[AÑO: 23 | NÚMERO: 19 | DICIEMBRE 2023 | ISSN 2250-8910]

ARTÍCULOS - EXPERIENCIAS - CRÍTICAS

NÚMERO 19

Una publicación del Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas
"Juan Ramón Fernández"

Lenguas *V;vas*

Experiencias creativas del contacto entre lenguas

Escriben

Heryzânya Alves Ramalho
Irene Amuchástegui
Márgara Averbach
Cristina Banfi
Eugenia Carrión Cantón
Mauro David Cervantes
Béatrice Couteau
Victoria Cozzo
Gabriela Díaz Cortez
Laura D'Urbano
Andrés Ehrenhaus
Natalia Haller
Jennifer Herrin
Analía Kandel
Gabriela Kriscautzky
Noelia Lescano
Gladys Lopreto
Camila Florencia Lozada
Léonce Lupette
María Inés Palleiro
Agustina Peña Pereira
Maximiliano Pozzi
Constanza Romero
Silvina Rotemberg
Pablo Martín Ruiz
Virginia Saavedra
Cecilia Paula Sassone
Cecilia Torres Rippa
Mauricio de Vasconcellos

Entrevistas

Liliana Villanueva
Mónica Zwaig

Reseñas

Mónica Baretta
Ann Blair
Sergio Etkin
Estela Klett
Cecilia Tallatta

Número 19

Experiencias creativas del contacto entre lenguas

Diciembre de 2023

Revista Lenguas V;vas
ISSN 2250 8910
[versión en línea]

Directora
Paula López Cano

Coordinación general
Secretaria Académica del IES en Lenguas Vivas
"Juan Ramón Fernández"
Silvia Firmenich Montserrat

Editora
Magdalena Arnoux

Comité de redacción
Sergio Etkin
Martina Fernández Polcuch
María Virginia Hael
Jimena Portas
Mariángeles Viqueira

Consejo Consultivo
Cristina Banfi
Roberto Bein
Patricia Franzoni
Estela Klett
Lorrain Ledwith
Cecilia Magadán
Elena Marengo
Griselda Mársico
Rosana Pasquale
Florencia Perduca
Olga Regueira
Uwe Schoor
Patricia Willson

Diseño y diagramación
Juan Ignacio Kokuba
César Raiola

Autoridades

Rectora
Paula López Cano

Vicerrectoras
Nélida Sosa y Marisa Rennis

Secretaria Académica
Silvia Firmenich Montserrat

Consejo Directivo
Daniel Ferreyra Fernández
Gabriela Villalba
Victoria Boschiroli
Gabriela Minsky
Grisel Franchi
José Durán
Florencia Iglesias
Bárbara García
Stella Palavecino
M. Graciela Abarca
Lorena Justel
Guillermo Hortas
Maricel Roldán
Andrea Cobas Carral
María José Silva Leite
Juan Morello
Romina Mangini
Natalia Giollo

Carlos Pellegrini 1515 (1011)
Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Tel/Fax: 4322 3992/96/98
revistalenguasvivas@gmail.com

Número 19

Experiencias creativas del contacto entre lenguas

Diciembre de 2023

Sumario

Editorial

Experiencias creativas del contacto entre lenguas 6
Magdalena Arnoux

Artículos

El italiano en la Argentina como expresión de desarraigo: testimonios orales, escritos y espectáculos de narración oral 12
María Inés Palleiro

Sobre-conciencia lingüística e identidad en autores francógrafos de distintas procedencias. La escritura desde el *entre-deux* como espacio de la identidad 24
Béatrice Couteau y Victoria Cozzo

"Reinventar el idioma del enemigo". Estrategias para escribir una cultura en el idioma de otra 38
Márgara Averbach

Oui… Yes… Ecco… Da… Ahí… Traducir el escribir de la ausencia. Sobre la traducción de "Cadáveres" de Néstor Perlongher al alemán 48
Léonce Lupette

Reflexiones acerca del dispositivo de enunciación en francés y criollo en *Solibo Magnifique* de Patrick Chamoiseau 57
Agustina Peña Pereira

Abrazar la emergencia de otras lenguas. Nuevas miradas sobre el error y las interferencias en la clase de Lengua Extranjera 68
Natalia Haller

ELSE para migrantes y refugiados: la construcción textual con base en la interculturalidad 75
Mauricio de Vasconcellos, Noelia Lescano y Cecilia Torres Rippa

Diálogos en el aula en situación de diversidad lingüística 89
Gladys Lopreto

Experiencias

Outranspo y la traducción potencial: prácticas creativas en torno a la traducción 101
Pablo Martín Ruiz

"Vivir entre lenguas": memorias que resuenan en nuestra voz 109
Gabriela Kriscautzky

Contacto lingüístico entre el guaraní y el español. Una experiencia pedagógica en la clase de Lengua y Literatura a partir del cuento "Bernardina" de Hebe Uhart 118
Camila Florencia Lozada, Virginia Saavedra y Laura D'Urbano

Exploración de la perspectiva plurilingüe en la enseñanza del inglés a estudiantes de grado de carreras no afines al estudio de la lingüística 123
Heryzânya Alves Ramalho y Gabriela Díaz Cortez

El títere como metáfora: su rol en la formación de docentes de lenguas 129
Eugenia Carrión Cantón, Cecilia Paula Sassone y Mauro David Cervantes

Número 19

Experiencias creativas del contacto entre lenguas

Diciembre de 2023

Sumario

Ensayos

Chéspir en Japón: aplicaciones de la Teoría de Teteras (Ordinaria y Especial) 135
Andrés Ehrenhaus

Traducir del argot: una temporada en el infierno 148
Irene Amuchástegui

Entrevistas

Escribir entre lenguas. Conversación con Liliana Villanueva 157
Silvina Rotemberg

Tengo la neurosis del idioma. Entrevista a Mónica Zwaig sobre *La interlengua* (2023) y sobre tejer una literatura en clave franco-argentina 166
Maximiliano Pozzi y Magdalena Arnoux

Redes

Las lenguas en la red 173
Jimena Portas

Lo que esconden las palabras: "un mensaje de diversidad y tolerancia" 174
Martín Barrangou

La traducción de juegos de palabras en redes sociales 178
Alba Martínez Martínez

Compartir el francés, compartir la música 181
Lucía Machado

Una comunidad intercultural en Facebook 183
Graciela Gerendi

Otras colaboraciones

Asistentes de Idioma nativos en el aula de lengua extranjera: cómo crear una situación en la que todos ganen 186
Cristina Banfi, Jennifer Herrin y Analía Kandel

Native-Speaker Assistants in the foreign language classroom: How to create a win-win situation 203
Cristina Banfi, Jennifer Herrin and Analía Kandel

El uso del sujeto en hablantes bilingües español-inglés. El caso de los hablantes nativos de inglés que aprenden español como L2 219
Constanza Romero

Críticas

Nuevas perspectivas para la enseñanza de las lenguas extranjeras 229
Reseña de Estela Klett: *Las lenguas extranjeras en foco. Aspectos sicológicos, didácticos y socioculturales*
Silvia Delayel e Inés Santana

Gestionar la sobreabundancia de información: de la era de la imprenta a la digital 233
Reseña de Ann Blair: *Al margen del texto. Sobre índices, glosarios y el universo paratextual*
Sylvia Nogueira

Número 19

Experiencias creativas del contacto entre lenguas

Diciembre de 2023

Sumario

Diseños metodológicos flexibles y el yo investigador en primera persona 237
Reseña de Mónica Baretta y Cecilia Tallatta (comps.): *Lenguaje en uso: de la teoría a la práctica*
María Florencia Sartori

La ruta de la referencia y de la intersubjetividad 240
Reseña de Sergio Etkin: *La deixis*
Sebastián Amado y Déborah Behar

Experiencias creativas del contacto entre lenguas

En la literatura que aborda la vivencia subjetiva de las lenguas es fuerte la corriente que sondea la pérdida, la ausencia, el desarraigo, la dimensión fantasmal que adquieren algunas lenguas cuando hemos elegido (o tenido que elegir) otras para escribir, para trabajar o para sobrevivir. Menor presencia parece tener la contracara *feliz* de esta misma experiencia, aquella que se detiene en la reverberación que produce este contacto, en el goce que depara, en las transgresiones que permite, en la sensibilidad que estimula por la distancia metacognitiva que genera. En términos colectivos, son a veces los ecos de las otras lenguas en la lengua propia los que horadan la ilusión de una identidad monolítica (nacional o familiar) y nos invitan a asumir memorias, fragmentos de identidad, voces del presente y del pasado asordinadas. En una escala más pequeña, suelen ser las clases de lengua extranjera las que inician ese paulatino extrañamiento con respecto a la lengua adquirida y nos devuelven la experiencia infantil de descifrar una materia sonora enigmática, palpar la plasticidad del significante, dejarnos arrastrar por esa media lengua que asoma, propia y compartida: el *espanglish*, el portuñol, el *Belgranodeutsch*.

El número 19 de la revista *Lenguas V;vas* se propuso indagar la dimensión creativa del contacto entre lenguas: las experiencias lúdicas, las formas experimentales, los mecanismos generadores de nuevos sentidos, las inflexiones que adopta una lengua hablada desde otra, las torsiones que soporta, los desafíos que implican estos fenómenos para la lectura, la enseñanza y la traducción. Continuamos, así, el camino reflexivo iniciado en el número 4 del *Suplemento de la Revista Lenguas V;vas* (2017)[1] que lleva por título "Vivir entre lenguas. La lengua española en diálogo con otras lenguas".

El ***dossier*** se abre con el artículo "El italiano en Argentina como expresión de desarraigo. Testimonios orales, escritos y espectáculos de narración oral" de María Inés Palleiro. En él, la autora indaga la incorporación del idioma y de la cultura italiana en testimonios y espectáculos artísticos vinculados con experiencias de migración. Componen su *corpus* dos *performances* de la narradora oral Juana La Rosa y los testimonios escritos de la Madre de Plaza de Mayo Vera Jarach sobre la desaparición de su hija Franca. Palleiro se detiene en el modo en que la recuperación del idioma italiano, en sus distintas ocurrencias, permite anudar la memoria personal con la colectiva y elaborar estéticamente, desde esa identidad ítalo-argentina, experiencias atravesadas por la pérdida y el dolor.

Béatrice Couteau y Victoria Cozzo, por su parte, sondean el concepto de "sobre-conciencia lingüística" aplicado a autores que han elegido el francés como lengua de escritura. A partir de casos muy diversos desde el punto de vista cultural y etario, las autoras exploran los puntos de contacto entre estas narrativas distantes (en cuanto a temas, intereses y estilos), con el objetivo de justipreciar cuán definitoria resulta la elección de una lengua otra a la hora de forjar una poética. El artículo, que lleva por título "Sobre-conciencia lingüística e identidad en autores francógrafos de distintas procedencias", va declinando una serie de rasgos desde los cuales abordar estas escrituras, tales como la afectividad ligada a los idiomas, el (imposible) bilingüismo, la dualidad identitaria, la conflictiva relación con el *acento* (o su ausencia) y una hipersensibilidad ante las variadas implicancias de la lengua literaria, extraña y extranjera por partida doble.

En "Reinventar el idioma del enemigo. Estrategias para escribir una cultura en el idioma de otra", Márgara Averbach analiza las manifestaciones y los efectos de un gesto político y poético a la vez: el de hacerle decir a la lengua del conquistador la cosmogonía que pretendió aniquilar. La autora recorre para ello la obra

1 https://ieslvf-caba.infd.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2021/10/suplemento-04.pdf

de escritores amerindios estadounidenses que subvierten, violentan y, sobre todo, enriquecen, las posibilidades del inglés para expresar categorías literarias como el tiempo y el espacio, el personaje, el narrador o los contornos móviles de los géneros discursivos. Esto la lleva a interrogarse, en un segundo momento, acerca de cómo traducir estos textos que se presentan a la lectura como "anómalos e innovadores". Su respuesta, elaborada a partir de su amplia experiencia de traductora y de docente de traducción, consiste en brindar sensibles indicaciones que permiten advertir esas singularidades y sugerir alternativas para restituir esos rasgos medulares de los textos, sin los cuales perderían la potencia de su fuerza expresiva.

En el siguiente artículo del *dossier*, "*Oui*… *Yes*… *Ecco*… *Da*… Ahí… Traducir el escribir de la ausencia. Sobre la traducción de 'Cadáveres' de Néstor Perlongher al alemán", Léonce Lupette reflexiona sobre la (inacabable) traducción de uno de los poemas más emblemáticos de Néstor Perlongher. Partiendo de su propia experiencia con el texto, se pregunta dónde radica su dificultad, cuáles son los rasgos visibles y subterráneos que lo tornan refractario a una transposición en otra lengua (como también, por otra parte, a la crítica o incluso a la mera descripción). Observa, por un lado, una heteroglosia constitutiva que abreva en lenguas como el portugués, el francés, el alemán, el italiano y en variados registros de habla, pero que difícilmente agote la complejidad de la trama discursiva. Lupette se inclina por las derivaciones de la poética "neo-barrosa" que entiende al texto como un espacio "dinamizante y político", donde los sentidos no se fijan sino que fluctúan, se multiplican, se encabalgan en una pluralidad de "hilos que se cruzan, se anudan y se doblan". Expuesto a una permanente "mise en abîme", el traductor debe asumir que su versión será una más de las muchas que el poema convoca, una nueva capa de hilos, connotaciones y opacidades que la obra exige y repele a la vez.

Agustina Peña Pereira también se adentra en un territorio literario diglósico donde las jerarquías lingüísticas trastabillan. Su artículo lleva por título "Reflexiones acerca del dispositivo de enunciación en francés y criollo en *Solibo Magnifique* de Patrick Chamoiseau" y analiza una de las escrituras más complejas e interesantes de las letras caribeñas contemporáneas. A partir de la novela *Solibo Magnifique*, Peña estudia la imbricación del idioma francés y del *créole* en el libro, y la elaboración de una narrativa que responde a la oralitura, y que, al hacerlo, hace estallar el sistema que sostiene a "la república mundial de las letras", con sus lenguas, sus literaturas y sus registros centrales y subalternos. Articulada desde una profusión demencial de narradores, la escritura de Chamoiseau desconcierta y desorienta a la vez, y expone al lector a zonas de incomprensión y de perplejidad. Peña las describe minuciosamente y las estudia, no como rasgos de estilo caprichosos, sino como una cristalización posible de las ideas de Edouard Glissant sobre la alteridad: la convicción de que el otro (la otra lengua, la otra cultura) ofrecerá siempre facetas opacas que hay que admitir como tales en un gesto de humildad, de sabiduría y de respeto.

El siguiente artículo, "Abrazar la emergencia de otras lenguas. Nuevas miradas sobre el error y las interferencias en la clase de Lengua Extranjera", de Natalia Haller, se enfoca en el plurilingüismo, ya no de los textos literarios, sino de las clases de lengua extranjera. La autora, docente de alemán, explora las ventajas de apoyarse en la pluralidad de idiomas que suele conocer (en distintos grados) el alumnado no solo para aprender con mayor agilidad la nueva lengua, sino también para estimular su "conciencia lingüística", una de las competencias que las clases de idioma ayuda a desarrollar. Esta postura la lleva a revisar críticamente la categoría de "interferencia" o llanamente de "error", como se suele considerar la inevitable emergencia de esas otras lenguas, y a interrogarse acerca de los modos de sacar a la luz, desde allí, la trayectoria escolar de los estudiantes para aprovechar en forma planificada y eficaz el patrimonio lingüístico que tanto ellos como los docentes traen al aula.

En "ELSE para migrantes y refugiados: la construcción textual con base en la interculturalidad", Torres Rippa, Lescano y de Vasconcellos, docentes del Centro de Lenguas Extranjeras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (Montevideo, Uruguay), analizan en forma reflexiva la tarea que llevan a cabo en el marco del programa InMigra, dedicado a la integración de

migrantes. En un primer momento, los autores historizan la creación y puesta en marcha de este dispositivo, y luego describen los fundamentos epistemológicos que lo sostienen: por un lado, la elección del enfoque intercultural y, por el otro, la adopción de la noción antropológica de *linguaculture* que, a la dimensión semántica, pragmática y poética de las lenguas, le suma el componente identitario. Estas ideas se materializan en secuencias didácticas que movilizan el patrimonio lingüístico y cultural de los estudiantes y lo ponen en relación con el de sus compañeros y docentes. A través de la producción de materiales escritos y audiovisuales, presentados en la jornada de puertas abiertas "Cultura Fest", los alumnos asumen el rol de mediadores culturales y, a la vez que trasmiten en entornos plurilingües aspectos de su identidad nacional, inician a través del intercambio su propia integración.

Por último, "Diálogos en el aula en situación de diversidad lingüística" de Gladys Lopreto llama la atención sobre una doble realidad: la variedad de lenguas y de hablas que se dan cita en las escuelas de las zonas urbanas y periurbanas de la provincia de Buenos Aires; y al mismo tiempo, el lugar intrascendente que suele ocupar esta problemática en los institutos de formación docente. El texto parte de la concepción de Paulo Freire según la cual el diálogo es la condición primera del proceso educativo y destaca, en ese sentido, la importancia de que los maestros sean capaces de identificar y valorar positivamente esta diversidad. A través del estudio de casos concretos vinculados con su propia trayectoria y con investigaciones realizadas en el marco del proyecto "Hablas en el aula" de la Universidad Nacional de La Plata, Lopreto recuerda que la escuela es uno de los ámbitos privilegiados en los que se expresa la pluralidad lingüística de la sociedad, pero también donde se dictamina cuáles son las lenguas y variedades aceptadas y cuáles, las rechazadas. Esto redunda en la perpetuación de estereotipos estigmatizantes que pueden causar baja autoestima, inhibición para hablar, silencio y eventualmente la (auto) exclusión de algunos alumnos que no encuentran allí un espacio que los acoja y los valore. La actitud contraria haría de la institución escolar un verdadero lugar de encuentro con efectos virtuosos en términos de enseñanza/aprendizaje y en pos de construir una sociedad inclusiva, que aprecie su heterogeneidad constitutiva.

El número ofrece, seguidamente, la sección ***Experiencias***, que da cuenta una vez más de la gran creatividad con la que los y las docentes y las y los traductores encaran su tarea.

Pablo Martín Ruiz ofrece una precisa y estimulante presentación del Outranspo, el colectivo de traductores, académicos y artistas que, tras los pasos del movimiento literario parisino Oulipo, se propone explorar, en forma lúdica y experimental, las posibilidades creativas de la traducción. El grupo, que cumple diez años en 2024, ha imaginado y puesto en práctica numerosos (y alocados) procedimientos de traducción que Ruiz –miembro activo y uno de los fundadores del grupo– explica e ilustra en este texto: "Outranspo y la traducción potencial: prácticas creativas en torno a la traducción".

Gabriela Kriscautzky, por su parte, en "Vivir entre lenguas. Memorias que resuenan en nuestra voz", relata una experiencia realizada en la materia "Lectura, escritura y oralidad", que se dicta en los profesorados del Lenguas Vivas. Inspirándose en los libros *Varia imaginación* (2003) y *Vivir entre lenguas* (2011) de Sylvia Molloy, la autora elaboró una secuencia didáctica que alienta a los estudiantes a escribir textos de matriz narrativa que indaguen en la memoria personal y familiar en relación con las lenguas extranjeras. La actividad permitió trabajar una dimensión de la escritura que la formación terciaria suele desatender: la producción de textos de carácter literario, que permitan expresar y explorar una subjetividad singular y afectivizada, por oposición a la discursividad académica, más prestigiada y cerebral.

Camila Lozada, Laura D'Urbano y Virginia Saavedra comparten el texto "Contacto lingüístico entre el guaraní y el español. Una experiencia pedagógica en la clase de Lengua y Literatura a partir del cuento 'Bernardina' de Hebe Uhart". Se trata de una experiencia realizada en tres cursos de cuarto año de la escuela secundaria pública con que cuentan los habitantes de la villa 21-24 y del Asentamiento Zavaleta, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Las autoras repararon en la diversidad lingüística que caracteriza a la comunidad educativa, en la cual se expresan gran cantidad de variantes dialectales así como algunas lenguas

americanas, principalmente el guaraní. Con el objetivo de visibilizar y valorizar esta presencia, idearon una secuencia didáctica a partir del cuento "Bernardina" de Hebe Uhart, que relata en primera persona la experiencia de una mujer que inmigra desde el Paraguay. La propuesta, desplegada en distintos encuentros, permitió trabajar los contenidos curriculares de ese nivel educativo en relación con la realidad de los alumnos, habilitando la posibilidad de compartir y comentar vivencias de inmigración propias o familiares.

En cuarto lugar, Heryzânya Alves Ramalho y Gabriela Díaz Cortez, del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio Grande do Norte y de la Universidad Nacional de Córdoba, respectivamente, narran un proyecto piloto que no parte, como en los casos anteriores, de una heterogeneidad lingüística existente, sino que busca propiciarla. La iniciativa consistió en generar un espacio de encuentro entre estudiantes de ambas instituciones que cursan un mismo nivel de lectocomprensión en inglés con el objetivo de que resolvieran conjuntamente las consignas que les fueron entregadas. Expuestos a este entorno plurilingüe, los estudiantes dieron muestras de una participación más entusiasta y se vieron llevados a activar distintos códigos y habilidades para entender, hacerse entender y producir los textos que les eran solicitados.

Finalmente, Eugenia Carrión Cantón, Cecilia Sassone y Mauro Cervantes fundamentan la importancia de trabajar con títeres en las clases de lenguas extranjeras. La experiencia que relatan se llevó a cabo conjuntamente en los profesorados de inglés del Instituto Provincial de Educación Superior de Tierra del Fuego y de nuestra institución, el I.E.S. en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández". La intención era iniciar a los futuros docentes en esta técnica a partir de la elaboración de pequeñas obras y la creación de títeres de dedo y de libros desplegables. Tras una reticencia inicial, los estudiantes se implicaron en la tarea con entusiasmo y compromiso, y pudieron vivenciar en carne propia las posibilidades pedagógicas de estos objetos que estimulan una participación activa y personal en el proceso educativo.

El número ofrece a continuación una nueva sección, ***Ensayo***, inaugurada por dos bellísimos textos.

En el primero de ellos, titulado "Chéspir en Japón: aplicaciones de la Teoría de Teteras (Ordinaria y Especial)", Andrés Ehrenhaus describe la (improbable) tarea de traducir apoyándose en la física cuántica y en referencias a *Alicia en el país de las maravillas*. Del mismo modo que Nicolás Rosa postulaba, siguiendo a Adorno, que lo propio del ensayo es que las ideas surgen de la combustión de las palabras, esto es, que todo cambio de forma repercute en el contenido, Ehrenhaus se pregunta cómo es posible transponer un texto en otra lengua y pretender que el resultado de la combustión –él dirá: de cambiar el saquito de tetera– sea el mismo. Con una textualidad hipnótica y llena de humor, Ehrenhaus despliega ante nuestros ojos una demostración de laboratorio, en la cual los sonetos de Shakespeare pasan del inglés isabelino al castellano rioplatense para volverse, poda mediante, inesperados haikus. El tono lúdico y el contraste entre la perfección formal del texto y lo aparentemente descabellado de las propuestas resulta un registro ideal para reflexionar sobre las paradojas de la traducción y las zozobras que depara esta práctica.

En un estilo análogo, Irene Amuchástegui comparte en primera persona la extenuante aventura de traducir, intermitentemente, *Prison des femmes* y *Traduit de l'argot*, dos textos publicados en la prensa parisina de los años veinte. Basados en hechos reales, las novelas se sitúan en territorio de rufianes, prostitutas y soplones donde impera un argot tan cerrado que el autor –el periodista, poeta y novelista Francis Carco– se ve llevado a introducir "cicerones" que aclaren el sentido de algunas expresiones. Comprender cabalmente lo que se dice, elaborar estrategias para reponer la poderosa expresividad de esos términos, agotar los diccionarios de lunfardo y los pocos glosarios bilingües para dar con el matiz que permita imaginar el Montmartre de los años locos desde la variedad rioplatense son algunos de los esfuerzos que la autora relata y analiza desde su profundo y personal conocimiento del lunfardo. El título del ensayo resulta elocuente en cuanto a las sensaciones que le deja esta experiencia: "Traducir del argot: una temporada en el infierno".

En la siguiente sección, ***Entrevistas***, contamos con el testimonio de dos escritoras que han tematizado

y elaborado parte de su poética a partir del extrañamiento que produce vivir en otra lengua.

En un primer momento, Silvina Rotemberg narra y comenta un encuentro con Liliana Villanueva a propósito de su libro *Otoño alemán*, inspirado en una prolongada estadía en Berlín en los años de la caída del muro. Realizada en el marco de los festejos por los 40 años de la creación del departamento de alemán del IES en Lenguas Vivas, la charla inauguró el ciclo "Escribir entre lenguas", que convoca a escritores que viven o han vivido ese singular fenómeno. La entrevista giró en torno a la construcción de una identidad bilingüe, al cruce inevitable de lenguas y modismos, a la hipersensibilidad que se desarrolla en esa peculiar circunstancia y que, a la vez que torna problemático el decir y el nombrar (por la profusión de sentidos y connotaciones con que se cargan, de pronto, las palabras), autoriza la exploración salvaje y personal de esa otra lengua: su morfología, su sintaxis y el mundo sonoro que despierta.

Maximiliano Pozzi y Magdalena Arnoux, por su parte, transcriben una conversación con la escritora francesa Mónica Zwaig a propósito de su última novela, *La interlengua* (2023). Escrita dos años después de su ópera prima *Una familia bajo la nieve*, el relato le da voz a una (¿misma?) narradora, una joven francesa que –al igual que la autora– se instaló en el país de origen de sus padres, la Argentina, unos diez años atrás. A la apropiación algo salvaje del castellano, al paulatino descubrimiento de la historia familiar y de la cultura que se expresa en esa lengua, y al deleite y la perplejidad ante ese universo enrevesado de signos, se le suma aquí el relato desopilante y muy verosímil de la experiencia de estudiar una lengua extranjera, en este caso de italiano, contado desde la perspectiva de los estudiantes. La charla orilló por temas variados: los desafíos de escribir en una lengua no materna, los modos de inscribirse en una literatura nacional, la memoria afectiva que hace emerger el contacto con nuevas lenguas y culturas, el humor, las zonas donde lo íntimo y lo colectivo se bifurcan.

Con gran entusiasmo y expectativa, ofrecemos luego la sección ***Redes***, otra novedad de este número, curada por Jimena Portas Robaina. La idea es reseñar y difundir algunas de las variadas iniciativas que circulan hoy por redes y plataformas digitales, y que nos interpelan de un modo u otro a aquellos que habitamos el ecosistema de las lenguas extranjeras.

El primer recorrido por este universo nos lleva al Instagram de Martín Barrangou, @la_voix_proverbiale, dedicado a narrar, con dosis parejas de rigor y de humor, la etimología inesperada de palabras y expresiones que solemos usar a diario sin atisbar las vicisitudes morfológicas y semánticas por las que han atravesado. La segunda parada de este paseo virtual es la cuenta de Twitter (o X) de Alba Martínez Martínez, traductora española, que ofrece semanalmente "retos de traducción" en inglés para la inmensa comunidad hispanohablante del planeta. La voz de Lucía Machado ofrece, por su parte, desde el IG @lulienfrances, versiones bilingües de algunos temas musicales *que conocemos todos* (o casi todos), para que cantemos con ella o compartamos con nuestros alumnos. Finalmente, Graciela Gerendi nos presenta la página de Facebook *Francophonia*, que conecta desde 2011 a cerca de 34 000 profesores de Francés Lengua Extranjera de todo el mundo con el objetivo de compartir recursos didácticos, bibliografía y materiales diversos que son de interés para esta amplia comunidad.

En ***Otras colaboraciones***, Cristina Banfi, Jennifer Herrin y Analía Kandel reflexionan acerca de cómo aprovechar al máximo el programa de Asistentes de Idioma con el que cuenta la ciudad de Buenos Aires desde hace casi 30 años. Las autoras consideran que, más allá de su evidente longevidad, persisten mitos o preconceptos que impiden que se extraiga de este dispositivo su enorme potencial. De ahí que propongan una serie de lineamientos prácticos, muy creativos y fáciles de implementar, para que ocurra un verdadero intercambio entre el asistente extranjero y la comunidad educativa en la que interviene. El objetivo es que la experiencia sea significativa y enriquecedora para todos: para los estudiantes, desde luego, pero también para el docente y el asistente. El artículo, que lleva por título "Asistentes de idioma nativos en el aula de lengua extranjera: cómo crear una situación en la que todos ganen", se ofrece en versión bilingüe castellano/inglés, con la intención de ampliar su llegada

a otros públicos y facilitar su uso en materias que se dictan en ese idioma.

Finalmente, Constanza Romero comparte los resultados parciales de una investigación más amplia cuyo tema es el uso del sujeto en hablantes nativos de inglés que aprenden español como L2. En este artículo, "El uso del sujeto en hablantes bilingües español-inglés. El caso de los hablantes nativos de inglés que aprenden español como L2", la autora se pregunta qué grado de dificultad presenta para este público incorporar esa particularidad del español, la de ser una lengua *pro-drop*, es decir, permitir –y en este caso privilegiar– la elisión del sujeto. A partir de una breve muestra, Romero obtiene resultados preliminares que señalan diferencias en el uso según se contemple el marco oracional o el discursivo. En un plano teórico, las dificultades que advierte en este grupo de hablantes le permiten poner en duda la postura chomskyana según la cual el "sujeto nulo" sería el parámetro no marcado para este punto en particular.

El número se cierra con cuatro ***Críticas*** de libros. En primer lugar, Silvia Delayel e Inés Santana reseñan *Las lenguas extranjeras en foco. Aspectos sicológicos, didácticos y socioculturales* (Editores Asociados, 2022) de Estela Klett. Sylvia Nogueira comenta, luego, *Al margen del texto. Sobre índices, glosarios y el universo paratextual* (2023) de la historiadora Ann Blair, publicado por Ampersand, con traducción de J. Fondebrider. María Florencia Sartori lee, en tercer lugar, *Lenguaje en uso: de la teoría a la práctica* (UNSAM EDITA, 2023), un riguroso y ameno manual universitario para aquellos que se inician en la investigación sobre temas ligados al lenguaje, compilado por Mónica Baretta y Cecilia Tallatta. Y finalmente, Sebastián Amado y Débora Behar reseñan *La deixis* (Eudeba, 2023) de Sergio Etkin, última entrega de la colección *Enciclopedia Semiológica*, que expone con exhaustividad y rigor las definiciones, clasificaciones y posiciones que ha suscitado esta categoría enunciativa "ubicua", constitutiva tanto de la textualidad básica como de toda construcción discursiva.

El número 19 de *Lenguas V;vas* "Experiencias creativas del contacto entre lenguas" pone en evidencia, una vez más, el dinamismo que caracteriza el campo de las lenguas extranjeras.

