, León (1969): *Ana Karenina*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina. Traducción: Irene y Laura Andresco [orig.: 1869].

**RECENSIÓN DE: DOCUMENTOS DE LA COMISIÓN DE  
POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA.  
ANEP, MONTEVIDEO, 2008**

**REVIEW OF: DOCUMENTOS DE LA COMISIÓN DE POLÍTICAS  
LINGÜÍSTICAS EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA. ANEP,  
MONTEVIDEO, 2008**

**Laura Musto**

-Administración Nacional de Educación Pública,  
Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente,  
Institutos Normales de Montevideo “María Stagnero de Munar y Joaquín R.  
Sánchez”.

-Universidad de la República,  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,  
Departamento de Psicología de la Educación y Didáctica.  
Lmusto70@yahoo.com

La historia de este libro se remonta a 2006, año que representa un hito en la historia de la educación uruguaya: la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), a través de su máximo órgano ejecutivo, el Consejo Directivo Central (CODICEN), convoca a constituir una Comisión para que establezca las pautas a seguir para que la educación pública uruguaya cuente con una política lingüística planificada y coherente a nivel de la educación Inicial, Primaria y Secundaria.

El libro reúne los cuatro documentos redactados por la Comisión. Los parámetros que orientan todo el trabajo se hacen explícitos al comienzo del

Documento 1. Entre otros aspectos, se aclara que pretenden servir como marco de referencia de índole preceptivo y no descriptivo en relación al campo de lo lingüístico en la educación aunque sin conformar propuestas de índole didáctica. Los otros cometidos del Documento 1 son trazar, brevemente, los antecedentes históricos de las políticas lingüísticas en el Uruguay, proveer de una justificación de su necesidad en el presente, definir algunos términos y conceptos utilizados y enunciar ocho principios rectores. El Documento 2 establece cuatro áreas en las que existe la necesidad de establecer políticas lingüísticas coherentes para las cuales también se esbozan propuestas de reestructuración: el trabajo con el español, la enseñanza de lenguas extranjeras, el trabajo transversal en el curriculum en relación al dominio lingüístico, y las situaciones geográficas y sociales especiales (Portugués del Uruguay, comunidad de sordos, pequeñas comunidades hablantes de otras lenguas y los llamados grupos de riesgo social). El Documento 3 contiene las recomendaciones a nivel de la formación docente y el Documento 4 señala otros ámbitos, más allá del de la planificación educativa, donde se hace necesario considerar las políticas lingüísticas. Se agregan tres apéndices que contienen un mapa de la distribución geográfica del Portugués del Uruguay, un glosario de términos y una extensísima bibliografía sobre estudios relacionados con las políticas lingüísticas en Uruguay. Es posible además acceder en línea a otros cuatro apéndices cuyos títulos son indicados en la introducción y oportunamente a pie de página a lo largo del texto.<sup>vii</sup>

Los ocho principios rectores que con un carácter prescriptivo orientan

esta propuesta de políticas lingüísticas, refieren, resumidamente, a estos aspectos: a) la necesidad de reconocer y respetar las particularidades lingüísticas de todos los ciudadanos, y con ello, promover el ejercicio de la libertad, b) la necesidad de confirmar el estudio de la lengua escrita como prioritario en el trabajo en lengua materna estableciendo ya en estos principios la necesidad de distinguir entre el trabajo sobre el uso de la lengua y su estudio como objeto de análisis metalingüístico, c) la relevancia de reconocer que el ámbito de lo lingüístico atañe a todas las áreas disciplinares a lo largo del sistema educativo, d) el reconocimiento de la existencia de diferentes lenguas y variedades lingüísticas del español en el territorio nacional, y e) la conveniencia de una oferta plurilingüe en relación al estudio de lenguas extranjeras. El libro contiene además una descripción de las lenguas y variedades existentes en el territorio, intentando romper con la idea de un país monolingüe, en el que se puede describir: un español rioplatense, un español litoraleño y un español del nordeste, junto al Portugués del Uruguay en la zona de frontera y la Lengua de Señas del Uruguay (LSU) utilizada por la comunidad de sordos. Resalta, de manera implícita y explícita, la sensación de que es necesario remediar una serie de injusticias históricas que se han cometido con las comunidades lingüísticas minoritarias, tales como la comunidad de hablantes de Portugués del Uruguay y la comunidad de sordos.

A su vez, se proporcionan las definiciones de algunos de los términos que serán usados. Se destaca el concepto de “condición de hablante” que refiere al hecho de que cada individuo es ya hablante de una lengua materna

que constituye “el único punto de partida posible del vínculo educativo” (ANEP, 2008, p. 25) y al hecho de que el individuo está en contacto con otras lenguas y variedades que hacen necesario referirse “a la ‘condición’ compleja de la subjetividad de los hablantes y de sus conocimientos acerca de las variedades lingüísticas que conforman este conglomerado, de sus valores y sentidos personales” (p. 25).

Uno de los esfuerzos principales está dirigido a señalar la falta de consideración de lo lingüístico en la dimensión transversal del sistema, sobre todo a nivel de la educación secundaria. En relación al trabajo con el español, otro de los esfuerzos se identifica ya en la enunciación de uno de los principios rectores la delimitación de dos áreas diferentes de trabajo: el trabajo sobre el uso de la lengua y el trabajo sobre el estudio de la lengua como objeto. Es invaluable y extremadamente necesario el énfasis en el trabajo con el uso de la lengua debido a la escasa consideración que ha tenido. De todas maneras, esta distinción no parece superar una dicotomía que no existe en otras tradiciones académicas y educativas, por ejemplo la inglesa, donde no existe necesariamente en la formación de los docentes ni en los programas de estudio de la educación primaria y secundaria una distinción de este tipo entre estos dos ámbitos del trabajo con la lengua. La distinción entre ser un usuario eficiente de la lengua y saber por qué se lo es se presenta como vaga. También, llama la atención la ausencia de referencia a la literatura y a los contenidos y métodos usados en la asignatura Literatura a nivel de educación secundaria. Parece haberse perdido en esta instancia la oportunidad de

integrar aún más y mejor todo aquello que pertenece al dominio de lo lingüístico.

Un apartado especial es dedicado a analizar y señalar algunas necesidades particulares que se identifican en lo que se llama grupos en situación de riesgo social. Es indudable que el espíritu que guía esta sección es el de la justicia social a través de “la democratización y la socialización del conocimiento” (p. 80) como un derecho de todos. Sin embargo, presenta una serie de conceptos cuya relación con lo expuesto en los demás documentos no parece coincidir. Por ejemplo, el uso de términos tales como “monocódigo” y “restringido” (p.79) no recorre el mismo camino que estos documentos intentan recorrer bajo el signo del concepto de “condición de hablante”, así como la caracterización del habla de este grupo como “subestándar” (p.79), caracterización que es desafiada en el Documento 1.

La propuesta relativa a las lenguas extranjeras es de naturaleza plurilingüe y abarca todos los tramos del sistema educativo. Las lenguas obligatorias serían el Inglés (por su importancia en el contexto internacional) y el Portugués (por su importancia en el contexto regional), y habría una tercera lengua de opción obligatoria que serían por tradición histórica el Francés, el Italiano, el Alemán u otras. La introducción de las lenguas extranjeras se justifica por tres razones. La primera de ellas es de carácter instrumental, la segunda es de carácter cognitivo, y la tercera es de carácter actitudinal, incorporando aquí el concepto de competencia intercultural. La mayor innovación se encuentra en la propuesta de quitar las lenguas extranjeras

como una asignatura de la malla curricular y hacer que funcione en modalidad de clases-taller (se propone como ejemplo de experiencia exitosa el trabajo en los Centros de Lenguas Extranjeras, CLE). Se propone también que se provea de acreditaciones a los aprendizajes de los alumnos. Se desea alcanzar niveles altos: el equivalente al nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia al terminar el Bachillerato.

Con respecto a la educación en la zona de frontera del noreste del Uruguay, se presenta una concisa historia y una caracterización del Portugués del Uruguay, así como una reseña de las actitudes del sistema educativo hacia su presencia en el ámbito escolar. El actual plan de educación bilingüe portugués-español representa el modelo pedagógico aconsejado. En este modelo se reconoce que el Español y el Portugués del Uruguay son lengua materna o segunda lengua para los niños. La lengua de instrucción serán el Español y el Portugués en su versión estándar, sin perjuicio de que también se respeten y valoren en la escuela las variedades locales.

En relación a la educación para sordos, se valora como positiva y se recomienda la re-implantación, luego de las necesarias revisiones, de la Propuesta para la Implementación de la Educación Bilingüe del Sordo del año 1987, donde el español aparece como segunda lengua a partir de la lengua escrita. Se denuncia la vinculación que aún subsiste de la sordera con anteriores concepciones clínicas que la vinculan a la discapacidad y al concepto de inclusión de la Educación Especial. El libro hace una interesante aclaración: en 2001 se reconoce por ley a la LSU como la lengua natural de la



comunidad de sordos, entendiendo esto desde una perspectiva antropológica, social y lingüística. El no cumplimiento de lo previsto en la ley en relación a la educación acerca estos documentos a un campo en el que hay direcciones que dejarían de ser del dominio exclusivo de la educación y pasarían a formar parte de un conjunto más amplio de lo que se ha dado en llamar políticas de estado.

En cuanto a la formación docente, si bien hay recomendaciones para cada uno de las áreas consideradas, se pueden resaltar aquí algunas de las cuestiones comunes que se señalan como más acuciantes. El mayor de los problemas que se enfrenta es la falta de maestros y profesores con formación específica para atender las necesidades particulares de las áreas mencionadas, para lo cual se hacen, por ejemplo, propuestas de creación de especializaciones de grado y postgrado. También, entre algunas de las indicaciones interesantes, se señala la necesidad de trabajar con todos los futuros docentes su propia condición de hablante y la necesidad de mantener altos estándares académicos en formación docente.

Hay en estos documentos un espíritu humanista. Es su gran virtud constituir una unidad armoniosa y dejar al lector a la espera de la implementación de tan adecuadas e interesantes propuestas. El país necesitaba la elaboración de un documento de esta naturaleza, fundado en la investigación que se realiza fuera y dentro del país sobre estos temas y que hace recomendaciones de avanzada con respecto a los mejores modelos y prácticas educativas que el país podría adoptar. Más aún, se

haría necesario en otro contexto reseñar la serie de propuestas aquí hechas que ya se han implementado y reforzado desde la aprobación de estos documentos.

Indudablemente, este texto es lectura obligada para estudiantes de magisterio y profesorado, y docentes de todos los niveles educativos, incluida la formación docente y la educación terciaria y universitaria.

vii <http://www.anep.edu.uy/documentos/cplepDOCyAP.pdf>

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2008). *Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. Montevideo.

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2008). *Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. Montevideo.

Recuperado el 25 de julio de 2009 de

<http://www.anep.edu.uy/documentos/cplepDOCyAP.pdf>

**RECENSIÓN DE BARRIOS, G. (2008) *ETNICIDAD Y LENGUAJE. LA ACULTURACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA DE LOS INMIGRANTES ITALIANOS EN MONTEVIDEO*. DEPTO. DE PUBLICACIONES DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN/UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, MONTEVIDEO.**

**REVIEW DE BARRIOS, G. (2008) *ETNICIDAD Y LENGUAJE. LA ACULTURACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA DE LOS INMIGRANTES ITALIANOS EN MONTEVIDEO*. DEPTO. DE PUBLICACIONES DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN/UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, MONTEVIDEO.**

**Leonardo Peluso**  
Universidad de la República  
leonardo.peluso@gmail.com

### INTRODUCCIÓN

Un trabajo del rigor científico y del grado de profundidad como la investigación realizada por Graciela Barrios presenta un desafío para quien se propone reseñarlo, porque necesariamente supone un recorte de una estructura de alta complejidad en la que no escapa la propia subjetividad desde donde se realiza.