Magdalena Arnoux
Editora

El italiano en la Argentina como expresión de desarraigo:
testimonios orales, escritos y espectáculos de narración oral

María Inés Palleiro
Universidad de Buenos Aires/ CONICET
palleiroines@gmail.com

Resumen
En esta contribución, me ocupo de aspectos identitarios vinculados con la incorporación del idioma y de la cultura italiana en testimonios y espectáculos artísticos vinculados con experiencias de migración, que combinan los códigos lingüísticos del castellano y del italiano. Trabajo, así, con dos *performances* de la narradora profesional argentina de origen italiano Juana La Rosa, "Detrás de las huellas" e "Hija de esta tierra", dedicadas a la reconstrucción de la memoria de migración italiana en la Argentina, y con testimonios orales y escritos de la periodista italiana judía y Madre de Plaza de Mayo Vera Jarach, sobre la desaparición de su hija adolescente Franca Jarach, en tiempos de la última dictadura militar argentina. El objetivo es subrayar el impacto de experiencias de desarraigo en el discurso lingüístico, elaborado estéticamente en *performances* artísticas y recuperadas en enunciados testimoniales.
Considero la narrativa de desarraigo como género de discurso, a partir de los conceptos de Bajtín, quien define los géneros como tipos temáticos, compositivos y estilísticos situados. Destaco la relevancia de la corporalidad en los textos analizados, tanto en el despliegue performativo como en la evocación testimonial. Rastreo en los textos la metáfora del viaje, orientada a reconstruir una memoria bicultural. Considero esta estrategia retórica como dispositivo de reconstrucción de la memoria a través de la actualización del pasado en el presente. Como contrapartida del trabajo metafórico, identifico operaciones metonímicas vinculadas con el desarraigo migratorio y con la fragmentación de los cuerpos mutilados y desaparecidos durante la última dictadura militar argentina. Relaciono, entonces, el desarraigo con la retórica de la falta, propia de la metonimia, cuya completud es recuperada en expresiones estéticas a través de mecanismos de condensación simbólica del orden de la metáfora.

Palabras clave: narrativa de desarraigo – italiano – Argentina – Juana La Rosa – Vera Jarach

Introducción y fundamentos conceptuales

La vivencia de las lenguas vinculada con un código comunicativo convive a veces, en experiencias de desarraigo, con la pervivencia de otros que remiten al lugar de origen, como puede advertirse en discursos artísticos y testimoniales que recurren al idioma italiano para dar cuenta de experiencias migratorias.

La migración es un movimiento voluntario o involuntario de personas relacionado con situaciones diversas, desde guerras, persecuciones y genocidios, hasta la búsqueda de un nuevo espacio donde probar fortuna, establecer nuevos lazos familiares, u otras motivaciones que impactan socialmente tanto en el contexto de origen como en el de llegada (Capello *et al*. 2014). Tal experiencia favorece la reconstrucción de identidades plurales, vinculadas con un sentido de pertenencia y de diferenciación de un colectivo frente a otros (Bauman 1972). Los/as inmigrantes son sujetos que acceden al espacio simbólico de una cultura diferente a la de su lugar de origen, en un cruce que da lugar a una tensión bicultural, rasgo distintivo de la retórica del desarraigo.

El discurso del desarraigo puede considerarse un género con recursos retóricos propios (Palleiro 2017) como la metáfora del viaje migratorio y la dinámica

metonímica, que remite a la experiencia de la falta y la ruptura de una continuidad, restauradas mediante el trabajo metafórico en expresiones emblemáticas como los viajes de la memoria, narrados a través de una combinación de códigos que da cuenta de una doble herencia lingüística y cultural.[1]

Tales rasgos pueden advertirse en un archivo de relatos, compuesto por dos espectáculos de la narradora oral profesional Juana La Rosa: uno que tuvo lugar en el taller de memoria de migración "Detrás de las huellas" y otro, presentado en una sala teatral porteña, y por un testimonio oralizado de Vera Jarach, periodista judía italiana y Madre de Plaza de Mayo, referido a la desaparición de su hija adolescente ítalo-argentina Franca, durante la última dictadura militar argentina. El archivo, en su acepción etimológica de *arkhé*, constituye un principio de organización y domiciliación de la memoria (Derrida 1997) y la narrativa puede considerarse como principio cognitivo de articulación secuencial de la experiencia (Bruner 2003), que actualiza el pasado desde el presente. Dicha actualización del pasado remite a un proceso de construcción e invención de tradiciones (Fine 1989; Hobsbawm y Ranger 1983) a partir de un ejercicio de memoria –que consiste en la facultad de recordar, a través de procesos asociativos (Ferrater Mora 1971)–. La retórica del desarraigo recurre a signos icónicos, indiciales y simbólicos (Peirce 1987), vinculados con expresiones estéticas de configuraciones identitarias, objeto de estudio de la folklorística (Bauman 1977, Palleiro 2008, 2004a y b, 2018). Las expresiones narrativas por considerar tienen en común la combinación del italiano con el castellano, orientada, en el caso de Juana, a reconstruir aspectos identitarios vinculados con la memoria cultural de sus ancestros, y en el de Vera, a establecer una continuidad entre las experiencias de exterminio sufridas por sus mayores en tiempos del Holocausto judío y por su hija Franca, detenida desaparecida.

La construcción de una memoria bicultural en espectáculos performativos: la voz de Juana La Rosa

La construcción de una memoria bicultural es un tópico dominante en los espectáculos de la actriz-narradora Juana La Rosa, que tienen como fase previa la configuración de un repertorio que incluye, muchas veces, composiciones folklóricas. Un aspecto fundamental de la actividad de los narradores profesionales es la elaboración de repertorios (Palleiro 2016) que ponen en marcha un juego poético de selecciones y combinaciones (Jakobson 1964) para elegir no solo qué relatos se van a contar, sino también con cuáles otros se los pondrá en relación, para lograr un efecto estético. No es un dato menor que Juana, arquitecta, haya tenido un perfil profesional previo que la llevó a encarar la tarea artística con la misma profesionalidad que la de su formación de base. En entrevistas personales que hemos analizado en Palleiro y Fischman (2009), Juana asoció la construcción de mundos de palabras con materiales diversos, como los códigos del español y el italiano, con una arquitectura utilizada para articular la herencia de sus ancestros italianos con su cultura argentina.

"Detrás de las huellas": una apertura a cruces lingüísticos y culturales

Este espectáculo performativo, que tuvo lugar en un taller de memoria oral, coordinado por Juana La Rosa y por mí misma, en setiembre de 2009, en la Asociación Calabresa de Buenos Aires, consistió en dos encuentros. La actuación de Juana tuvo lugar en el primero, el del día 19 de setiembre.[2]

Para comentar este espectáculo, resulta operativa la distinción entre memoria mimética, que concierne al hacer; la de las cosas; la comunicativa, vinculada con el lenguaje; y la cultural, que sirve como instrumento de transmisión del sentido, relacionado con la construcción social de identidades (Halbwachs 1968). Así, una valija y otros objetos relacionados con la memoria de las cosas sirvieron para reconstruir la memoria de

1 Estos rasgos fueron identificados a partir de un archivo de expresiones de narrativa de migración analizados en Palleiro (2011, 2017).
2 En el segundo, desarrollado el 23/09/2009, coordiné una actividad de narración oral a partir de la matriz folklórica de "El pasajero fantasma" (Palleiro 2017).

italianos que llegaron a nuestras tierras australes con su bagaje cultural.

El propósito del taller fue expuesto en el siguiente texto, redactado por Juana y por mí misma, difundido en la gacetilla de la Asociación:

La idea es desandar los caminos recorridos en el pasado por nuestros mayores, atreverse a cruzar el mar nuevamente con los barcos de la memoria, para traer al presente los recuerdos almacenados en los archivos del corazón, y ponerlos en relatos, que son como símbolos de otros tiempos y de otros lugares que dejaron nuestros padres y abuelos.

Con este propósito, la narradora adoptó el personaje de "Juana de la Valija" y abrió el encuentro con un cuento tradicional siciliano, auxiliada por una escenografía que consistió en la mencionada valija antigua, en la que colocó objetos propios de la cultura italiana: discos de vinilo con música de ópera, un pañuelo bordado por su abuela, el libro *Dolce Paese,* y un muñeco representando a *Pinocchio*, obra de un "*falegname*" (carpintero) italiano, traído a la Argentina desde la tierra de sus ancestros. Tales objetos, nombrados en italiano, adquirieron el valor de símbolos de una tradición étnica y familiar, asociados también con la memoria comunicativa, en una combinación de códigos lingüísticos encaminada a reconstruir una memoria cultural, a partir de una praxis artística.

La *performance* tuvo como eje una secuencia narrativa expresada en la oralidad que proporcionó un patrón de organización del recuerdo, reconstruido mediante las conexiones flexibles de la memoria (Assman 1997). Tales asociaciones flexibles permiten comparar la estructura de los relatos orales con un hipertexto virtual, definido como conjunto de bloques textuales, unidos entre sí por nexos asociativos flexibles, establecidos libremente por el usuario de un sistema informático (Nelson, 1992; Palleiro, 2004a y 2018). La narración oral actualiza un universo de saberes narrativos relacionado con la memoria colectiva, recreados con un estilo personal, espontáneo y acumulativo, que despliega elementos identitarios. Tal estilo acumulativo es un rasgo distintivo de las psicodinámicas de la oralidad, contrapuestas a las estructuras subordinativas y abstractas del texto escrito (Ong 1987). Juana narró en forma oral su viaje a Sicilia, tierra de su padre y abuelos y, a partir de tales asociaciones flexibles, utilizó palabras en italiano para evocar los recuerdos de su *nonna* Giovanna, que enmarcaron la narración de un cuento de Giufá, célebre *trickster* o burlador del folklore siciliano, a quien José Pedrosa definió como "un siciliano […] emblemático [...] en el que se reflejan […] de modo irónico […] virtudes [y…] vicios [...] emparentado con […] personajes […] que bajo nombres diferentes van y vienen por […] paisajes fascinantes" (Pedrosa en Reitano y Pedrosa 2010: 16-17).[3] Juana calificó a Giufá como "un tonto que no lo es tanto", y lo asoció con el viaje a la tierra de sus ancestros, tópico de la narrativa de migración de dimensión arquetípica. El arquetipo es una forma constitutiva del mito, que remite a experiencias almacenadas en la memoria de la humanidad de distintos tiempos y lugares en el inconsciente colectivo, y actualizadas en contextos concretos, que se manifiestan individualmente (Jung 2009). El arquetipo característico de esta narrativa es el del viaje mítico del héroe (Villegas [1973] 1978), cuya primera instancia es la de separación del lugar de origen, seguida por pruebas que el protagonista debe superar lejos su lugar natal, para regresar victorioso o enriquecido. En el viaje migratorio, la prueba es la de adaptación a un nuevo contexto, a partir del desarraigo dado por la separación del lugar natal, que tiene como eje desplazamientos espaciales propios de la metonimia, los cuales requieren muchas veces el aprendizaje de otra lengua. El desafío de adaptación a nuevas realidades permite, en ocasiones, regresar en forma material o simbólica al paisaje originario, con el enriquecimiento de la experiencia vivida. Juana recuperó esta experiencia mediante una elaboración metafórica que le permitió, como enunciaba la gacetilla, desandar el camino de los antepasados y revertir el desarraigo con un viaje reparador. Walter Benjamin ([1933] 1982) asocia el viaje con el pasaje de una frontera, y se refiere a la experiencia (iniciática) del narrador al ingresar en el mundo de los relatos. Esta

3 En el folklore del mundo hispanohablante encontramos personajes similares, como Pedro de Urdemales en España y Pedro Ordimán en Argentina (Palleiro 2014).

es también una frontera lingüística, recuperada en el espectáculo mediante la incorporación del idioma italiano, para recobrar espacios físicos y simbólicos asociados con cruces interculturales. Juana utilizó recursos lingüísticos y corporales para reconstruir este viaje de la memoria en una actuación o *performance.* Dicha praxis consistió aquí en la construcción de un mensaje estéticamente marcado, ante una audiencia (Bauman 1977), en una actuación orientada a afianzar el sentido de pertenencia al colectivo ítalo-argentino, a través de un trabajo poético anclado en la corporalidad. Esta *performance* puede ser entendida no solo en el sentido que le da Richard Bauman de orientación ante una audiencia que legitima al/ a la enunciador/a, sino también, en el matiz que le agrega Richard Schechner (2000) de representación espectacularizada de la vida social en escena, con el efecto transformador propio de las prácticas artísticas. Ciertamente, la actuación performática de Juana –quien, en una referencia de su propio oficio, hizo suyas palabras de Ana Padovani al definirse, en la fase de preparación del espectáculo, como "actriz narradora"–, tuvo un sesgo marcado de despliegue actoral, dado no solo por el uso de recursos teatrales como la escenografía y la música, sino también por el trabajo corporal y la modulación de la voz, fruto de un trabajo previo de ensayo y elaboración de un guion, realizado con gran profesionalismo y con el manejo consciente de técnicas actorales.[4] El significante del viaje remitió a experiencias de desplazamiento, recuperadas por la memoria, que se vinculan con la ruptura de continuidad de permanencia en un territorio, propia de la metonimia. Con un estilo apelativo, Juana propuso al público "abrir la valija" de los recuerdos en su *performance* cercana al hecho teatral, con una modulación particular de la voz de tonos bajos y ritmo pausado que crearon un clima evocativo, y con gestos y ademanes orientados a atraer al espectador hacia el viaje imaginario. Estos recursos imprimieron a la *performance* un estilo personal, subrayado por el discurso corporal. La narración oral tiene ciertamente una impronta somática (Ong 1987) dada por la interacción presencial con el auditorio, ante el que los/as narradores/as despliegan una red de signos mediante el cuerpo que se carga de significaciones expresadas espontáneamente, con un lenguaje de alcances mayores al de toda estructuración verbal (Merleau Ponty [1945] 1994). Eliseo Verón (1988) subrayó al respecto que todo discurso es de cuerpos actuantes, y consideró el cuerpo como capa metonímica de producción del sentido, con una relación de contigüidad existencial con aquello que designa. El discurso corporal emite, en efecto, de modo consciente e inconsciente, signos indiciales, dado que el cuerpo no puede desprenderse de la existencia histórica del sujeto. El despliegue corporal de Juana incluyó un juego de partes, propio de la sinécdoque (Le Guern 1985). Reprodujo así los movimientos fragmentarios de Giufá, vinculados a través de operaciones asociativas con el emblema metafórico del viaje a Sicilia, como dispositivo de recuperación de la memoria migrante a través de su tradición narrativa. Este trabajo metafórico tuvo que ver con la condensación de significaciones (ibíd) vinculadas con la recuperación de un universo cultural a través de la memoria, aglutinadas en el significante emblemático de Giufá. Tal condensación metafórica estuvo orientada a reparar la herida metonímica del desgarramiento migratorio. Juana hizo uso también de la dimensión icónica de la imagen corporal, empleando un vestuario colorido, con el motivo de la Trinakria,[5] emblema de la cultura siciliana. La selección del relato siciliano, que evidenció el carácter de archivo de la memoria colectiva del cuento folklórico en tanto expresión narrativa espontánea de identidades colectivas (Palleiro, 2004a y b), estuvo motivada por su potencialidad para intercalar palabras en italiano, para asociarlo con la memoria de su abuela Giovanna. Fue así como, para introducir el cuento, Juana narró una anécdota personal de tono jocoso, vinculada con la historia de su abuela, cuya casa fue a buscar a Aci Reale:

> De pronto, apareció una señora: –*Si ricorda di Giovanna Garano*? Me contesta que sí, que habían vivido en esa casa [...] hasta que se fueron a la Argentina. – ¿Me parezco a mi *nonna* Giovanna? –*Ma no!*

4 Para una reflexión más detallada acerca de la *performanc*e teatral en los narradores profesionales, ver Palleiro 2009: 97-141, especialmente pp. 99-101.

5 La *Trinakria* es un emblema que consiste en tres piernas flexionadas, que simbolizan los tres montes de Sicilia, con la cabeza de Medusa en el centro.

> *Lei era alta, bellissima!* [...] Y ahí se fue una ilusión, la de parecerme a mi *nonna* Giovanna [...] de la que heredé el nombre [...] y los cuentos.

El recuerdo de la belleza de su abuela, recuperado a partir de un diálogo que incorporó frases en italiano, situó el relato en el plano de la "ilusión" de un parecido, recuperado a partir del "nombre" y de "los cuentos" que le permitieron reconstruir la memoria familiar, inscripta en una tradición migrante. Este y otros recursos del estilo folklórico fueron utilizados en una *performance* teñida con sus propias vivencias, enmarcada dentro de la travesía hacia el "*dolce paese*". Esta travesía dio lugar a una evocación reminiscente del tiempo de la infancia mediante un discurso referido, en el cual la narradora recuperó las historias que "contaba mi papá", aprendidas oralmente de la "*nonna* Giovanna".

La combinación de códigos remite a la cuestión de las variantes, eje de la oralidad folklórica (Menéndez Pidal 1974). El cuento folklórico vive en variantes (Chertudi 1978), introducidas a partir de modificaciones de patrones temáticos denominados "tipos" y "motivos". Los motivos son las unidades temáticas mínimas comunes a relatos de diversos tiempos y lugares, cuya combinación estable configura "tipos" narrativos (Thompson 1946), inventariados en el Índice Universal de Tipos de Aarne-Thompson-Uther (conocido con el acrónimo ATU). El cuento elegido por Juana tiene elementos temáticos comunes con el tipo ATU 1643 ("*Money inside the statue*"), al que la narradora vinculó con la serie narrativa de Giufá. En su *performance,* Juana intercaló variantes de "detalles" referidos al "*dolce paese*", lugar de origen del protagonista del relato. Jan Mukarovsky (1977) consideró ese clase de "detalles" como unidades semánticas básicas de la composición folklórica, ejes de la transformación de estereotipos, generadores de variantes.

A partir de los parámetros de Mijaíl Bajtín (1982), quien definió los géneros como tipos temáticos, compositivos y estilísticos situados, caractericé la matriz narrativa folklórica como un conjunto de patrones temáticos (como los tipos y motivos), compositivos (episodios o secuencias) y estilísticos (estrategias retóricas), identificables mediante la confrontación intertextual de versiones (Palleiro, 2004a; Palleiro, 2018).

En cuanto a composición y estilo, el relato giró en torno a la antítesis entre la ingenuidad de Giufá y la astucia de su madre, desplegada en el desarrollo secuencial. Esta antítesis fue el elemento estructurante del relato: fue resaltada por Juana desde el comienzo, en el que describió a Giufá como "un tonto que no lo es tanto", ya que, gracias a su ingenuidad y a su aparente tontería, logró ganar una gran cantidad de dinero. Tal ingenuidad contrastó con la actitud desconfiada y astuta de la madre, dispuesta a obtener ventaja y rédito económico por la venta de pertenencias tales como "la tela", valiéndose del accionar de su hijo, a quien impartió precisas instrucciones para la consecución de su objetivo de conseguir dinero. En el aspecto temático, Juana refirió cómo la madre mandó a Giufá a salir a vender una tela –lo que responde al motivo folklórico de la salida del protagonista de su hogar– y este acabó vendiéndosela a una estatua desnuda, a la que, enojado por la falta de pago, terminó rompiendo, descubriendo así un tesoro escondido en su interior. Este tesoro adquirió el valor metafórico del bagaje cultural atesorado en la valija de los recuerdos que formó parte de la escenografía del espectáculo. Las regularidades de tema, composición y estilo configuraron la matriz de "El tesoro escondido en la estatua". Mediante agregados, supresiones, sustituciones y desplazamientos de posición de detalles (Mukarovsky 1977), Juana introdujo variantes en la matriz para construir su propia versión, con una combinación de códigos del castellano y del italiano. Refirió así cómo el "tonto" Giufá logró hacerse rico gracias a un error, ocasionado por su tontería, que lo llevó a descubrir dinero oculto en el interior de la estatua. Juana reprodujo con su propio cuerpo los gestos y movimientos torpes del protagonista, en un juego sinecdótico de partes que imitó los movimientos de Giufá, en distintas secuencias en las que se desplazaba, caminando de un lado a otro, para ofrecer una tela a distintas personas, con movimientos de brazos y manos. El lenguaje somático funcionó así como punto de anclaje de una *performance* desplegada en una secuencia narrativa, que proporcionó un formato apto para la articulación entre cuerpo y memoria. Tal despliegue favoreció el entretejido del cuento de Giufá con experiencias personales (Labov y

Waletzky 1967), como la del encuentro con la vecina siciliana que había conocido a su abuela, en el viaje de recuperación de la memoria. El viaje migratorio, vivido como desgarramiento y como pérdida de espacios del orden de la metonimia, fue recuperado así a través del principio narrativo y del trabajo integrador de la metáfora.

La experiencia del viaje fue utilizada por Juana para emprender un camino hacia un lugar y un momento concretos: el pueblo de Aci Reale y la fecha de nacimiento de su padre, inscripta en los registros del *dolce paese*. Este viaje nostálgico tuvo como anclaje la geografía de Sicilia, enlazada con el mapa simbólico de los recuerdos familiares, condensados en las figuras del padre y de la abuela que encarnaron la tradición de sus ancestros. La combinación de códigos sirvió para recuperar la memoria migratoria a través de la incorporación de palabras en italiano, como *nonna*, *dolce paese* y *falegname* (carpintero), en el discurso actoral. A partir de esta reconstrucción performática, Juana resignificó la experiencia del desplazamiento espacial de sus mayores, en una condensación metafórica que logró reunir distintas tradiciones lingüísticas y culturales en un producto artístico.

La memoria mestiza en clave femenina: "Hija de esta tierra" de Juana La Rosa

La identidad migrante, asociada con la doble tradición italiana y argentina –tópico recurrente en el repertorio de esta narradora– fue el eje de otra *performance* realizada con la cantante profesional Valeria Donati, en el espectáculo "Hija de esta tierra", representado en 2017 y 2018 en la sala porteña "El camarín de las musas". En dicha *performance*, Juana entrelazó recuerdos de su propia herencia siciliana, que incluyó composiciones tradicionales, con la cultura argentina. En un recorrido diacrónico, destacó la herencia de los pueblos originarios e incluyó la narración de episodios protagonizados por mujeres argentinas durante la gesta independentista, en una revalorización de la microhistoria en clave femenina.

El hilo conductor del espectáculo, que entrelazó narrativa y canto, fue el diálogo entre herencia europea y culturas vernáculas, ensambladas en el personaje de la propia Juana. Ella afirmó su doble filiación italiana y argentina, resaltada por la intercalación de la canción de cuna "*La Siminzina*" de Rosa Balistreri, que recrea patrones folklóricos en dialecto siciliano:

> *Vò e la rivò, ora veni lu patri tò / e ti porta la siminzina, la rosamarina e lu basilicò // Oh figlia mia lu Santu pasau / e di la bedda mi 'nni spiau / e iu ci disssi:–la bedda durmìa / e dormi figlia di l'arma mia. // Vò, vò, vò, / dormi figlia e fai la vo.*
>
> Ro y arroró, que ahora viene el padre tuyo / Y te trae la semilla de zapallo, el romero y la albahaca // ¡Oh, mi hija el santo pasó/ y por la bella me preguntó / Y yo dije: "La bella dormía". / Y duerme, hija del alma mía. // Ro, ro, ro / Duerme hija, y arrorró.

Esta canción es una *ninna nanna* o canción de cuna cantada por madres sicilianas con acompañamiento de movimientos corporales que asemejan el vaivén de una barca, con especial modulación de voz y un ritmo que reproduce el movimiento ondulatorio.[6] Todos estos aspectos fueron actuados con el canto de Valeria, y los movimientos corporales de Juana. La combinación de los códigos musical, corporal y lingüístico estuvo orientada a reafirmar una identidad bicultural, que llevó a Juana a subrayar su condición de "hija de esta tierra", que dio título al espectáculo. El eje de la *performance* fue la puesta en acto de la propia identidad, en un contrapunto polifónico entre la narración de Juana y la musicalización de Valeria. A este diálogo, que tuvo como pre-texto el trabajo poético de selección y combinación de un repertorio, se sumó la elección de un vestuario que incluyó detalles ornamentales vernáculos como la guarda pampa en la ropa de Juana y Valeria, cuidadosamente armonizada para crear un efecto de complementación entre ambas *performers.* Tal efecto fue subrayado por iluminación y maquillaje, en una combinación multisemiótica, a partir del pre-texto del guion. Todo esto dio pie para una representación espectacular de la vida social en escena, propia de la *performance* (Schechner 2000), con una puesta en

6 Tales especificaciones referidas a esta canción se encuentran en el sitio http://www.culturasiciliana.it/.

acto de aspectos identitarios vinculados con las tradiciones locales de Sicilia y de pueblos originarios de la Argentina.

Desarraigo y cuerpo ausente: el testimonio de Vera Jarach

El desarraigo, expresado mediante la combinación del castellano y el italiano, fue también el tópico dominante de un evento artístico encuadrado en el proyecto de extensión universitaria "Actuar las memorias" del Instituto Universitario Nacional del Arte, que coordiné en el año 2002, en el Museo "José Hernández" de la Ciudad de Buenos Aires. Dicho evento tuvo como protagonistas a dos mujeres ítalo-argentinas: la antropóloga Eleonora Smolensky y la periodista y Madre de Plaza de Mayo Vera Vigevani Jarach, autoras de una obra testimonial sobre italianos judíos en la Argentina (Smolensky y Jarach 1999). Smolensky se refirió a la experiencia de migración del colectivo italiano-judío, llegado a la Argentina desde Italia como consecuencia de las leyes raciales. Este fue el marco para la narración testimonial de Vera, quien evocó la memoria de su hija Franca, joven alumna del Colegio Nacional de Buenos Aires, desaparecida en 1976 siendo todavía adolescente, víctima de las persecuciones políticas de la última dictadura militar argentina. El evento tuvo como telón de fondo la exhibición de dos gigantografías del fotógrafo Marcelo Brodsky, actualmente domiciliadas en el Museo de Arte Moderno de Nueva York, cuya reproducción se encuentra en su libro de testimonios fotográficos y verbales *Buena Memoria* (Brodsky 2000). Tal gigantografía consiste en una intervención sobre la foto escolar del primer año del mismo colegio secundario al que asistió Franca, correspondiente al curso de su hermano desaparecido Fernando Brodsky, con imágenes tachadas de los alumnos desaparecidos. La segunda gigantografía, en sepia, representa las aguas del Río de la Plata con el epígrafe "Al río los tiraron. Se convirtió en su tumba inexistente". Este fue el marco visual para la oralización de Vera, quien leyó un testimonio escrito incluido en la obra de Brodsky. Dicho testimonio recurrió a patrones de la narrativa personal y del discurso folklórico para destacar la condición de ítalo-argentina de Franca y expresar su consideración sobre la Argentina como espacio de prolongación de la tragedia sufrida por sus mayores. Vera relacionó las persecuciones del fascismo italiano con el desarraigo migratorio y la desaparición de su hija, que selló una continuidad entre experiencias de persecución con final trágico. Vinculó así la metáfora del viaje con el desplazamiento del viaje migratorio a través del océano Atlántico de ella y de su esposo, y con el tránsito de la vida hacia la muerte de Franca, anclada en la "tumba inexistente" del Río de La Plata, como Vera supo mucho después por las declaraciones testimoniales de sobrevivientes de la ex ESMA.[7]

En el mencionado testimonio, consignado en la edición bilingüe en castellano y en italiano del libro de Brodsky (2000) y oralizado en el evento, Vera aludió a su propio viaje migratorio a raíz de las leyes raciales, y a las canciones tradicionales italianas escuchadas por Franca en su niñez, similares a las reproducidas por Juana La Rosa en su espectáculo, cuyo recuerdo, según su percepción materna, habría acompañado los últimos momentos de Franca durante su cautiverio en la ex ESMA, antesala de su muerte:

> Esa Italia […] dejé, niña de 11 años, pocos meses después de la promulgación de las leyes raciales [...] llegamos a Buenos Aires en […] 1939. Yo me casé con Giorgio Jarach, que había llegado […] por el mismo motivo […]. Nuestra única hija, Franca, estaba empapada de cultura italiana [...]; tenía 18 años cuando fue secuestrada, llevada a un lugar de detención clandestino […] y luego "desaparecida" [...]. Durante años, tratando de imaginar algo a lo que ella pudiese aferrarse para resistir […], yo pensaba […] que […] quizás habría recordado aquellas canciones italianas que cantábamos […]. Hace poco supe que […] fue una de las víctimas de aquellos dramáticos "vuelos" por medio de los que la dictadura se liberaba de hombres y mujeres, arrojándolos vivos en las aguas del Río de la Plata […]. Cuando […] llegué a Buenos Aires […]. el color y el aspecto fangoso del río me impresionaron mucho a mí, que era una niña […]. Ahora no puedo mirar hacia el río

7 Ver al respecto la declaración testimonial de Vera en la causa Ex ESMA, disponible en: https://causaesma.wordpress.com/2013/03/07/audiencia-26-7-de-marzo-de-2013/, consultada por última vez el 10-03-2022.

sin pensar que es la tumba de tantos desaparecidos, entre los cuales está mi hija. (Vigevani Jarach en Brodsky 2000: XVI-XVII)

L´Italia […] lasciai, bambina di 11 anni, alcuni mesi dopol´emanazione delle leggi razziali […] giungemmo a Buenos Aires nel […] 1939 […]. Io mi sposai con Giorgio Jarach, anche lui venuto […] per le stesse ragioni […]. La nostra única figlia, Franca, aveva un […] patrimonio di cultura italiana […]; aveva 18 anni quando fu sequestrata, portata in un luogo clandestino di prigionia […] e poi "scomparsa" […]. Quando, per anni, cercavo di immaginare a cosa ci si potesse aggrappare in quelle terribili circonstanze […], pensavo che […] le sarebbero tornate allá memoria […] quelle canzoni italiane che cantavamo assieme. Recentemente, peró, ho saputo che […] [fu] tra le vittime di quei drammatici "voli" mediante i quali la ditattura si liberava di uomini e donne, vivi, gettandoi nelle acque del Rio de la Plata[…]. Quando arrivai […] a Buenos Aires […], il colore e l' aspetto un po´-fangoso impressionarono fortemente me bambina […]. Ora non posso guardare verso il fiume senza pensare che é la tomba di tanti "desaparecidos", fra i qualli mia figlia". (ibíd: XVIII)

Este testimonio correspondió al de una "militante de la memoria", como ella misma se definió en el museo, sitio por excelencia de domiciliación de la memoria. En este mismo evento, jóvenes bailarines y bailarinas del Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA) crearon la coreografía "Vernos venir", en la que repusieron la corporalidad mutilada y ausente de los jóvenes desaparecidos, del orden de la metonimia, a través del cuerpo en movimiento desplegado en un espacio demarcado por las gigantografías de Brodsky, que recuperó en imágenes la densidad metafórica de la "tumba inexistente" del río. Tanto el testimonio verbal de Vera como el mensaje icónico de Brodsky tuvieron como eje la falta de un cuerpo, que recurrió al simbolismo metafórico de la imagen, y a la lógica sinecdótica de la fragmentación, como signo de violencia contra los cuerpos, en un ejercicio de ocultamiento de la corporalidad, implicado en la categoría de "desaparecidos". Las bailarinas desplegaron una coreografía con un juego sinecdótico de partes de brazos y piernas deslizándose por el suelo, al que sucedió una ronda con el atuendo de pañuelos, imitando las rondas de las Madres de Plaza de Mayo. En este movimiento de ronda, considerado por Curt Sachs (1933) como manifestación primera de la danza con una dimensión cósmica, repusieron la corporalidad aniquilada, mediante el simbolismo corporal.

Los testimonios de Vera, en español y en italiano, desarrollaron tópicos vinculados con la continuidad de tragedias familiares ancladas en espacios y tiempos distantes. A la inversa de Juana, que recurrió a la combinación de ambos códigos para marcar su filiación bicultural presentada como sello identitario, Vera recurrió en su testimonio oralizado en el Museo al uso alterno de cada código para hacer conocer los horrores de las leyes raciales y el desgarramiento metonímico del viaje migratorio, que tuvo su clímax en la desaparición de su hija Franca. Fue así como Vera, en su discurso oral, tradujo ella misma fragmentos del texto original en italiano al castellano, en un ejercicio de lectura en el que destacó su condición de hablante bilingüe. La metáfora del viaje, anclada en imágenes auditivas como las de las canciones italianas, adquirieron en el discurso de Vera el valor de emblemas de memoria, en una condensación orientada a resignificar tragedias vividas en el pasado para evitar que, como advirtió Primo Levi (2002), lo que sucedió, que corre el peligro de repetirse, no vuelva a suceder en el futuro.

Espacio, tiempo y memoria funcionaron como dispositivos de organización del testimonio de Vera. El relato secuencial del viaje estuvo teñido de un estilo evocativo, que convivió con la denuncia de persecuciones y cuerpos desaparecidos. El tópico del viaje fue asociado a la vez con las persecuciones nazifascistas y con las de la última dictadura militar argentina, en un trabajo poético de selección y combinación de elementos, que apeló a la lógica sinecdótica de la falta, encaminada a una resignificación del pasado desde el presente anclado, del mismo modo que, en el espectáculo de Juana, en emblemas metafóricos del recuerdo. La memoria fue ponderada como dispositivo apto para conjurar estos horrores y evitar el peligro del olvido. Con lúcida elaboración retórica, Vera logró oralizar en castellano, en el evento del Museo "José Hernández", las palabras escritas también en italiano en la publicación *Buena Memoria* (Brodsky 2000), poniendo de

manifiesto una tradición bicultural sellada por su experiencia migratoria, que adquirió un sesgo trágico a lo largo de las generaciones. Bailarines y bailarinas repusieron la corporalidad de los desaparecidos en un despliegue coreográfico, mediante un juego sinecdótico de brazos y piernas, condensado en el simbolismo metafórico de la ronda.

A modo de cierre

Tanto el testimonio de Vera como el espectáculo de narración oral y la recreación coreográfica desplegaron una retórica de la memoria, orientada a reconstruir experiencias de migración italiana en la Argentina, actualizadas mediante un discurso que comprendió códigos verbales, musicales, fotográficos y corporales en una combinación multisemiótica. En el trabajo poético, tuvo especial relevancia la combinación del castellano, el italiano y el dialecto siciliano, vinculada con identidades locales integradas en una tradición multicultural que trazó un puente con comunidades originarias "de esta tierra".

Los discursos evidenciaron una lógica sinecdótica del desarraigo, intensificada en el discurso de Vera por la amenaza sobre los cuerpos de jóvenes desaparecidos por el terrorismo de estado. El significante metafórico del viaje, común a todos los discursos, condensó significaciones asociadas con la separación, el exilio, la guerra y la muerte, contrapuestas a recuerdos de arraigo en un pasado infantil. El paisaje estuvo ligado tanto con el ámbito físico como con el espacio cultural de cantos y los relatos, puntos de anclaje del recuerdo.

La narrativa de desarraigo se reveló como género discursivo con una retórica propia, caracterizada por el predominio de imágenes sensoriales, y por la contraposición entre dos ámbitos: el dejado atrás y el del nuevo contexto, en una tensión antitética con la evocación reminiscente del paisaje de infancia (Palleiro 2017). En este juego retórico, la narración tuvo el poder de transformar el lugar físico en territorio, esto es, en espacio simbólico de relaciones culturales (Correa Álvarez y Doria López 2021). Un rasgo discursivo predominante es el uso de la primera persona testimonial, en un vaivén temporal entre pasado y presente, asociado a la comparación paralelística entre el paisaje de origen y el de llegada. El principio narrativo funcionó como soporte de actualización del recuerdo, que adquirió el formato de relación de experiencias personales y de actualización de matrices folklóricas, en un entretejido en el que cobraron relevancia "detalles" (Mukarovsky 1977) alusivos al lugar de origen.

En el espectáculo de Juana y en el testimonio de Vera, los ecos del italiano, del dialecto siciliano y de la cultura de los pueblos originarios, entretejidos con el castellano, contribuyeron a desmentir la ilusión de una identidad cultural monolítica, tanto en un grupo familiar como en contextos nacionales. La combinación de códigos, que en Juana incluyó el dialecto local y, en Vera, el bilingüismo, sirvieron como estrategias para actualizar la experiencia migratoria, encaminadas a reparar un desgarramiento metonímico, a partir de la condensación simbólica de la metáfora, que tuvo como punto de anclaje emblemas del recuerdo materializados en objetos, canciones, discursos verbales y corporales que buscaron tender un puente entre realidades diferentes.

La corporalidad adquirió relevancia en la actualización del recuerdo, y evidenció el carácter somático de la memoria oral (Ong 1987). El lenguaje se reveló como instrumento eficaz para trazar un perfil plural de la cultura argentina, articulada por la combinación de comunidades vernáculas, criollas y migrantes. La combinación multisemiótica de códigos –verbal, visual, musical y corporal– dio cuenta de un mosaico de identidades plurales, edificado a partir de experiencias de ruptura metonímica del orden, reconstruidas en una condensación orientada a restaurar una completud metafórica a partir de un ejercicio activo de memoria.

Referencias

Aarne, Antti/ Stith Thompson ([1928] 1961): *The Types of the Folktale: a Classification and Bibliography.* Helsinki: Academia Scientiarum Fennica.

Assman, Jan ([1992] 1997): *La memoria culturale. Scrittura, ricordo e identità politica nelle grandi civiltà antiche.* Turín: Einaudi.

Bajtín, Mijaíl (1982): *Estética de la creación verbal*. Traducción de Tatiana Bubnova. México: Siglo Veintiuno.

Balistreri, Rosa (1967): "La Siminzina (tradizionale) (audio)". La voce della Sicilia. En <http://www.culturasiciliana.it/20-rosa-balistreri/le-canzoni-inedite/581-la-siminzina-liotti> [Último acceso: 22-08-2023].

Bauman, Richard (1972): "Differential Identity and the Social Base of Folklore". En Paredes, Américo/ Richard Bauman (eds.): *Toward New Perspectives in Folklore*. Austin y Londres: The University of Texas Press, pp. 31-41.

Bauman, Richard (1977): *Verbal Art as Performance*. Nueva York: Waveland Press.

Benjamin, Walter ([1933] 1982): *Experiencia y pobreza*. Traducción de Jesús Aguirre. Madrid: Taurus.

Brodsky, Marcelo (2000): *Buena memoria. Un ensayo fotográfico*. Roma: Associazione Culturale Ponte della Memoria.

Bruner, Jerome (2003): *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Traducción de Luciano Padilla a partir de la versión italiana de Mario Carpitella. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Capello, Carlo/ Pietro Cingolani/ Francesco Vietti (2014): *Etnografia delle migrazioni. Temi e metodi di ricerca*. Roma: Carocci.

Correa Álvarez, Heidy/ Félix Doria López (2021): "La narrativa en la identidad territorial". En *IE Revista de Investigación Educativa de la Red de Investigadores Educativos de Chihuahua*, 12. DOI: 10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1481

Chertudi, Susana (1978): *El cuento folklórico*. Buenos Aires: OMEP.

Derrida, Jacques (1997): *Mal de archivo. Una impresión freudiana*. Traducción de Paco Vidarte. Madrid: Trotta.

Ferrari, Antonio/ Alessia Rastelli (2015): *Il rumore della memoria. L'inchiesta. Il viaggio di Vera dalla Shoah ai desaparecidos*. Milán: Corriere della Sera.

Ferrater Mora, José (1971): *Diccionario de Filosofía*. Buenos Aires: Sudamericana.

Fine, Gary (1989): "The Process of Tradition: Cultural Models of Change and Content". En *Comparative Social Research*, 11, pp. 263-277.

Halbwachs, Maurice (1968): *La mémoire collective.* París: Presses Universitaires de France.

Hobsbawm, Eric/ Terence Ranger (1983): *The Invention of Tradition.* Cambridge: Cambridge University Press.

Jakobson, Roman (1964): "Closing Statement: Linguistics and Poetics". En Sebeok, Thomas (ed.): *Style in Language*. Massachusetts: MIT Press, pp. 350-377.

Jung, Karl (2009): *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Traducción de Miguel Murmis. Madrid: Paidós.

Labov, William/ Joshua Waletzky (1967): "Narrative analysis: oral versions of personal experience". En Helms, June (ed.): *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle: University of Washington Press, pp. 12-44.

La Rosa, Juana/ María Inés Palleiro (19-09-2009): "Detrás de las huellas (espectáculo-taller de narración oral)". En *Gacetilla de la Asociación Calabresa de Buenos Aires.*

La Rosa, Juana/ Valeria Donati (29-10-2017): "Hija de esta tierra (espectáculo performativo de narración oral)". Teatro El camarín de las musas, Buenos Aires. . En <http://www.alternativateatral.com/obra53484-hija-de-esta-tierra> [Último acceso: 13/09/2023].

Le Guern, Michel (1985): *La metáfora y la metonimia*. Traducción de Augusto Gálvez-Cañero y Pidal. Madrid: Cátedra.

Levi, Primo (2002): *Si esto es un hombre*. Traducción de Pilar Gómez Bedate. Barcelona: Muchnik.

Menéndez Pidal, Ramón (1974): *Estudios sobre el Romancero.* Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Merleau-Ponty, Maurice ([1945] 1994): *Fenomenología de la percepción.* Traducción de Jem Cabanes. Barcelona: Planeta-De Agostini.

Mukarovsky, Jan (1977): "Detail as the Basic Semantic Unit in Folk Art". En Burbank, John/ Peter P. Steiner (eds.): *The Word and Verbal Art: Selected Essays*. New Haven: Yale University Press, pp. 180-204.

Nelson, Theodor (1992): *Literary Machines 90.1.* Padua: Muzzio.

Ong, Walter (1987): *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la palabra*. Traducción de Angélica Scherp. México: Fondo de Cultura Económica.

Palleiro, María (2004a): *Fue una historia real. Itinerarios de un archivo.* Buenos Aires: Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas "Amado Alonso" Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Palleiro, María (2004b): *Arte, comunicación y tradición*. Buenos Aires: Dunken.

Palleiro, María (2008): *Formas del discurso.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Palleiro, María (2009): "De las brasas del fogón a las luces de la ciudad: el repertorio del narrador folklórico y la narrativa profesional urbana". En Palleiro, María/ Fernando Fischman (eds.): *Dime cómo cuentas. De la narración folklórica a la producción cultural profesionalizada*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 97-141.

Palleiro, María (ed.) (2011): *San Patricio en Buenos Aires. Narrativa, celebraciones y migración.* Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Palleiro, María (2015): "´Del otro lado del mar´. La narrativa de desarraigo como género discursivo". En *Gramma*, 5. Anejo. <https://p3.usal.edu.ar/index.php/gramma/article/view/4261>.

Palleiro, María (2014): "Pedro Urdemales". En: Boden, Doris/ Susanne Friede/ Ulrich Marzolph/ Christine Shojaei (eds.): *Enzyklopädie des Märchens. Handwörterbuch zur historischen und vergleichenden Erzählforschung,* XIV. Berlín: de Gruyter, pp. 1770-1774.

Palleiro, María (2016): *El cuento folklórico riojano: una aproximación a la narrativa oral.* Buenos Aires: La Bicicleta.

Palleiro, María (2017): "Voces de la memoria en el contexto argentino: la narrativa de desarraigo como género de discurso". En Palleiro, María (ed.): *Discursos de migración, desarraigo y exilio en el Cono Sur: entre la oralidad y la escritura*. Buenos Aires: Universitá di Salerno-Universidad de Buenos Aires, pp. 65-87.

Palleiro, María (2018): *La dama fantasma. Los laberintos de la memoria en el relato folklórico.* Buenos Aires: La Bicicleta.

Palleiro, María/ Fernando Fischman (2009): *Dime cómo cuentas. De la narración folklórica a la producción cultural profesionalizada*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Peirce, Charles (1987): *Obra lógico-semiótica.* Traducción de Ramón Alcalde y Mauricio Prelooker. Madrid: Taurus.

Reitano, Romina/ José Manuel Pedrosa (2010): *Las aventuras de Giufà en Sicilia. L'avvinturi di Giufà'n Sicilia.* Guadalajara: Palabras del Candil.

Sachs, Curt (1933): *Eine Weltgeschichte des Tanzes*. Berlin: Georg Olms Verlag.

Schechner, Richard (2000): *Performance. Teoría y prácticas interculturales*. Traducción de M. Ana Diz. Buenos Aires: Libros del Rojas.

Smolensky, Eleonora/ Vera Vigevani Jarach (1999): *Tantas Voces, una Historia: Italianos Judíos en la Argentina, 1938-1948.* Buenos Aires: Temas.

Thompson, Stith (1946): *The Folktale*. Nueva York: The Dryden Press.

Uther, Hans (2004): *The Types of International Folktales: a Classification and Bibliography, Based on the System of Antti Aarne and Stith Thompson*. Helsinki: Academia Scientiarum Fennica.

Verón, Eliseo ([1975] 1988): "Cuerpo significante". En Rodríguez Illera, José Luis (ed.): *Educación y comunicación*. Barcelona: Paidós, pp. 41-61.

Vigevani Jarach, Vera (2000): "Para el libro de Marcelo". En: Brodsky, Marcelo (ed.): *Buena memoria. Un ensayo fotográfico.* Roma: Associazione Culturale Ponte della Memoria, pp. XV-XIX.

María Inés Palleiro es doctora en Filosofía y Letras por la Universidad de Buenos Aires, y Laurea Magistrale in Filologia Moderna dell' Università di Bologna. Se desempeña como investigadora del CONICET. Es vicepresidenta de la International Society for Folk Narrative Research (ISFNR). Ha sido profesora titular de Metodología de la Investigación Folklórica en la Universidad Nacional de las Artes y profesora invitada en el Seminario Genética Textual y Crítica Genética, de la Universidad de Buenos Aires, coordinado por la magíster Lucila Pagliai. Es autora de 20 libros y de más de 150 artículos, capítulos de libros y presentaciones a congresos con referato. Dictó conferencias y cursos en Italia, Portugal, España, Estonia, India, Chile y EE. UU. Ha sido directora de tesistas doctorales, de maestría y de licenciatura en universidades nacionales y extranjeras, y de proyectos de investigación en UBA, UNA y CONICET sobre archivos de narrativa tradicional argentina. Ha trabajado como editora de revistas en español y en inglés, la más reciente de las cuales es el número *Folklore and Folk Narrative in Latin American Contexts* (2021) de la revista internacional *Folkloristika*.

Sobre-conciencia lingüística e identidad en autores francógrafos de distintas procedencias

La escritura desde el *entre-deux* como espacio de la identidad

Béatrice Couteau
CEF Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"
beacouteau@gmail.com

Victoria Cozzo
CEF Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"
victoria.cozzo@gmail.com

Resumen
Este artículo se propone analizar las modalidades que adopta la sobre-conciencia lingüística (Gauvin 2009) en un conjunto de autores francógrafos. Partimos de la premisa de que si la conciencia lingüística es intrínseca a la escritura literaria, la llamada sobre-conciencia se manifiesta más fuertemente en autores plurilingües marcados por una dualidad identitaria (Chen 2012). Este fenómeno se advierte en las representaciones que estos dejan entrever respecto de la lengua materna y de la lengua francesa, la afectividad que dichas representaciones hacen emerger, los límites del bilingüismo o incluso sus ideas acerca de la sonoridad de los idiomas o sus posibilidades léxicas y sintácticas. Creemos que este *entre-deux* propicia esa sobre-conciencia lingüística, en la medida que la identidad del autor francógrafo es indisociable de dos universos culturales y lingüísticos que cohabitan en él. Mostraremos, entonces, el modo en que los textos de estos autores evidencian no solo diversas modalidades de sobre-conciencia lingüística, sino también una búsqueda constante de equilibrio entre placer y desgarro, y, a la vez, un diálogo, una errancia, un vaivén que le son constitutivos al punto que la escritura literaria parece ser para ellos un ámbito en el cual forjar una compleja unicidad.

En el presente trabajo nos centraremos en obras de Nancy Huston, François Cheng, Yin Chen y Polina Panassenko que dejan ver zonas de contacto más allá de la singularidad estilística y narrativa de cada uno, de sus procedencias y lenguas maternas. Se trata de autores que, además, fueron trabajados en el marco de un taller de lectura organizado desde el Centro de Estudios Francófonos (CEF)[1] en el año 2020, cuyas conclusiones retomamos y expandimos en esta propuesta.

Palabras clave: autores francógrafos – sobre-conciencia lingüística – *entre-deux* – dualidad identitaria

Nous sommes dans le déplacement plus que dans l'assise d'une place définitive. Certains pensent que cette absence de place, cet entre-deux comme un déséquilibre instable, une vulnérabilité. Mais n'est-ce pas la force des désaccordés que de n'être jamais exactement à leur place, de naviguer entre les langues, les cultures, les modes d'être? N'est-ce pas

1 El CEF es un espacio institucional del IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández" cuyo objetivo es fomentar el estudio de una francofonía extendida, que contemple las distintas culturas que se expresan en ese idioma. Sus fundamentos, objetivos y actividades pueden consultarse en https://ieslvf-caba.infd.edu.ar/sitio/cef-centro-de-estudios-farncofonos/ .

cette fluctuation, cette plasticité, cette capacité à être autre qui fait notre réelle liberté?

Claire Marin, *Être à sa place*.[2]

Vivimos en un continuo desplazamiento, nunca asignados a un lugar definitivo. Algunos ven en esta falta de lugar fijo, en este entre-dos, una suerte de desequilibrio inestable, una vulnerabilidad. Pero, ¿no es acaso una fortaleza el no estar nunca en su lugar, el navegar entre las lenguas, las culturas, los modos de ser y de estar? Esta fluctuación, esta plasticidad, esta capacidad de ser otro, ¿no está en el origen mismo de nuestra singular libertad?

Claire Marin, *Estar en su lugar*.[3]

Numerosos autores escriben sus obras en francés sin que esta lengua sea su idioma materno. Los motivos que los llevaron a adoptarlo varían de unos a otros (sobre todo, exilios forzados o migraciones elegidas, a veces azarosas). Más allá de la singularidad de cada uno, todos estos escritores están atravesados por el plurilingüismo, viven entre lenguas, una dualidad desde la cual resulta interesante abordar su literatura.

Algunos especialistas, como Alice Pick Duhan (2012), los agrupan bajo la denominación de *francógrafos*, destacando el hecho de que escriben en francés, sin que esta sea su lengua materna, y sin haber nacido dentro de la "geografía francófona". Esta etiqueta, que utilizamos también aquí, tiene, además, la ventaja de evitar connotaciones derivadas del controversial apelativo francófono y de la literatura migrante, estudiada principalmente en el contexto de Quebec.

Más allá de estos matices, la circunstancia de vivir entre lenguas invita a reflexionar sobre problemáticas que les son comunes: ¿Cómo se relaciona la literatura de estos escritores con el hecho de tener una lengua materna diferente de su lengua de escritura?, ¿con qué rasgos se manifiesta su plurilingüismo?, ¿es la *sobre-conciencia lingüística* (Gauvin 2009) uno de ellos?, ¿existen puntos de contacto entre estos escritores, más allá de sus características estilísticas propias y de sus personales poéticas? Y finalmente, ¿es definitorio en la producción de un autor y en su identidad narrativa el haber nacido en una lengua-cultura y escribir en otra?

Nos proponemos explorar estas problemáticas en un conjunto de obras de cuatro autores francógrafos, retomando y ampliando lo observado en el marco de un taller de lectura organizado desde el Centro de Estudios Francófonos (CEF) en 2020. Con fines expositivos, iremos puntualizando los aspectos más relevantes de estas escrituras a la luz del vínculo con la lengua en la que se expresan.

Los autores seleccionados y sus obras son François Cheng, *Le dialogue* (2002); Nancy Huston, *Nord perdu* (1999); Polina Panassenko, *Tenir sa langue* (2022); Ying Chen, *La lenteur des montagnes* (2014) y *Les lettres chinoises* (1993). *Le dialogue*, *Nord perdu* y *La lenteur des montagnes* son ensayos sobre la propia experiencia del exilio y el pasar de una lengua a otra; *Tenir sa langue,* por su parte, es una obra autoficcional atravesada por el vivir entre lenguas y culturas de Polina Panassenko, y *Les lettres chinoises* es una novela epistolar cuyos tres personajes, están confrontados con el exilio entre China y Quebec. La variedad de géneros literarios y procedencias lingüísticas y geográficas permitirán mostrar tanto puntos de contacto como las singularidades de estos autores.

Breve presentación de los autores

Nancy Huston es una escritora franco-canadiense, nacida en 1953 en Calgary, Alberta, Canadá. A los 20 años, se instala en Francia, donde estudia, bajo la dirección de Roland Barthes, en la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales. Comprometida con el movimiento feminista, escribe al respecto en diversas revistas antes de emprender su carrera como novelista en 1981 con la publicación de *Las variaciones Goldberg*. La música inspira, de hecho, varias de sus obras. Es autora de más de veinte ensayos, entre los

2 Marin, Claire (2022): *Être à sa place*. París: Éditions de l'Observatoire.
3 La traducción de esta cita así como la de las subsiguientes es nuestra.

que figura *Nord Perdu*,[4] *Perder el norte* y otras tantas novelas y obras de teatro.

Ying Chen es una escritora chino-canadiense nacida en Shanghái en 1961. Se radicó en Québec en 1989. La nostalgia por su China natal inspira su ingreso en la escritura. *Lettres chinoises*[5] (1993), su segunda novela, trata sobre la correspondencia entre un joven inmigrante y su novia que se quedó en China, y da cuenta del choque entre culturas, el desarraigo y un amor imposible. En su ensayo *La lenteur des montagnes*[6] (2014), la autora analiza su experiencia entre las culturas china y canadiense.

François Cheng, por su parte, es escritor y calígrafo; nació en China en 1929. Llega a Francia en 1948 con su familia a causa de la guerra civil en su país. Publicó más de veinte novelas y ensayos. En su libro *Le dialogue: une passion pour la langue française (2002)*, El diálogo: una pasión por la lengua francesa, presenta el derrotero entre dos culturas y explicita cómo estas conviven en su vida y en su escritura. Desde 2002, es miembro de la Academia Francesa.

Polina Panassenko, franco-rusa, es escritora, traductora y actriz de teatro. Nació en Moscú en 1989 y emigró a Francia con su familia en 1993. *Tenir sa langue*[7] es su primera novela.

Sobre-conciencia lingüística

Un primer elemento que conviene señalar es que en los autores francógrafos coexisten dos sistemas de referencia que llevan a que agudicen en cada lengua-cultura su mirada hacia la otra, a que la observen desde afuera, poniéndose a distancia, desnaturalizando así cada lengua, cada sistema cultural, tanto maternos como adquiridos. En otras palabras, gracias a un doble punto de vista, vivir entre lenguas les permite descentrarse respecto de cada una y tomar conciencia del juego de espejos que se da entre ambas.

Ngalasso-Mwatha (2011) se refiere a un *sentimiento de la lengua*, que define como una conciencia que se relaciona más con la intuición y el afecto que con lo racional y el intelecto. Los miembros de una comunidad lingüística comparten un modelo de lengua grabado en el cuerpo y en la conciencia desde lo afectivo. La lengua es "ce qui nous attache le plus solidement à un groupe social, à une communauté d'intérêts et de besoins, à une culture, c'est-à-dire à la terre qui nous a vus naître, […], au territoire national qui nous a abrités, cultivés, façonnés"[8] (*ibid*.: 9).

Para Ngalasso-Mwatha, el sentimiento lingüístico reviste, pues, un fuerte valor simbólico e identitario. Según este sociolingüista, el sentimiento de la lengua implica, en el caso de los escritores, una sensibilidad exacerbada respecto de cómo se la usa. En este sentido, Lise Gauvin (1999) propone el concepto de *sobre-conciencia lingüística:* "une surconscience linguistique, c'est-à-dire une conscience de la langue qui devient à la fois un objet de discours ou de métadiscours, et un lieu de réflexion privilégié sur le rôle et la nature de la chose littéraire. Écrire devient alors un véritable « acte de langage ». Acte qui engage tout à la fois le statut d'une littérature et sa place sur l'échiquier mondial que les modalités d'écriture, c'est-à-dire les poétiques individuelles"[9] (citada en Ngalasso-Mwatha 2011).

En su ensayo *Nord Perdu* (2004), Nancy Huston también reflexiona sobre esta sobre-conciencia, y, si bien la describe como algo tortuoso —"self-consciusness qui relève de la torture" (*ibid*.: 38)—, la percibe como un atributo para la escritura: "le besoin perpétuel de

4 Esta obra todavía no fue editada en español. Su título original se podría traducir por *Perder el norte*.
5 Esta obra todavía no fue editada en español. Su título original se podría traducir por *Cartas chinas*.
6 Esta obra todavía no fue editada en español. Su título original se podría traducir por *La lentitud de las montañas*.
7 Esta obra todavía no fue editada en español. Su título original se podría traducir por *Sostener su lengua*.
8 "Lo que más fuertemente nos une a un grupo social, a una comunidad, a una cultura, a la tierra que nos vio nacer, […], al territorio nacional que nos cobijó, cultivó y moldeó".
9 "Una sobre-conciencia lingüística, es decir, una conciencia de la lengua que se vuelve objeto de discurso y a la vez metadiscurso, y un lugar de reflexión privilegiado acerca del rol y de la naturaleza de lo literario. Escribir se vuelve así un verdadero 'acto de lenguaje'. Un acto que involucra tanto el estatus de una literatura y su lugar en el mapa mundial como las modalidades de escritura, es decir, las poéticas individuales que puede generar ".

s'adapter qu'induit en lui [l'etranger] une conscience exacerbée du langage peut être extrêmement propice à l'écriture"[10] (*ibid.*: 43).

Representaciones de la lengua materna y del francés

Lo que parece nutrir la doble mirada del sujeto hacia cada lengua-cultura son ante todo las representaciones que él mismo tiene de sus lenguas (materna y segunda), así como del lugar que ocupan en su vida (¿son de uso cotidiano?, ¿son únicamente lenguas de escritura?) y del estadio de su adquisición en el que se encuentra.

Para Jodelet, la representación interviene, entre otras cosas, en "l'assimilation des connaissances [...], la définition des identités personnelles et sociales"[11] (1991: 37). Constituyen, en ese sentido, fenómenos cognitivos que se traducen en "l'appartenance sociale des individus, avec les implications affectives et normatives, avec les intériorisations d'expériences, de pratiques, de modèles de comportements et de pensée"[12] (*ibid.*). Según Jodelet, representar o representarse corresponde, en efecto, a "un acte de pensée par lequel un sujet se rapporte à un objet"[13] (*ibid.*). En las obras de los autores francófonos que aquí nos ocupan, se expresa, como veremos, una relación con el objeto lengua-cultura que difiere según la experiencia, el recorrido, y las circunstancias de adquisición de la lengua francesa, que es para cada uno de ellos lengua de escritura.

El caso de Ying Chen ilustra la relación entre el exilio y el tema de las representaciones lingüísticas y culturales. Preocupada por transmitir su lengua materna a su hijo, Ying Chen compara la representación del francés en Shanghái con la del chino en Canadá: "la langue française a toujours été valorisée dans la ville de Shanghai, alors que le chinois ne l'est pas encore à Vancouver, du moins pas dans les écoles que tu as fréquentées jusqu'ici"[14] (Chen 2014: 47). La escritora pone en relación su mirada sobre las lenguas con la valoración que se tiene de ellas en el lugar donde circulan. El mayor o menor prestigio que advierte incide en su propia percepción: la representación colectiva impacta en su representación íntima.

Asimismo, las representaciones pueden traducir la imagen de la lengua segunda asociada a un modo de relacionarse con la expresión del pensamiento, imagen de una relación entre pensamiento y retórica. Nancy Huston lo formula haciendo un paralelo entre sus lenguas (su inglés materno y su francés lengua segunda) y los instrumentos de música que practicó:

> L'anglais et le piano : instruments maternels, émotifs, romantiques, manipulatifs, sentimentaux, grossiers, où les nuances sont soulignées, exagérées, imposées, exprimées de façon flagrante et incontournable. Les français et le clavecin : instruments neutres, intellectuels, liés au contrôle, à la retenue, à la maîtrise délicate, une forme d'expression plus subtile, plus monocorde, discrète et raffinée. Jamais d'explosion, jamais de surprise violente en français, ni au clavecin. Ce que je fuyais en fuyant l'anglais et le piano me semble clair.[15] (Huston [1999] 2004: 64-65)

Por su parte, al emigrar de China a los diecinueve años, François Cheng opta casi de casualidad por Francia. Sin embargo, *a posteriori*, toma conciencia de las razones más profundas que lo incitan a permanecer allí.

10 "La necesidad permanente de adaptarse que induce en él [el extranjero] una conciencia exacerbada del lenguaje puede ser particularmente propicia para la escritura".
11 "En la asimilación de conocimientos [...] en la definición de las identidades personales y sociales".
12 "La pertenencia social de las personas con implicaciones afectivas y normativas, con la interiorización de experiencias, de prácticas, de modelos de comportamiento y de pensamiento".
13 "Un acto de pensamiento a través del cual el sujeto se relaciona con un objeto".
14 "[...] La lengua francesa siempre fue valorada en Shanghái, lo que no sucede aún con el chino en Vancouver, al menos no en las escuelas a las que fuiste".
15 "El inglés y el piano: instrumentos maternos, emotivos, románticos, manipuladores, sentimentales, groseros, en los cuales los matices se resaltan, se exageran, se imponen, se expresan de manera evidente e ineludible. El francés y el clavecín: instrumentos neutros, intelectuales, vinculados al control, a la moderación, una forma de expresión sutil, más monocorde, discreta y refinada. Nunca una explosión, jamás una sorpresa violenta en francés, ni en el clavecín. Me resulta claro de qué huía al huir del inglés y del piano".

Menciona tres principalmente, que lo llevan a sentirse en adecuación plena con su elección de abrazar la cultura francesa: la literatura, el refinamiento de las creaciones artísticas y de la cultura cotidiana; la riqueza humana y social; y en tercer lugar, el hecho de que su país de adopción sea "le pays du milieu de l'Europe occidentale. Un pays à la géographie variée, ouvert à tous les orients, ayant reçu des influences de tous les côtés, un creuset où s'entrecroisent les contradictions et les complémentarités"[16] (Cheng 2002: 27). Sus representaciones de la cultura francesa conformarán el molde propicio para su creación en la lengua de adopción, nutrirán su lengua-cultura al punto de ser una base para su escritura simbiótica, dialógica, entre China y Francia. Por otra parte, asocia la lengua francesa con el rigor y la precisión. Observa en su sistema varias exigencias, que considera intrínsecas del francés, no solo respecto de la coherencia, sino también de la estructura sintáctica y del léxico, donde debe primar la precisión hasta en los matices.