A efectos aclaratorios desde donde se efectúa esta reseña, mi investigación con personas sordas se ubica en similar marco teórico y metodológico que la de Barrios, aunque difiera de la minoría lingüística con la que trata. En última instancia, pienso que en ambos casos persiste una búsqueda de entendimiento de las características de la comunidad lingüística que representa el Montevideo actual y de las múltiples identidades que allí

conviven. Esas identidades que se han ido transformando para conformar las identidades híbridas y de mezcla que hoy heredamos.

Por otra parte, como nieto de italianos calabreses no puedo menos que sentirme positivamente afectado por una investigación, como la realizada por Barrios, que indaga de forma seria y profunda la inmigración italiana en Uruguay (¡tomando justamente a los calabreses como uno de los grupos a estudiar!) y que coloca al estigmatizado y folclorizado *cocoliche* montevideano, en otro nivel de reflexión y estatus.

### **MARCO TEÓRICO, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

La investigación se ubica en el marco de los estudios en sociolingüística de corte norteamericano. Pero la perspectiva no es de una sociolingüística clásica. Por el contrario, en esta investigación se conjugan diversos paradigmas de la sociolingüística, lo que aporta una multiplicidad de dimensiones y enriquece, por cierto, las miradas que logra sobre el objeto estudiado.

La autora presenta con mucho detalle el concepto de etnicidad, haciendo dialogar diversas perspectivas que arrojan luz sobre este fenómeno. Relaciona críticamente etnicidad con identidad, minoría, grupo migratorio e inmigrantes, asimilación, frontera y delimitaciones de los grupos. Así, el concepto de etnicidad es especialmente relevante en el marco teórico de esta investigación y retomado de forma central en el análisis de los datos.

A partir del concepto de etnicidad, Barrios discute las relaciones entre etnicidad y lenguaje. Dentro de este marco se expande de forma interesante en la distinción entre lengua étnica, materna y migratoria. La forma en que la autora trata la distinción entre estos tres conceptos, no siempre claramente delimitados en la literatura específica, me pareció un importante hallazgo en el plano teórico y arroja luz para entender las complejas relaciones que existen entre la identidad, las pertenencias grupales y las lenguas en el marco del bilingüismo individual y social.

Otro concepto importante que se maneja a nivel teórico y que luego se profundiza en la discusión de los datos, es el concepto de comunidad lingüística. La noción de comunidad lingüística ha tenido mucha dificultad para ser abordada en el marco de la lingüística y de la sociolingüística. La teoría chomskyiana, por ejemplo, nos ofrece una idealización de la comunidad lingüística. La sociolingüística en algunos casos nos ofrece una visión banalizada de comunidad lingüística, pero en otros, como es el caso de este trabajo, nos ofrece una visión particularmente crítica y profunda. La perspectiva que se sintetiza en este trabajo permite mostrar los diversos planos que se entrecruzan en la comunidad lingüística: las diferentes lenguas y variedades, los distintos bilingüismos individuales, las mezclas de lengua, las identidades, para mencionar los más relevantes.

Por último, la investigación dialoga, a nivel teórico, con temáticas de la lingüística aplicada, más tradicionalmente abocada al estudio de la adquisición/aprendizaje de segundas lenguas. En este trabajo se hace una

relectura de este proceso desde la sociolingüística, lo que aporta otras dimensiones a una cuestión que a veces se circunscribe al plano psicológico o educativo. Así, por ejemplo, en este marco se cuestiona la interlengua y el acento desde el plano identitario (en tanto hablante nativo) y no exclusivamente como parte de un proceso de aprendizaje una lengua segunda.

En cuanto al objetivo de la investigación, Barrios (2008: 99) se propone:

*“estudiar el proceso de aculturación sociolingüística de los inmigrantes italianos residentes en Montevideo, evaluándolo a través del grado de adquisición del español hablado en esta sociedad”.*

Un objetivo de esta naturaleza plantea el desafío de tener en cuenta aspectos identitarios tanto como lingüísticos (atendiendo la dimensión compleja que supone incluir los aspectos dialectales de la comunidad receptora como de la comunidad de origen), en el que se tratará no sólo lo que ocurre con la lengua (o variedad de lengua o dialecto) que traen los inmigrantes, su función y estructura y los patrones identitarios etnolingüísticos asociados; sino también lo que ocurre cuando adoptan la variedad o variedades del español de Montevideo y sus patrones identitarios asociados.

En este sentido la autora aclara:

*“Me propongo demostrar que la asimilación lingüística de los inmigrantes es un proceso complejo que implica la puesta en práctica de estrategias que responden, por un lado, a las características del modelo lingüístico de la sociedad receptora y, por otro, a las características sociales de los mismos inmigrantes. Las estrategias en cuestión están pautadas, básicamente, por la represión de rasgos étnicos (que “marcan” a un hablante como extranjero), y por el manejo competente de determinados rasgos del habla de Montevideo que, por ser variables, conllevan información social específica” (Barrios, 100).*

Así la autora no solamente describe la característica lingüística, sociolingüística y etnográfica de la variedad (o variedades) de español hablada por los italianos en Montevideo (el popularmente llamado *cocoliche*), sino también, y necesariamente para poder ser explicativa en cuanto a los procesos de hibridación y mezcla allí presentes, describe las variedades italianas y las montevideanas que le dieron su origen. Hace especial hincapié, además, en mostrar la adopción, por parte de los italianos, de aquellos rasgos etnolingüísticos del habla del subgrupo receptor (trabajando operativamente con la idea de que el montevideano no es una variedad única). Así, por ejemplo, las mujeres y los varones adoptan rasgos diferentes de acuerdo a los usos diferenciales del español montevideano según sexo; lo mismo ocurre según clase social, etc.

Asimismo muestra la forma en que a nivel individual y social se ha resuelto, en el plano de las identidades y de la lengua, la necesidad de mantenerse fiel a lo que se trae o de mantenerse leal a la comunidad receptora. Hasta que punto la cristalización de las variedades de contacto usadas por los inmigrantes no es una formación de compromiso entre estas dos poderosas fuerzas (de resistencia y de cambio) que muchas veces escapan a decisiones individuales y responden a sentimientos inconscientes, a la relación de cada hablante con las lenguas implicadas, su nivel socio-cultural y de acceso al mundo letrado, y al lugar en el que somos colocados.

Para llevar a cabo el objetivo de esta investigación se utilizó una metodología de entrevista etnográfica, con la característica de ser semiabierta

y ser enmarcada, por la investigadora, en un contexto de conversación informal, o sea que el cuestionario se aplicó de forma muy laxa. Se entrevistaron italianos e italianas pertenecientes a las diferentes Asociaciones que existen en Montevideo, todos ellos con la característica de haber migrado a Uruguay desde su Italia natal entre los 16 y los 38 años. Entrevistas que en muchos casos fueron grupales a efectos de mantener un estilo coloquial. También se entrevistaron informantes claves (por ejemplo directivos de las diferentes Asociaciones) a efectos de tener mayor acceso a la población a estudiar. Las entrevistas se realizaron mayoritariamente en español, porque el objetivo era estudiar el desempeño de estos hablantes en español, que es la lengua de la sociedad receptora, para ver el proceso de asimilación.

La información así obtenida se contrastó con datos de descendientes montevidianos de inmigrantes italianos (segunda y tercera generación), con la observación participante y con informantes de la variedad montevideana. Esto último fue especialmente relevante para los objetivos de esta investigación.

Para el análisis de los datos la autora privilegió un análisis cuantitativo complementado con un abordaje cualitativo.

### **PRINCIPALES HALLAZGOS**

En esta investigación me pareció particularmente relevante el pormenorizado análisis etno-socio-lingüístico que se hace de las variedades de contacto usadas por los inmigrantes y de sus hablantes e historia. Cabe



destacar que este análisis no se realiza de forma aislada, sino teniendo en cuenta la compleja realidad sociolingüística de la Italia natal y la realidad de la comunidad lingüística montevideana.

Otro hallazgo importante, con fuerte poder predictivo para otras investigaciones de esta naturaleza, que aparece en este trabajo, es la descripción y explicación del hecho de que en ciertas situaciones se produce la conservación de la lengua migratoria y menos mezcla de lengua observable en las variedades del español y en otras se produce lo opuesto, una pérdida de la lengua migratoria y el uso de una variedad de español con fuertes rasgos étnicos.

Dicho de otra forma, la autora muestra que a mayor preservación de la lengua migratoria, menor es la aparición de rasgos étnicos en el uso de español. Es decir, que aquellos informantes que mantuvieron su lengua (fundamentalmente los más letrados y los hablantes del italiano estándar), son quienes hablan con menor acento el español montevideano del grupo que tomaron como modelo. Ocurre un proceso similar a la inversa, cuando no se preservó la lengua de origen (fundamentalmente en el caso de los italianos menos letrados y los hablantes de *dialecto*) aparecía una fuerte marcación étnica en la forma de hablar el español (el *cocoliche*).

La autora (Barrios, 2008: 400) lo explica de la siguiente forma:

*“Los niveles socio-ocupacional y de instrucción altos, la edad de emigración temprana, y el conocimiento previo del italiano estándar (características que definen grosso modo a los hablantes del Grupo I), demostraron favorecer la conservación de las LMigs. El nivel socio-ocupacional y de instrucción bajos, la edad de emigración tardía y el*

*monolingüismo dialectal original (típicos de los hablantes del Grupo III), condujeron generalmente a la mezcla de lenguas.”*

Así, estos hallazgos permiten, además, explicar las razones por las que algunos italianos *sorprendentemente* (desde la mirada ingenua de un montevideano) perdieron su lengua materna (al punto, en algunos casos, de ser incapaces de hablar en ella) pero mantuvieron una importante mezcla, que marcaba su origen italiano, en el español que hablaban; mientras que otros se tornaron competentes bilingües, con menos o nula mezcla en español. La marcación étnica, entonces, en el segundo caso ocurre a través de la conservación de las lenguas migratorias, y en el primero a través de la conservación de rasgos étnicos cuando hablan español.

Estos hallazgos permiten explicar, también, el hecho de que algunos italianos no transmitieron su lengua a sus hijos y nietos, en tanto parte de su patrimonio étnico; a diferencia de otros que sí lo hicieron.

### CONCLUSIONES

Más allá de los objetivos explícitos de esta investigación, que se podrían resumir en la descripción y explicación del fenómeno de asimilación etno-socio-lingüístico que vivieron las italianas y los italianos con su inserción en la comunidad montevideana, pienso que este trabajo pone sobre la mesa y nos invita a reflexionar sobre otras cuestiones lingüísticas, ideológicas y políticas que están implicadas.

En un sentido práctico, y teniendo en cuenta que la inmigración de la que se ocupa esta investigación ocurrió en la primera mitad del siglo XX, la posibilidad de entrevista y registro de quienes inmigraron a Uruguay, permite acuñar un cúmulo de experiencias y mentalidades que se van a ir perdiendo con la muerte de sus protagonistas. Luego de lo cual será imposible hacer investigaciones de esta naturaleza y perderemos estos fragmentos de nosotros mismos, al menos según relato oral de quienes lo vivieron.

En un sentido ideológico, es un tipo de estudio que se opone a la ideología monoglósica imperante en Uruguay, que recogiendo ese ideal europeo que imponía *una nación, una lengua*, se posicionó con particular fuerza en nuestra educación, en la constitución de la identidad uruguaya y que tiene que haber afectado los procesos asimilacionistas de todos los inmigrantes que vinieron a radicarse a Uruguay. Así, estas investigaciones logran romper con el manto de invisibilización que opera sobre las minorías lingüísticas y étnicas que viven en Uruguay, permitiendo expandir la idea de que somos una nación gracias al enriquecimiento que nos provee la diversidad que heredamos.

Por otro lado, es un trabajo que muestra los procesos de hibridación y mezcla que caracterizan a la sociedad montevideana. No podemos olvidar que la inmigración italiana ha formado parte de uno de los procesos migratorios que ha impactado de forma más profunda la realidad demográfica, ideológica, política, lingüística, económica, arquitectónica, del Montevideo de la primera mitad del siglo XX. ¿Cómo sería hoy, el Montevideo que heredamos, sin la

inmigración italiana? Pero tampoco podemos olvidar que no fue el único proceso migratorio que afectó a la sociedad montevideana. Así, estudios de esta naturaleza, cuando permitan comparar con otros procesos inmigratorios del mismo período que ocurrieron en Montevideo (gallegos, judíos, para mencionar algunos) van a ir permitiendo recuperar pedazos de nuestra identidad y nos ayudarán a entender algunos de los aspectos que hacen a lo que hoy somos.