Relación emocional con las lenguas

Además de las representaciones que los autores francógrafos tienen respecto de su lengua-cultura de adopción, sus obras revelan diversas emociones propias del vivir entre lenguas. Aprender otra lengua constituye una experiencia sensible, máxime cuando este proceso es motivado por la migración. Quien emprende este largo camino se enfrenta a la necesidad de adentrarse en otro universo cultural y referencial, y eso suele generar emociones ambivalentes. En este sentido, Francois Cheng percibe en sí mismo altibajos emocionales cuya expresión hiperbólica revela su fuerte sensibilidad. Habla de sus tanteos pero también "*de fulgurantes joies mêlées de larmes*"[17] (Cheng 2002: 28). Y si bien sentir los progresos y descubrir otra lengua-cultura, puede resultar placentero, a veces surge un sentimiento de frustración frente a las dificultades, con la sensación de un retorno a la niñez por los endebles recursos que provee la interlengua para comunicar, es decir, la impresión de haber perdido herramientas de comunicación.

Al respecto, en *Nord Perdu,* Nancy Huston hace explícito este sentimiento de disminución: "À l'étranger, on est enfant à nouveau, et dans le pire sens du terme : infantilisé. Réduit à l'infans, c'est-à-dire, au silence ; privé de parole. Totalement idiot et impuissant !"[18] (Huston [1999] 2004: 78). François Cheng expresa la misma sensación: "N'ayant qu'une connaissance rudimentaire de la langue de son pays d'adoption, il (l'exilé) se voit réduit à un être primaire aux yeux de tous. Baragouinant des mots et des phrases parfois approximatifs, incapable d'un récit clair et cohérent, il donne l'impression d'être dépourvu de pensées, voire de sentiments"[19] (Cheng 2002: 28).

Por otro lado, cuando la distancia entre el idioma materno y la lengua segunda es mayor, entre el chino y el francés, por ejemplo —como es el caso de François Cheng y de Ying Chen, que emigraron de China a Francia y Quebec respectivamente—, expresar la dificultad para sobrellevar tal obstáculo parece ineludible. Para François Cheng, el desafío de la adquisición de una lengua reside en que el sujeto debe implicarse por completo para emprender este camino. El modo en que formula la idea revela que adentrarse en una lengua, adoptarla, hacerla suya, es una cuestión de identidad:

> Comment s'étonner dès lors que l'apprentissage d'une langue ne soit un processus essentiel et complexe ? Plus qu'une affaire de mémoire, on doit mobiliser son corps, son esprit, toute sa capacité de compréhension et d'imagination, puisqu'on apprend non un ensemble de mots et de règles, mais une manière de sentir, de percevoir, de rai-

16 "El país que está en el corazón de Europa occidental. Un país de geografía variada, abierto a todos los orientes, que ha recibido influencias de todos lados, un crisol en el que entrelazan las contradicciones y lo complementario".
17 "Fulgurantes alegrías mezcladas con lágrimas".
18 "En el extranjero, volvemos a ser niños, pero en el peor sentido del término: somos infantilizados, reducidos a 'al infans', es decir, al silencio; se nos priva de la palabra. ¡Nos volvemos idiotas e impotentes!".
19 "Por su conocimiento rudimentario de la lengua, el exiliado aparece ante los ojos de todos como un ser primario. Con su chapurreo de palabras y frases aproximativas, incapaz de articular un relato claro y coherente, da la impresión de carecer de pensamiento, incluso de sentimientos".

> sonner, de déraisonner, de jurer, de prier et, finalement, d'être.[20] (Cheng 2002: 10-11)

Ying Chen también atravesó la enorme distancia entre el chino y el francés, el océano físico y simbólico que separa su tierra natal de Quebec, un exilio que viven, además, dos de sus tres personajes de *Les lettres chinoises*. En *La lenteur des montagnes*, compara su aprendizaje del francés con un vértigo, un obstáculo que, sin embargo, le resulta inspirador: "Écrire en français, dans une langue dont j'ai appris les rudiments à dix-huit ans en Chine, une langue si peu similaire au chinois,[...] une langue qui exige de moi un éternel apprentissage, c'est pour moi comme sauter en ski par-dessus des rochers. J'écris avec vertige et étourdissement" (2014: 85).[21]

La distancia lingüística entre ambas lenguas también puede incrementar el miedo a perder la lengua materna. "L'expérience de la migration a rendu très claire pour moi la mortalité des choses, alors qu'habituellement on ne la voit pas. Elle a en quelque sorte précipité la mort d'une langue au sein d'une famille, à une vitesse mille fois plus grande qu'à l'échelle d'une nation"[22] (Chen 2014: 46). Aunque se esmera para que su hijo aprenda el chino con el fin de preservar la lengua familiar, sufre al no lograrlo debido a la enorme diferencia lingüística y cultural que lleva al niño a resistirse a aprender la lengua de su madre. En consecuencia, asiste impotente a la extinción de su lengua materna en la intimidad de su propia casa.

Los límites del bilingüismo

De los primeros balbuceos a la escritura en la lengua segunda el derrotero es muy largo y está signado por una interlengua que señala la extranjeridad de quienes lo experimentan y llegan a sentir que el anhelado bilingüismo resulta inalcanzable. Nancy Huston se refiere en los siguientes términos al carácter siempre inacabado de su aprendizaje: "Dans une langue étrangère, aucun lieu n'est jamais commun : tous sont exotiques. « Can of worms » était d'une banalité jusqu'à ce que j'apprenne « panier de crabes » : ces deux façons de dire un grouillement déplaisant et inextricable me sont devenues intéressantes en raison de l'écart entre elles"[23] (Huston [1999] 2004: 46). La autora atribuye la imposibilidad de llegar al bilingüismo a las distintas perspectivas sobre el mundo que presupone cada lengua, y más aún, intuye que de allí emanan las grietas que la llevan a cuestionar insistentemente los contornos de su propia identidad. "Le problème, voyez-vous, c'est que les langues ne sont pas seulement des langues ; ce sont des world views, c'est-à-dire des façons de voir et de comprendre le monde. Il y a de l'intraduisible là-dedans… Et si vous avez plus d'une world view… vous n'en avez, d'une certaine façon, aucune. […] Qui sommes-nous, alors ? si nous n'avons pas les mêmes pensées, fantasmes, attitudes existentielles, voire opinions, dans une langue et dans une autre"[24] (*ibid*.: 51). La doble perspectiva lingüística la lleva a considerar inevitablemente algunas estructuras o palabras como exóticas, e incluso le impide usarlas, a pesar de tenerlas disponibles en su competencia de comprensión.

20 "¿Cómo no sorprenderse si el aprendizaje de una lengua es un proceso esencial y complejo? Más que una cuestión de memoria, se trata de movilizar el cuerpo, el espíritu, toda la capacidad de comprensión y de imaginación, ya que lo que se aprende no es un conjunto de palabras y de reglas, sino una manera de sentir, percibir, razonar, divagar, maldecir, rezar y, por último, de ser".

21 "Escribir en francés, en una lengua que aprendí rudimentariamente en China a los dieciocho años, una lengua tan poco similar al chino, [...], una lengua que exige de mí un aprendizaje eterno, es para mí como saltar en esquíes en las rocas. Escribo con vértigo y aturdimiento".

22 "La experiencia de la migración me hizo ver muy claramente la mortalidad de las cosas, cuando de costumbre, no la solemos ver. De alguna manera, precipitó la muerte de una lengua dentro de una familia, a una velocidad mil veces más grande que a escala nacional".

23 "En una lengua extranjera, ningún lugar es común: todos son exóticos. 'Can of worms' era banal hasta aprender la expresión 'panier de crabes' (nido de víboras): estas dos maneras de de referirse a un bullicio desagradable y enmarañado se volvieron interesantes por la brecha que las separa".

24 "Nótese que el problema es que las lenguas no son solo lenguas; son *world views*, es decir, formas de ver y de comprender el mundo. Hay cosas intraducibles ahí adentro… Y si se tiene más de una *world view*… de alguna manera, no se tiene ninguna. ¿Quiénes somos, entonces, si no tenemos los mismos pensamientos, las mismas fantasías, actitudes existenciales, o las mismas opiniones en una y otra lengua?".

Aspectos específicos de la lengua que impactan en la escritura

Ya sea por sufrimiento o por goce, el *sentimiento de la lengua* impacta en la escritura de los autores francógrafos. Daremos ejemplos del modo en que algunos aspectos sintácticos, morfológicos o fonológicos de la lengua materna y adoptada se hacen presentes en las obras.

No es de extrañar que François Cheng, traductor de poesía y poeta, posea una extrema sensibilidad a la sonoridad del francés. "Puisque l'attention est attirée et l'intérêt éveillé, on est à même de s'immerger dans un généreux vivier de sons qui évoquent efficacement —à mes oreilles du moins— couleurs, parfums, saveurs, aspects, sensations, mouvements, tout cela dans tous les domaines. ... On se laisse séduire par des mots simples, trop usagés peut-être"[25] (Cheng 2002: 57).

El uso oral de la lengua, y en particular el tema del acento (que no se pierde nunca del todo) se manifiesta frecuentemente en la escritura ocupando un lugar en las obras de los autores francógrafos. Prueba de un aprendizaje que parece no concluir, este acento se vuelve síntoma de una dualidad identitaria, metonimia de la extranjeridad, o incluso, de la transformación progresiva del yo cuando se vive lejos de la tierra natal. Con los años, la elocución en la lengua materna puede adquirir otra sonoridad, otra tesitura, otro ritmo. El retorno al país de origen vuelve perceptibles los matices que han impregnado la pronunciación de la lengua primera. En estos casos, los interlocutores serán los vectores involuntarios de la sobre-conciencia lingüística. Nancy Huston lo relata, con humor y algo de indignación: "Vous retournez là-bas et les gens n'en croient pas leurs oreilles. C'est ça, ta langue maternelle? T'as vu l'état dans lequel elle est ? Mais enfin, c'est pas possible! Tu as un accent!"[26] (Huston [1999] 2004: 39). Adopta un tono hiperbólico que muestra un dejo de sentimiento de culpa, confirmado luego por su conclusión: "*On s'adapte. On fait ce qu'on peut. On devient fou*"[27] (*ibid*.: 40).

En la novela autoficcional de Polina Panassenko, el acento se convierte en un personaje fantaseado. El descubrimiento del acento de la madre por parte de la narradora contrasta con la ausencia de indicios del ruso materno en ella; la protagonista aprendió el francés de niña, ya que su familia se instaló en Francia cuando le tocaba comenzar el jardín de infantes, al que la familia llama *maternelchik*, expresión idiolectal que asocia la palabra francesa con un sufijo ruso afectivo, con la intención de convencer a Polina de los beneficios de su escolarización en el nuevo país. En su intento de preservar, dentro de su dualidad, su lengua —su identidad— rusa, fantasea un encuentro con la personificación de su acento ruso, inexistente en el mundo real. Parece *desear* tener acento, llevar en su voz un signo de su doble pertenencia:

> Peut-être qu'arrivera le jour où mon accent viendra me demander des comptes. […] On sonne à la porte. Je regarde dans le judas, je dis C'est quoi? Ouvre, c'est ton accent. Une petite femme menue au regard pointu [...]. J'ouvre.
>
> À peine sur le palier Qu'as-tu fait de moi, elle dit, qu'as-tu fais de moi malheureuse? Je t'ai cherchée moi-même au fond de tes provinces, j'y suis encore malgré tes infidélités. Je fixe une rayure sur le parquet, elle se tait. Je relève la tête, la femme menue a disparu.[28] (Panassenko 2022: 155-156)

25 "Puesto que la atención está dirigida a un interés despierto, uno es capaz de sumergirse en un próvido semillero de sonidos que evocan con eficacia —al menos en mis oídos— colores, perfumes, sabores, aspectos, sensaciones, movimientos, en todas las áreas. Uno se deja seducir por palabras simples, demasiado gastadas, quizás".

26 "Uno vuelve allá y la gente no puede creer lo que escucha. ¿Esta es tu lengua materna? ¿Viste en qué estado está? ¡Pero, no puede ser! ¡Tenés otro acento!".

27 "Nos adaptamos. Hacemos lo que podemos. Nos volvemos locos".

28 "Tal vez llegue el día en que mi acento vendrá a pedirme cuentas. […] Tocan el timbre. Miro a través de la mirilla, digo ¿Quién es? Abrí, soy tu acento. Una mujer bajita y menuda de mirada puntiaguda […]. Abro. Apenas llega al palier ¿Qué hiciste conmigo?, dice. ¿Qué hiciste, infeliz? Te busqué personalmente hasta el fondo de tus provincias, todavía estoy, a pesar de tus infidelidades. Miro fijo una ranura del parquet, se calla. Levanto la cabeza, la mujer menuda ha desaparecido".

La alegoría del acento, representado bajo la forma de una mujer menuda con tres pares de orejas, sentencia finalmente: "Pour l'accent il faut être au moins deux"[29] (*ibid*.), convenciendo a la niña *alter ego* de Polina de que "il n'y a qu'ensemble qu'on sera plusieurs"[30] (*ibid*.: 156). El acento es entonces mucho más que un personaje imaginario: es el sello de una dualidad identitaria, a veces, reivindicada. Así lo entiende también Nancy Huston al revelar su prejuicio positivo respecto de la gente con acento. Cuando lo advierte en alguien, se alegra pensando que esta persona tiene dos lenguas, dos culturas, "Nous sommes deux, chacun de nous, au moins deux, il s'agit de le savoir!"[31] (Huston 2004: 37).

Dualidad identitaria

La sobre-conciencia y sus manifestaciones literarias nos recuerdan que el autor francógrafo lleva en él justamente una doble visión que lo constituye y lo ubica en la hibridez, el mestizaje cultural, lo instala en el *entre-deux.* El camino que recorre entre lenguas y culturas se vuelve búsqueda, para responder a un sentimiento de intranquilidad. Anhela encontrar el bienestar en la fluctuación que lo habita. Aunque a menudo se siente tironeado entre las culturas, el malestar también puede ser su fuerza, una riqueza estimulante. Ying Chen expresa esta doble idea de inquietud y de búsqueda: "Mais la sérénité constitue une menace pour l'écrivain dont l'essence du travail est le questionnement. Il reste cet élément qu'est la langue française et qui constitue pour moi une inquiétude presque pathétique. Je suis en exil dans sa maison même, à quoi s'ajoute l'exil linguistique qu'implique le fait d'habiter à Vancouver"[32] (Chen 2002: 29).

En su búsqueda por asumir su doble identidad, el autor francógrafo oscila entre lenguas-culturas, pero su lengua materna no se desvanece, ni tampoco la cultura de la que es portadora. Al contrario, la lengua y la cultura de origen del autor se manifiestan *a través de* su lengua de adopción.

François Cheng adhiere plenamente a esta dualidad, y su caso ilustra hasta qué punto el *entre-deux* puede volverse el eje central de una identidad signada por el diálogo entre lenguas-culturas. Así lo demuestra su ensayo precisamente titulado *El diálogo*. Tras zambullirse en el aprendizaje, árido pero apasionado, del francés durante unos veinte años, opta por su lengua de adopción para la escritura literaria. Sin embargo, lejos de borrar su lengua materna, logra una simbiosis entre ambas:

> J'ai opté finalement pour une des deux langues, l'adoptant comme outil de création, sans que pour autant l'autre, celle dite maternelle, soit effacée purement et simplement. Mise en sourdine pour ainsi dire, cette dernière s'est transmuée, elle, en une interlocutrice fidèle mais discrète, d'autant plus efficace que ses murmures, alimentant mon inconscient, me fournissaient sans cesse des images à métamorphoser, des nostalgies à combler.[33] (Cheng 2002: 8)

El chino, dice, se hizo "interlocutor fiel pero discreto", y lo nutrirá a nivel del inconsciente. El novelista y poeta ve en este proceso una transmutación de una lengua a otra. La metáfora a la que recurre refuerza su concepción del diálogo: su lengua materna es *tierra fértil* para su francés, y evoca incluso un *casamiento*. El lugar primordial que tiene en François Cheng la idea de diálogo entre lenguas y culturas puede relacionarse con la filosofía taoísta, en la cual él advierte la vocación del hombre de dialogar con el universo viviente. En su ensayo, explica cómo opera la simbiosis entre el chino y el francés en su poesía. Tiende a observar palabras

29 "Para el acento, hay que ser dos por lo menos".
30 "Solo estando juntos seremos varios".
31 "Somos dos, cada uno de nosotros, al menos dos, hay que saberlo".
32 "Pero la serenidad constituye una amenaza para el escritor cuyo trabajo, en esencia, es el cuestionamiento. Queda este elemento que es la lengua francesa y que para mí constituye una inquietud casi patética. Estoy en el exilio en su propia casa; a esto se agrega el exilio lingüístico que implica el hecho de vivir en Vancouver".
33 "Finalmente, opté por una de las dos lenguas como herramienta de creación, y, sin embargo, la otra, la llamada *lengua materna*, no se borró pura y simplemente. Silenciada, por así decirlo, esta última se transformó en una interlocutora fiel y discreta. Más eficaz que sus murmullos, alimentaba mi inconsciente, proporcionándome sin cesar imágenes para transformar, nostalgias para colmar".

del francés como si fuesen ideogramas. Es decir, en una palabra en francés, no ve una grafía, un significante asociado de manera arbitraria a un significado, sino rasgos fónicos que encarnan la idea de una figura. Por ejemplo, en la palabra *entre*, "un double sens d'intervalle et de pénétration, est suggéré avec une netteté brève par la phonie"[34] (*ibid*.: 46). En la palabra *source (fuente),* gracias a sus sonidos, percibe "cet élément liquide qui sourd du sol et qui coule"[35]; o en la inspiradora palabra *nuage (nube),* "une substance à la fois terrestre et céleste, matérielle et aérienne, le mot français [...] est plus qu'efficace. Ce son du début, -NU, qui, avec légèreté, s'amasse, puis s'élargit doucement et finit par s'évanouir dans l'espace"[36] (*ibid*.: 49-50).

A través de su literatura, pone en contacto Oriente y Occidente, dos pensamientos, el taoísmo y el cristianismo; y hace del diálogo su modo de expresión y su esencia. Su forma de pensar la literatura ejemplifica cómo el autor plurilingüe tiende un puente entre lenguas y culturas, erige la diversidad en su identidad y la proyecta en su producción literaria a través de prácticas heterolingües.

Si la identidad del autor francógrafo resulta entonces indisociable de sus múltiples y fluctuantes pertenencias, no todos viven la dualidad de la misma manera. Para algunos, la dualidad identitaria será sinónimo de placer, para otros de desgarro, a veces de oscilación emocional. Placer, sin duda, para François Cheng que dice: "L'homme aux eaux souterrainement mêlées vit l'état privilégié d'être constamment soi et autre que soi, ou alors en avant de soi. À la rencontre des choses, il éprouve la sensation de jouir d'une approche "stéréophonique" ou "stéréoscopique"; sa perspective ne saurait être que multidirectionnelle"[37] (Cheng 2002: 79). En cambio, Ying Chen ve en la dualidad un desgarro que es consecuencia del exilio. Vive un dilema sin solución: por un lado, siente una necesidad de desprenderse, por otro, una necesidad de pertenencia. "Je vivrai toujours ce déchirement, entre mon refus d'être définie et mon désir de m'installer corps et âme, entre l'instinct de détachement et l'espérance entêtée d'une destination finale"[38] (Chen 2012: 29).

En otras palabras, su ser habita un *entre-deux* oscilante mientras anhela encontrar un destino unificado. Parecería que su travesía entre China y Quebec no la lleva nunca a un puerto de destino. Percibe, en una errancia sin fin, su identidad como incierta e indeterminada: "Je suis un être errant, je ne peux pas avoir une idée déterminée de moi-même, du monde et des langues, et je ne peux pas appartenir à une seule culture"[39] (*ibid*.: 47). La dualidad identitaria atraviesa no solo su ensayo La lenteur des montagnes, sino también su novela epistolar Les lettres chinoises. Sus tres personajes (Yuan, Sassa et Da-Li) viven, cada uno a su manera, la experiencia del exilio. El aquí y el allá recorren la novela como un leitmotiv del entre-deux. Yuan, el personaje masculino, ya instalado en Canadá, idealiza el exilio, comparándolo al de los pájaros que cambian de horizonte, ajenos a toda nostalgia. "J'admire ces oiseaux qui voyagent à travers l'espace et le temps […]. Pour s'envoler, il faut qu'ils sachent se déposséder, surtout de leur origine. Ils ne considèrent pas leurs nids comme leur propriété ni comme leur raison d'être. Voilà pourquoi ils ne connaissent pas la nostalgie ni n'éprouvent de rancune à l'endroit de leur nouveau pays"[40] (Chen 1993: 38). Tras alejarse de la ciudad en la que vivió mucho tiempo, esa imagen

34 "Un doble sentido de intervalo y penetración, sugerido con una breve nitidez por la fonía".
35 "Este elemento líquido que brota del suelo y que corre".
36 "Una sustancia terrestre y al mismo tiempo celeste, material y aérea, la palabra francesa [...] resulta más eficiente. Este sonido del principio, -*NU*, que, con liviandad, se acumula, luego se ensancha y termina desvaneciéndose en el espacio".
37 "El hombre de aguas subterráneas mezcladas tiene el privilegio de ser constantemente sí mismo y otro, y de poder estar delante de sí mismo. En contacto con las cosas, tiene la sensación de disponer de una aproximación 'estereofónica' o 'estereoscópica'; su perspectiva solo puede ser multidireccional".
38 "Viviré siempre este desgarro, entre mi rechazo a ser definida y mi deseo de instalarme, en cuerpo y alma, entre el instinto de desprendimiento y la testaruda esperanza de un destino final".
39 "Soy un ser errante, no logro tener una idea determinada de mí misma, del mundo y de las lenguas, tampoco pertenecer a una sola cultura".
40 "Admiro esos pájaros que viajan a través del espacio y del tiempo (…) Para alzar vuelo, tienen que saber despojarse, sobre todo de su origen. No consideran sus nidos como su propiedad ni como su razón de ser. Es por eso que no conocen la nostalgia ni sienten

idílica comienza a cohabitar en Yuan junto con el sentimiento de pérdida. El triángulo que configuran los protagonistas expresa la dualidad identitaria a través de intercambios en los que comparan cada faceta de la vida del aquí y del allá, y las cuestionan. Agudizan su mirada crítica tanto respecto de un país como del otro: la vida más colectiva entre *vecinos* en China contrasta con una vida más bien individualista en Canadá entre *inquilinos*, la libertad en las relaciones amorosas se contrapone a una visión más tradicional, los sistemas de consumo dan cuenta de dos modelos diferentes. Y ninguno opta de manera unívoca por un modelo u otro: los tres expresan ambivalencias, propias de quien vive entre culturas. Asimismo, la lengua plasma el *entre-deux*: palabras fundamentales como *amor* y *libertad* contradicen toda noción de universalidad y suponen, por el contrario, los valores contrapuestos en la cultura china y occidental. En *Lettres chinoises*, Sassa finalmente decide no emigrar a Canadá para juntarse con su novio, ya instalado en Montréal. Le envía una carta en la que compara el amor en ambas culturas:

> Quand nous sommes amoureux, nous nous écrivons des lettres. Toi qui écris bien fais en plus des poèmes. Ceux qui ne savent pas écrire se chantent des chansons. Je l'ai dit à mon amie française. Elle a ouvert grand les yeux: "Ah! c'est très beau! Mais vous ne faites pas l'amour? " À Montréal, comme dans les autres villes occidentales, je crois, on ne s'aime pas de la même façon que chez nous (*ibid*.: 129)[41]

Y luego, piensa en la actitud del amigo de Da Li*:* "Il fait l'amour à Montréal et envoie des lettres à Shanghai, car il vit dans deux mondes et il aime de deux façons. Je trouve ça très correct"[42] (*ibid*.: 129-130).

El *entre-deux* en Nancy Huston, por su parte, es sinónimo de desorientación. A partir del doble sentido de la palabra *Norte*, que puede remitir tanto al punto cardinal como a su país de origen, Canadá, cuando se le antepone el adjetivo Gran (*le Grand Nord)*, Huston asocia el exilio a la pérdida del Norte, la pérdida de una brújula interior (literalmente estar *déboussolé,* desorientado). Superpone lejanía temporal y geográfica para concluir que se siente escindida entre el allá, lejano tiempo de la infancia —con su carga de códigos, referencias, costumbres, historia, literatura, y la lengua— y el aquí, tiempo presente, con sus propios códigos y referencias, y su propia lengua. Lo que el sujeto fue en la infancia queda silenciado en el aquí y guardado en la memoria. Mientras que al volver a su tierra natal, prefiere no hablar de quién es ella ahora en su tierra de adopción. Lo vivido en su nuevo país será incomprendido en el país de origen; lo vivido en la infancia será incomprendido en el país de adopción, lo que provoca una ruptura que escinde al sujeto, que lo lleva a silenciar y enmascarar el verdadero yo: "L'exil géographique veut dire que l'enfance est loin: qu'entre l'avant et le maintenant, il y a rupture"[43] (Huston [1999] 2004: 20). Por otro lado, el *entre-deux* fomentará la producción literaria de Nancy Huston, como veremos en el punto siguiente.

La escritura como espacio de identidad

Una lengua que es expresión de raíces múltiples, eco de sentires y miradas múltiples, integra, junto a la escritura, la identidad del autor francógrafo. Sin embargo, cada autor le otorga un sentido diferente al vínculo primordial entre la dualidad identitaria y la escritura.

Para Nancy Huston, la extranjeridad impulsa la escritura. Si el autor francógrafo tiene una conciencia exacerbada del lenguaje, su condición de extranjero lo lleva a la exploración y la experimentación. La autora ve en esta particularidad la razón por la cual disfruta de transgredir normas lingüísticas, de pasar de un registro formal al coloquial; asocia su sensibilidad lingüística a la escritura como espacio lúdico. En 1986,

rencor hacia su nuevo país".

41 "Cuando estamos enamorados, nos escribimos cartas. Vos, que escribís bien, redactás, además, poemas. Los que no saben escribir se cantan canciones. Se lo dije a mi amiga francesa. Abrió grande los ojos: '¡Ah! ¡Es hermoso! ¿Pero no hacen el amor?' En Montreal, como en las demás ciudades occidentales, creo, no se ama de la misma manera que en nuestro país [...]".

42 "Hace el amor en Montreal y manda cartas a Shanghái, ya que vive en dos mundos y ama de dos maneras. Me parece muy correcto".

43 "El exilio geográfico significa que la infancia está lejos: que entre el antes y el ahora, hay ruptura".

publica *Lettres parisiennes*, un intercambio epistolar entre ella y la escritora franco-argelina Leïla Sebbar, dedicado al tema del exilio. En su segunda carta, Nancy Huston explica cómo la lengua segunda se vuelve estímulo para la producción literaria:

> Vivre à l'étranger m'a permis d'avoir, vis-à-vis du pays d'origine et du pays d'adoption, un petit recul critique : je les perçois l'un et l'autre comme des cultures. La même chose vaut pour la langue : ce n'est qu'à partir du moment où plus rien n'allait de soi – ni le vocabulaire, ni la syntaxe, ni surtout le style –, à partir du moment où était aboli le faux naturel de la langue maternelle, que j'ai trouvé des choses à dire. "Ma venue à l'écriture" est intrinsèquement liée à la langue française. Non pas que je la trouve belle ni plus expressive que la langue anglaise, mais, étrangère, elle est suffisamment étrange pour stimuler la curiosité.[44] (Huston Sebbar 1986: 14)

En el caso de Ying Chen, la lengua de escritura es percibida como la casa en la que se habita, y el escritor migrante aparece como quien habita la escritura: "Un écrivain migrant est un sédentaire qui s'installe ailleurs, quelqu'un qui se suicide dans l'espoir de renaître, […] , qui finit par mourir mais aussi par vivre dans ce non-lieu dont il fait sa maison"[45] (Chen 2014: 37). La ecuación entre el no-lugar —ese espacio donde no se construyen vínculos en relación con, en el cual se habita de manera solitaria—, que es, a sus ojos, la situación de escritura en una lengua segunda, y la casa, metáfora del espacio propio en el que habita el ser, parece la resolución de su dilema interno, del tironeo irresoluble entre imposibilidad del desarraigo y deseo de arraigo.

Tal como lo relata en su novela autoficcional *Tenir sa langue*, Polina Panassenko llegó a Francia con sus padres desde su Rusia natal con una lengua materna todavía en construcción. Durante su infancia, los viajes veraniegos a Moscú, para visitar a sus abuelos, serán la oportunidad de cultivar la huerta que rodea la *datcha* familiar, los afectos y también su lengua materna. En Francia, mientras la niña empieza su escolarización en francés, su madre hace hincapié en su aprendizaje del ruso:

> Ma mère aussi veille sur mon russe comme sur le dernier œuf du coucou migrateur. Ma langue est son nid. Ma bouche, la cavité qui l'abrite. Plusieurs fois par semaine, ma mère m'amène de nouveaux mots, vérifie l'état de ceux qui sont déjà là, s'assure qu'on n'en perd pas en route. Elle surveille l'équilibre de la population globale. Le flux migratoire : les entrées et sorties des mots russes et français. [...] Russe. Français. Sentinelle de la langue, elle veille au poste frontière. Pas de mélange. Elle traque les fugitifs français hébergés dans mon russe.[46] (Panassenko 2022: 107)

Mientras la escuela se encarga de enseñarle francés, su madre se esmera en inculcarle el ruso, su lengua materna. Polina va construyendo de esta manera su doble identidad, una lengua en la escuela, una lengua en la casa; el francés durante el año escolar, el ruso durante las vacaciones con los abuelos. Así lo percibe desde chiquita: "Russe à l'intérieur, français à l'extérieur. C'est pas compliqué. Quand on sort on met son

44 "El hecho de vivir en el exterior me permitió, respecto del país de origen y del país de adopción, tomar una cierta distancia crítica: percibo uno y otro como culturas. Lo mismo vale para la lengua: solo a partir del momento en que ya nada siguió siendo evidente —ni el vocabulario, ni la sintaxis, y sobre todo el estilo—, cuando caducó la artificialidad de la lengua materna, encontré cosas para decir. 'Mi llegada a la escritura' está intrínsecamente vinculada a la lengua francesa. No es que la encuentre más bella ni más expresiva que la lengua inglesa, sino extranjera, lo suficientemente extraña para estimular la curiosidad".

45 "Un escritor migrante es un sedentario que se instala en otro lugar, alguien que se suicida con la esperanza de renacer, (…) que termina muriendo, pero también viviendo en ese no-lugar que se convierte en su casa".

46 "Mi madre también cuida de mi ruso como del último huevo del pájaro migratorio. Mi lengua es su nido. Mi boca, la cavidad que la protege. Varias veces a la semana, mi madre me trae palabras nuevas, comprueba el estado de las que ya están, se asegura de que no perdamos ninguna por el camino. Estudia el equilibrio de la población mundial. El flujo migratorio: las entradas y salidas de palabras rusas y francesas. [...] Ruso. Francés. Centinela de la lengua, vigila el puesto fronterizo. Sin mezclar. Acecha a los polizones franceses alojados en mi idioma ruso".

français. Quand on rentre à la maison, on l'enlève. On peut même commencer à se déshabiller dans l'ascenseur. Sauf s'il y a des voisins. S'il y a des voisins on attend. Bonjour. Bonjour. Quel étage? Bon appétit"[47] (*ibid*.: 109). En su novela autoficcional, relata su infancia atravesada por ambas lenguas-culturas, y su lucha jurídica para poder recuperar el uso oficial de su nombre Polina que fue afrancesado por la administración francesa. La historia de Polina Panassenko está signada por el *entre-deux*, y la escritura de *Tenir sa langue* precisamente constituye para ella un acto enunciativo de autoafirmación mediante el cual expresa y fija su identidad doble, entre lenguas. Así lo afirma en una entrevista: "Il y a d'abord eu le désir d'écrire l'entre-deux langues et donner à l'accent une place à l'écrit. La question du prénom est arrivée dans un second temps"[48] (*ibid*.). Cuando el tribunal le deniega el uso de su nombre ruso, Polina siente parte de su identidad negada: "C'était comme si on me refusait précisément cet entre-deux langues sur lequel j'étais en train d'écrire"[49] (*ibid*.). La cuestión de la lengua recorre toda su obra, materializando, a través de la escritura, la singularidad de su identidad, verbalizando lo que ella misma llama una suerte de *repatriación lingüística. Tenir sa langue* es su primera novela, su entrada en el campo literario, una publicación que le da vida a su obra y la da a conocer, un acto de afirmación de su doble identidad, y le permite recuperar, en forma de seudónimo, su nombre ruso Polina, con su carga de historia familiar, perdido en el camino del exilio.

Reflexiones finales

De todo lo anterior, se desprende —creemos— el interés de leer en conjunto a los autores comentados para pensar su relación con su lengua y su cultura natales y de adopción. Este abordaje revela numerosas recurrencias temáticas y estilísticas en su escritura, marcas de una sobre-conciencia lingüística y cultural de la cual no pueden librarse nunca del todo. Las huellas de esta preocupación se manifiestan en las representaciones que emergen en cuanto a su relación con el aprendizaje, la visión del mundo que le asignan a cada lengua-cultura, su relación emocional con la propia dualidad lingüística y cultural y con la escritura.

Cada escritor, sin embargo, vive inmerso en su particular *entre-deux*, y en esa dualidad que lo/la define van construyendo su identidad literaria.

Francois Cheng hace del diálogo entre lenguas y culturas su modo de vivir, pensar y escribir; Ying Chen encuentra en la escritura la resolución del dilema impuesto por el exilio; Polina Panassenko afirma su *entre-deux* disimulado tras el velo de una pronunciación sin rastro de acento ruso, y produce una novela performativa con la cual se ancla en la dualidad identitaria; Nancy Huston ve en la escritura un espacio de libertad estimulado por su su extranjeridad, que la impulsa a escribir, a explorar y a experimentar.

En suma, más allá de sus diferencias, los autores francógrafos afirman su singularidad desde la alteridad, a la vez que participan activamente de los avatares y desafíos que plantea un mundo plurilingüe y pluricultural, que no siempre se asume como tal.

47 "Ruso adentro, francés afuera. No es complicado. Cuando salimos, nos ponemos nuestro francés. Cuando llegamos a casa, nos lo quitamos. Incluso podés empezar a desvestirte en el ascensor. A menos que haya vecinos. Si hay vecinos, esperamos. Buenos días. Buenos días. ¿Qué piso? Buen provecho".
48 "Primero tuve el deseo de escribir el *entre-deux* lingüístico y darle al acento un lugar en la escritura. La cuestión del nombre llegó luego".
49 "Era como si me negaran precisamente este *entre-deux* lingüístico sobre el cual estaba escribiendo".

Referencias

Bertaud, Madeleine (2007): "François Cheng, poète français". En *Revue de littérature comparée,* 2007/2 (n° 322), pp. 153-164. DOI: 10.3917/rlc.322.0153.

Calderón, Jorge (2007): "Où est l'Ouest dans *Nord perdu* de Nancy Huston?". En *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest,* 19 (1), pp. 9–25. DOI: https://doi.org/10.7202/019330ar.

Chen, Ying (1993): *Les lettres chinoises.* París: Actes Sud, Babel.

Chen, Ying (2012): "Je suis une étrangère depuis ma naissance". En *L'Express,* https://www.lexpress.fr/economie/emploi/ying-chen-je-suis-une-etrangere-depuis-ma-naissance_1131391.html [Último acceso 03-10-2023].

Chen, Ying (2014): *La lenteur des montagnes*. París: Boréal.

Cheng, François (2002): *Le dialogue.* París: Desclée de Brouwer. [trad. esp.: *El diálogo. Una pasión por la lengua francesa.* Traducción de Manuel Arranz. Valencia: Editorial Pretextos.]

Faerber, Johan (2022): "Polina Panassenko: "Ce roman a été l'occasion pour moi d'une sorte de rapatriement linguistique" (*Tenir sa langue*). En *Diacritik*, https://diacritik.com/2022/09/05/polina-panassenko-ce-roman-a-ete-loccasion-pour-moi-dune-sorte-de-rapatriement-linguistique-tenir-sa-langue/#:~:text=Ce%20roman%20a%20aussi%20%C3%A9t%C3%A9,occasion%20d'employer%20en%20fran%C3%A7ais. [Último acceso: 03-10-2023].

Gauvin, Lise (1999): "Ecriture, surconscience et plurilinguisme : une poétique de l'errance". En Christiane, Albert (dir.): *Francophonie et identités culturelles.* París: Khartala, Colección Lettres du Sud, pp. 11-29.

Gauvin, Lise (2009): "Introduction. D'une langue l'autre. La surconscience linguistique de l'écrivain francophone". En *L'écrivain francophone à la croisée des langues*, pp. 5-15. DOI: https://doi.org/10.3917/kart.undef.2009.02.0005.

Huston, Nancy (2004): *Nord perdu.* París: Actes Sud, Babel.

Huston, Nancy/ Leïla Sebbar (1986): *Lettres parisiennes, autopsie de l'exil.* París: Bernard Barrault.

Jodelet, Denise (1991): *Les représentations sociales.* París: Presses Universitaires de France.

Mathis-Moser, Ursula/ Birgit Mertz-Baumgartner (2010): "Écrire en français quand on vient d'ailleurs". En *Hommes & migrations,* 1288, 2010, pp. 110-116. DOI: https://doi.org/10.4000/hommesmigrations.875.

Ngalasso-Mwatha, Musanji (2011): "Le sentiment de la langue chez les écrivains francophones". En Ngalasso-Mwatha, Musanji/ Tunda Kitenge-Ngoy: *Le sentiment de la langue, Évasion, exotisme et engagement.* Pessac: Presses Universitaires de Bordeaux, Colección Études africaines et créoles, pp. 19-42. DOI: 10.4000/books.pub.35957.

Panassenko, Polina (2022): *Tenir sa langue.* París: Éditions de l'Olivier.

Petkov, Yavor (2014): "La langue dans *Les lettres chinoises* de Ying Chen". En *Asian Journal of Canadian Studies,* Vol. 20, No. 1, pp. 35-53, Seúl.

Pick Duhan, Alice (2012): "Les inclassables de la francophonie : la critique face aux auteurs "francographes" d'adoption". En *Actes du XVIIIe Congrès des romanistes scandinaves*, Göteborg.

Béatrice Couteau es traductora de francés egresada del IES en Lenguas Vivas “J. R. Fernández”. Estuvo a cargo de las cátedras de Prácticas del Lenguaje en francés II y III (1992-2018), y fue directora del Profesorado en Francés de la institución (2016-2019). Fue profesora y traductora del Laboratorio de idiomas de la FFyL durante 20 años. Es cofundadora del Centro de Estudios Francófonos (IES en Lenguas Vivas “J. R. Fernández”) creado en el año 2018.

Victoria Cozzo es licenciada en Ciencias del Lenguaje y posee una Maîtrise en Didáctica del FLE por la Universidad de Toulouse. Magíster en *Didactique et management du FLE en milieu plurilingüe* en la Universidad de las Antillas (Francia), trabajó en torno a las representaciones de los profesores de FLE de Buenos Aires sobre la diversidad cultural francófona y sobre el lugar acordado a dicha diversidad en clase de FLE en Buenos Aires. Es docente del Profesorado en Francés del IES en Lenguas Vivas “J. R. Fernández” en la materia Introducción a los Estudios Interculturales y una de las responsables de la Biblioteca de Francés de la misma institución.

"Reinventar el idioma del enemigo"

Estrategias para escribir una cultura en el idioma de otra

Dra. Márgara Averbach
UBA/ IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"
margara.averbach@gmail.com

Resumen
Este trabajo analiza algunas estrategias de autores/as amerindios estadounidenses para escribir en el idioma de los conquistadores desde sus propias visiones del mundo (muy diferentes de las europeas). La "reinvención del idioma del enemigo" (inglés), como la llamaron Joy Harjo y Gloria Bird, marca las obras de autores como Simon Ortiz, Louis Owens, Louise Erdrich, Leslie Silko, entre otros, y se la puede rastrear en varios niveles, desde el uso del inglés (por ejemplo, el reemplazo de "it, its" por "he, she, her, his" cuando se refieren a animales, plantas, ríos o la Tierra), hasta los profundos cambios que sufren las estructuras de los géneros europeos (cuento, poesía, novela). Esas variaciones producen extrañeza en el lector y problemas para la traducción. Es esencial no naturalizarlas: son parte de la calidad de "literario" de los textos y también de las instrucciones de lectura del autor/a sus lectores. El artículo une mi experiencia como docente de Literatura de los Estados Unidos y también como traductora de autores como Simon Ortiz (acoma) o Louis Owens (cheroque/choctaw/irlandés).

Palabras clave: literaturas amerindias estadounidenses – literaturas mestizas – visiones del mundo amerindias – colonización y resistencia cultural

En 1997, muy cerca del cambio de siglo entre el XX y el XXI, se publicó en Nueva York una antología de literatura amerindia estadounidense editada por la poeta Joy Harjo y la escritora y crítica Gloria Bird. El nombre era una definición perfecta de la forma en que manejan el inglés y las influencias literarias europeas los autores descendientes de las tribus en el territorio de lo que es hoy Estados Unidos: es un uso creativo, que modifica el idioma de los colonizadores para permitir la expresión de visiones del mundo que tienen muy poco que ver con las europeas.

Visiones del mundo americanas vs. visiones del mundo europeas[1]

Para entender esas prácticas (variadas, por cierto), hay que medir la distancia entre las diversas formas en que leen/interpretan el mundo ambos continentes (Europa y América). Según Goldmann (1965), la "visión del mundo" es una manera de leer el mundo que se hereda comunitariamente de una generación a otra según el grupo social al que pertenezcan padres e hijos. Goldmann, neo marxista, aplicaba su concepto a la "clase social" y afirmaba, por ejemplo, que en la literatura escrita por obreros, se podía rastrear la visión del mundo de la clase obrera (no hablamos aquí de una "visión" individual).

En el momento del contacto (1492), tanto en Europa como en América, había muchas visiones del mundo. El plural es indispensable. Pero las visiones del mundo europeas tenían muchas cosas en común y lo mismo puede decirse de las amerindias[2]. Lo que sigue es un brevísimo resumen de esas diferencias. Son ellas

1 Utilizo la palabra "americana/o" como corresponde: con respecto al continente, nunca para nombrar a los estadounidenses.
2 Utilizo la expresión canadiense, que contiene la palabra "indio" porque en Norteamérica, las tribus la levantan como parte del

las que hacen necesario que los autores amerindios "reinventen" el idioma en el que se ven obligados a escribir porque ese idioma se convirtió en la lengua franca que permite hoy la comunicación y las alianzas entre tribus en la lucha que, al comienzo, fue contra la invasión europea y, desde el siglo XX, es en realidad la defensa de los derechos amerindios a una cultura y una tierra propias a través de herramientas diversas. Es esta lucha la que llevó, por ejemplo, a la creación de instituciones importantes, de las cuales, la más conocida es el American Indian Movement (AIM).

1. La diferencia básica tiene que ver con un modo de pensamiento. Desde hace siglos (desde el –V hasta el XVIII, sin duda, y sigue siendo así en muchos niveles, como puede verse en productos culturales de varios tipos, entre otros, el cine), con excepciones, los europeos pensaron sobre la base de pares opuestos jerárquicos, es decir con una mirada binaria. Ya Sócrates decía que una cosa es A o no A y no hay una tercera posibilidad: por ejemplo, un animal o una persona es femenina o masculina y no existe ningún otro casillero donde colocarla en la clasificación. En las lenguas occidentales, eso se refleja en pares opuestos como "día y noche", "vida y muerte", "hombre y mujer", "ser humano y resto de la naturaleza", y sobre todo "Bien y Mal". Esos pares se entienden como oposiciones absolutas y aparecen siempre en el mismo orden salvo intenciones artísticas: son jerárquicos porque el primer miembro es positivo y el segundo negativo, y por lo tanto, el primero vale mucho más que el segundo. Por el contrario, las culturas amerindias tienen un pensamiento "holístico" en el que todo está relacionado con todo y todo tiene más de una esencia. Entre ideas como Bien vs. Mal o masculino vs. femenino no hay oposición absoluta ni jerarquía entre los miembros.

El mejor ejemplo es la figura del *"trickster"*, palabra intraducible que define figuras míticas que existen en todas las tribus americanas (y también en África). Una traducción posible es "payaso sagrado" aunque no es totalmente satisfactoria. Los *"tricksters"* son bromistas crueles que actúan por los peores motivos pero cuyos actos tienen calidad de sagrados y resultado positivo para la comunidad. Son capaces de cruzar todas las barreras binarias: la que hay entre los humanos y los animales; las que separan femenino de masculino y las que existen entre la vida y la muerte. Pero, sobre todo, nadie podría clasificarlos en dos conjuntos, uno para "los buenos" y otro para "los malos"[3]. Intentarlo es inútil.

2. A partir de esa base, en estas visiones del mundo, no hay jerarquización del ser humano por encima de los demás habitantes de la Tierra, plantas, animales y también accidentes geográficos como los ríos o las montañas. Todos ellos y nosotros, los humanos, somos "parientes" y "personas". Las historias de origen no plantean un dios que haya distinguido a la humanidad, haciéndola "a su imagen y semejanza"[4]. Por eso, cuando se habla de los clanes de algunas tribus (el Clan del Oso, el Clan de la Tortuga), lo que se está afirmando es que los antepasados de ese clan fueron osos y tortugas. A nivel literario, cuando se habla de "Abuela Águila" (a esa abuela dedica Dwellings la autora ojibwe Linda Hogan), la idea no es metafórica sino concreta: la Abuela fue un águila. Y en general, no se hacen metáforas naturales de cuestiones humanas.

Es decir que, en estas culturas, los seres humanos no son mejores ni más valiosos que los animales, los árboles, los ríos, la Tierra. Al contrario, dependen de ellos. La Tierra no es ni recurso ni enemiga (como sí sucede en las visiones del mundo europeas, cuestión que queda clara en el concepto de "bosque" como infierno en la literatura y las artes audiovisuales europeas) sino Madre, una Madre a la que se debe respeto. Como bien dice el primer antropólogo en definir esto desde la Academia, Irving Hallowell (1960), la cuestión es qué se define como "persona". Para los ojibwes, que

orgullo, a diferencia de lo que sucede en América del Sur, donde prefieren no repetir el "error de Cristóbal Colón" y por lo tanto se definen con expresiones como "pueblos originarios". La idea de agregar el prefijo "amer" viene de la necesidad de distinguir entre los nativos de la India y los "indios" de América, es decir, proviene también del "error de Cristóbal Colón".

3 Un ejemplo excelente es un cuento de Leslie Marmon Silko llamado "Coyote Has a Full House in His Hand", en su libro *Storyteller.*

4 En castellano, una bibliografía posible para este punto es *La Pachamama y el humano* de Eugenio Zaffaroni *o* mi libro *Caminar dos mundos.* En inglés, es esencial la obra *The Poetics of Imperialism, Translation and Colonization from The Tempest to Tarzan* de Eric Cheyfitz.

él estudió a mediados del siglo XX, "persona" es cualquier ente (objeto, animal, planta, humano, personaje de cuentos o leyendas, antepasados) con el que sea posible comunicarse. Y la idea es que es posible comunicarse con objetos, animales, plantas y espíritus. Todos tienen la misma jerarquía, la misma importancia y el mismo valor. Todos forman parte del círculo sagrado de la vida y la muerte.

A nivel social, en estas culturas no hay una mirada despectiva hacia ciertas partes de la sociedad, por ejemplo, las mujeres, los niños o los "mayores" (los viejos). Todas las generaciones son necesarias y también todos los "géneros" (en gran parte de las tribus originarias de lo que es hoy Norteamérica, se llamaba "two spirited people", personas con dos espíritus a los que hoy llamamos "no binarios" y se los respetaba); en algunos casos, también se los consideraba sagrados. En cuanto al respeto a los "mayores", se los cree importantes porque son la unión con los antepasados y las raíces culturales.

Así, en la literatura de todos los autores amerindios, los "abuelos" son parte esencial de la vida y muchas veces son *"tricksters"* (por ejemplo en las novelas de Louise Erdrich), tienen poderes y están llenos de vida. Los niños, por su parte, son el futuro. Aparecen con mucha claridad como aquello que debe protegerse y unirse a la vida comunitaria, que siempre es más importante que el individuo. En muchas tribus (por ejemplo, los lakotas), cada acto que se realiza tiene que ver con los antepasados de hasta siete generaciones y hacia el futuro con las siete generaciones que siguen. Por ejemplo, no es correcto hacer nada sin pensar antes si es bueno para la séptima generación siguiente y esto está muy relacionado con lo que Occidente llama "ecología".

3. Otro punto importante de las diferencias es la concepción del tiempo, que por supuesto, repercute en la organización temporal del relato literario. Para las tribus amerindias, el tiempo no era una línea recta sino algo más parecido a lo que plantea Einstein: todo sucedía al mismo tiempo y también por eso el presente era también pasado y futuro. La idea general se acerca mucho más al círculo que a la línea recta, ya que lo importante no eran los años pensados como secuencia sino los ciclos naturales: las horas de luz y sombra; las estaciones del año (Rainwater 2014).

4. El siguiente punto a destacar es la forma en que estas culturas piensan sobre el lenguaje (y cualquier tipo de representación). Desde el siglo XVIII por lo menos, los europeos creen que hay una división entre el lenguaje y el mundo, que la palabra *no* está unida a la cosa (Foucault 1966), o que hay una relación arbitraria entre las palabras y sus referentes, entre los significantes y los significados (de Saussure 1916). Por ejemplo, que hay un abismo entre la palabra "vaso" (cuatro letras en castellano) y el objeto vaso. En las visiones del mundo del continente americano, en cambio, la relación entre palabra y referente es firme y poderosa. El lenguaje está unido al mundo que nombra. Modificar la representación implica modificar lo representado. Es decir que el lenguaje tiene la capacidad de cambiar lo que está fuera de él (lo mismo sucede con otras representaciones como las pinturas o las ceremonias). La mejor manera de entender esta unión es pensar en el lenguaje mágico de las novelas de fantasía: con recitar correctamente el hechizo, me basta para cambiar algo en el mundo, por ejemplo, transformar una cosa en otra. La consecuencia es que las "historias" (la narración) tienen mucho poder y hay que ser muy cuidadoso al utilizarlas. Narrar es importante, necesario e implica poder[5].

Hay más diferencias, por supuesto pero, desde mi punto de vista, estas son las más importantes para una comprensión correcta de lo que significa "reinventar el idioma del enemigo".

Reinventar el idioma del enemigo

Los idiomas crecen alrededor de las visiones del mundo de sus comunidades y las expresan. La mejor manera de explicarlo es, tal vez, con el espectro de colores. Todo ser humano ve el mismo espectro de colores (salvo, por supuesto, quienes tengan problemas de visión,

5 Un buen ejemplo es un episodio en *Almanac of the Dead* de Leslie Silko (1991) en el que queda claro que modificar el mapa de clima que se muestra en un televisor modifica el clima real a kilómetros de distancia.

ceguera, daltonismo, etc.): vemos lo que va del infrarrojo al ultravioleta. Pero el espectro es un continuo y la forma en que lo dividimos depende de nuestra "visión del mundo", heredada de nuestras comunidades y de las generaciones anteriores.

Por ejemplo, en varios idiomas del mundo (navajo, donde se utiliza el mismo sustantivo pero no el mismo adjetivo), el verde y el azul son tonos del mismo color; o se ve el blanco dividido en varios colores. En inuit, por ejemplo, hay muchos blancos: el blanco de la nieve recién caída, el blanco del hielo que se quiebra, el blanco del hielo que no se quiebra, etc. Todos vemos lo mismo pero no lo dividimos igual: para nosotros la diferencia entre verde y azul es clara, y el blanco es uno solo aunque podamos ponerle adjetivos como "azulado" o "sucio". Por eso, si un inuit, tuviera que escribir en castellano, tendría que ver cómo "reinventar" ese idioma para expresar los blancos que veo, lo mismo pasaría con un navajo frente a la división entre verde y azul.

Las técnicas de reinvención son muchas y abarcan todos los niveles del discurso, desde cambios a nivel de la sintaxis a cambios fonéticos. En literatura, sobre todo, también hay cambios a nivel de los géneros que provienen de las culturas occidentales, por ejemplo, la novela o el cuento.

Para dar un ejemplo básico en cuanto a la sintaxis, en el inglés de las comunidades europeas y en los Estados Unidos, se utiliza el pronombre "it" y su posesivo "its" cuando se trata de hablar de lo no humano: animales, árboles, objetos, accidentes geográficos. Al contrario, gran parte de los autores amerindios que escriben en inglés, usan "he/his" o "she/her" en esos casos. "It" se usa solamente para objetos creados por el ser humano y eso, cuando no son sagrados.

En cuanto a los géneros occidentales, no se trata estrictamente de "reinventar el idioma" sino de "reinventar" la manera de contar del enemigo, su manera de armar lo que ahora llamamos "literatura".

En primer lugar, como algunas vanguardias occidentales de principios y mediados del siglo XX, los autores amerindios tienden a fusionar géneros con mucha mayor frecuencia que los europeos. Dos ejemplos. 1. *A Good Journey* de Simon Ortiz no es realmente una colección de poemas. Contiene desde títulos que son un párrafo completo en prosa, a poemas donde se utilizan prosa y verso en partes iguales, y sobre todo, mucha conexión entre un poema y otro, incluso a través de los títulos, como los poemas: "And another one" (Y otra, 87), "And there is always one more story" (Y siempre hay una historia más, 91) y "Two Coyote ones" (Dos de Coyote, 187). En todos estos títulos, los poemas se declaran narrativos. Hay una enorme unión en el libro, sobre todo alrededor de la cuestión geográfica. 2. *The Light People* de Gordon Henry, "novela" en la que hay muchísimos personajes (imposible encontrar un protagonista), hay prosa tradicional, un capítulo entero de "haikus", una mini obra de teatro con todo el formato del género, listas, un análisis del prólogo de la Constitución Estadounidense y más.

Poesía: En los siglos XX y XXI, en Occidente, los libros de poesía suelen ser una colección de piezas cortas, reunidas en libros por fecha de composición o por temática. Son muy pocos los libros narrativos que cuentan una sola historia en verso, como se hacía en la Antigüedad. En los libros de los poetas amerindios estadounidenses, muchas veces, el texto es uno solo, como corresponde a un pensamiento holístico. En *A Good Journey*, el "viaje" del título aparece en todos los poemas en varios sentidos, desde el viaje de la cultura comunitaria, que pasa de abuelos a padres a hijos hasta el viaje de la vida y el viaje que hacen algunos individuos de la comunidad en la zona de Nuevo México (por ejemplo, en el poema "Between Albuquerque and Santa Fe", 145). Los topónimos son frecuentes: además de las dos ciudades del título anterior, el Gran Cañón, el Cañón de Chelly, San Diego, el Aeropuerto de Los Ángeles, Marion County, Long House Valley, el Río Arkansas. En libros como el bellísimo *The Book of Medicines* de Linda Hogan (1993), todos los poemas están unidos y lo que sucede podría leerse como un texto con una única línea narrativa que tiene que ver con el horror que causan los seres humanos en el mundo y el deseo de restaurar la armonía. Hay que aclarar que lo mismo sucede con algunos libros afroestadounidenses como *Thomas and Beulah* de Rita Dove (2020), donde se cuenta dos veces la historia de un matrimonio negro, primero en una parte dedicada al punto de vista

de Thomas y luego en otra dedicada a Beulah. Al final una cronología histórica y personal (la cronología rechaza la oposición entre ambas líneas de tiempo) es una guía para los lectores. En todos estos casos, queda clara la mirada "holística".

Cuento: El "cuento" occidental propiamente dicho (género que ahora tiene muchas versiones y formas diferentes y una definición mucho más abierta) nació a principios del siglo XIX, cuando Edgar Allan Poe estableció reglas claras: en general, se lo podría definir como un texto en prosa corto en el cual cada elemento cuenta, con un único foco concentrado y un final que cierra pero suele ser sorpresivo.

Los cuentos de los autores amerindios no entran en ese modelo. Suelen ser corales (no centrados en un único personaje como los "cuentos clásicos") y muchas veces no tienen más protagonista que un lugar, descripto a través de "historias". Eso sucede, por ejemplo, en el cuento de Geary Hobson "The Talking That Trees Does". La estructura está pensada para insinuar un texto infinito en pocas carillas. Está enmarcado entre dos párrafos muy cortos: en el primero se afirma que lo que sigue son historias sobre un lugar; en el último, que las historias que se contaron (y podrían seguir contándose) son la identidad de la persona que está escuchando, un niño que es el que recibe el mensaje. El primero termina con puntos suspensivos y el último empieza con ellos, es decir que en el medio podría extenderse y llenar tomos enteros. *El lugar es la identidad,* eso es lo que dicen esos párrafos. Entre los dos, hay un adulto mayor que le cuenta al niño, en un inglés no estándar, una serie de historias que sucedieron en el lugar. Las historias son pocas pero podrían multiplicarse y van describiendo lugares según su sitio en las cuatro direcciones, Norte, Sur, Este, Oeste. La identidad del niño depende de ellas. Lo mismo sucede en las obras de Leslie Silko, Linda Hogan y Louise Erdrich, por dar tres ejemplos cualesquiera.

Novela: Este es el género que presenta diferencias más profundas y más interesantes. En la novela europea burguesa de la Modernidad (con autores como Charles Dickens, Daniel Defoe, Gustave Flaubert, entre muchos otros), el centro es siempre un individuo, y eso tiene lógica porque el individuo es el centro de las visiones europeas del mundo. Por eso, como diría Genette, los títulos, que ese crítico llama "instrucciones de lectura" son nombres: *David Copperfield, Robinson Defoe, Madame Bovary*[6]: porque lo que importa en cada libro es un personaje o, cuanto mucho, dos ("foreground" en inglés); y el resto (ambientación temporal y espacial, personajes secundarios, datos históricos) es "fondo" ("background" en inglés). Eso cambia radicalmente en el caso de las literaturas amerindias[7] donde lo más frecuente es que lo individual no esté en el centro de las novelas. Claramente, estos textos no son "novelas burguesas" sino otra cosa, que depende de visiones holísticas y no jerárquicas del mundo[8].

Van ahora algunos ejemplos. *Almanac of the Dead* de Leslie Marmon Silko (laguna pueblo) no gira alrededor de un personaje ni de una familia ni de un lugar determinado. Lo que se cuenta abarca toda América del Norte y hasta nombra lugares del resto del continente (Argentina, entre otros), pero es un único libro cuyo centro es la historia de la lucha contra "los Destructores" de la Madre Tierra. El tema es planetario y alrededor de ese tema se mueven amerindios, mexicanos, afroestadounidenses, blancos, sudamericanos y otras identidades. El tiempo es un futuro muy cercano y la línea narrativa no es una sola y por eso es imposible resumirlas. La necesidad que tienen las culturas occidentales de contar con un foco definido se lee claramente en la edición de Penguin, que intenta un resumen de contratapa alrededor del personaje de una madre que busca a un hijo perdido. Sin embargo, ese personaje aparece solo unos pocos párrafos al comienzo y unos pocos al final en un libro muy largo, de más de quinientas páginas.

6 *Robinson Crusoe,* de Daniel Defoe (1719); *David Copperfield,* de Charles Dickens (1850)*; Madame Bovary* de Gustave Flaubert (1856).

7 Hay autores wasp (White, Anglo, Saxon, Protestant, la minoría más poderosa en los Estados Unidos) que lo hacen también, pero hay que esperar al siglo XX para eso (John Dos Passos, E. L. Doctorow, por ejemplo), y son los menos.

8 Por supuesto, desde principios y mediados del siglo XX, hay muchas novelas sin protagonista pero no son lo más frecuente en los idiomas europeos; al contrario, son lo más frecuente en el caso de autores amerindios.

Las novelas de Louise Erdrich (ojibwe) pueden leerse como una larga saga de muchos tomos sobre el mismo lugar geográfico, que es la zona originaria de la tribu ojibwe. Los apellidos de las familias amerindias se repiten una y otra vez. En las novelas mismas, el centro nunca es un individuo y la línea argumental es siempre muy compleja.

Su primer libro, *Love Medicine,* de 1984, parece una colección de cuentos pero es, en realidad, la historia de una familia y Erdrich ordena las historias (que no están en presentación cronológica) agregándole un árbol genealógico al comienzo del libro. Hay que tener en cuenta que, se presenten o no en forma gráfica, los árboles genealógicos son siempre esenciales en las novelas amerindias: en muchas tribus, todo se piensa en función de las siete generaciones anteriores y las siete siguientes. Pasado y futuro están también en el presente. En otras novelas de Erdrich, como *The Plague of Doves* (mucho más reciente), la narración empieza con la descripción de un crimen en tercera persona y después, en cada capítulo, se presenta la mirada de alguno de los personajes relacionados de alguna forma con ese suceso en distintos momentos. Las voces son múltiples y las lecturas son tanto ojibwes como blancas, se mueven desde las autoridades del pueblo en el que transcurre todo hasta los antepasados y en relación con ese pasado aparece lo que los blancos llaman "Conquista del Oeste", que se mira desde todos los ángulos, incluyendo las consecuencias de esa invasión para los pueblos amerindios y su indudable resiliencia. No hay protagonista.

Tanto los cambios sintácticos como los literarios expresan una necesidad de transformar las herramientas europeas, reinventándolas para expresar visiones del mundo no europeas.

Problemas de traducción

La reinvención produce un uso diferente de la lengua y las estructuras literarias relacionadas con el inglés. Es por eso que estos autores escriben textos anómalos, innovadores, que se las arreglan para expresar una visión del mundo diferente de la occidental.

La traducción de estos textos produce problemas específicos, no hay duda, porque quien traduce está cambiando el texto original a otro código (del inglés al castellano) y tratando de reproducir en ese segundo código (la lengua meta) la reinvención del inglés y la literatura europea, y también la visión del mundo amerindia que es la que produce esa reinvención. Los marcos de referencia cultural son múltiples.