A nivel de política lingüística, este trabajo nos hace reflexionar acerca del tipo de política lingüística que se ha llevado a cabo en nuestro país, bajo el fuerte ideal *una nación, una lengua*, que, como señalé, supuso una adhesión a una ideología monoglósica y homogeneizante, e inclusive a la constitución de un orgullo nacional frente a esto, como parte del sentir uruguayo. Esta política lingüística, obviamente, afectó a todos los hablantes de lenguas que no fueran el español y marcó modalidades de asimilación y formas de resistencia, así como también estrategias educativas.

## IDEOLOGÍA LINGÜÍSTICA: LOS CONGRESOS INTERNACIONALES DE LA LENGUA ESPAÑOLA

**Soledad Álvarez**

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
Universidad de la República  
República Oriental del Uruguay  
salvarezl22@gmail.com

### RESUMEN

Las ideologías lingüísticas responden a los contextos socio-históricos en que se ubican. En el actual contexto de globalización, encontramos una ideología lingüística sobre el español que busca crear una determinada imagen del mismo, de la comunidad hispánica y de su proyección internacional. Esta visión del español es creada y reforzada a través de discursos.

Los Congresos Internacionales de la Lengua Española constituyen una excelente fuente de discursos. Lejos de ser meros acontecimientos académicos, los Congresos constituyen también eventos de carácter político a los que acuden jefes de estado y de gobierno y en los que se discuten los aspectos sociales, políticos y económicos de la lengua. En el marco de la investigación que estoy llevando a cabo sobre este tema, en esta oportunidad propongo presentar algunos aspectos que ponen de manifiesto la ideología lingüística sobre la lengua española imperante en la actualidad.

**Palabras clave:** Políticas lingüísticas, discurso, español, ideología.

## LINGUISTIC IDEOLOGY: THE SPANISH INTERNATIONAL CONGRESSES

### ABSTRACT.

All linguistic ideologies relate to the socio-historical context, where they are framed. In the current globalization scheme a linguistic ideology about Spanish appears, which aims to create a special image of itself, of the Hispanic community and its International projection. This vision of Spanish is developed and reinforced through current discourse.

Spanish International Congresses are an excellent discourse source. Far from being just academic gatherings, the Congresses become political events, due to the presence of Heads of State and government authorities, where social, political and economical aspects of the language are debated. In the framework of my linguistic research on this topic, I intend to analyse certain

proposals, which establish the current linguistic ideology on Spanish.

**Key Words:** Linguistic Politics, discourse, Spanish, ideology.

### INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

Como ya ha sido reconocido por diversos autores, el lenguaje no es únicamente una vía de comunicación entre las personas, sino que es también el centro donde se actualizan y reproducen las relaciones de poder. En este marco, y siguiendo a Del Valle (2007a), la concepción glotopolítica se ocupa del análisis de aquellos fenómenos del lenguaje que se manifiestan en el terreno de lo político. Esto supone, tal como afirma dicho autor, definir al lenguaje como fenómeno ideológico-discursivo, es decir, como entidad dinámica en constante relación dialógica con el contexto.

Las ideologías lingüísticas pueden entenderse como “sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y /o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas” (Del Valle 2007a). Para este autor, son tres las condiciones que permiten conceptualizar un sistema de ideas sobre el lenguaje como ideología lingüística: en primer lugar, su contextualidad, esto es, su inseparabilidad respecto de los contextos políticos, sociales y culturales en que se generan; en segundo lugar, su función naturalizadora, es decir, su actuación como principios que orientan la interpretación y valoración que realizan las personas de la realidad, y naturalizan dicha interpretación, volviéndola parte del sentido común; y, en tercer lugar, su institucionalidad, su formulación y reproducción en prácticas

institucionalizadas organizadas en beneficio de formas concretas de poder y autoridad. Muy frecuentemente las prácticas que articulan y transmiten las ideologías son prácticas discursivas. Por ello, como sostiene Van Dijk (2006: 19), “si queremos saber qué apariencia tienen las ideologías, cómo funcionan y cómo se crean, cambian y reproducen, necesitamos observar detalladamente sus manifestaciones discursivas”.

### CONTEXTO GLOTOPOLÍTICO ACTUAL

A partir de la década de los noventa, y por una serie de razones que no analizaremos aquí, Latinoamérica se convierte en el principal objetivo de la política exterior de España. Para Del Valle (2007b), “es en este contexto en el que los gobiernos españoles y los líderes empresariales movilizan estratégicamente las instituciones lingüísticas y culturales para asegurarse de que la presencia de los agentes económicos españoles en América Latina sea percibida no como la versión posmoderna de la vieja relación colonial sino como ‘natural’ y legítima”

La Real Academia Española y el Instituto Cervantes son dos instituciones fundamentales en la tarea de crear e implementar la política lingüística panhispánica, política que busca crear una determinada imagen internacional del español, de la comunidad hispánica y de su proyección internacional, que sirva de sustento al desarrollo del poder político y económico de España.

Los Congresos Internacionales de la Lengua Española se inscriben

dentro de esta política, ya que lejos de ser meros acontecimientos académicos, constituyen también eventos de carácter político, a los que acuden, además de académicos, jefes de estado y de gobierno, empresarios, escritores, periodistas, músicos, artistas. Dichos congresos, promovidos por el Instituto Cervantes y por la RAE, conjuntamente con la Asociación de Academias de la Lengua Española, “constituyen foros universales de reflexión sobre la situación, problemas y retos del español<sup>2</sup>”, volviéndose así un excelente referente y fuente de discursos públicos e institucionales que revelan la ideología hacia la lengua española imperante en la actualidad. El objetivo de esta ponencia es mostrar la manifestación discursiva de dicha ideología a través del análisis de los discursos del IV Congreso Internacional de la Lengua Española.

### **METODOLOGÍA**

La metodología utilizada es el análisis del discurso. Se analizarán los discursos del IV Congreso Internacional de la Lengua Española, en particular, los discursos del acto de inauguración y de clausura, y las ponencias generales que abren cada una de las sesiones del evento<sup>3</sup>. En concordancia con el planteo de Del Valle (2007a), al centrarnos en el discurso nos interesará “no solo su dimensión descriptiva –qué dicen los textos y cómo están contruidos para decir lo que dicen- sino también, y muy especialmente, su dimensión performativa –es decir, el efecto que se espera que tengan sobre el público al que están destinados-“.



## CUARTO CONGRESO INTERNACIONAL DE LA LENGUA ESPAÑOLA

### CARACTERÍSTICAS GENERALES

El Cuarto Congreso Internacional de la Lengua Española tuvo lugar en Cartagena de Indias, Colombia, del 26 al 29 de marzo de 2007. El lema del evento, revelador, por cierto, fue “Presente y futuro de la lengua española: unidad en la diversidad”. Este congreso es el cuarto de una serie que comenzó en 1997 en Zacatecas (México), y siguió en 2001 en Valladolid (España) y en 2004 en Rosario (Argentina). El congreso número cinco, ya fue anunciado, tendrá lugar en 2010 en Valparaíso (Chile).

La organización del IV Congreso estuvo a cargo del Gobierno de Colombia, junto con el Instituto Cervantes, la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española. El evento fue patrocinado por numerosas instituciones y empresas.

El congreso convocó a 111 exponentes de los diferentes países de habla hispana, de los cuales la mayoría fueron españoles (24), seguidos por mexicanos (14), colombianos (12) y argentinos (11). Al evento asistieron unos 530 periodistas tanto de Colombia como del exterior. Durante la ceremonia inaugural se realizó un homenaje a Gabriel García Márquez a los 40 años de la publicación de *Cien Años de Soledad*. Además de los actos de inauguración y clausura, el congreso contó con tres sesiones principales: “El español, instrumento de integración iberoamericana y de comunicación universal”; “Ciencia, Técnica y diplomacia en español” y “Unidad en la diversidad

lingüística”. Cada una de estas sesiones fue abierta por una ponencia general, seguida de una mesa redonda y paneles simultáneos.

### ESFERA PÚBLICA DE LA LENGUA

La comunidad discursiva<sup>4</sup> de la que forman parte la RAE, el Instituto Cervantes y otras agencias de política lingüística española, elaboran y promueven una imagen del español y de sí mismas que contribuye a naturalizar y legitimar la presencia de empresas transnacionales españolas en América Latina, y por ende la expansión neocolonial española en el continente Latinoamericano. Con este fin, una de las estrategias adoptadas ha sido la deslocalización de los discursos, esto es, su presentación no como visiones concretas que emergen de un espacio sociopolítico definido, sino como miradas que se originan en la “(...) esfera pública de la lengua, un espacio abierto donde, supuestamente, representantes de todas las naciones hispanohablantes convergen para tomar decisiones sobre el futuro de la lengua” (Del Valle 2007c). La referencia a este espacio y a la aparente pluralidad del mismo aparece una y otra vez en los discursos del IV CILE. César Antonio Molina, director del Instituto Cervantes, afirma en la inauguración del evento:

“Podemos añadir también que no existe ningún acontecimiento semejante en torno a ninguna otra lengua en el mundo, que nos hemos anticipado a las demás y que hemos

inaugurado una **nueva forma de entender la dimensión de las lenguas en la sociedad contemporánea**. Esta novedosa percepción se apoya básicamente en dos principios: el primero es el **carácter incluyente que une a todos sin excluir a nadie**, porque una lengua es hoy más que nunca asunto de quienes la hablan, sea como idioma materno o como lengua adquirida. **Por ello, los congresos internacionales no son para especialistas ni para miembros restringidos de profesionales, de grupos sociales o nacionales, sino que están abiertos a los representantes más cualificados de todos ellos<sup>5</sup>**

La percepción de la lengua española actual, afirma Molina, “une a todos sin excluir a nadie”. La esfera pública de la lengua se presenta como un espacio de diálogo, plural y democrático:

“Por eso, y porque **los Congresos Internacionales de la Lengua son siempre espacios abiertos, libres, contradictorios y plurales**, no hay auténticas conclusiones<sup>6</sup>”

“El IV CILE no solamente fue un escenario de una gran celebración filológica y literaria, sino también un **foro de diálogo**

entre los países, las personalidades, las profesiones, los oficios, las culturas y las demás lenguas que conviven, nutren y reinventan el español<sup>7</sup>”

### LA LENGUA ESPAÑOLA, “PATRIA COMÚN” (DEL VALLE 2007)

Siguiendo a Del Valle (2007b), la estructura conceptual básica del nacionalismo lingüístico está formada por tres elementos: (a) una identidad grupal, o *cultura* (cívica o étnica) compartida, (b) posibilitada o determinada por una *lengua* común, (c) y circunscrita a un *territorio*. Sostiene este autor que en la actualidad los agentes de la política lingüística española, si bien han superado la concepción de la lengua como depósito de una cultura asociada a un territorio, no han abandonado completamente el esquema conceptual en que se asienta el nacionalismo lingüístico. De este modo, el esquema conceptual de la ideología nacionalista está aún presente implícitamente, dado que

“(…) se expande el ámbito de significación del concepto “lengua”, que pasa ahora, en el triángulo en que se aloja la ideología del nacionalismo lingüístico (lengua, cultura y territorio), a ocupar los espacios vacíos desalojados por el descarte de las nociones de cultura y territorio” (Del Valle 2007b)

La alusión a la lengua española como lugar y territorio, espacio que habitamos todos los hispanohablantes aparece repetidamente en el IV CILE, se refleja en el título de la ponencia del Ex Vicepresidente de la República de Nicaragua y escritor Sergio Ramírez Mercado, “La lengua en que vivimos”, así como en las afirmaciones del Secretario General Iberoamericano Enrique Iglesias y del académico y escritor español Antonio Muñoz Molina. Obsérvese la referencia a la lengua española como “patria común” y la mención de España como figura maternal.