Para que la versión traducida de un texto como *Night Land* de Louis Owens (1996), que acabo de terminar para la editorial Selva Canela, mantuviera lo más posible su singularidad como novela policial de autor cheroque/choctaw/irlandés, tuve que prestar especial atención a las señales de la "reinvención" del inglés en la lectura, como primer paso para intentar una versión que las conservara lo más posible en castellano.

En cuanto al género, *Night Land* es un policial con enormes cambios con respecto a la novela policial wasp estadounidense. Conserva los elementos centrales del género, por supuesto: un crimen (en este caso varios asesinatos), el enigma de la identidad de los autores, una respuesta a ese enigma y la violencia como centro de la narración. Sin embargo, es una novela amerindia y por eso, el policial como género cambia y mucho. No hay ningún detective ni interés en instituciones como la policía, los jueces o la cárcel, que son importantes en los policiales wasp. Hay más de un protagonista: Billy y Will, testigos de la caída del primer cadáver desde un avión; el abuelo cheroque de Billy, Siquany; la mujer de Will, Jace; Odessa, amante de Billy y (y aquí empiezan los cambios) Arturo, el muerto, además de dos personajes urbanos que aparecen hacia el final. Hay un comisario pero tiene un rol muy pequeño que no se relaciona con la figura del "detective".

Tal vez los dos detalles que marcan con mayor claridad la calidad de "culturalmente híbrida" de esta novela (y de todas las obras de Louis Owens), sean la presencia de Arturo (un fantasma al que solamente ve Siquani), y la ruralidad del lugar de la acción, en medio de las Montañas Magdalenas, a más de cien kilómetros de Albuquerque, capital de Nuevo México.

El medio rural no es el más común en las novelas policiales occidentales y menos todavía la aparición de

"fantasmas". En las descripciones teórico-críticas del género policial, hay una mirada hegemónica según la cual lo "sobrenatural" es un elemento absolutamente extraño al género (Por ejemplo, en su *Introducción a la literatura fantástica,* quizás uno de los estudios más conocidos del género, Tzvetan Todorov (1970) establece una oposición binaria entre "lo extraño" y "lo maravilloso" para separar el "policial" –basado en lo "extraño"– del género "fantasía" –basado en lo maravilloso–). Aunque en el siglo XXI se producen muchas hibridaciones genéricas (por ejemplo, en las novelas de John Connolly), lo cierto es que, en general, lo sobrenatural no forma parte del policial, que siempre trata de resolver el enigma central sin salir de lo que Todorov llamó "extraño". Sin embargo, en policiales amerindios como los de Louis Owens, apoyados en una visión del mundo amerindia y mestiza, no hay oposición alguna entre lo "natural" y "sobrenatural"; al contrario, podría decirse que lo "sobrenatural" *es* "natural". Los fantasmas existen. Solo hace falta la sabiduría y el respeto del abuelo Siquani para verlos, comunicarse con ellos y ayudarlos.

En el centro del policial europeo, por lo menos durante el siglo XIX y hasta la mitad del XX, lo que está en el centro es el enaltecimiento de la inteligencia humana, el aplauso a los poderes de la razón. Sherlock Holmes es el símbolo perfecto de la idea de que la razón humana es capaz de resolverlo todo porque la "razón" es la única que puede vencer al "Mal", representado por el asesino o el ladrón (o, en el caso de Edgar Allan Poe, que también inventó este género, el "negro"), y salvar así a la sociedad de la "enfermedad" del crimen (un planteamiento que es claramente binario). Por eso, Sherlock es casi solamente "razón" y necesita el opio y el violín para compensar su mente desequilibrada (se jacta de no tener "sentimientos"). La justicia y la policía (dos instituciones importantes en el género policial europeo) están ahí para ocuparse del criminal una vez que la "razón" del individuo excepcional, el héroe (el individuo) descubre la identidad del culpable y lo señala. Más adelante, en las décadas de 1940 y 50, en los Estados Unidos, el policial empieza a basar la excepcionalidad del detective menos en su uso de la razón y de la deducción y más en su capacidad de violencia y su honestidad a toda prueba (nuevamente Bien versus Mal).

En los policiales amerindios, la razón humana no se separa de lo emocional y lo espiritual y no hay una creencia en el análisis "científico" de las "pistas". Se trata no tanto de detectar el "Mal" sino de recuperar el equilibrio que debería haber en la convivencia con la naturaleza y los antepasados, esa "vida en armonía" de la que hablan todas las cosmogonías amerindias. En todo caso, las habilidades de los humanos que sí aparecen se relacionan más con trabajos como el rastreo o el conocimiento del terreno. Y nunca hay un único individuo excepcional en el centro de la acción.

Los personajes de Louis Owens se mueven no para "castigar" al asesino o asesinos sino para defender la tierra en la que viven de la ambición. El deseo de dinero es el gran acusado; en *The Plague of Doves,* Erdrich llamaba a eso "enfermedad de las ciudades".

El respeto a los muertos forma parte de la armonía. La misión de Will y de Siquani (no tanto de Bill, que ha perdido su relación con la visión cheroque del mundo) es enterrar como se debe el cadáver del hombre que cayó del avión, ese cuerpo que antes fue de Arturo, el fantasma. Esa ceremonia y la desaparición del dinero son partes esenciales de la "solución" (y la desaparición del dinero no tiene que ver con ningún agente humano). Por lo tanto, no se trata de una "solución" al "¿Quién lo hizo?", típico de los policiales ingleses clásicos. La identidad de "los culpables" no tiene demasiada importancia en esta novela. Lo que importa es que se debe recuperar el equilibrio para que vuelva la lluvia y termine la sequía. Y por esa recuperación del equilibrio, luchan no solo los humanos sino también los cuervos, los perros, los cerdos y los fantasmas. El agua es, sin duda, casi un personaje.

Estas diferencias argumentales, por supuesto, no tienen demasiada dificultad para la traducción. Las que presentan un poco más de dificultad son las que existen a nivel del lenguaje. Por ejemplo: Owens no usa "it" para los animales, y como ya dijimos esa "anomalía" intencional es imposible de traducir ya que el castellano no diferencia entre lo humano y lo no humano a nivel de los pronombres.

Una manera de resolverlo es la compensación y yo decidí prestar especial atención a la forma en que el

autor repite colocaciones anómalas de verbos, adjetivos y sustantivos en lo que se refiere sobre todo a Will y a Abuelo Siquani, para quienes la perra, la chancha, los toros, los truenos y los cuervos son "personas", en el sentido de Hallowell. Ambos hablan con ellos, los escuchan y los piensan de esa forma. Por ejemplo, tal como dice Hallowell (1960) en su artículo, para los ojibwes, los truenos son personas y, en esta novela, los "truenos" hablan, organizan, avisan, se dialoga con ellos. Ya en la página 50 del original, mucho antes de que se hable de los "Chicos Trueno", seres míticos de los cheroques, hay una acumulación de palabras aplicadas a ellos como "Steady, muted voice of thunder" (La voz firme, muda del trueno), "The Thunders promise…" (Los truenos prometen) y "Thunder called him" (El trueno lo llamó). La repetición de un recurso cualquiera es siempre una instrucción de lectura y, en el comienzo de una novela en la que la lluvia, el agua, la tormenta son personajes importantes, esa página es una indicación de lo que sigue. Las tormentas y los truenos son la sintaxis principal del argumento: lo dividen en partes y lo atan a la geografía, y al mismo tiempo, son personajes.

Para conservar esos detalles de colocación en castellano, cambié un punto clave de mi método de traducción. En general (y yo lo transmitía constantemente cuando era profesora), en el paso "corrección", me limito al castellano excepto cuando tengo dudas porque me concentro en ver si en mi versión se conserva correctamente el tono del original en castellano. No suelo cotejar mi versión con el inglés del original. Creo que eso produce errores de calco. Esta vez, en cambio, el cotejo me pareció necesario: no quería dejar pasar ningún detalle de colocación que expresara la "reinvención del lenguaje del enemigo", es decir, la visión del mundo del original. Por lo tanto, por esta vez, hice dos correcciones: la primera, un cotejo cuidadoso; la segunda, como siempre, con la atención fija en mi versión castellana, sin consultar el inglés a menos que me pareciera necesario aclarar un punto específico.

No estoy diciendo que esa sea la única forma de reaccionar frente a textos con este tipo de hibridación de visiones del mundo. Lo que quiero es mostrar que con este tipo de lenguaje "reinventado" es importante trazar algún tipo de estrategia que permita: primero, tomar debida nota de la originalidad y la *diferencia* que transmite el texto, y segundo, conservarla lo más posible. Esas estrategias pueden variar según el traductor, el dialecto de la lengua meta a la que traduce y otras características de la traducción, pero sin una conciencia de la importancia de los cruces entre culturas e idiomas que se dan en estos casos, la traducción puede terminar "normalizando", y por lo tanto, invisibilizando la "reinvención", que es una parte importante de la originalidad de estos autores.

Referencias

Averbach, Márgara (2013): *Caminar dos mundos*. Valencia: Universidad de Valencia. Colección: Biblioteca Javier Coy d'estudis nord-americans.

Cheyfitz, Eric (1997): *The Poetics of Imperialism, Translation and Colonization from The Tempest to Tarzan.* Filadelfia: University of Pennsylvania Press.

Dove, Rita (2020): *Thomas y Beulah.* Traducción, prólogo y notas de Márgara Averbach. Valencia: Prensa Universidad de Valencia. Biblioteca Javier Coy d'estudis nord-americans.

Erdrich, Louise (1984): *Love Medicine*. Nueva York: Bantam.

Erdrich, Louise (2009): *The Plague of Doves.* EE.UU.: HarperCollins.

Foucault, Michel (1966). *Les mots et les choses.* París: Gallimard.

Genette, Gerard ([1962] 1989): *Palimpsestos, la literatura en segundo grado.* Traducción de Cecilia Fernández Prieto. Madrid: Taurus.

Goldmann, Lucien ([1965] 1967): *Para una sociología de la novela.* Traducción de Jaime Ballesteros y Gregorio Ortiz. Madrid: Ciencia Nueva.

Hallowell, Irving (1960): "Ojibwa Onthology, Behaviour and World View". En *Essays in Honor of Paul Radin.* EEUU: Columbia University Press.

Harjo, Joy/ Gloria Bird (1997): *Reinventing the Enemy's Language. Contemporary Native Women´s Writing of North America.* Nueva York: Norton.

Henry, Gordon (1995): *The Light People.* Oklahoma: University of Oklahoma Press.

Hobson, Geary (1983): "The Talking that Trees Does". En Ortiz, Simon (ed.): *Earth Power Coming: Short Fiction in Native American Literature*. Tsaile, Arizona: Navajo Community College Press, pp. 232-241.

Hogan, Linda (1993): *The Book of Medicines.* Minneapolis: Coffee House Press.

Hogan, Linda (1995): *Dwellings. A Spiritual History of the Living World.* Nueva York: Touchstone.

Ortiz, Simon (2014): *A Good Journey/ Un buen viaje*. Edición, prólogo y notas de Márgara Averbach. Valencia: Universidad de Valencia, Biblioteca Javier Coy d'estudis nord-americans. Edición bilingüe.

Ortiz, Simon ([1977] 2014): *Un buen viaje*. Traducción, prólogo y notas de Márgara Averbach. Valencia: Universidad de Valencia.

Owens, Louis (1996). *Night Land.* Nueva York: Dutton Books. (La traducción se publicará próximamente en Buenos Aires, en la editorial Selva Canela).

Rainwater, Catherine (2014): "'Maybe Einstein Was Part Yaqui': Deposing Thought by Endrezze and Silko". En Allen, Chadwick (ed.): *Studies in American Indian Literatures*. Nebraska: University of Nebraska Press, 26, 1, pp. 1-28.

Saussure, Ferdinand de (1916): *Cours des linguistics générale*. París: Editorial Siglo xxi.

Silko, Leslie Marmon (1991): *Almanac of the Dead.* EE.UU.: Penguin.

Silko, Leslie Marmon (1981): *Storyteller.* Nueva York: Arcade.

Todorov, Tzvetan (1970): *Introduction à la littérature fantastique*. París: Editions du Seuil.

Zaffaroni, Eugenio (2012): *La Pachamama y el humano.* Buenos Aires: Colihue.

Márgara Averbach es escritora, doctora en Letras, crítica literaria y traductora. Enseñó Literatura de los Estados Unidos en la Universidad de Buenos Aires y Traducción Literaria en el IES en Lenguas Vivas “J. R. Fernández” y en la ENS en Lenguas Vivas "S. B. de Spangenberg”. Tradujo más de 80 libros del inglés al castellano. Publicó libros para adultos, jóvenes y niños. Para adultos, entre otros: *Una cuadra* (Premio Biblioteca Nacional, 2007), *Mapas* (Segundo Premio Cuentos Córdoba, 2016), *Los dos ombúes* (2020). Para niños y jóvenes, entre otros: *El bosque del primer piso, La lluvia y los cinco, Jirafa azul, rinoceronte verde* (Premio Madres de Plaza de Mayo)*, Maíz se dibuja.* Además de otros premios, recibió el Premio Conosur a la Traducción (2007) por *El negocio de la Ilustración* de R. Darnton; y el Diploma Konex de Literatura Juvenil (2014). *Los que volvieron* fue White Raven (2017). Obtuvo tres premios ALIJA por *El año de la Vaca*, novela juvenil (2004), *Había una vez una vieja,* traducción (2011), y *El agua quieta,* novela infantil (2015). Libros académicos, entre otros: *Caminar dos mundos* (2013), *Contra la muerte en vida* (2917), *Memorial oral de la esclavitud* (2005), Ediciones anotadas y traducción de *Thomas y Beulah* de Rita Dove (2020) y de *Un buen viaje* de Simon Ortiz (2014).

Oui… Yes… Ecco… Da… Ahí… Traducir el escribir de la ausencia

Sobre la traducción de "Cadáveres" de Néstor Perlongher al alemán

Léonce Lupette
IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"
lwlupette@arcor.de

Resumen
El artículo analiza los desafíos y las complejidades que se presentan al traducir el emblemático poema "Cadáveres" de Néstor Perlongher del español al alemán. Ese acto de traducir presenta dificultades únicas, debidas tanto al estilo neobarroco/neobarroso del texto –poéticas que carecen de una inmediata correspondencia en las tradiciones germanófonas– como a su preocupación por cómo representar el trauma inenarrable de la dictadura. En ese sentido, resulta significativa la vecindad entre las estrategias creativas que implementa el poema para enfrentar lo indecible y los procedimientos que debe poner en práctica la traducción. El poema sugiere su propia intraducibilidad a través de la experimentación lingüística y de la implementación de múltiples voces, mientras que la traducción debe encontrar formas de transmitir esta heterogeneidad en alemán, en movimientos a primera vista paradójicos. Los juegos perlonghianos de palabras, rimas, retruécanos, jerga, y mezcla de lenguajes, idiomas y registros no pueden traducirse directamente y se deben buscar nuevas resonancias lingüísticas. También cabe destacar que "Cadáveres" no tiene un sujeto enunciativo único, sino que hace proliferar puntos de vista distintos, a los cuales la traducción añade otra/s voz/voces sin pretender autoridad sobre el original. Al mismo tiempo, la traducción se vincula con la idea de dar testimonio: lucha contra el olvido del texto y les otorga nueva materialidad a los cuerpos desaparecidos invocados en el poema. En ese sentido, la traducción de "Cadáveres" se convierte en un acto de memoria y supervivencia, prolongando los movimientos del poema.

Palabras clave: traducción de poesía – memoria – neobarroco – poesía latinoamericana – filosofía de la traducción

Traducir siempre es un problema; la traducción de cada texto trae problemas sui generis. Cuando le cuento al escritor Reynaldo Jiménez –íntimo conocedor de la obra de Perlongher– que estoy traduciendo "Cadáveres", el texto más famoso del autor, al alemán (Perlongher 2015), me contesta: "¿Siempre con ‹Cadáveres›? ¡Salgan del *hit parade*!". Le explico que en Alemania Perlongher (al igual que la poesía llamada neobarroca en general) es prácticamente un desconocido y que, por ende, es preciso y adecuado presentarlo con uno de sus textos más emblemáticos. Sin embargo, la pregunta de Jiménez, y también mi respuesta, reflejan varios problemas fundamentales más allá del de la difusión: La pregunta ¿Por qué traducir "Cadáveres"? conduce a la pregunta ¿Qué significa traducir un poema como "Cadáveres" al idioma alemán en el año 2015? Un poema tan específico, tan específicamente ligado al horror y los crímenes de la última dictadura argentina, y a la vida y percepción de un autor militante de la causa gay latinoamericana de los años setenta y ochenta; poema que, como abundancia de hombres y mujeres de letras han señalado[1], se construye sobre principios poéticos performáticos, muy ajenos a la mera narración o paráfrasis de acontecimientos históricos.

1 Más allá de los aquí citados Montes Romanillos (2004), Echavarren (2008), Wasem (2008), Palmeiro (2011) y Zaidenwerg (2015), cabe destacar los *Tratados sobre Néstor Perlongher* de Nicolás Rosa (1997).

En su Introducción a la poesía neobarroca cubana y rioplatense, el mismo Perlongher afirma: "[L]os experimentos neobarrocos no permiten la traducción, la sugieren […] pero se ingenian para perturbarla y al fin de cuentas destituirla" (Perlongher 2013: 127). Si bien aquí el poeta se refiere a la traducción en el más amplio sentido, un traductor de poesía de Perlongher no puede ignorar el problema planteado por el autor. ¿Qué quiere aquí decir intraducibilidad, y qué significa para la traducción del poema a otro idioma?

Para Perlongher, el concepto de traducción en el contexto de las prácticas neobarrocas apunta a diferenciarlas de las operaciones de codificación del barroco del siglo XVI y XVII, donde el contenido semántico de un poema –como ha sido mostrado con incomparable maestría por Dámaso Alonso (1961)– puede ser revertido, o sea decodificado y traducido a un significado más lineal y más claro de lo que la vertiginosa gramática del poema podría llegar a hacer sospechar. El dictum perlongheano se opone entonces a las vigentes prácticas hermenéuticas que ven al arte como codificación de un mensaje que el receptor tiene que descifrar:

> Pero el neobarroco no se puede *descriptar*, porque faltan los hilos conductores, los indicios que guíen la traducción y la glosa, ya que deliberadamente borra sus huellas, suplanta términos, o cartas de un mazo misterioso. Sustituye una palabra por otra de acuerdo a su resonancia fónica, o siguiendo la línea arbitraria o perversa de asociaciones momentáneas o idiosincrásicas. Tanto en el poema barroco, como el neobarroco, se busca un efecto sublime. Una intensidad que lo explica todo sin explicar nada. (Echavarren 2008: 17)

Ahora bien, ¿por qué se puede decir que un poema explica todo sin explicar nada, sobre todo sin brindar un mensaje claramente parafraseable, y qué tiene que ver con la traducción en un sentido más específico? Se sabe que el lenguaje neobarroco, o neobarroso, íntimamente conectado con las estéticas de lo sublime, no tiene como meta la persuasión sino el éxtasis de los que lo escuchan.[2] Escribe Echavarren sobre *Hay cadáveres*:

> «Hay cadáveres» […] alude a la guerra sucia argentina de los setenta. Cuando Perlongher lo escribió, en los primeros ochenta, una revista de poesía argentina se negó a publicarlo, porque lo consideraba irreverente. No se puede saludar a los muertos con carcajadas. El poema es una humorística danza de la muerte. Pero, a la vez que habla de un asunto notorio (el estribillo «hay cadáveres» es el tema más evidente) puede hablar de otras cosas, mezcla varios registros temáticos que Algirdas Greimas llamó isotopías semánticas. Wasem distingue en el poema las isotopías: tortura, aparato represivo de estado (militares y policías), silencio (o censura), erotismo, y el propio poema, la escritura, vista como veste, tejido (o «textil»). La isotopía erótica, sobre todo, crea aquí un efecto de broma terrible o siniestra, y además saca a relucir un énfasis de sexualidades intermedias, pasajes prohibidos, un habla censurada, clandestina, lumpen, un disfraz sin identidad, que es la materia misma reprimida, combatida, por el aparato represivo de estado, aparte de la guerrilla. Pues de sofocar una sensibilidad se trata. Humorística, amanerada, juega su humor al doble registro de lo que se puede decir en público y las hablas particulares de tribus, minorías, una lengua menor de apropiaciones y equívocos (Echavarren 2008: 20).

El poema no puede –ni quiere– ser una traducción lineal (o literal) de los acontecimientos, porque las circunstancias no permiten ni un habla demasiado directa (prohibida por la censura), ni demasiado desterritorializante (mal vista por la *political correctness* de aquel momento). En otras palabras: el texto entra en problemas varios por sus formas de representar lo irrepresentable. Algo análogo sucede con la traducción del

2 Roberto Echavarren acota que "[e]l surgimiento de la poética barroca en la literatura del continente europeo y de la América colonial tiene que ver con el redescubrimiento de un fragmento griego anónimo de la antigüedad, el tratado poético acerca de 'Lo Sublime'". (Echavarren 2010: 7 y s.) El texto en cuestión, *Περὶ ὕψους*, suele ser atribuido a Longino, aunque no existe certeza. Ya en el primer capítulo el tratado postula que lo colosal en la escritura no persuade a los oyentes, sino que los extasia violentamente con la poderosa y sacudidora fuerza del asombro a la que nadie puede resistirse. Por ende, lo sublime se considera más eficaz y potente que el discurso argumentativo. (Longino 2002: 4 y s.)

poema, que pareciera precisar una justificación doble: la justificación de traducir el texto mismo, de reproducir la representación de los no presentes; y la justificación poética de volver a hacerle decir al texto lo que ya dice, sin al mismo tiempo explicarlo, sin volverlo más plano, sin injustamente *descriptarlo*. En ese sentido, la traducción comparte una de las facultades claves con el arte en general, puesto que la "imposibilidad de reconstruir simbólicamente una experiencia" (González 2012: 232) lleva al arte a ser aquella praxis cuya facultad consiste en tratar de expresar lo inexpresable, sobre todo cuando se trata de atrocidades políticas:

> En las retóricas artísticas de la memoria, como en los comienzos de todo arte, se apela a la imaginación sensorial y a la fuerza evocativa de lo innombrable. Estas evocaciones son eslabones temporales que encadenan hechos pero finalmente asocian nombres y este encadenamiento no puede detenerse en ninguna parte. Pero hay una secreta sospecha artística de que en algún momento estos encadenamientos de símbolos deben arrojar conclusiones para una humanidad concreta y presente. Como la materia de la memoria es movediza, impalpable, volátil y metafórica, es preciso considerar a la literatura, la poesía, al contrario de lo que creía Sartre, también como escenas conmemorativas y de carácter monumentario. Pero son monumentos a la manera del traductor que actúa entre las ruinas del pasado, la voz del poeta y las imágenes de los artistas (González 2012: 235).

Aquí, se parte de una premisa aporética –la imposibilidad de reproducir una experiencia– para llegar a una propuesta en cuanto al concepto de traducción: la traducción no significaría, entonces, definición o reconstrucción lineal y sin contradicciones de un hecho o una experiencia; más bien se trataría de la única forma de acceso a lo inaccesible, o, como dice Reynaldo Jiménez acerca de Perlongher: "Lo inaccesible es el acceso, es la excesiva fluidez con que el acceso se cumple. No es un asunto de entradas o salidas, no es un asunto" (Jiménez 2014: 337). Un asunto, en el sentido literal de la palabra, sería una toma y, en consecuencia, algo estático, mientras que aquí todo se trata de movimiento, de puesta en movimiento, incluso de movimiento excesivo. Teniendo en cuenta estas reflexiones, podemos decir que el mismo poema lleva en sí actos de traducción, ya que se define la traducción como práctica de expresión de algo que no es *idéntico* a lo expresado, y que, sin embargo, no podría ser articulado de otra manera. Esa noción de traducción está emparentada con otra que revela el vínculo entre traducción y trauma, y que define el trabajo elaborativo del trauma como acto de traducción: el trauma resultaría de una experiencia demasiado rápida y demasiado incisiva como para poder ser vivida en el momento. El acontecimiento revive permanentemente en la persona, sin que esta pueda reflexionar al respecto. No puede entender la experiencia traumática, no tiene consciencia de ella. El acontecimiento se reproduce permanentemente, aunque con leves cambios. Es repetición con diferencia (o sea, traducción), lo cual a su vez permite el trabajo elaborativo del trauma, ya que en su diferencia, por ejemplo en otro idioma, produce la distancia necesaria para adquirir consciencia y someterse a un proceso de reflexión (cf. Yildiz 2012: 161 y ss.). El acceso a lo inaccesible pasa entonces por movimientos de alteración y otredad, movimientos frágiles y arriesgados. A lo que plantea Echavarren podemos añadir que no es tanto la falta de hilos conductores lo que complica la traducción, sino la existencia de una multitud de hilos que se cruzan, se anudan y se doblan, tejiendo una red, o capas de redes, que pese al borramiento de huellas logran crear una intensa materialidad lingüística. Y esta materialidad, a su vez, pone en escena al cuerpo.

El poema como cuerpo lingüístico, simbólico y cultural, "les devuelve materialidad a los cuerpos borrados de los desaparecidos" (Zaidenwerg 2015: 433), y en cierto modo, la traducción también le devuelve, le concede una materialidad al cuerpo del texto en un idioma en el cual las experiencias, los acontecimientos y los crímenes estaban ausentes. Como poética y política "del cuerpo desterritorializado por un deseo que puede ser 'una pasión de abolición' que se alza contra toda institucionalización identitaria, jerarquizante y ordenadora" (Palmeiro 2011: 19), el gesto de traducción ya se encuentra *in nuce* en el poema de Perlongher. La traducción no es, por ende, una institución, y el acto de traducir un poema como "Cadáveres" no significa una institucionalización identitaria, jerarquizante u ordenadora. Al mismo tiempo comparte con el poema la dimensión

performática, ya que "no se trata de hablar del cuerpo, sino de poner el cuerpo" (Palmeiro 2011: 19). La traducción, justamente, no habla del cuerpo del poema, sino que lo pone, lo recompone, sin imponerle otro orden, ni jerarquía –ya que la traducción no busca reemplazar al llamado original ni imponerse sobre él–, y sin sugerir una identidad entre los textos que no existe. Más bien, traducción y original mantienen una relación erótica, como también ha sido advertido por Derrida:

> Accompagnons ce mouvement d'amour, le geste de cet aimant (*liebend*) qui œuvre dans la traduction. Il ne reproduit pas, ne restitue pas, ne représente pas, pour l'essentiel il ne *rend* pas le sens de l'original sauf en ce point de contact ou de caresse, l'infiniment petit du sens. Il étend le corps des langues, il met la langue en expansion symbolique; et symbolique ici veut dire que, si peu de restitution qu'il y ait à accomplir, le plus grand, le nouvel ensemble plus vaste doit encore *reconstituer* quelque chose (Derrida 1985, 233; bastardillas en el original).

Concebir la praxis de traducir como gesto y movimiento de amor que expande el cuerpo de los idiomas y lenguajes significa pensar la relación entre original y traducción como dinámica y de roce. Ni el poema, ni su traducción devuelven, reproducen, restituyen o representan el cuerpo; ponen el cuerpo donde hay algo que reconstituir, lo cual tiene un significado especial en el caso de "Cadáveres".

> "Cadáveres" lleva este poner el cuerpo hasta su límite, precisamente porque todo el tiempo se nos está recordando la ausencia de los cuerpos. Además, ¿cómo poner el cuerpo cuando se trata de cuerpos que "no están ni vivos ni muertos; están desaparecidos", en palabras del dictador Jorge Rafael Videla? La operación que lleva a cabo el poema es trasladar esa materia ausente de los cuerpos de los desaparecidos a la materialidad de un lenguaje erotizado. En ese «devenir loca», la lengua yira, merodea lascivamente en torno a lo que falta, y al señalar esa ausencia la vuelve presente, tanto en términos de entidad como históricos, en el sentido en que permite memorializar aquello que se ha visto privado incluso de su derecho a ser recordado: lo devuelve a una entrevida cuya cifra es el "en" anafórico que el poema repite sin cesar. (Zaidenwerg 2015: 446 y s.)

El término *entrevida* demuestra el verdadero *lugar* que está en juego aquí: es el *entre*, más que el *en* que resulta ser paradójico, ya que postula que los cadáveres están *en* todas partes, mientras que sabemos muy bien que al mismo tiempo no están *en* ninguna –la omnipresencia de la muerte es correlativa a la eterna ausencia de los desaparecidos–, aunque no se puede negar la función estructurante que esa preposición ocupa en el poema:

> La preposición *en,* por poner un ejemplo, se repite 138 veces, es decir, el 6.1 % por ciento del total, dándole cierta lógica a la lista aparentemente caótica. El poema parece tener como objetivo ubicar a los cadáveres en el espacio, por lo que también se repite el pronombre relativo *donde* 21 veces (Montes Romanillos 2004: 472).

Al mismo tiempo, la preposición *entre* no aparece ni una sola vez en el texto (dato curiosamente omitido por Montes Romanillos), y el hecho de que se trata de un poema que tiene como uno de sus intereses principales la ausencia, esa ausencia particular del *entre* no hace otra cosa que resaltar la palabra al máximo: callándola, el poema la grita, mientras comenta el *en* de forma irónica en un verso: *Decir "en" no es una maravilla?* (estr. 44) Ese *en* es, entonces, un *en-tre* mutilado, y el poema mismo es todo un *entre*, un intento de moverse entre materialidad semiótica y materialidad no semiótica, entre significantes y significados, entre ausencia y presencia, entre lo abstracto y lo concreto, entre risa y terror, entre excesos lingüísticos y silencio. El espacio del *entre* también es el espacio que posibilita ese movimiento de alteración que llamamos traducción y que se asemeja a uno de los términos cinéticos más importantes en la escritura de Perlongher: el *devenir*, "proceso deseante de transformación y mutación" (Palmeiro 2011: 22). Se trata de un espacio dinamizante y sumamente político.

> A diferencia del sentimiento de pérdida del barroco europeo del siglo XVII, el neobarroco en América Latina no busca algo (lenguaje, objeto) perdido sino que lo encuentra, en instancias de un devenir *otros* mediante la escritura: la escritura es un espacio de experiencia de alteridades. El encuentro de un lenguaje que vive en los márgenes implica un rechazo a la lectura del barroco como estilo represivo, arte de propaganda para las masas, que ha sido la postura de una parte de la crítica europea. Aquí habría una segunda inversión valorativa, pues, al contrario, se relee el barroco como un arte que promueve inestabilidades y erosiona fijezas, producto de su puesta en escena de la heterogeneidad. El barroco pasa a ser políticamente subversivo […]. (Wasem 2008: 38; bastardillas en el original).

El devenir hace que –tal como también lo demuestran los vaivenes de Perlongher entre el español y el portugués– esos textos ya tengan inscriptos en su propia matriz la posibilidad e idea misma de la traducción. La heterogeneidad se expresa en la heteroglosia de *Cadáveres*. El devenir como proceso fluctuante, incesante e inestable, apunta a desmentir y deshacer la identidad, aunque se trate de una identidad como "lo Otro", que nuevamente marcaría un sujeto fijo. Si es cierto que "el devenir homosexual puede tener un carácter subversivo allí donde perturba la organización jerárquica del cuerpo que asigna funciones determinadas a cada órgano" (Palmeiro 2011: 23), lo mismo puede decirse del poema y su traducción, y de la relación entre ambos. La traducción de un texto como *Cadáveres* no apunta a esclarecerlo ni explicarlo, no abre una jerarquía entre original y traducción, entre lengua A y lengua B, ni otorga funciones determinadas del tipo "el poema original habla de la dictadura; su traducción vuelve inteligible esa información para un público germanohablante". Aquí, la relación entre original y traducción es dinámica en el sentido de que la traducción busca seguir y prolongar los movimientos del texto de partida, arrimándose al texto, entrelazándose con él, sin perder el sentido de sus diferencias y su otredad. La traducción es, como advierte Werner Hamacher, una integración paradójica de distintos idiomas y lenguajes –y, podemos agregar, textos– que solo puede producirse a través de su transformación y, por ende, la interrupción del continuo como el cual se manifiestan los idiomas y textos individuales (Hamacher 2010: 13). Y esa interrupción, a su vez, ya se muestra en el poema original que llama a ser interrumpido en el mismo movimiento que intenta seguir, y a ser desdoblado, como lo demuestra la decimoquinta estrofa, que se destaca por una especie de anáfora muy particular:

> Yes, en el estuche de alcanfor del pecho de esa
> ¡bonita profesora!
> Ecco, en los tizones con que esa ¡bonita profesora!
> traza el rescoldo de ese incienso;
> Da, en la garganta de esa ajorca, o en lo mollejo de
> ese moretón atravesado por un aro, enagua, en
> Ya
> Hay Cadáveres

Yes, *Ecco*, *Da* y *Ya* no significan exactamente lo mismo, pero son anafóricos en su cualidad de partículas y adverbios gestuales y heteroglósicos. Aquí, el poema retoma la partícula heteroglósica, *oui*, que es la última palabra del penúltimo verso de la estrofa anterior: *en los cuadernillos de la princesa, que en el sonido de una realeza, que se derrumba, oui / Hay Cadáveres // Yes,* […]. Así, y a la misma manera del permanente contagio paronomástico de las palabras a lo largo del texto (Montes Romanillos 2004: 476 y s.), el poema mismo desata una cadena de autotraducción, potencialmente infinita, y cuyo impulso es seguir para siempre, por ejemplo, en y a través de una traducción del poema entero. Podemos decir, por ende, que el poema sugiere la continuación de este movimiento desencadenado por él mismo, y este impulso es tan fuerte que el poema en sí solo puede detenerlo interrumpiéndose repentinamente después del tercer verso de la estrofa en cuestión. Con la fragmentación de sintagmas, las ambigüedades y oraciones inconclusas, el poema sistemáticamente se abre a la sugestión, abre el campo de lo no dicho, de lo que queda para decir, de lo que hay que seguir diciendo, sin meramente repetirlo:

> Yes, im Kampferetuit der Bruscht dieser
> *reizenden Lehrerin!*
> Ecco, im Kreidestück mit dem diese *reizende Lehrerin!* die Funken dieses Brandes zeichnet;
> Ahí, im Rachen dieses Schmuckreifs, oder im Briesigen dieses blauen Flecks

durchstochen von einem Ring, Reifrock, in
Schon
LIEGEN KADAVER

Inglés e italiano se trasladan a la traducción y desencadenan la anáfora heteroglósica de la misma forma que en el texto de partida, pero por supuesto la palabra alemana *Da*, que figura en el poema, no puede ser trasladada en la traducción al alemán de la misma forma sin que se pierda su significado, ya que este reside más en su sentido gestual y heteroglósico que en su literal sentido semántico. Por ende, no puede ser traducido de otra forma que por un *Ahí* español que, además, se convierte en punto de reflexión de ambos textos. *Da*, *ahí* es el lugar en el que original y traducción se compenetran.

Ahora bien, el sugerido continuo que hemos mencionado es interrumpido no solo por las palabras de otros idiomas (*oui*, *yes*, *ecco*, *da*, *toilette*, *peer*, *forward*, *kombi*, *rouges*) o del portunhol (*juiz*, *do un buraco*, *calmamente*), sino también y sobre todo por el lunfardo, esa bella mezcolanza irregular e inmigrante de la zona rioplatense, y hasta hoy sinónimo de la jerga de los sectores más marginalizados. Estas palabras son tan importantes porque tienen sentidos múltiples, ya que en muchos casos se trata de palabras existentes que han sido recodificadas y que por ende cuentan con un sentido literal y uno figurado como mínimo, como por ejemplo *botijo*, probablemente una alusión al lunfardo uruguayo *botija*, que puede valer por *pibe*, *joven*, y que al mismo tiempo en el poema adquiere una clara connotación corporal-sexual. Por esa misma razón, para el traductor no se puede tratar de devolver estas palabras de forma literal –en este caso *botijo* por *recipiente de barro*– pero tampoco se puede estar demasiado seguro de su sentido figurado, ya que el uso perlongheano de jergas y neologismos en ningún momento intenta ser una mera réplica o imitación de un solo sociolecto. Además, muchas veces el uso de tales palabras parece seguir lógicas más sonoras, o formar parte del juego perlongheano de usar ciertas palabras de forma muy idiosincrática o incluso neologística. El problema que resulta del intento de traducir estos vocablos a su supuesto significado «real» se muestra claramente en los ejemplos de lunfardo y sus respectivas «traducciones» que brinda Montes Romanillos en su análisis de "Cadáveres" (2004: 477), ya que les atribuye un significado mientras que varias de las palabras que ella menciona tienen múltiples significaciones incluso en el habla rioplatense: así *bombacha* no solo es el pantalón, sino también –y eso en Perlongher es sumamente importante– la prenda íntima femenina. Y la *botona* no designa solo a la prostituta, sino que en el contexto de la dictadura una persona botona es alguien que «sopla» información a la policía (este significado se ve reforzado por los versos que preceden la palabra y que incluso riman con ella: *Y la que paya, si callase! / La que bordona, arpona!*) Reducir estas palabras tanto a su significado literal o a un solo supuesto sentido figurado sería atentar contra la dimensión polisémica y gestual del poema. De ese modo, por *botijo* la traducción dice *Kolben*, palabra que designa al pistón, al espádice y al matraz, pero también a la culata de arma y, de forma coloquial, al pene erecto, y que por ende resulta ser sumamente adecuada para dar cuenta de las dimensiones polisémicas del lenguaje del poema. La traducción tiene que tener en cuenta estos detalles complejos y tomar decisiones individuales y específicas para cada caso. Traduciendo, por ejemplo, al alemán, existiría la posibilidad de servirse de jergas parecidas a la del lunfardo argentino; por ejemplo, las jergas neoinmigrantes de los ámbitos del rap, que mezclan alemán, turco, árabe, serbocroata, etc. Mas estas mismas jergas se ven afectadas por un alto nivel de agresividad, homofobia y ausencia de ironía que tienen causas y móviles muy distintos de los del lunfardo y jerga trans y gay que utiliza Perlongher, por lo cual tendrían un efecto de distorsión en cuanto a la gestualidad e ironía perlongheana. Recordando que uno de los procedimientos más importantes de la escritura de este autor es lo que Echavarren llama *resonancia fónica*, se abren otras posibilidades. De un lado, los contagios sonoros pueden efectuarse dentro de la traducción que dice *Bruscht*, *Brand*, *Briesigen* como eco gestual de *tizones*, *traza*, *atravesado*, y *Ring*, *Reifrock* que buscan una relación sonora similar a la de *mollejo* y *moretón*; y del otro lado parece lógico producir una resonancia fónica entre ambos textos, por ejemplo traduciendo el argentinismo *guacho* por *Quatschkopf*. Mientras que la relación semántica no se manifiesta inmediatamente –siendo que la ofensa de etimología quechua es más vulgar que el inofensivo

e infantil insulto alemán–, la relación sonora sí es evidente de inmediato, y podríamos en este caso hablar de traducción fónica.

Sería obvio constatar que tales circunstancias dificultan cualquier traducción del poema; sin embargo, el traductor –que no es otra cosa que un lector muy atento– intuye que la cuestión es otra: la cantidad de borradores, intentos y versiones que se acumulan a lo largo del trabajo hace pensar que un texto como *Cadáveres* difícilmente puede ser abarcado por una sola traducción; más bien exige una multiplicidad de traslaciones, todas distintas, siguiendo la radical polifonía dispersa, confusa y heterogénea del poema. Según Marcos Wasem,

> el locutor queda perdido bajo la proliferación de puntos de vista (enunciadores) diversos que aparecen en el poema. Sólo el estribillo, con el verbo impersonal haber, parece dar cuenta de un locutor que se responsabiliza de la constatación. Pero la misma impersonalidad del estribillo anula la remisión a un *yo* (2008: 162).

En otras palabras:

> El poema no tiene *un* sujeto de la enunciación. Es un despliegue de voces que hace que el sentido de un fin se altere. […] La escritura se ve imantada por las distintas voces y el sujeto de la enunciación se disgrega con el fin de evadir el límite absoluto que es la muerte (Sambuccetti 2014: 183).

La traducción, en cierto modo, sigue esa misma poética, agregándole más voces al poema: voces extranjeras, voces de otro tiempo, de un tiempo futuro al del texto fuente. Si se tiene en cuenta la afirmación –desarrollada desde Benjamin– de que la relación entre original y traducción se parece a una estructura de vida y supervivencia (Derrida 1985: 225 y ss.), la traducción de *Cadáveres* plantea cuestiones fundamentales y existenciales. Como texto que articula la ausencia violenta de personas, el poema lucha contra la desaparición de los desaparecidos del registro simbólico, y la estructura de vida y supervivencia resulta ser de carácter urgente y político. Al mismo tiempo, Perlongher está consciente de las dolorosas aporías que conlleva la escritura de ausencias, y sabe que el lenguaje ya se encuentra afectado por el peligro del olvido y de la desaparición. Por eso el autor puede decir que la escritura neobarroca es «la suelta sierpe de una demencia incontenible» (cf. Khab Ra/Ellif-ce 2014: 294), mientras que los mismos poemas intentan ser el antídoto para el veneno que llevan en sus venas lingüísticas. Recordemos: el texto neobarroco "no busca algo […] perdido sino que lo encuentra, en instancias de un devenir *otros* mediante la escritura" (Wasem 2008: 38; bastardillas en el original). En la traducción, en su ser traducido, el original reclama su supervivencia, pidiendo y deseando al mismo tiempo lo Otro. Su supervivencia se da en su transformación, una transformación que es la continuación del poema en otros modos, en otras palabras, en otro(s) idioma(s). Por ende, la traducción puede ser considerada una praxis de la memoria:

> [L'original] exige la traduction même si aucun traducteur n'est là, en mesure de répondre à cette injonction qui est en même temps demande et désir dans la structure même de l'original. Cette structure est le rapport de la vie à la survie. Cette exigence de l'autre comme traducteur, Benjamin la compare à tel instant inoubliable de la vie: il est vécu comme inoubliable, il *est* inoubliable même si en fait l'oubli finit par l'emporter. Il aura été inoubliable, c'est là sa signification essentielle, son essence apodictique, l'oubli n'arrive à cet inoubliable que par accident. L'exigence de l'inoubliable—qui est ici constitutive—n'est pas le moins du monde entamée par la finitude de la mémoire. (Derrida 1985: 225 y s.)

Si la traducción es un recuerdo del original, un acto de memoria, o, más bien, un intento de lucha contra su olvidabilidad, la traducción de *Cadáveres* sería un intento de lucha contra la olvidabilidad de un intento de lucha contra la olvidabilidad de un crimen y de las personas afectadas por él. No es casualidad que en su ensayo sobre la traducción Derrida mencione a Kant y su teoría de lo sublime, concepto clave para Perlongher: "une présentation inadéquate à ce qui pourtant s'y présente" (Derrida 1985: 230). ¿Y no es eso el escribir un poema sobre los miles de desaparecidos: una presentación siempre inadecuada (porque no puede dar cuenta de todo el horror ni

volver al presente a los ausentes)? ¿Y no es eso traducir tal poema: una presentación siempre inadecuada de una presentación siempre inadecuada a lo que, sin embargo, se presenta? En la traducción, en el otro idioma y en los otros lenguajes, el texto deviene otro para seguir deviniendo él mismo.

Referencias

Alonso, Dámaso (1961): *La lengua poética de Góngora*, 3ra edición corregida. Madrid: Revista de Filología Española.

Derrida, Jacques (1985): "Des tours de Babel". En Graham, Joseph F. (ed.): *Difference in Translation.* Ithaca/Londres: Cornell University Press, pp. 209-248.

Echavarren, Roberto (2010): "Galaxias, work in progress, barroco". En: de Campos, Haroldo: *Galaxias/Galáxias.* Montevideo: La Flauta Mágica, pp. 5-15.

Echavarren, Roberto (2008): "Prólogo". En Wasem (2008), pp. 13-21.

González, Horacio (2010): "Arte, grito y representación: Entre la abstracción universalista y los nombres de la historia". En Birle, Peter/Vera Carnovale / Elke Gryglewski /Estela Schindel (eds.): *Memorias urbanas en diálogo: Berlín y Buenos Aires.* Buenos Aires: Buenos Libros, pp. 227-237.

Hamacher, Werner (2010): "Kontraduktionen". En Mein, Georg (ed.): *Transmission. Übersetzung Übertragung Vermittlung.* Viena: Turia + Kant, pp. 13–33.

Jiménez, Reynaldo (2014): "Templar". En Perlongher (2014), pp. 337-340.

Khab Ra, Ana/Ellif-ce, naKar (2014): "Informalescencias con ethos al barroco". En Perlongher (2014), pp. 293-321.

Longino (Pseudo) (2002): *Περὶ ὕψους/Vom Erhabenen*, ed. bilingüe griego-alemán. Stuttgart: Philipp Reclam Jun.

Montes Romanillos, Sonia (2004): "Leer en fili-grama: una aproximación lingüística a 'Cadáveres' de Néstor Perlongher". En Mariscal, Beatriz/María Teresa Miaja de la Peña (coords.): *Actas del XV Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas "Las dos orillas".* Monterrey, México, del 19 al 24 de julio de 2004, Vol. IV, pp. 467-480.

Palmeiro, Cecilia (2011): *Desbunde y felicidad: De la Cartonera a Perlongher.* Buenos Aires: Recursos Editoriales.

Perlongher, Néstor (2015): "Kadaver", trad. Léonce W. Lupette. En *alba – lateinamerika lesen*, n° 7, Berlín, pp. 55-63.

Perlongher, Néstor (2014): *Poemas completos* (ed. Echavarren). Montevideo: La Flauta Mágica.

Perlongher, Néstor (2013): "Caribe transplatino". En *Prosa Plebeya*, Buenos Aires: Excursiones, 119-131.

Rosa, Nicolás (1997): *Tratados sobre Néstor Perlongher.* Buenos Aires: Ars.

Sambuccetti, Gabriela (2014): "Procesos de fuga en 'Cadáveres' y en *La prostitución masculina* de

Néstor Perlongher". En *Questión*, Vol. 1, n.° 43, julio-septiembre de 2014, La Plata, pp. 180-192.

Wasem, Marcos (2008): *Barroso y sublime: Poética para Perlongher.* Buenos Aires: Ediciones Godot.

Yildiz, Yasemin (2012): *Beyond the Mother Tongue – The Postmonolingual Condition.* Nueva York: Fordham University Press.

Zaidenwerg, Ezequiel (2015): "Néstor Perlongher y sus cadáveres: del neobarroso a la necropoética", *Cuadernos de literatura*, Vol. XIX, n.º38, julio-diciembre 2015, pp. 432-449.

Léonce Lupette (Göttingen, 1986) es licenciado en Literatura Comparada por la Universidad de Fráncfort del Meno. Escritor y traductor literario franco-alemán, vive en Argentina. Traduce del español, inglés, francés y portugués al alemán, y del alemán al español.

Reflexiones acerca del dispositivo de enunciación en francés y criollo en *Solibo Magnifique* de Patrick Chamoiseau

Agustina Peña Pereira
IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"
agustina.pena@bue.edu.ar

Resumen
El presente artículo retoma el estudio realizado para mi tesis de maestría en Ciencias del Lenguaje, Sociolingüística, Lenguas, Discursos (Universidad de Rouen Normandie) acerca de polifonía y oralitura en *Solibo Magnifique* (1988) de Patrick Chamoiseau. Esta novela, que está profundamente atravesada por la disglosia de Martinica, pone de manifiesto las tensiones relativas al estatus de las lenguas en contacto, el francés y el criollo, acrecentadas por el peso de la histórica dialéctica entre lenguas escritas y orales que, como lo señala Marcellesi (1993), le ha valido al criollo el cuestionamiento de su condición de lengua. Se trata de una obra coral que reconstruye el retrato del "último cuentista, Solibo Magnifique", a través de una trama de múltiples enunciadores que entremezclan el criollo y el francés con sus cargas históricas y sociales respectivas. Ahora bien, esta convergencia lingüística se da bajo la forma de un encabalgamiento brioso en el que el criollo reviste el carácter de lengua originaria, acompañado de su traducción al francés, o deviene lengua meta o directamente irrumpe en el texto en francés sin traducción alguna. Entendemos que estos mecanismos de traducción, al igual que su ausencia, instituyen instancias de recepción del texto entre las que se privilegia a los destinatarios creolófonos o bilingües y, a imagen y semejanza de la estética del archipiélago de Édouard Glissant (2008), espeja a los múltiples enunciadores con los múltiples destinatarios. En este sentido, el dispositivo enunciativo de *Solibo Magnifique* constituye un acto político, no solamente en lo que atañe a la subversión de la jerarquía lingüística en las relaciones de poder entre francés y criollo sino también entre escrito y oral.

Palabras clave: oralitura – criollo – polifonía

Introducción

En 1988 Patrick Chamoiseau, autor martiniqués, publica su segunda novela, *Solibo Magnifique* (*SM*), en la que imagina la muerte del último cuentista criollo de la Martinica. Este personaje epónimo fallece por causas (sobre)naturales luego de su última alocución y este deceso da lugar a una investigación devastadora y violenta que será narrada *in extenso* a lo largo del texto. Eminentemente bilingüe y bicultural, la obra está escrita en francés y en criollo con la particularidad de que subvierte la habitual jerarquía de las lenguas en contacto y la preeminencia del escrito sobre el oral. Más aún, el relato se estructura a partir de un complejo y original sistema polifónico en el cual el narrador chamoisiano convoca las voces de los múltiples personajes que se insertan en un juego que va del simple discurso directo a la opacidad más absoluta donde el lector no tiene modo de identificar quién ha tomado la palabra.

En este trabajo, exploraremos los rasgos de esta enunciación compleja que pone de manifiesto que el discurso chamoisiano se presenta como un caudal nutrido por diversos afluentes a la vez que opera como homenaje a la diversidad cultural antillana, la herencia de la tradición oral y la potencia de la palabra colectiva.

La diglosia en la Martinica: una cuestión de estatus

Con el fin de abordar la complejidad de la coexistencia del francés y el criollo en Martinica y la tensión de

esta realidad diglósica en términos de estatus y de relaciones de poder, resulta insoslayable referirnos a la esclavitud, vigente durante cuatro siglos hasta su abolición, el 22 de mayo de 1848. La deshumanización, el desarraigo, la progresiva desconexión con las lenguas maternas africanas y la sujeción a otra lengua oficial y única, el francés, crean el marco de aparición del criollo. En *Poétique de la relation, Poétique III*, Glissant establece una relación de causalidad entre esclavitud y tradición oral:

> Les langues africaines se déterritorialisent, pour contribuer à la créolisation en Ouest. C'est l'affrontement le plus totalement connu entre les puissances de l'écrit et les élans de l'oralité. Sur le bateau négrier, le seul écrit est du livre de comptes, qui porte sur la valeur d'échange des esclaves. Dans l'espace du bateau, le cri des déportés est étouffé, comme il le sera dans l'univers des Plantations. Cet affrontement retentit jusqu'à nous.[1] (Glissant 1990: 17)

La esclavitud, por su parte, se rige por el *Código Negro*, sancionado en 1685, cuyo artículo XIII establece la imposibilidad de "s'attrouper", de "amontonarse", bajo pena de muerte o castigo mediante látigos o quemaduras con hierro incandescente. En este contexto, la forma de resistencia y rebelión se ejerce a través de reuniones nocturnas y clandestinas convocadas por el cuentista, quien toma la palabra en criollo para compartir relatos orales paródicos y críticos. De allí que la figura del narrador sea históricamente oral, criolla y subversiva.

Partiendo del concepto de "doble determinación" que establece que "toda sociedad humana está atravesada por el lenguaje y toda práctica lingüística es social" (Guespin 1986: 9), es posible analizar en la novela dos vertientes del modelo glotopolítico vinculadas a las intervenciones "macrosociolingüísticas", en manos del Estado, y a las "microsociolingüísticas", que se expresan con independencia del poder estatal. Las tensiones de estatus y de poder que atraviesan al francés y al criollo se ven ilustradas en varias oportunidades en *SM*, específicamente en las intervenciones de los policías que intentan imponer el uso del francés en detrimento del criollo. Tal es el caso del interrogatorio del oficial de justicia, Évariste Pilon, a Congo, uno de los testigos de la muerte de Solibo y locutor exclusivamente criolloparlante. La saña policial ejercida sobre este personaje es tal que se defenestra tiempo después:

> —Bien. Maintenant, Papa, tu vas parler en français pour moi. Je dois marquer ce que tu vas me dire, nous sommes entrés dans une enquête criminelle, donc pas de charabia de nègre noir mais du français mathématique. (...) Raconte-moi en français ce qui est arrivé à Solibo là…
>
> —Han pajan halé fwansé.
>
> —Tu ne sais pas parler français ? Tu n'es jamais allé à l'école ? Donc tu ne sais même pas si Henri IV a dit 'Poule au pot' ou 'Viande-cochon-riz-pois rouge'?...[2] (*SM*: 105)

Si bien ni el oficial de justicia ni las fuerzas del orden legislan en materia de políticas lingüísticas, pertenecen a una institución estatal, lo cual genera una desigualdad de fuerza con los interlocutores que interrogan. El desdén y la burla operan aquí como violencia simbólica y normativa que refuerza el rechazo a lo criollo y legitima una cultura canónica francesa y metropolitana.

1 "Las lenguas africanas se desterritorializan para contribuir a la *créolisation* en el Oeste. De ahí nace el conocido enfrentamiento entre las potencias del escrito y los impulsos de la oralidad. En el barco negrero, el único escrito es el del libro de cuentas, que trata a los esclavos como valor de cambio. En el ámbito del barco, se ahoga el grito de los deportados, tal como se lo hará luego en el universo de las Plantaciones. La violencia de ese grito sigue retumbando al día de hoy". [Esta traducción y las siguientes son propias].

2 "—Bueno. Ahora, Papá, me vas a hablar en francés. Tengo que anotar lo que decís, entramos en una investigación criminal, entonces nada de jeringozo de negro, solo francés matemático. [...] Contame en francés lo que le pasó a Solibo…
—Han pajan halé fwansé.
—¿No sabés hablar francés? ¿Nunca fuiste a la escuela? O sea que ni siquiera sabés si Enrique IV dijo "Poule au pot" o "Carne-chancho-arroz-frijoles rojos"?...".

Durante la época de las Plantaciones, las lenguas orales eran consideradas "brutas, no aptas para el pensamiento y la adquisición del saber, incapaces de asegurar la transmisión de conocimientos" (Glissant 1990: 118). Por el contrario, las lenguas escritas eran "civilizadoras", portadoras de valores universales. Esta visión redunda en una oposición binaria entre lenguas escritas y orales, atravesadas por relaciones de poder. El criollo, lengua tradicionalmente oral, queda circunscrita a un escalafón inferior a las otras, como el francés, que detentan una tradición escrita más antigua. Así lo formulan Scribner y Cole:

> L'idée que la relation entre l'écriture et les aptitudes intellectuelles est problématique a laissé place à la croyance dominante que la littératie conduit inévitablement à des formes supérieures de la pensée. L'opposition entre pensée orale et pensée écrite est une version moderne de la vieille dichotomie entre pensée primitive et pensée civilisée.[3] (2010: 26)

Estos autores deducen de este pensamiento dialéctico, de esta configuración del conocimiento y de las prácticas relativas a la lectura y escritura, que "el pensamiento abstracto no puede desarrollarse en una cultura oral" e inversamente que "solo las sociedades con un lenguaje escrito tienen los medios para un pensamiento abstracto y descontextualizado" (Scribner y Cole 2010: 28). Marcellesi atribuye esta situación al "plurilectalismo", que consiste "en asumir, en una toma de posición jamás ingenua, que hay sistemas lingüísticos que son lenguas y otros que son otra cosa" (1993: 125). Esta "otra cosa" responde, justamente, a la perspectiva históricamente situada que otorga diferentes estatus a las lenguas y cuestiona, incluso, el estatus de lengua de alguna de ellas.

Volviendo al rol del cuentista, resulta necesario hacer un paréntesis de orden narrativo. A través de la primera persona, el narrador de *SM* cumple su función de narrador intradiegético y se autodenomina "marqueur de paroles", "marcador de palabras". Esta etiqueta le permite ubicarse en el lugar del etnógrafo: su discurso constituye un testimonio de primera mano y las voces que hace propias son voces que ha oído. El marcador de palabras no aspira al protagonismo, su voz se confunde con otras; tampoco pretende el rótulo de "escritor", dado que su función es meramente la de marcar (señalar, incluir, delimitar, convocar) palabras pronunciadas por otros. En *SM*, su rol es doble: intenta fijar por escrito la última alocución del Solibo Magnifique, luego de la cual este fallece y se da inicio a la investigación policial, y elaborar un retrato del último cuentista, puesto que, por la naturaleza oral de sus intervenciones, su persona y sus palabras corren el riesgo de perderse. Asimismo, como veremos más adelante, el marcador de palabras tiene nombre y apellido: "Patrick Chamoiseau". Este recurso humorístico de superposición voluntaria entre narrador intradiegético, marcador de palabras y autor cala con mayor profundidad en la reflexión acerca del estatus del oral y lo escrito. En este sentido, dentro de la novela, la escritura no respondería a una práctica legítima y preciada *per se,* sino que su valor le es conferido por la oralidad. Menospreciar el rol del escritor también constituye un gesto político: el marcador de palabras, "Patrick Chamoiseau", no es aquí más que un transcriptor de la palabra oral, por cierto difícil de ser fijada.

Estas escenas y apreciaciones que la novela expresa explícita o implícitamente en relación con las lenguas ilustran a las claras su dimensión glotopolítica.

Relación glissantiana y subversión de fuerzas de poder

Chamoiseau ha manifestado recurrentemente su admiración por la obra de Édouard Glissant, poeta martiniqués que se interroga acerca de la potencia política de lo poético y el peso que tienen en Antillas las consecuencias de la esclavitud y la colonización. Glissant elabora la poética "de la Relación" a partir de la premisa de que los modos de sentir y de decir son situados, específicos de cada lugar geográfico y cultural. En ese sentido, plantea que su región está marcada por

3 "La idea de que la relación entre la escritura y las aptitudes intelectuales es problemática dio lugar a la creencia dominante de que la literacidad conduce inevitablemente a formas superiores de pensamiento. La oposición entre pensamiento oral y pensamiento escrito es una versión moderna de la vieja dicotomía entre pensamiento primitivo y pensamiento civilizado".

una lógica del archipiélago: expuestas al mar abierto y a otros horizontes, en las Antillas los modos de decir lo real entran en relación con otros modos de decir lo real sin por ello borrar especificidades locales y culturales. Lo dicho, pues, está a salvo de generalizaciones simplistas o del riesgo de caer en una verdad monolítica y universal.

Glissant define su poética de la siguiente manera: "La Relación es al mismo tiempo el [movimiento] que se realiza y la voz que lo expresa. Es el caos-mundo que (se) relata. [...] No nace de una tradición sino más bien de la capacidad de todas las tradiciones de entrar en relación las unas con las otras" (1990: 109). La "relación" es palpable en la obra de Chamoiseau por el lugar central que ocupa la enunciación: el decir(se) y la palabra están cargadas de un impulso dirigido hacia otras palabras y otras realidades. El rol del protagonista epónimo de *SM* también remite a la obra de Glissant que evoca el "círculo delimitado alrededor del cuentista por las sombras de la noche, [...] su voz, viene de más allá de los mares, preñada por la agitación de esos países de África cuya ausencia es presencia" (1990: 51). Dentro de esta concepción, el cuentista posee una voz plural, eco del pasado, que es colectivo y está en el origen de la "relación", la polifonía o el rizoma. Glissant (1990: 23) retoma, en efecto, el concepto propuesto por Deleuze y Guattari contra la perspectiva de una raíz única y por la defensa de raíces múltiples y capilares. El tópico del rizoma, propulsor de una lectura múltiple, un tejido interpretativo, un sentido construido en el entrecruzamiento y el compartir de diferentes experiencias, resuenan significativamente en la estructura narrativa y enunciativa de *SM*: el narrador intradiegético chamoisiano, el marcador de palabras, toma nota de los discursos de otros personajes quienes, a su vez, retoman el discurso de Solibo, heredero, él también, de otras voces.

Por último, se advierte la incidencia de la poética de la Relación en la opacidad que por momentos caracteriza al texto (y que describiremos en detalle más adelante). Esta supone un derecho y un llamado de atención: el derecho a descubrir culturas diversas y heterogéneas sin por ello lograr comprenderlas del todo dentro de los términos, lógicas y prismas de la propia cultura. Se trata aquí de aceptar que algunos elementos permanecerán inevitablemente fuera de la luz y de comprender que esta opacidad protege a las diversas expresiones culturales de generalizaciones, simplificaciones, homogeneizaciones y apropiaciones. Según los términos de Glissant:

> L'opaque n'est pas l'obscur, mais il peut l'être et être accepté comme tel. Il est le non-réductible, qui est la plus vivace des garanties de participation et de confluence […]. La pensée de l'opacité me distrait des vérités absolues, dont je croirais être le dépositaire. […] La pensée de l'opacité me garde des voies univoques et des choix irréversibles.[4] (1990: 205-206)

Al reclamar el derecho a la opacidad, al extrañamiento, la Relación rechaza lo universal y el pensamiento único, opuesto a toda lógica jerarquizadora, absoluta, normativa y unívoca.

Elogio del criollismo y oralitura

En sintonía con estas ideas, Patrick Chamoiseau, Raphaël Confiant y Jean Bernabé publican en el *Éloge de la créolité*, un manifiesto del criollismo (*créolité*) no solo en lo que atañe a la lengua-cultura criolla, sino también porque asume el paradigma de archipiélago, basado en compartir y en propender al mestizaje cultural y lingüístico. Los autores defienden el abrirse hacia el otro y reivindican la tradición oral: "la oralidad es nuestra inteligencia, nuestra forma de leer este mundo, la búsqueda a tientas, aún ciega, de nuestra complejidad" (1989: 33). Ahora bien, lejos de un binarismo irreconciliable escrito-oral, la escritura constituye, a su criterio, una herramienta imprescindible de construcción de una identidad colectiva, la "cristalización de una conciencia común" (1989: 39).