“Somos hijos y padres de una lengua que, como el agua, va y viene por todas partes sin renunciar a su ancestral naturaleza. Somos, los hablantes de América y los de la **maternal España**, un mismo cuerpo en el que todas las voces se comunican, se hacen guiños, se reconocen en la diversidad y se enriquecen en la identidad. **La lengua es nuestra patria común**, nuestra costumbre, nuestro modo de ser (...)”<sup>8</sup>

“Siempre he visto en nuestro idioma **un pilar sobre el cual nos asentamos**, algo así como **un modo de pararse y de estar en el mundo**”<sup>9</sup>

“Quisiéramos que ese diálogo fuese más intenso, y **que el espacio común del idioma se volviera mucho más terrenal, más fácilmente transitable**”<sup>10</sup>

La identificación de los hablantes con esta comunidad, que se forja en el espacio común de la lengua (y no en una definición política), se intenta alcanzar a través de un discurso emotivo que resalta los sentimientos asociados con la patria (véase Narvaja de Arnoux 2005)

“Es esa misma lengua española en la que aprendí a ampliar los horizontes de mi vida, en la que me fue transmitido el culto por **la libertad, la paz y la justicia**<sup>11</sup>”

### EL ESPAÑOL COMO INSTRUMENTO DE INTEGRACIÓN IBEROAMERICANA

“Iberoamérica constituye hoy una de las **comunidades de naciones más naturales, verdaderas y espontáneas del planeta**. Una Comunidad habitualmente considerada como **pre-existente a cualquiera de sus formulaciones políticas e institucionales contemporáneas** como nuestra propia Conferencia Iberoamericana<sup>12</sup>”

Estas palabras fueron pronunciadas por Enrique Iglesias en su ponencia “El español instrumento de integración Iberoamericana”. Ahora bien, si la comunidad iberoamericana preexiste a sus formulaciones políticas e institucionales actuales, ¿qué es lo que permite definirla y delimitarla?, ¿de dónde proviene la “naturalidad” de su existencia? Enrique Iglesias afirma lo

siguiente:

“El primer rasgo de esa Comunidad es pues su **identidad lingüística. Uno de sus cimientos es el español. El otro, es la lengua portuguesa, hablada en Brasil y Portugal.** Las Cumbres Iberoamericanas han reconocido a ambos idiomas, conjuntamente —y en un sentido hasta cierto punto unitario—, como la **base lingüística común iberoamericana.** Lenguas que por lo demás son las dos grandes lenguas internacionales habladas por más de cien millones de personas, que son al mismo tiempo y en líneas generales, recíprocamente comprensibles. Esta realidad, a veces desapercibida, supone el reconocimiento de un **formidable bloque lingüístico iberoamericano** de cerca de seiscientos millones de personas, con una inmensa potencialidad y actualidad en su ámbito geográfico y en el escenario mundial<sup>13</sup>”

En el IV CILE, mucho más que en los anteriores, podemos ver un intento por consolidar una comunidad iberoamericana que, al igual que la comunidad hispanoamericana, aparece materializada y representada en la lengua, que en este caso (por ser iberoamericana) deberá incluir no sólo el español sino también el portugués. Comunidad iberoamericana que se define como mestiza, y cuyo mestizaje permite su “común y plural identidad”.

“El gran factor que caracteriza a esta Comunidad ha sido el gran mestizaje —quizás el primer gran producto de la integración de sus sociedades—. **Mestizaje integral y creador**, verificado a lo largo de una historia cinco veces centenaria, **factor decisivo en la común y plural identidad iberoamericana**; identidad que se asienta en los valores y tradiciones que transmite nuestra lengua<sup>14</sup>”

El valor simbólico del español y del portugués es utilizado para crear un condensado ideológico que alude a una hermandad iberoamericana y que legitima, así, la consolidación de un bloque (más político-económico que lingüístico), en el que las economías latinoamericanas no pueden sino quedar subordinadas a la economía española que, aunque se intente ocultarlo, es claramente hegemónica.

“En ese espacio de lenguas valores y tradiciones compartidas, se han abierto nuevas vías de comunicación y de cooperación en todo el espacio iberoamericano. Me estoy refiriendo a los **aspectos económicos**. Los intercambios comerciales se han multiplicado y con ello también las oportunidades y las inversiones. **España y Portugal se convierten en activos actores de la inversión en Iberoamérica. España acerca en las dos últimas décadas**



más de 150.000 millones de dólares en inversiones en empresas que van desde las energéticas y financieras a las de las comunicaciones y de infraestructura económica y social. Pero otro tanto está aconteciendo con las empresas latinoamericanas. Chile, Brasil, México, Argentina, Venezuela, Colombia, se convierten en crecientes exportadores de capital con inversiones en el resto de América en cantidades crecientes y con áreas cada vez más diversificadas<sup>15</sup>”

“Así pues, **Iberoamérica es en la actualidad un espacio vivo, basado en la confianza, la tolerancia y el pluralismo.** Hay diferencias y diversidad de tamaño, de nivel de desarrollo y hasta de madurez de sus democracias, **pero hay un diálogo fluido y no hay desequilibrios hegemónicos**<sup>16</sup>”

“El papel de la inversión española a partir del descubrimiento del potencial iberoamericano por parte de las empresas españolas deberá continuar. (...) Podríamos afirmar que la comunidad iberoamericana en un sentido amplio comparte un **capital social común** que puede servir para apoyar un crecimiento dinámico y compartido<sup>17</sup>”

Aunque se intente crear la apariencia de igualdad de condiciones y se aluda a proyectos de cooperación (en materia educativa, cultural, económica,

etc.) entre los países iberoamericanos, es claramente España quien dentro de esta comunidad se encuentra en mejor posición para hacer uso del “capital social común”. La inversión española en Latinoamérica no ha estado dirigida necesariamente a generar “un crecimiento dinámico y compartido” sino a favorecer sus intereses nacionales. En efecto, la privatización de empresas estatales sudamericanas a favor de empresas españolas no siempre redituó en beneficio de la economía de los países latinoamericanos cuyos gobiernos tomaron tales medidas, sino todo lo contrario.

Un artículo publicado en noviembre de 2006 en el diario argentino El Clarín, titulado “El boom español: un aporte clave en la acumulación de riqueza. Giro de capitales de América latina, cinco siglos después<sup>18</sup>”, señala que más del 30% de la renta global de los grupos españoles se obtiene en Latinoamérica. Frente a la interpretación naturalizadora que ofrecen los agentes de la política lingüística española, el autor de este artículo interpreta como un “segundo desembarco” la presencia de empresas españolas en el continente Latinoamericano.

“Hoteles en Cuba, gas en Bolivia, petróleo en Argentina, bancos, teléfonos, agua, infraestructura y grupos mediáticos en toda Latinoamérica. El segundo desembarco de España en la región, cinco siglos después, es un carril de la **acumulación de capitales en las casas matrices, de ahí a sus accionistas y luego a la economía española**. Ese aporte no fue por cierto el

único al notable crecimiento de España. Pero es clara la cuota latinoamericana al boom ibérico”

### UNIDAD EN LA DIVERSIDAD

La presencia del tópico discursivo “unidad en la diversidad”, que aparece en el propio título del evento analizado, no es en absoluto nueva. Este ideologema (Arnoux 2000), que aparecía ya en los congresos anteriores, nos invita a ir más allá de los particularismos regionales y a ver en la diversidad un todo unificador, una fuerza que nos anuda en nuestras diferencias. La referencia al mestizaje, en su amplio espectro de significaciones (mestizaje en relación con las otras leguas de España, mestizaje en relación con Hispanoamérica, mestizaje como lengua productiva; véase Fernández 2007), es un concepto recurrente.

“Nuestra lengua está viva y no cesa de moverse, de levitar, de aspirar todos los aires y de beber todos los vientos (...) Es una **lengua mestiza**, en cuya sangre hay vetas árabes, visigodas, celtas, quechuas, guaraníes, destellos del náhuatl, del chibcha y del aymara, relámpagos del Quijote y de Macondo, sones cubanos y corridos de México, vallenatos de Barranquilla y romanceros gitanos. (...) **Madre española**, hija de La Mancha y del mar Caribe, abuela de las pampas, de las sabanas de Bogotá y de las lagunas de México, madre, mamá, Mamá

Grande<sup>19</sup>”

Como sostiene Mauro Fernández (2007):

“Por una parte, este tipo de discursos justifican la deslocalización y la neutralidad nacional del español: no es de Castilla, no es de España, es de todos, es mestizo. Y ello es fundamental para que sea aceptado como la lengua a través de la que se canaliza todo un programa de inversiones económicas. Pero por otro, ese mismo programa, especialmente en lo que se refiere a las cuantiosas inversiones en el ámbito editorial, el de las telecomunicaciones y el de las nuevas tecnologías de la información, exige un español unificado: mestizo *ma non troppo*, que no siga mestizándose, con una “referencia de cauce”, como dice el director de la RAE”

Esta “referencia de cauce” es celebrada con entusiasmo en este IV Congreso, donde se alude a la aprobación del texto básico de la Nueva Gramática de la Lengua Española, elaborado por las veintidós Academias de la Lengua Española; texto que, por primera vez, “muestra en toda su amplitud el mapa de nuestro idioma, unido a su rica variedad<sup>20</sup>”. Otro hecho que se insiste reafirma la plena vigencia del lema “unidad en la diversidad” es la aprobación del Sistema Internacional de Certificación del Español como

Lengua Extranjera (SICELE).

### LOS RETOS DEL ESPAÑOL: CIENCIA, TÉCNICA Y DIPLOMACIA

La tendencia general de los discursos presentados en este Congreso es hacia la exaltación de la vitalidad del español (“aproximadamente el 6% de la población mundial ya es hispanohablante (...)”<sup>21</sup>) y, como correlato de ello, su rentabilidad económica (con alusión constante a cifras y porcentajes).

No obstante, “sabemos también que hay retos a los que debemos hacer frente de manera inmediata y por eso forman parte de los asuntos que tratará el congreso. El español no está representado como merece en la producción científica ni en el mundo de la diplomacia<sup>22</sup>”. El secretario general de la Organización de Estados Iberoamericanos, Álvaro Marchesi, hizo un informe detallado sobre las carencias del español en los ámbitos de la ciencia, la tecnología (Internet) y la diplomacia, áreas en las que el inglés tiene un claro predominio. Pero, para paliar estas carencias, entiende que no debe lucharse contra el inglés, sino contra la el retraso educativo y la pobreza.

No analizaré aquí la articulación de este tópico discursivo. No obstante, cabe destacar que es en este horizonte discursivo donde se ponen de manifiesto más claramente las diferencias entre España (país del primer mundo, miembro de la Unión Europea), y los países Latinoamericanos (países del tercer mundo, con integraciones regionales mucho menos consolidadas). La imagen de España como “hermana” de las naciones iberoamericanas se debilita en este contexto, y adquiere mayor visibilidad una imagen paternalista

de España (la imagen de “madre patria” que sigue vigente), que se promueve y reivindica como protectora y responsable del futuro y bienestar del continente sobre el que desde hace siglos expandió la colonización.

### CONCLUSIÓN

Tras la salida de la dictadura y el establecimiento de la nueva constitución española en 1978, España empieza a negociar su nuevo lugar tanto en la región como a nivel internacional. En la década del ochenta pasa a formar parte de la OTAN y de la Unión Europea, y, en la década de los noventa, América Latina se convierte en el principal objetivo de la política exterior española. En 1991 se celebra en Guadalajara, México, la Primera Cumbre Iberoamericana de Naciones.

En este contexto, la lengua y la imagen que se crea de ella y de sus hablantes, el valor simbólico que se le adjudica, la defensa de su unidad y su expansión internacional, se vuelven elementos esenciales para crear y promover políticas lingüísticas que naturalicen los intereses de la actual política exterior de España. Como ha señalado Del Valle en el trabajo citado, la lengua española es dotada de un valor de “patria”, lugar de encuentro; se promueven vínculos fraternales entre todos sus hablantes, para facilitar una identificación sentimental con la deseada “comunidad iberoamericana” y legitimar así las acciones e intervenciones españolas en este espacio. El ejemplo que analizamos brevemente sobre el IV CILE no es más que uno de los tantos ejemplos en que se evidencia este complejo entramado ideológico.

### NOTAS

1. Este trabajo se realizó en el marco del proyecto "Diversidad lingüística y globalización: políticas lingüísticas y discursos sobre la lengua" (financiado por la DICYT, MEC), para el período 2007-2009.
2. <http://congresosdelalengua.es/organizacion.htm>
3. Las actas de los cuatro Congresos Internacionales de la Lengua Española están disponibles en: <http://congresosdelalengua.es/>
4. "Un conjunto de individuos se puede interpretar como una comunidad discursiva en base al hecho de que sus prácticas discursivas escritas u orales revelan intereses, objetivos y creencias comunes, es decir, en base al grado de institucionalización que el discurso exhibe" (Watts 1999: 43 en Del Valle 2007)
5. [http://www.congresosdelalengua.es/cartagena/inauguracion/molina\\_c.htm](http://www.congresosdelalengua.es/cartagena/inauguracion/molina_c.htm) Salvo cuando se indique lo contrario, los destacados en las citas son míos.
6. [http://www.congresosdelalengua.es/cartagena/clausura/molina\\_c.htm](http://www.congresosdelalengua.es/cartagena/clausura/molina_c.htm)
7. <http://www.congresosdelalengua.es/historia.htm>
8. [http://congresosdelalengua.es/cartagena/inauguracion/martinez\\_t\\_e.htm](http://congresosdelalengua.es/cartagena/inauguracion/martinez_t_e.htm)
9. [http://www.congresosdelalengua.es/cartagena/plenarias/iglesias\\_e.htm](http://www.congresosdelalengua.es/cartagena/plenarias/iglesias_e.htm)
10. [http://www.congresosdelalengua.es/cartagena/inauguracion/molina\\_m.htm](http://www.congresosdelalengua.es/cartagena/inauguracion/molina_m.htm)
11. [http://www.congresosdelalengua.es/cartagena/plenarias/iglesias\\_e.htm](http://www.congresosdelalengua.es/cartagena/plenarias/iglesias_e.htm)

12. [http://www.congresosdelalengua.es/cartagena/plenarias/iglesias\\_e.htm](http://www.congresosdelalengua.es/cartagena/plenarias/iglesias_e.htm)
13. [http://www.congresosdelalengua.es/cartagena/plenarias/iglesias\\_e.htm](http://www.congresosdelalengua.es/cartagena/plenarias/iglesias_e.htm)
14. [http://www.congresosdelalengua.es/cartagena/plenarias/iglesias\\_e.htm](http://www.congresosdelalengua.es/cartagena/plenarias/iglesias_e.htm)
15. [http://www.congresosdelalengua.es/cartagena/plenarias/iglesias\\_e.htm](http://www.congresosdelalengua.es/cartagena/plenarias/iglesias_e.htm)
16. [http://www.congresosdelalengua.es/cartagena/plenarias/iglesias\\_e.htm](http://www.congresosdelalengua.es/cartagena/plenarias/iglesias_e.htm)
17. [http://www.congresosdelalengua.es/cartagena/plenarias/iglesias\\_e.htm](http://www.congresosdelalengua.es/cartagena/plenarias/iglesias_e.htm)
18. <http://www.clarin.com/diario/2006/11/24/elmundo/i-02301.htm>. En este caso, el destacado es del autor.
19. [http://www.congresosdelalengua.es/cartagena/inauguracion/martinez\\_t\\_e.htm](http://www.congresosdelalengua.es/cartagena/inauguracion/martinez_t_e.htm)
20. <http://www.congresosdelalengua.es/cartagena/inauguracion/rey.htm>
21. [http://www.congresosdelalengua.es/cartagena/plenarias/iglesias\\_e.htm](http://www.congresosdelalengua.es/cartagena/plenarias/iglesias_e.htm)
22. [http://congresodelalengua.net/cartagena/inauguracion/molina\\_c.htm](http://congresodelalengua.net/cartagena/inauguracion/molina_c.htm)

### BIBLIOGRAFÍA

Arnoux, E. (2000). La glotopolítica transformaciones de un campo disciplinario. Disponible en: <http://www.esnips.com/doc/357970a0-7216-4d60-bc4f-3af1210d0ef3/Arnoux---La-glotopol%C3%ADtica,-transformaciones-de-un-campo-disciplinario>.

Arnoux, E. (2005). “La lengua es patria’, ‘nuestra lengua es mestiza’ y ‘el español es americano’: desplazamientos significativos en el III Congreso de la Lengua Española” Disponible en: <http://miradassobrelalengua.blogia.com/2007/091701-elvira-narvaia-de->



[arnoux-la-lengua-es-la-patria-nuestra-lengua-es-mestiza-y-el-e.php](#)

Del Valle, J. (2007a). “Glotopolítica, ideología y discurso: categorías para el estudio del estatus simbólico del español”. En: J. Del Valle (ed.) *La lengua ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid, Iberoamericana.

Del Valle, J. (2007b). “La lengua, patria común: la hispanofonía y el nacionalismo panhispánico”. En: J. Del Valle (ed.) *La lengua ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid, Iberoamericana.

Del Valle, J. (2007c). “La RAE y el español total. ¿Esfera pública o comunidad discursiva?” En: J. Del Valle (ed.) *La lengua ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid, Iberoamericana.

Fernández, M. (2007) “De la lengua del mestizaje al mestizaje de la lengua: reflexiones sobre los límites de una nueva estrategia discursiva” En: J. Del Valle (ed.) *La lengua ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid, Iberoamericana.

Van Dijk, T. (2006) *Ideología. Un enfoque multidisciplinario*. Barcelona, Gedisa.

### **PRÁCTICAS DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS JESUÍTICAS EN LA ETAPA DE COLONIZACIÓN AMERICANA, SIGLOS XVII Y XVIII.**

**Tapia Kwiecien, Martín**

makwiec@hotmail.com

Facultad de Lenguas

Universidad Nacional de Córdoba- Argentina

Domicilio: Manuel Gutiérrez N° 4892

Córdoba Capital- Córdoba, Argentina.

C.P.: 5009

Teléfono: (54) 0351-4814219

#### **RESUMEN**

Este artículo tiene como propósito examinar, describir y analizar las políticas y planificaciones lingüísticas llevadas a cabo por los padres Jesuitas y su correspondiente ejecución en América del Sur a lo largo de los siglos XVII y XVIII. Para el análisis propuesto, el corpus que sustenta la investigación está integrado por dos obras compuestas cada una por un apartado destinado a la enseñanza de la gramática de la lengua quechua y mapudungún, respectivamente; otro destinado a la Doctrina Cristiana y, un tercero que incluye estudios lexicográficos bilingües. Las obras eran utilizadas en el proceso de formación de los sacerdotes y catequistas para el aprendizaje y posterior uso de las lenguas francas dentro de los contextos misionales. Dichas acciones respondían a la necesidad de implementar disposiciones lingüísticas subordinadas a uno de los fines de la Conquista: la evangelización de los nativos.

**Palabras clave:** Obras jesuíticas - evangelización- enseñanza y aprendizaje del quechua y el mapudungún- siglos XVII- XVIII

### **JESUIT PRACTISES OF LANGUAGE POLICIES IN THE STAGE OF AMERICAN COLONIZATION, 17TH AND 18TH CENTURIES.**

#### **ABSTRACT**

This paper aims at examining, describing and analyzing both the language policy and the planning conducted by Jesuit priests and their corresponding execution in South America during the 17th and 18th centuries. For the proposed analysis, the theoretical background behind the research consists of two works composed of a section aimed at teaching the grammar of Quechua and Mapudungún respectively, another which includes the Christian doctrine

and a third one which includes a bilingual lexicographical study. The above mentioned works were used for the formation of priests and catechists for them to learn and later use of pidgins in missionary contexts.

These actions respond to the need to implement language provisions subordinate to one of the purposes of Conquest: the evangelization of the natives.

**Keywords:** Jesuits works-evangelism - teaching and learning of Quechua and Mapundugún – 17<sup>th</sup> and 18<sup>th</sup> centuries.

### INTRODUCCIÓN

Se procura, en este artículo, realizar una aproximación a las políticas y planificaciones lingüísticas llevadas a cabo por la orden religiosa de los padres Jesuitas y su puesta en práctica, especialmente, en América del Sur a lo largo de los siglos XVII y XVIII.

El análisis se centrará en la descripción de dos obras conformadas, cada una, por un apartado gramatical del quechua y del mapudungún, respectivamente, un tratado lexicográfico y uno doctrinal. Las obras, en conjunto, eran utilizadas en el proceso de formación de los sacerdotes y catequistas para el aprendizaje y posterior uso de estas lenguas francas dentro de contextos misionales. Ello revelaba la necesidad de llevar a cabo una política lingüística sólida y constante; y, al mismo tiempo, subordinada a uno de los fines de la Conquista: la evangelización de los nativos americanos.

### AMÉRICA, DEL DESCUBRIMIENTO A LOS SIGLOS XVII Y XVIII

El arribo de Cristóbal Colón a tierras americanas significó, para la Corona Española, la prolongación del deseo expansivo que la había movilizado hacia la Reconquista, ambición compartida por el resto de las potencias europeas. Pero en esta empresa conquistadora, a diferencia de otras, la presencia de nativos en el continente produjo discusiones que se circunscribían a los órdenes ontológico, teológico y científico y, en otro plano, a cuestiones ligadas al aspecto político-jurídico de las tierras descubiertas y sus habitantes.

No obstante, y pese a todas las controversias generadas, uno de los fines de la Conquista y la Colonización fue la difusión de la doctrina católica y la evangelización de los poblados americanos. Esta labor estuvo a cargo de las distintas órdenes religiosas, todas dedicadas al cuidado, respeto y difusión de la doctrina y a la salvación de las almas [1]. De estas instituciones, la más destacada fue la creada por San Ignacio de Loyola, a pesar de su tardía llegada al continente, casi setenta años después del arribo de los primeros españoles.

La Compañía de Jesús, una vez asentada en las distintas regiones de América, organizó su tarea en torno de misiones, asentamientos en los que convivían religiosos y nativos. Estos últimos aprendían allí a labrar la tierra, a leer, arte y, por supuesto, la doctrina cristiana.

Esta convivencia forjó el desarrollo de comunidades multiculturales y

plurilingües. En los casos a analizar, se hace notoria la coexistencia del castellano, el quechua y el dialecto chinchaisuyo [2] en el Reino de Perú, por un lado y del castellano y el mapudungún en el Reino de Chile, por el otro.

Si bien hablar de políticas lingüísticas resulta anacrónico para los siglos XVII y XVIII, pues la disciplina como tal se perfila a partir de la segunda mitad del SXX como han explicitado varios autores (Toniolo, 2007; Peretti, Prolo & Tapia Kwiecien, 2007), se reconoce que

la intervención humana en una lengua o en las situaciones lingüísticas no es algo nuevo: desde siempre los individuos han intentado legislar, fijar el uso correcto o intervenir en la forma de una lengua; desde siempre el poder político ha privilegiado tal o cual lengua, ha elegido [...] imponer a la mayoría la lengua de una minoría (Calvet, 1996: 5)

En el proceso de colonización americana, la Compañía estableció como política lingüística la subordinación del lenguaje a fines religiosos: instruían a sus sacerdotes en el dominio de las lenguas americanas para transmitir la doctrina a los pueblos en sus propias lenguas. Cobra importancia, de esta manera, no sólo la labor lingüística, sino también la tarea etnográfica llevada a cabo sobre el grupo a evangelizar. Esta política se sustentaba en el método latino-escolástico (*lectio, memoria y disputatio*) que proponía la revalorización de los principios aristotélicos de *natura, ars y exercitatio*, como prescribía la *Ratio Studiorum*.

En líneas generales, la etapa de la Colonia y la evangelización en las regiones de los actuales Perú y Chile se caracterizó por los rasgos

descriptos en párrafos anteriores y por el propósito de asentar la soberanía española para asegurar la vigencia de las instituciones trasladadas a estos territorios y la intención de controlar las poblaciones nativas.

De esta manera, La Compañía, en el territorio trasandino, implementó políticas culturales y lingüísticas similares a las empleadas en el Perú: la instrucción y cristianización de los nativos en su propia lengua, en oposición a franciscanos y dominicos. De igual manera, respetaron las particularidades religiosas de la sociedad indígena para el adoctrinamiento cristiano, ya que “hicieron aprobar por las autoridades eclesiásticas [...] la Doctrina Cristiana, el Confesionario o examen de conciencia y las oraciones en idioma indígena” (Hanish Espíndola; 1974: 9).

Las notas distintivas de la empresa misional chilena fueron la sangrienta oposición y los tenaces enfrentamientos con los pobladores del territorio: los araucanos o mapuches, quienes desencadenaron la llamada *Guerra de Arauco*. Dicho conflicto, con variantes, se extendió hasta mediados del s. XIX y sus saldos para la gesta misional, por mencionar sólo algunos, fueron: la sublevación de 1655 que destruyó casi la totalidad de las misiones de la zona y la sublevación de 1723, año en el que se interrumpiría el proyecto del *Colegio para Caciques*, colegio seminario que estaba destinado a impartir educación a los hijos de los caciques mapuches vecinos a la ciudad, como estrategia de pacificación.

## OBRAS Y AUTORES

Los jesuitas se dedicaron a la enseñanza- aprendizaje de las lenguas originarias como instrumento que permitiera el acercamiento con el hombre americano. Así lo demuestra el surgimiento de la Escuela de Lenguas en Cajicá (actual territorio de Cundinamarca, Colombia) y la creación de la Cátedra de Lengua Chibcha dentro del Colegio Máximo (actual provincia de Córdoba, Argentina), ambas en el siglo XVII.

Para optimizar su actividad didáctico- evangelizadora, los religiosos se dedicaron, por una parte, a la sistematización de lenguas amerindias y, por otra parte, a la difusión a través de la confección y posterior publicación de gramáticas en esas lenguas bajo el nombre de *Artes* o “Compendio[s] de reglas y preceptos para utilizar rectamente la lengua.” (DRAE, 1726); con la consecuente puesta en práctica de su política y planificación lingüística.

## ARTE Y VOCABULARIO DE LA LENGUA QUICHUA GENERAL DE LOS INDIOS DEL PERÚ

La primera redacción de la obra estuvo a cargo del s. J. español Diego de Torres Rubio que pertenecía a la diócesis de Toledo. Desde su arribo a Perú, en 1579, comenzó a realizar estudios sobre las lenguas originarias de aquel territorio, que eran el quechua y el aymará o mapudungún.

En 1754, casi un siglo y medio después de su composición, la obra *Arte y vocabulario de la Lengua Quichua (AVQ)* fue corregida y se aumentó el

## JÓVENES INVESTIGADORES

número de vocablos que contenía el vocabulario original para la instrucción de los misioneros en el conocimiento de la lengua. Esta actualización fue llevada a cabo por otro sacerdote Jesuita, el p. Juan de Figueredo, ministro e intérprete general del Tribunal de la Santa Inquisición. Él se dedicó, especialmente, al estudio del dialecto chinchaisuyo, labor que se aprecia en la adición de un vocabulario con términos de este dialecto a la obra.





**Fig. 1:** Portada de la obra de Torres Rubio

El AVQ se compone de: advertencias previas para la ortografía y la pronunciación; nomenclatura y descripción de las diferentes categorías gramaticales con sus respectivas particularidades morfológicas a través de un análisis contrastivo entre la lengua nativa, el castellano y el latín. Incluye, además, un apartado destinado a las *partículas de ornato* (adverbios, conectores o modalizadores discursivos), reflejo de la importancia asignada a la Retórica, y otro que lleva por título *anotaciones al verbo y disposiciones a las partes de la oración*. Finalmente, se explicitan la regularidad e irregularidad verbal y el uso de las preposiciones, interjecciones y conjunciones.

Este Arte completa la gramática nativa con una obra lexicográfica compuesta por tres vocabularios bilingües, y con la Doctrina Cristiana, que incluye oraciones, el catecismo y un modelo de confesión.

### **ARTE DE LA LENGUA GENERAL DEL REYNO DE CHILE, CON UN DIÁLOGO CHILENO- HISPANO MUY CURIOSO**

El sacerdote Jesuita Andrés Febrés Oms, nace en Barcelona en 1734 y muere en Génova en 1790. Había ingresado al noviciado en 1752 y, según registros, ya en 1759 se encontraba en las misiones de Chile, donde desarrolló una amplia labor lingüística, pues se supone que preparó su *Arte de la lengua General del Reyno de Chile (ARC)* entre 1759 y 1764.

Luego de la expulsión de la Orden de tierras americanas, Febrés pasó a residir en Italia, desde donde escribió una defensa de la Compañía en italiano, *Seconda Memoria Cattolica*. En ella, exponía las causas de la expulsión de la Compañía del continente americano y establecía las causas de la futura independencia de América: la carencia de libertad comercial, la ayuda de España a la independencia de Estados Unidos y la expulsión misma de los hermanos ignacianos. Esta obra fue prohibida y su autor debió huir de Roma, perseguido.

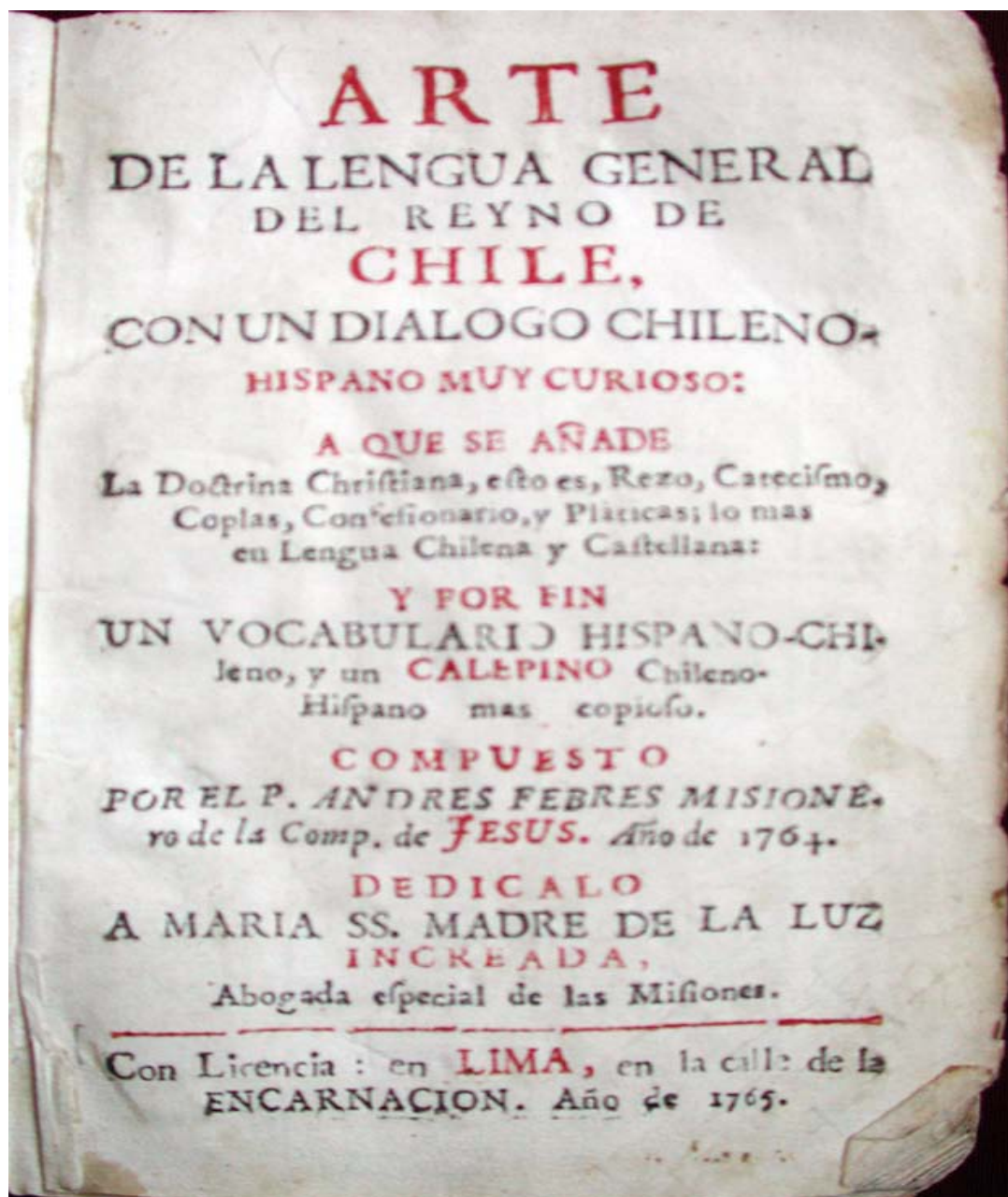


Fig. 1: Portada de la obra de Andrés Febrés.

El ARC comienza con un *Prólogo al estudioso* en el que se explican y explicitan las finalidades de la obra- facilitar la práctica en la lengua nativa- y la metodología empleada- método deductivo-.

El apartado gramatical se inicia con las nociones de pronunciación, ortografía y acentuación de la lengua a aprender; prosiguen la declinación del nombre y el pronombre, la conjugación, las características y clasificaciones morfológicas del verbo; por último, se enuncian las *partículas de adorno*. Esta obra, finalmente, se completa con tres obras lexicográficas y una versión de la Doctrina Cristiana en esta lengua nativa, el Catecismo, un modelo de confesión y cánticos religiosos y un diálogo para ejercitar la lengua en usos reales.

### BASES PARA LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS JESUITAS

En este apartado, se abordarán la *Ratio Studiorum* y la *Gramática de Emmanuel*, entendidas como las bases, el sustento teórico- pedagógico y/o los discursos institucionales necesarios para sostener la empresa evangelizadora y las políticas lingüísticas mencionadas con anterioridad.

La *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu* es el “manual eminentemente práctico que describe el modo jesuítico de proceder en los estudios” (AA.VV., 1999: 15). En ella, se establecen la sistematización y la organización de estudios de la Compañía y la convicción en la labor educativa centrada en la atención de las personas. Fija, al mismo tiempo, un orden en el proceso educativo que se asienta en la unidad, la gradación de los estudios y la enseñanza activa y participativa; para lo cual, se sirve de estrategias de aplicación general como la *concertatio*, la *repetitio* y la

*repraesentatio*.

El equilibrio entre la adecuación a lugares, tiempo y personas; la responsabilidad manifestada para la mayor eficacia de los aprendizajes, y la superación de la persona por el convencimiento de un ideal se presenta como el sostén de un ideal educativo que consiste en la conjunción de virtud y letras.

Fray Francisco Xavier Parra de la Real Universidad de San Marcos de Lima, en la aprobación del Arte de Febrés sostiene:

lo hallé tan bellamente ordenado y dividido en todas sus partes, y en sus reglas tan artificiosamente metódico, claro, y conciso, que [...] es en compendio un Arte muy cabal, y primoroso, con que en breve tiempo, y a cabo de muy poco estudio, saldrán a la luz muchos y admirables Misioneros en la más propia, y perfecta lengua de aquellos indios (2).

Se puede comprobar que el método instaurado por la *Ratio* se refleja en la confección del Arte: un orden y una gradación de los estudios (de lo general a lo particular), el respeto por el método de aprendizaje (ejemplificación, prácticas con la lengua misma, repeticiones, memorización) y la adecuación al lugar, el tiempo y las personas que aprendían la lengua.

La Dedicatoria a Don Zubieta (AVQ) también sirve de ejemplo para reconocer las transferencias de la *Ratio* a las obras. Tal como lo establece entre los principios, el enunciatario de esta dedicatoria debía ser un modelo

de vida basada en el ejemplo para quienes recibieron su educación y, según los parámetros del s. J Figueredo, aquél lo fue “solo por cumplir exactamente las obligaciones y el ministerio del paroco, que ha ejercitado Vmd. Con tanto provecho de sus feligreses donde a mas de edificar sus almas con los procederes de una exemplar vida” (folio 4 y ss.).

Por otra parte, la *Gramática de Emmanuel* [3] fue compuesta por mandato de los superiores de la Compañía, con el fin de emplearla “*ubique terrarum* como libro de texto en las clases de latinidad de las escuelas de la compañía” (Ponce, 2003: 120). Es el texto base que, desde la *Ratio Studiorum*, se prescribe para uso y aplicación en la enseñanza de la gramática latina.

Se trata, como ya se explicitó, de una gramática redactada en latín y dividida en tres libros con una marcada tendencia pedagógica. Fue elaborada a partir de las tendencias clásicas; pero concebida como complemento de las modernas [4], pues intenta sustituir el *usus scribendi* de los autores clásicos por la lógica del estudio gramatical.

S. J. Álvarez subordina el saber a la moral, en obediencia a los principios de la *Ratio*, y establece la enseñanza en latín y la aproximación a éste en calidad de lengua viva como sustento de la pedagogía orientada al cultivo de la virtud y la modestia.

A modo ilustrativo, se citan precisos ejemplos de la reformulación de la *Gramática de Emmanuel* (GE) y cómo ha sido tomado como modelo en el

*ARC* y del *AVQ*.

El libro tres de Álvarez aborda el tema de las sílabas (p. 445), la acentuación y la métrica (p. 512). Esto es adaptado a las necesidades americanas y Febrés lo abordará en el capítulo I de su obra (la pronunciación y el acento). La presentación que realiza Torres Rubio s. J. en las “Advertencias previas para la Ortografía y pronunciación de la lengua” (folio I) es similar a la del autor portugués.

El “Libro I” (*GE*) expone temas tales como la declinación de los nombres (1), la conjugación de los verbos (23), las partes del discurso (113), entre otros. Estos temas son el molde, el modelo a partir del cual se estructuran los Artes, ya que en el capítulo 2 del *ARC* se presentan las reglas de la declinación del nombre (11) y en el capítulo 3, la conjugación y el plan de toda la conjugación verbal (31). En el *AVQ*, uno de los ejes centrales es la comprensión de los verbos y al que más apartados se le dedican (la morfología, la conjugación, los modos verbales y las formas no personales).

Sin embargo, los aspectos que mejor evidencian la transposición de los preceptos de la gramática de Álvarez son: la presentación con humildad y sencillez de los contenidos, la adecuación al modelo pedagógico en cuanto a gradación y racionalidad de los contenidos, y la preocupación constante por las enseñanzas morales.

De este modo, se aprecia cómo la reorganización y reestructuración de las lenguas nativas a través del modelo del latín, permite destacar que la

lengua clásica era considerada como el sistema universal por el cual podían describirse las reglas gramaticales de aquellas lenguas que aún no habían sistematizado las suyas por medio de la escritura.

### **PLANIFICACIONES LINGÜÍSTICAS A TRAVÉS DE LOS ARTES**

María Teresa Toniolo (2007) especifica cuáles fueron las decisiones más relevantes que se tomaron en el ámbito lingüístico en el periodo de la Conquista- Colonización en la América Hispana.

La primera decisión estuvo estrechamente relacionada con el fin de la Conquista: la evangelización. Para ello, se determinó que la catequización de los nativos debía realizarse en castellano y latín, acciones estas que condujeron a varias órdenes religiosas hacia el fracaso de su labor.

La segunda determinación, superadora de la anterior, establecía el aprendizaje de las lenguas nativas, concretamente de las lenguas generales de cada provincia, por parte de las órdenes mendicantes.

Si bien España, consecuente con la primera determinación lingüística, decidió que el castellano debía ser la segunda lengua que se le enseñara a los nativos, pues las estructuras de las lenguas del Nuevo Mundo eran muy diferentes de la del latín, los Jesuitas entendieron que para favorecer el funcionamiento de las misiones utilizarían “algunas lenguas indias muy ricas, sistematizadas y difundidas, sobre todo el quechua y el guaraní” (AA.VV., 1996: 47).



La tercera decisión, consecuencia inevitable del aprendizaje de las lenguas generales, implicó la expansión de ciertas lenguas francas, por ejemplo el quechua y el mapudungún, en detrimento de otras.

Las obras que son objeto de análisis en este artículo responden a las decisiones antes detalladas y ponen en evidencia ciertas prácticas de políticas lingüísticas generalizadas mediante la enseñanza de las lenguas.

En este último caso, se establecía el aprendizaje a través de la correcta pronunciación, hecho que pone en evidencia la orientación hacia la oralidad que tienen estas obras. No se debe olvidar que ambas son compendios destinados a la enseñanza de las lenguas americanas por parte de los sacerdotes Jesuitas para, luego, evangelizar a los nativos. Febrés sostiene estos lineamientos en una de las recomendaciones que otorga en las *advertencias iniciales*: “ayuda y sirve la estudiosa aplicación a observar la practica y pronunciación de los mismos indios” [5].

En otra cita, se observa esta propensión a la oralidad, el reconocimiento de la incorporación de palabras de otros sistemas lingüísticos y la posibilidad de que se produjeran cambios en el plano semántico: “aunque algunos vocablos los usan ya como Caxamarca, Cochabamba, de este modo; pero estas voces o se han introducido de otras lenguas o las han corrompido los españoles en la pronunciacion; porque en la Lengua General de los indios se pronuncian con otras letras”, y en otro pasaje, advierte prestar “especial atención en la expresión gutural, pues da lugar a distintos significados”. En este sentido, se advierte acerca de la importancia de pronunciar correctamente

los distintos fonemas, pues un error en un rasgo daba lugar a la sustitución de significados.

Las advertencias dedicadas a la correcta escritura se encuentran, en ambas obras, en los vocabularios anexados a los apartados gramaticales. Pese a ello, no se enuncian reglas ni principios generales en este aspecto, como sí se lo hace en lo que se refiere a la fonética y fonología.

En la misma línea de lo expuesto, se encuentran las “notas a las adiciones de los vocabularios antecedentes [*Vocabulario primero del Indico al Castellano* y el *Vocabulario segundo del castellano al Indico*]” del AVQ. En éstas, se expresa el contenido que se ha añadido a la obra, “algunos otros vocablos, y modos de explicarse mas comunes y usados”. Estas adiciones se tornaron necesarias para el sacerdote porque sus estudios lingüísticos demostraban que, desde el tiempo de composición hasta la actualidad, se advertía la existencia de vocablos que habían caído en desuso. Por tal motivo se requería una sistemática actualización del léxico documentado por el P. Torres Rubio.

Es recurrente, también, el tema de la importancia de la oralidad y el de la educación de los nativos como aparato ideológico de poder. Un poder que se ejerce sobre el otro que es educado bajo la lengua del español para sustituirle la idolatría y el politeísmo.

Se puede apreciar, con estos fragmentos, lo que ya se había definido como la política lingüística del estado colonizador y de los propios jesuitas, *la*

*lengua subordinada a la religión.*

Otra nota distintiva que se pone de manifiesto en el AVQ es el conocimiento que se tenía de la diversidad lingüística y la presencia de variedades regionales:

lo que se ha dicho se ha de entender hablando la lengua General en su mayor pureza según la usan en Cuzco y sus inmediatas provincias; porque en otras mas distantes, esta en mucha parte muy corrupta, y diversa, ya en la variedad de los vocablos, ya en la diferente guturación con los que los pronuncian”, respecto del Chinchaisuyo: “y esto sucede mas generalmente en las provincias en las que se usa el idioma que llaman Chichaisuyo, en el que hay mucha variedad respecto de la Lengua General, o quitando algunas letras, o añadiendo, o mudando otras.

Este fragmento revela aspectos que exceden el plano puramente lingüístico, y que permiten descubrir la presencia de los principios pedagógicos de la *Ratio Studiorum* que sustentan este Arte.

En consecuencia con esas finalidades y la metodología del aprendizaje, Febrés compuso el ARC para “facilitar la práctica y no omitir regla, imponiéndose en ellos, reducirlos a la práctica, hacer composiciones y pláticas” (*Prólogo al estudioso*, folios iniciales). Es notoria la intención de esclarecer las ideas de los alumnos para que domine las reglas de la Gramática. Así, se rige con el precepto de colocar “primero lo general y

después otras más particulares y para más claridad ejemplos” (ibídem), para conseguir el objetivo de establecer una enseñanza práctica y racional.

La religión impregna toda acción educativa: se educa en la fe y sobre ella recae la atención de todas las prácticas lingüísticas.

Se aprecia lo que los jesuitas consideraban el “bien”- el cuidado de las almas y la difusión de la religión- que se les hacía a los hombres del Nuevo Mundo por medio de la catequización y asumían esta misión como la puesta en acción de los principios lingüísticos, espirituales y apostólicos que conformaban la naturaleza de la Compañía.

### CONCLUSIÓN

A través del breve análisis descriptivo de dos obras jesuíticas de los siglos XVII y XVIII, propuestas para la capacitación lingüística de los catequistas, cuya misión era transmitir las creencias cristianas, se puede comprobar la intención de intervenir a favor de una lengua particular, el quechua y el mapudungún, para el logro de objetivos precisos.

Se ha corroborado la existencia de una política lingüística evidente que sustentó acciones políticas, educativas y sociales, las cuales derivaron en planificaciones, también lingüísticas, que a través de medios concretos, es decir los *Artes*, resultaron exitosas, ya que sólo los jesuitas lograron contener e imponerse ante los nativos sin emplear la fuerza dentro de los

ámbitos misionales, ámbitos donde habían fracasado las otras órdenes religiosas al imponer la lengua castellana para la transmisión de la fe.

Los jesuitas, de esa manera, forjaron, hasta su expulsión, los pilares fundamentales del continente americano actual: la religión y la lengua.

### BIBLIOGRAFÍA

- *Arte de la lengua general del Reyno de Chile, con un diálogo chileno-hispano muy curioso: a que se añade la doctrina christiana, esto es, rezo, catecismo, coplas, confesionario, y pláticas, lo más en lengua chilena y castellana: y por fin un vocabulario hispano-chileno, y un calepino chileno-hispano mas copioso.* Compuesto por el P. Andrés Febrés. Lima: Calle de la Encarnación, 1765

- *Arte y vocabulario de la lengua Quichua general de los indios del Perú, que compuso el Padre Diego de Torres Rubio. Compuesta en 1619 y añadió el P. Juan de Figueredo de la misma Compañía.* Reimpreso en Lima. Año de 1754.

- AA.VV. (1996). *La Ratio Studiorum en América Latina.* Córdoba: Editorial de la UCC.

- Calvet, L. (1997). *Las políticas lingüísticas*. Bs. As.: Edicial,
  
- *Diccionario de la Lengua Castellana en que se explica el verdadero sentido de las voces, su naturaleza y calidad, con las frases o modos de hablar, los proverbios o refranes, y otras cosas convenientes al uso de la lengua*. Compuesto por la Real Academia Española en Madrid, en la Imprenta de Francisco del Hierro, impresor de la Real Academia Española. Año 1726.
  
- Furlong, G. s.j. (1994). *Los jesuitas y la cultura rioplatense*. Bs. As.: Biblos.
  
- Hanish Espíndola, W. s. J. (1974). *Historia de la Compañía de Jesús en Chile*. Santiago: Francisco Aguirre.
  
- Luna, F. (2002). *Breve historia de los argentinos*. Bs. As.: Planeta.
  
- Medina López, J. (1997). *Lenguas en contacto*. Madrid: Arco/Libros.
  
- Pauli de Garcia, M y Pauli, C. (1999) La concepción pedagógica de la compañía de Jesús. En AAVV. *Jesuitas, 400 años en Córdoba. Congreso*

*Internacional*. (pp. 301- 312). Córdoba: Copiar.

- Peretti, S., Prolo, S. & Tapia Kwiecien, M. (2007). Aprendizaje del Quechua en el siglo XVIII. Políticas y planificaciones lingüísticas en contextos misionales. En AA. VV. *Actas del III Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*. UNC. Asociación de Universidades Grupo Montevideo. (pp. 91-94). Córdoba: El copista.

- Ponce de León Romeo, R. La difusión de las artes gramaticales latino-portuguesas en España (siglos XVI-XVII). En *Península. Revista de Estudios Ibéricos*, N° O, año 2003 (pp. 119-145).

- Salas, A. Lingüística Mapuche- guía bibliográfica. En *Revista Andina*, Cuzco, Perú, año 10, N° 2, diciembre de 1992 (pp. 10-15).

- Tapia Kwiecien, M. (2006). La labor jesuítica como elemento constitutivo de la identidad cultural de los pueblos de América. En Elgue de Martini, C. y Portela, A. (Eds.). *Actas del I ° Coloquio Internacional de Memoria Cultural*. Facultad de Lenguas. UNC. (pp. 403-409). Edición en CD- ROM. Córdoba: Comunicarte.

\_\_\_\_\_ La imagen del nativo latinoamericano (el otro) en un confesionario jesuita del siglo XVIII. *Espéculo. Revista digital cuatrimestral de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid. Marzo- junio de 2008, Nº 38, Año XIII. URL: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero38/confesje.html>

- Tapia Kwiecien, M. & Peretti, S. Bases, metas y representaciones de la enseñanza del Aymará, el Quechua y de la Gramática en dos obras jesuíticas de los siglos XVII y XVIII. En *Actas de las III Jornadas de Jóvenes Investigadores en Ciencias Humanas: "La investigación en Ciencias Humanas y el rol de la Educación en la transferencia."* Grupo de Jóvenes Investigadores de la Fundación Ezequiel Martínez Estrada. (UNS). Bahía Blanca, del 31 de mayo al 2 de junio de 2007. En prensa.

- Tapia Kwiecien, M. & Prolo, S. (2008) Características generales en la enseñanza jesuita de la lengua quechua entre los siglos XVI y XVIII. En *Actas de las Jornadas Jesuítica "Hoy como ayer. Evangelización y promoción humana"*. Facultad de Educación y el Instituto de Historia y Preservación del Patrimonio "Marina Waisman" de la Facultad de Arquitectura de la UCCOR. Córdoba, 26 y 27 de junio de 2008. Edición en CD- ROM.

- Toniolo, M. T. (2007). Una Mirada diacrónica sobre legislaciones y prácticas de políticas lingüísticas en la América Hispana. Siglos XVI al XIX. En AA. VV. *Actas del III Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas*



*Lingüísticas. UNC. Asociación de Universidades Grupo Montevideo.* (pp. 87-90). Córdoba: El copista.

### NOTAS

[1] Según los parámetros ideológicos y teológicos reinantes en esta etapa histórica, los americanos eran considerados infieles o impíos.

[2] Etimológicamente, del quechua 'Chinchay: Chincha y Suyu: país'.

Dialecto de la etnia Chincha residente en el norte del Imperio Inca (actual provincia peruana de Caravelí).

[3] *De Institutione Gramatica, libri tres, integri, ut ab auctore sunt editi, nunc emendatius, excusi.* Escrita por Manuel Álvares o Álvarez (1526-1583) Jesuita y gramático portugués nacido en la isla de Madeira y muere en Lisboa. Enseña lenguas clásicas en Lisboa y Coimbra, donde, además, fue rector.

[4] Según controversias planteadas (Cfr. Ponce, 2003: 123 y ss.), la obra de Álvarez venía a sustituir a las *Introductiones latinae* de Antonio Nebrija, empleadas hasta ese entonces. Por este motivo, *la Gramática de Emmanuel* se emparenta con el Brocense (Francisco Sánchez de las Brazas) y su *Minerva* (1587) por el intento de someter el estudio de la lengua a la razón, más que con la obra nebrisense.

[5] Las citas extraídas del *ARC* corresponden a los primeros folios.

### INFORME GENERAL PL 2007

Viviana Grandinetti Sappia  
Representante NEPI -UNC  
Coordinadora del Programa de Políticas Lingüísticas  
AUGM

III Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas

Programa "Políticas Lingüísticas"

del Núcleo Educación para la Integración de AUGM

Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)

9 al 11 de Octubre de 2007

Del 9 al 11 de Octubre de 2007 se celebró en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, el **III Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas**,

**Programa "Políticas Lingüísticas" del Núcleo Educación para la Integración (NEPI) de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM).**

El **I Encuentro**, en donde participaron diez universidades de AUGM, tuvo lugar en la Universidade Federal do Parana, Curitiba, en el año 1995. Dos años más tarde, se realizó en Montevideo el **II Encuentro** en el que asistieron ocho universidades.

En este **III Encuentro** asistieron diez universidades de AUGM, con delegaciones compuestas por diferente número de investigadores en cada una de ellas, presididas en todos los casos por su Representante ante el Núcleo Educación para la Integración, a excepción de la Universidad de Rosario.

María do Carmo Larcedo Peixoto (Representante, UFMG) y Maria Waldernez de Oliveira (Representante, UFSC) enviaron sus excusas por no asistir a la reunión y manifestaron sus buenos augurios para el III Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas.

Las Universidades presentes fueron:

### **Argentina**

Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER)

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Universidad Nacional de Rosario (UNR)

Universidad de Buenos Aires (UBA)

### **Brasil**

Universidade Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS)

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

### **Uruguay**

Universidad de la República (UdelaR)

Por otra parte, asistieron cuarenta y tres investigadores pertenecientes a las Universidades Miembros, y tres observadores de la UdelaR.

Tal como figuró en el Programa enviado antes del evento a cada uno de los participantes, se presentaron veintinueve ponencias agrupadas en siete grandes temas:

- 1- Política lingüística: aportes y reflexiones
- 2- Problemáticas de las lenguas en contacto
- 3- Lenguas minoritarias. Perspectivas sincrónicas y diacrónicas.
- 4- Lenguas minoritarias. Lenguas de señas.
- 5- Enseñanza de segundas lenguas.
- 6- Enseñanza en contextos rurales y urbano-marginales.
- 7- Políticas lingüísticas en la Educación superior, Media e Inicial.

Las ponencias estuvieron distribuidas de la siguiente manera:

**UNC** : catorce ponencias

**UdelaR** : ocho ponencias

**UFRGS** : cuatro ponencias

**UFSC** : una ponencia

**UFSC** : una ponencia

**UNER** : una ponencia

**UNICAMP** : una ponencia

**UNR** : una ponencia

Una de ellas fue presentada conjuntamente por la **UNC, la UFRGS y la UNER**

En la Mesa Redonda hubo seis trabajos que respondieron a la temática solicitada Políticas Lingüísticas en el Cono Sur: entre legislación y las prácticas: Uno de los trabajos fue expuesto por un asistente invitado y los cinco restantes por representantes de las Universidades miembros: **UBA, UNC, UdelaR, UNICAMP, UFRGS y UNR.**

Los objetivos de este **III Encuentro**, acordados en la Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) el 14 de setiembre de 2006 en la reunión de los Representantes del NEPI, fueron los siguientes:

- Reunir a los investigadores sobre Políticas Lingüísticas de las universidades miembros.

- Permitir la difusión colectiva de los diversos programas, proyectos o líneas de investigación en esta temática llevadas a cabo por las diferentes universidades y habilitar el intercambio.
- Establecer conexiones y vínculos para futuros emprendimientos conjuntos sobre la base de un diseño de programa consensuado por los participantes.

En la **UNICAMP** también se reformuló el Programa de Políticas Lingüísticas del NEPI, en los siguientes términos:

“El Programa de Políticas Lingüísticas incluye dos ejes temáticos: investigaciones sociolingüísticas, la presencia del español, portugués, guaraní, lenguas indígenas, de inmigración, políticas del lenguaje; educación y lenguaje en áreas de frontera como áreas de contacto lingüístico, fronteras culturales y situaciones de límites en general”.

La metodología de trabajo de este **III Encuentro** se basó en:

- Sesiones restringidas a los investigadores con ponencias individuales o colectivas y posterior debate. El tiempo destinado a la exposición de cada ponencia fue de 15 (quince) minutos, seguidos de 5 (cinco) minutos para el debate.
- Mesas redondas dirigidas a todo público con expositores invitados y con un representante de cada una de las universidades asistentes, en torno

al tema: **Políticas Lingüísticas en el cono sur: entre la legislación y las prácticas.**

El **Documento Final del III Encuentro** (ya enviado a todos los asistentes) incluye una modificación de los alcances explicitados del Programa Políticas Lingüísticas, realizada conjuntamente entre los participantes del evento.

Se aprobaron y priorizaron los siguientes temas:

- Aspectos teóricos de la investigación en Políticas Lingüísticas, en relación a la interdisciplinariedad del campo y a las tradiciones teóricas propias de las disciplinas que lo componen.
- Políticas Lingüísticas en relación a las lenguas y variedades lingüísticas minoritarias y minorizadas en la región: lenguas indígenas, lenguas de señas, lenguas de inmigración, variedades vernaculares y variedades regionales.
- Procesos sociolingüísticos y político-lingüísticos fronterizos, de contacto y conflicto de lenguas y de integración lingüística regional.
- Procesos de estandarización lingüística.
- Legislación y preceptivas supraestatales, nacionales y regionales, en relación a sus antecedentes y sus efectos en la sociedad.
- Las relaciones entre el empuje neocolonial, el mercado cultural y las políticas lingüísticas en la región.
- La dimensión ideológica, representacional y discursiva de las políticas lingüísticas.

- Derechos lingüísticos, prejuicios y discriminación.
- Políticas referidas al lenguaje y a las lenguas en los ámbitos educativos.
- Políticas lingüísticas referidas a la educación: oferta curricular de lenguas, cuestiones de normas lingüísticas y registros de enseñanza, formación docente, etc.
- Educación bilingüe en situaciones de bilingüismo societario y en contexto de comunidades culturales minoritarias.
- Políticas lingüísticas en la educación superior en los países de la región.
- La organización general del evento estuvo a cargo de una **Comisión Organizadora Internacional** integrada por:

Diana Levin (Representante de UNER y Coordinadora Académica del NEPI)

- Luis Behares (Representante de la UdelAR y Coordinador del Programa P.E.)
- Viviana Grandinetti Sappia (Representante de la UNC)

Una **Comisión Organizadora Local**, presidida por quien suscribe, en carácter de coordinadora general, estuvo además conformada por:

la Pro-Secretaría de Relaciones Internacionales, UNC;

la Secretaría de Extensión y Relaciones Internacionales de la Facultad de Lenguas, UNC;

la señora María Teresa Toniolo, docente de la Facultad de Lenguas y de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC;



la señorita Dolores Hernández, colaboradora en la Secretaría de Extensión y Relaciones Internacionales de la Facultad de Lenguas, UNC.

Esta Comisión estuvo apoyada también por parte del equipo permanente de trabajo de la Secretaría de Extensión y Relaciones Internacionales de la Facultad de Lenguas de la UNC.

Finalmente, para la selección de los trabajos y de los participantes, y de acuerdo con los recursos y criterios de sus respectivas Instituciones, se contó con la colaboración de los Representantes de las Universidades que asistieron al Encuentro quienes integraron el **Comité Científico**. Intervinieron:

Diana Levin (Representante de UNER y Coordinadora Académica del NEPI)

Luis Behares (Representante de la UdelaR y Coordinador del Programa Políticas Educativas)

Nélida Barbach (Representantes de UNL)

Leonor Bella de Paz (Representante de UNR)

Nalú Farenzena (Representante de UFRGS)

Cleuza Maximino Carvalho Alonso (Representante de UFSM)

Regina M<sup>a</sup> de Souza (Representante de UNICAMP)