4 "Opaco no equivale a oscuro, pero puede serlo y debe ser aceptado como tal. Revela la dimensión no-reducible de una cultura, que es la garantía de participación y acercamiento más auténtico [...] El pensamiento de la opacidad me distrae de las verdades absolutas, de las cuales podría creerme depositario. [...] El pensamiento de la opacidad me protege de las vías unívocas y las decisiones irreversibles".

El término "oralitura" fue definido en 1974 por Ernst Mirville como el "conjunto de creaciones orales de una época o comunidad, en el campo de la filosofía, la imaginación, la técnica, valiosas en cuanto a sus características formales o de fondo". La oralitura implica una doble acción: por un lado, la articulación entre oralidad, tradición oral y escritura; por otro, la valorización y legitimación de la forma oral. En este sentido, entendemos que el verdadero protagonista de *SM* es este curioso dispositivo que permite el pasaje de lo oral a lo escrito, la oralitura. El marcador de palabras se ve constantemente atravesado por las contradicciones y dudas acarreadas por esta operación; es más, tiene que confrontar las objeciones explícitas de Solibo, el cuentista, quien lo previene acerca de su proyecto. La preponderancia de esta contradicción es tal que con una referencia a ella se abre el texto, con la cita de Édouard Glissant en el primer epígrafe:

> Je suis d'un pays où se fait le passage d'une littérature orale traditionnelle, contrainte à une littérature écrite, non traditionnelle, tout aussi contrainte. Mon langage tente de se construire à la limite de l'écrire et du parler; de signaler un tel passage —ce qui est certes bien ardu dans toute approche littéraire [...]. J'évoque une synthèse, synthèse de la syntaxe écrite et de la rythmique parlée, de l'"acquis" d'écriture et du "réflexe" oral, de la solitude d'écriture et de la participation au chanter commun —synthèse qui me semble intéressante à tenter.[5]

Este fragmento anticipa la búsqueda que acompasará la obra: el pasaje de prácticas, códigos, discursos y marcas orales hacia la escritura, y la síntesis entre lo individual y lo colectivo. La oralitura se ve cargada de una profunda voluntad política por la necesidad de trascender códigos y por transponer una lengua y contenidos culturales tradicionalmente orales a una escena –un canal de difusión escrito– que no le son históricamente inherentes.

Si el temor del cuentista es la desaparición del criollo, su gesto enunciativo da a entender lo contrario: el marcador de palabras convoca voces plurales en un enunciado coral bilingüe y bicultural que honra su lengua, su cultura y su tradición oral con un anclaje en la oralitura. A continuación detallaremos las modalidades que adopta este complejo dispositivo polifónico de la novela.

Enunciación en primera persona

El narrador aparece en el inicio del texto a través de la primera persona del plural, lo cual lo instituye como miembro de un colectivo: "El Maestro de la palabra hace una voltereta y nos hunde en la mala suerte" (*SM*: 23). Unas páginas después, los contornos de esta primera persona se dibujan con mayor precisión: "Nos juntábamos para escucharlo [a Solibo Magnifique] aunque ni un pelo blanco habitara sus sienes" (*ibid.*: 27). Entendemos, entonces, que el narrador forma parte de un público recurrente que se reunía para escuchar al cuentista Solibo Magnifique y que asume la transmisión de un relato. Dicho esto, la primera presentación completa del narrador se produce con la inclusión de su nombre en una lista de testigos, extraída del informe de la investigación preliminar, redactado por el inspector principal y en el cual aparece consignado de la manera siguiente: "Patrick Chamoiseau, apodado Chamzibié, Ti-Cham o Pájaro de Cham, se hace llamar "marcador de palabras", en realidad sin profesión, domiciliado en François-Arago 90" (*ibid.*: 29). Reiteramos que la coincidencia entre el nombre y el apellido del autor y los del narrador revelan una intención voluntaria de superposición entre ambos. Por otra parte, la inclusión de este personaje en quinto lugar de la lista de testigos genera verosimilitud y la imagen de un enunciador modesto que une y pierde su voz entre tantas otras, reafirmando así su *mero* rol de "marcador de palabras", atizado por la reserva del investigador respecto de su ocupación profesional.

5 "Vengo de un país donde se pasa de una literatura oral tradicional, limitada a una literatura escrita, no tradicional, igualmente limitada. Mi lenguaje intenta construirse en el límite del escribir y el hablar; y señalar un pasaje tal –lo cual es ciertamente arduo en todo abordaje literario–. [...] Evoco una síntesis, síntesis de la sintaxis escrita y la rítmica hablada, lo 'adquirido' escrito y el 'reflejo' oral, la soledad de la escritura y la participación al cantar común – síntesis que me parece interesante intentar–".

Este juego de coincidencias entre autor y narrador adquiere mayor preponderancia cuando el narrador se apropia, por así decirlo, de informaciones biográficas del autor: "Yo lo [a Solibo Magnifique] había conocido durante mis visitas al mercado para un trabajo de investigación sobre la vida de los *djobeurs*[6]" (*ibid.*: 43). Una nota al pie de página asociada a esta frase nos remite a *Chronique des sept misère*s, del propio autor, publicada por la editorial Gallimard en 1986. La referencia a esta novela central en la obra de Chamoiseau no solo anuda con su producción literaria anterior, sino que también nos invita deliberadamente a asociar a autor y enunciador como una unidad enunciativa que responde, ya sin sorpresa, a la lógica del "marqueur de paroles". Tan es así que el personaje Solibo Magnifique, "el Maestro", no tiene reparo en cuestionar con insistencia su afán de escritura y, paradójicamente, contribuye a alimentar esta unidad autor-narrador: "Pájaro de Cham, vos escribís. Bueno. Yo, Solibo, hablo. ¿Ves la distancia? En tu libro sobre Maman Dlo, querés capturar la palabra en la escritura" (*ibid.*: 52). Esta primera persona se nos presenta entonces como una entidad compleja en la que se solapan autor y narrador y que, en tanto "marcador de palabras" –alguien que fija las palabras de otros por escrito y no es creador o cuentista–, asume su inferioridad de condición y jerarquía respecto del "Maestro de la palabra" (*ibid.*: 26), es decir, Solibo Magnifique.

Otras voces convocadas

Como señalamos más arriba, las voces convocadas en *SM* son múltiples. Para ilustrar no solo su pluralidad sino también la diversidad del dispositivo polifónico, nos proponemos presentar someramente algunas estrategias empleadas para incluir las voces de locutores terceros.

Discurso directo

La polifonía de la obra se hace presente, en una primera instancia, mediante el uso del discurso directo, recurso clásico que reviste, en este caso, una suerte de engaño: la primera voz que leemos dentro del texto está inserta a través del discurso directo, pero no pertenece al locutor narrador: es la de Évariste Pilon, el inspector principal, quien abre el relato: "Yo, Évariste Pilon, oficial de policía de Fort-de-France…" (*ibid.*: 17). Esta acta, anexo inicial que precede al capítulo 1, anticipa que la polifonía será inherente al texto y que será arduo para el lector, cuando no imposible, trazar fronteras claras entre locutores. De hecho, en este mismo documento se incluye la lista de testigos que habrán de ser interrogados.

Oscilación entre Discurso Indirecto Libre, Discurso Directo

Las voces que arman la trama del texto aparecen a través de mecanismos que dificultan la asignación de enunciadores claros; tal es el caso del uso del discurso indirecto libre (DIL), empleado en forma profusa. Tomemos, a modo de ejemplo, un fragmento en el que la voz de Doudou-Ménar, vendedora de *chadecs* confitados, se ve atravesada por otras voces:

> Doudou-Ménar, elle, conforme à sa nature, s'était mise en action. [...] Elle courait-courait sans trop savoir où, Solibo était-il ou pas mort? et s'il était seulement saoul, à dire un Mexicain dans un western-django ? qui va pouvoir trouver un docteur à terre dans Fort-de-France alors que le soleil n'a pas encore pointé ?... mais elle déployait dans sa course toute l'énergie que n'avait pas pu vaincre sa journée épuisante…[7] (*ibid.*: 47)

Los comentarios "¿Solibo había muerto o no? ¿y si solo estaba borracho [...] el sol todavía no salió?" corresponden a la voz de Doudou-Ménar, enmarcada dentro de la voz del narrador. Ahora bien, si los puntos de suspensión indican en otros tramos del texto una frontera neta entre locutores, brillan por su ausencia para introducir la voz de Doudou-Ménar que aparece

6 Los *djobeurs* son trabajadores de oficio o trabajadores en negro de las Antillas. Aquí se refiere a una novela cuyos protagonistas son *djobeurs*; el marcador de palabras habría ido al mercado para realizar una investigación para la redacción de esa obra.

7 "Doudou-Ménar, ella, conforme a su naturaleza se había puesto en acción. [...] Corría-corría sin saber bien a dónde, ¿Solibo había muerto o no? ¿y si solo estaba borracho como un mexicano en un western-djando? ¿quién va a poder encontrar un doctor en Fort-de-France ahora cuando el sol todavía no salió?... pero desplegaba en su corrida toda la energía que su día agotador no había podido vencer…".

en medio de la frase del narrador, precedida por una coma. Se trata, entonces, de una opacidad voluntaria que genera extrañamiento por el deslizamiento entre locutores, ya que impide anticipar la aparición de esta otra locutora.

Tomemos, ahora, un fragmento en el que aparece la voz de Justin Philibon, un policía que observa una escena entre el jefe de brigada Bouaffesse y Doudou-Ménar:

> Depuis son guichet de permanence, il guettait la porte close du bureau de Bouaffesse, en rapiécant le registre de main courante. Une jalousie pimentait son cœur, il va koker assuré, non même il la koke déjà là sur moi, quel chien ! faire ça dans un bureau comme les vieux blancs, le chef est couillon mais il est fort même dans l'affaire des femmes (…) il la koke et moi pendant ce temps-là je suis comme un dessin animé derrière le guichet du béké ! … Au bout d'une éternité, il les vit sortir du bureau…[8]. (*ibid.*: 66)

La voz de Philibon irrumpe mediante el discurso directo libre (DDL) "seguro va a kokear…" que juega con el punto de vista omnisciente del narrador que acaba de afirmar "los celos salpimentaban su corazón", lo cual da cuenta de un conocimiento acerca de la intimidad del locutor. El léxico, la puntuación y el uso de la primera persona señalan con claridad la inclusión de estos enunciadores, que luego se disipan ante la aparición de la voz del narrador, precedida por los consabidos puntos suspensivos.

Las formas de la polifonía se complejizan más aún a lo largo del texto. Tomemos, a modo ilustrativo, la voz de Bouaffesse, el jefe de brigada:

> À la ronde, ses subordonnés de la force publique s'agitaient sous la gratelle d'une impatience, si bien que le brigadier-chef s'ébroua (Je vous reconnais, madame, rejoignez mon bureau), fit recoller le cassé, nettoyer le sali, avant d'expliquer aux tuméfiés revanchards que la dame en question était sa cousine du côté d'une cuisse d'oncle, que cet incident était une nègrerie déplorable, qu'il valait mieux ne pas lever de chaleur ni couper de piment, que ce n'était pas une demande-service mais si vous ne portez pas plainte, je saurai vous rendre la monnaie avec plus de rallonge que la Caisse d'Épargne.[9] (*ibid.*: 64)

Este fragmento condensa el juego constante del narrador en su dispositivo siempre cambiante de polifonía: en una primera instancia introduce la voz de Bouaffesse dentro de un paréntesis mediante el DDL –reconocible por el paso de la tercera a la primera persona singular–. Luego se desliza la voz del narrador hasta la aparición del *verba discendi, que* introduce la explicación. Nada indica que estamos ante la voz de Bouaffesse –dado que esta ya fue introducida mediante un paréntesis– y, sin embargo, el adjetivo "ventajistas" la señala nuevamente. Siguen luego tres proposiciones con presentes de verdad general, dos de los cuales, por ser estructuras impersonales, habilitan un borramiento enunciativo que se corta inesperadamente a través de la irrupción de los pronombres personales: la segunda y la primera persona que evidencian nuevamente el DDL. Estos tres cambios veloces se dan dentro de la misma frase, lo cual da lugar a un deslizamiento de locutores que enfatiza el carácter polifónico de la enunciación y su imprevisibilidad.

Apropiación discursiva

8 "Desde su taquilla, vigilaba la puerta cerrada de la oficina de Bouaffesse, mientras emprolijaba el registro de testimonios. Los celos salpimentaban su corazón, seguro va a kokear, no, incluso ya la kokea acá al lado mío, ¡qué perro! hacer eso en una oficina como los viejos blancos, el jefe es boludo pero un capo incluso en cuestión de mujeres [...] ¡la koka y yo mientras tanto como un dibujito animado atrás del mostrador del béké!... Al cabo de una eternidad, los vio salir de la oficina…".

9 "Alrededor, sus subordinados de la fuerza pública se agitaban tanto picados por la impaciencia que el jefe de brigada resopló (La reconozco, señora, sígame a mi oficina), hizo arreglar lo roto, limpiar lo sucio, antes de explicarles a los tumefactos ventajistas que la señora en cuestión era su prima del lado de un muslo de un tío, que este incidente era una negrería deplorable, que era mejor no calentar ni cortar ajíes, que esto no era un pedido-favor pero si no hacen la denuncia, voy a saber pagarles el vuelto con más margen que el banco".

La apropiación discursiva constituye otra técnica de inclusión de voces y un dispositivo significativo de la oralitura. La voz de Didon, uno de los testigos de la muerte de Solibo Magnifique, abre su elocución bajo forma de discurso indirecto (DI): "Compañía, esta es mi tristeza, dice, permítanme recordar…" (*ibid.*: 73). Luego de este DI, el narrador, presente en la escena, se concentra en describir la prosodia de Didon, "su tono monocorde" (*ibid.*: 74), su "voz sorda, lenta" (*ibid.*: 74) y omite el contenido de su discurso. Al final de este párrafo, es el mismo narrador quien anuncia que retomará el contenido omitido presentado por Didon, a saber, "la extraordinaria historia del ciempiés [...] tal como Didon la había hablado" (*ibid.*: 74). Luego de este momento bisagra, el narrador, tomando el rol de orador, cuenta una historia extraordinaria según la cual Solibo habría ido a buscar a Man Goul hasta la muerte; y ella habría sido víctima de una entidad sobrenatural, la "bête-longue" que el Maestro había capturado gracias a "palabras inaudibles" (*ibid.*: 75) para luego liberarla. Este fragmento resulta particularmente relevante por su contenido: un mito, una leyenda fantástica contada oralmente por Didon es retomada y fijada por escrito por el marcador de palabras. Tan es así que incluso se convoca la estética de la oralitura ya que el narrador retoma, en bastardillas, la voz de Didon en forma de DDL: "el ciempiés nos espanta" (*ibid.*: 74), "¡Oh, dulzura de mis ojos!" (*ibid.*: 75) e incluso la voz de Man Goul, convocada oralmente por Didon y retomada por escrito por el marcador de palabras: "Man Goul, alta ancianidad respetable, pasó a llamarlo Papá, con una mano en el corazón..." (*ibid.*: 75). En este sentido, subrayamos el uso de la primera persona en el relato del narrador, quien afirma "Lo vi caminar sin desplazarse" (*ibid.*: 75), cuando sabemos que él no fue testigo de ese episodio. El narrador agrega, de hecho, algunas líneas después: "No había vivido el circo de la bête-longue, ¡el mercado burbujea de tantas historias!" (*ibid.*: 76). En suma, estamos ante dos locutores en primera persona, pero poco importa: el foco no está puesto en el locutor, sino en la transmisión de la historia. La apropiación discursiva constituye otra forma de polifonía que oficia como elogio a la tradición oral y a la génesis de los mitos. El testimonio, la voz, no le pertenecen a Didon ni tampoco al marcador de palabras: conforman un discurso colectivo asumido por los miembros de la comunidad. De este modo, se recuerda el modo en que la palabra coral construye relato y construye memoria.

Destinatarios múltiples determinados por el estatus del criollo

Tras este breve recorrido por los modos en que la polifonía atraviesa la novela, rastrearemos ahora sus destinatarios tomando algunas herramientas provistas por Maingueneau en *Elementos de Lingüística para el texto literario*: lector invocado, lector instituido y lector genérico. Veremos, por una parte, que la lógica de la multiplicidad de voces, de la obra coral, se complejiza y profundiza, en un movimiento espejado, mediante una diversidad de lectores. Por otra, dicha diversidad de lectores responde a una lógica política: no solo no se anula la jerarquización francés-criollo, sino que se revierte. Es por esto que la perspectiva de Maingueneau resulta de sumo interés: permite dar cuenta de la multiplicidad de destinatarios y su jerarquización, lo cual no resulta posible a través de otras teorías de la enunciación que, no obstante, utilizamos para el análisis de la obra, tales como el "desdoblamiento del Tu" de Charaudeau (1983), la teoría de la ScaPoLine ("Types d'êtres-discursifs dans la ScaPoLine", 2009) o el punto de vista de Rabatel ("Le point de vue, une catégorie transversale", 2004).

La primera página del primer capítulo se abre con la voz del narrador que interpela directamente a su destinatario: "¡Amigos míos! El maestro de la palabra toma acá la curva del destino y nos hunde en la mala suerte…" (*ibid.*: 23). Este es un lector invocado, perteneciente a un colectivo que goza de un estatus de privilegio, dado que recibe el apelativo "amigo", vocativo que se reitera más tarde, como mínimo diez veces a lo largo del relato. La complicidad se construye a través de otras estrategias identificables, por ejemplo, en la escena del baile de seducción entre Bouaffesse y Lolita Boidevan –Doudou Ménar–: "Si acepta [la invitación a caminar juntos]: quebradura extrema, lafouka tórrido y ebriedad en la voz. Señoras y señores, Lolita Boidevan aceptó" (*ibid.*: 62). El vocativo "Señoras y señores", genera un efecto de comicidad relativo al suspenso generado por la resolución de la escena de seducción, lo cual también produce complicidad, dado el desfasaje entre el imaginario sensual evocado en el

principio de la frase y su articulación con la interpelación formal. Por añadidura, dicho apelativo corre al lector de su experiencia individual y lo sumerge en un colectivo propio de la dinámica de la oralidad y las alocuciones del cuentista. Cabe destacar que este lector invocado se escinde en dos, distinguiendo así a un subgrupo aún más privilegiado. Durante la escena de seducción de Bouaffesse y Lolita Boidevant, el narrador relata: "El carruaje* de la Bella tuvo lugar en una D.S. climatizada…" (*ibid.*: 62). El asterisco del término "carruaje" remite a una nota al pie que indica "O chawa, si querés".[10] Ante todo, destacamos la singularización de este lector por el uso del *tú* y, si partimos de la premisa de la pertinencia de la nota al pie, deducimos que es insoslayable para la construcción completa del sentido del texto. Por otra parte, el uso del verbo *querer* activa aquí su sema paralelo al verbo *preferir*, lo cual supone que, teniendo en cuenta sus necesidades, el narrador se toma el tiempo, y lo enfatiza, para restituir elementos exclusivos para lectores criollófonos.

La categorización de Maingueneau permite evidenciar en *SM*, aparte del lector convocado, un lector instituido, ideal, relativo al género y el registro enunciativo, que implica relaciones interdiscursivas y códigos lingüísticos. Esta imagen se cimenta, a modo de ejemplo, durante la escena en la que Philémon Bouaffesse se encuentra con Doudou-Ménar en la comisaría: "Ante la vista del bakoulélé alrededor de Doudou-Ménar, solo manifestó su sorpresa con una de sus expresiones preferidas, la que, rebelde a cualquier traducción, asocia vertiginosamente las cimas y los abismos filosóficos: —Andjèt sa, pito!" (*ibid.*: 54). Carente de traducción, la expresión criolla de Bouaffese escapa al entendimiento de los lectores no criollófonos, vale decir, supone la decisión fundada del narrador de no pasar por la traducción. La elección de la opacidad preserva y atesora un sentido accesible únicamente a través del criollo, lo cual enriquece el estatus del lector instituido.

Por otra parte, en *SM* también se revela la concepción de un lector correspondiente al público genérico, poseedor de ciertos conocimientos –aunque no absolutos– que lo distinguen del lector instituido. Para ilustrar este destinatario, evocamos una pregunta formulada por el jefe de brigada a un testigo durante el interrogatorio: "¿Qué tipo de trabajo hacés para el beké?" (ibíd: 98), frase que remite a la siguiente nota al pie: "Tierras, fábricas y las estructuras de producción económica (directa o indirecta) pertenecían a los békés. Cualquiera fuere su función, se trabajaba para los békés. La expresión quedó sobre todo porque las cosas evolucionaron poco". Destacamos particularmente el comentario relativo a la preposición "para", originada por una explicación histórica de las implicancias de esta locución y de las relaciones de poder acarreadas hasta la actualidad. El enunciador narrador se muestra atento, colaborativo y capaz de adelantarse a los interrogantes de un lector genérico. En este mismo caso, destacamos el comentario del narrador que evoca "la agonía sucia de un vidé* de la noche anterior (¡Dios! qué andanzas…)" (*ibid.*: 112) y remite a otra nota al pie en la cual introduce la siguiente explicación: "Una mezcla de vocalizaciones, bailes y carreras que concluían nuestros bailes. Consejo: ahora, practicalo solo para el carnaval". Si bien esta instrucción pretende restituir al lector genérico conocimientos previos, generan paralela y paradójicamente un distanciamiento por falta de complicidad y una jerarquización en la cual este se encontraría en una posición de inferioridad. En efecto, el uso de la primera persona del plural y la omisión del esclarecimiento de los implícitos que sostienen el humor de la nota –implícitos, insistimos, basados en conocimientos compartidos de los que no participa el lector genérico– dibujan la frontera de un "nosotros" que lo excluye.

Para cerrar esta identificación de lectores múltiples, heterogéneos y jerárquicamente diferenciados, retomamos a Maingueneau, que advierte acerca de estos efectos de sentido: "Todo texto es una sutil negociación entre la necesidad de ser comprendido y ser incomprendido, ser cooperativo y desestabilizar de una manera u otra los automatismos de lectura" (Maingueneau 2005: 36).

10 "Ou chawa, si tu veux". [Nota: en francés "charroi", en criollo "chawa"].

Conclusiones

En suma, vimos la centralidad que ocupa en *SM* el pasaje de lo oral a lo escrito y la forma en que el relato se inscribe en la lógica de la oralitura. Los modos de inclusión del francés y el criollo, la contaminación de voces y de locutores, los tópicos abordados, la concepción del Maestro de la palabra como mayor exponente del uso de la palabra, la denuncia de violencias históricas y actuales; *todo* es significativo y contribuye a la construcción de un homenaje a la tradición oral.

En esa misma clave, en un rizoma enunciativo frondoso, la primera y la segunda persona se multiplican, en un efecto de caleidoscopio, subrayando la complejidad de un universo cultural y lingüístico que se despliega a través de este dispositivo maleable y sorprendente. A pequeña y a gran escala, Chamoiseau nos ofrece el retrato de un mundo inscripto en la lógica de la "Relación", en la cual los debates, las perspectivas y las voces orales se unen en un acto político de memoria colectiva.

El lector no queda afuera de esta propuesta: aunque se sienta más o menos interpelado, más o menos incluido, se exige de él desde el inicio una participación activa, una disposición permanente a vincularse desde el lugar que pueda con la extraña materia narrativa que se le ofrece.

Referencias

Bernabé, Jean/Patrick Chamoiseau/ Raphaël Confiantl (1989): *Éloge de la Créolité*. París: Gallimard.

Chamoiseau, Patrick (1988): *Solibo Magnifique.* París: Folio.

Glissant, Édouard (1990): *Poétique de la Relation, Poétique III.* París: Gallimard.

Glissant, Édouard (2008): "Philosophie du Tout-Monde", conferencia del seminario del ITM, 30 de mayo de 2009, París, espacio Agnès B. http://www.edouardglissant.fr/penseearchipelique.html

Guespin, Louis/ Jean-Baptiste Marcellesi (1986): "Pour la glottopolitique". En *Langages,* 83, pp. 5-34.

Le Code noir, Recueil d'édits, déclarations et arrêts concernant les esclaves nègres de l'Amérique (1685). En <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b86086055>. [Último acceso: 14-09-2023].

Maingueneau, Dominique (1993): *Éléments de Linguistique pour le texte Littéraire*. París: Dunod.

Maingueneau, Dominique (2005): *Pragmatique pour le discours littéraire.* París: Armand Colin.

Marcellesi, Jean-Baptiste (1993): "Postface". En *Cahiers de Linguistique Sociale,* 22, p. 125.

Scribner, Sylvia/ Michael Cole (2010): "La littératie sans l'école : à la recherche des effets intellectuels de l'écriture". En *Langage et société,* 133, pp. 25-44.

Agustina Peña Pereira es profesora de francés egresada del IES en Lenguas Vivas «Juan Ramón Fernández», donde trabaja como profesora de Prácticas del Lenguaje en Francés III en el Profesorado de Francés y de Lengua Francesa V y VI en el Traductorado en Francés. Es miembro del Centro de Estudios Francófonos de dicha institución. Asimismo, se desempeña como profesora de FLE y Literatura en francés en el Instituto Libre de Segunda Enseñanza. Entre 2017 y 2020 integró el equipo de Francés de la Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación del Ministerio de Educación de la CABA donde fue responsable de examen CLE y produjo material didáctico para nivel medio. Finalizó el Master 2 a distancia en Ciencias del Lenguaje en la Universidad de Rouen, Francia. El tema de su *mémoire* fue la enunciación polifónica y la oralitura en *Solibo Magnifique* de Patrick Chamoiseau.

Abrazar la emergencia de otras lenguas

Nuevas miradas sobre el error y las interferencias en la clase de Lengua Extranjera

Natalia A. Haller
IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"
nataliaandreahaller@gmail.com

Resumen
Este trabajo busca propiciar que los docentes de una lengua extranjera fomentemos la reflexión metalingüística mediante las comparaciones entre idiomas extranjeros y con la lengua materna. El artículo retoma y complejiza el Trabajo de Campo en Didáctica que realicé en 2019 como estudiante del Profesorado Superior de Alemán bajo la tutela de la Prof. María de los Ángeles Rodriguez. Su objetivo era indagar en qué medida les estudiantes del nivel secundario que aprenden alemán lo hacen en simultáneo con otras lenguas extranjeras, en especial inglés, y cómo estos conocimientos pueden ser aprovechados en forma activa y consciente en la clase de alemán. La reflexión se apoyaba en un marco teórico elaborado a partir de la bibliografía trabajada en varias materias de la carrera: didáctica general, didácticas de la lengua alemana y gramática contrastiva; que se puede condensar en cuatro ejes teóricos: aprendizaje significativo (Ausubel 1976), trayectoria escolar (Terigi 2007), patrimonio lingüístico (Hufeisen y Neuner 2003) y didáctica del idioma terciario (Hunike y Steinig 2005). Si entonces confirmé, a través de diversas encuestas, que tanto docentes como estudiantes de alemán del nivel secundario tienen un perfil plurilingüe y que las lenguas que manejaban emergían durante la clase, me interrogo aquí específicamente sobre las ventajas de ver esas interferencias no como errores sino como oportunidades para actualizar y sacar provecho del patrimonio lingüístico que traemos.

Palabras clave: aprendizaje significativo – patrimonio lingüístico – interferencia – error – reflexión metalingüística

–*What colour is the T-Shirt?* –pregunta la profesora de inglés a segundo grado.
–*Blau!* –contesta una alumna, en alemán, la otra lengua extranjera que aprende en el colegio.

¿Qué debería hacer la docente ante esta respuesta? Ese es el interrogante al que busca responder este artículo. Quizás lo primero que se nos ocurra sea exclamar: "No! It's blue!". Pero ¿hay otra alternativa, una que valore la conexión que la alumna hizo entre el color y sus conocimientos lingüísticos?

Teorías como la del aprendizaje significativo de Ausubel (1976) nos pueden orientar en cuanto a los procesos de aprendizaje que pone de manifiesto esta situación. Quienes aprenden se constituyen como sujeto escolar a partir de su trayectoria escolar (Terigi 2007) y de sus saberes previos. Conocerlos permite a quien enseña una lengua extranjera tener una herramienta valiosa para comprender qué errores se cometen por interferencia con otras lenguas y para discernir las características de la "interlengua" (Selinker 1992) de quienes aprenden. El patrimonio lingüístico (Sprachbesitz, Hufeisen y Neuner 2003) de alumnos que se acercan por primera vez a una lengua extranjera será muy diferente de aquel que ya ha aprendido otras lenguas además de la materna. Al igual que ocurre con la apropiación de cualquier tipo de conocimiento, en el aprendizaje de una lengua extranjera también es importante que quien enseña tenga en cuenta que sus estudiantes relacionarán los nuevos contenidos con aquellos ya adquiridos, como propone Ausubel.

A partir de estas ideas, que funcionan como premisas, nos interrogamos en qué medida les docentes de alemán nos servimos de nuestros conocimientos

para realizar comparaciones entre la lengua que enseñamos y otras lenguas (incluido el castellano) y para aconsejar a quienes aprenden sobre la base de su propia experiencia como estudiantes de idiomas extranjeros. ¿Propiciamos la reflexión sobre las diferencias entre los idiomas o entre las estrategias que se usan para aprenderlos? ¿Conocemos en mayor o menor grado las trayectorias escolares del alumnado (en forma general y específicamente en cuanto a los idiomas)? ¿Realizamos, en las primeras clases, alguna especie de relevamiento sobre sus trayectorias escolares? ¿Las vamos descubriendo a medida que progresa el curso? ¿O las ignoramos completamente?

El presente artículo retoma los resultados de una investigación realizada en el marco de mi trabajo de campo en la materia Didáctica de las lenguas extranjeras y busca ofrecer elementos de respuesta a estos interrogantes, que, si bien fueron pensados para docentes de alemán, podrían hacerce extensivos a los de otras lenguas extranjeras

Cambios de perspectiva en el tratamiento de los errores

Entre los conceptos que estimamos novedosos para pensar el tratamiento de los errores figura el de "interlengua" (Selinker 1992), que permite entender por qué ocurren las interferencias. Desde su perspectiva, la interlengua es un sistema lingüístico independiente de la lengua materna y de la lengua extranjera que se está incorporando, con algunos elementos de ambas y otros que no se corresponden con ellas. A su vez, refleja el conocimiento implícito de quien aprende una lengua extranjera y hace una proyección del funcionamiento y de las normas de su lengua materna. Se trata, en suma, de un sistema intermedio previo al de la lengua meta, en el cual la persona que aprende un idioma realiza suposiciones y formula hipótesis que luego comprobará o desestimará.

Por otro lado, consideramos los aportes de Pit Corder (1992) que sugieren un tratamiento de los errores distinto al que habitualmente se utiliza. Este autor los ve como elementos valiosos por la información que brindan sobre el proceso de aprendizaje y el estado de apropiación de la lengua que evidencian les estudiantes en un momento específico. Esta mirada se postula como superadora en relación con el modo de abordar el error en el aprendizaje y en la adquisición de una lengua extranjera a lo largo del siglo XX. En un principio, se afirmaba que los hábitos de la lengua materna provocaban interferencia en el aprendizaje de una segunda lengua. Por eso, inicialmente, se contrastaban los dos sistemas y se hacía un inventario de las áreas de dificultad para que quienes enseñaban dirigieran ahí su atención. Más tarde, el campo de la metodología postuló dos corrientes de opinión acerca de los errores. Por un lado, el conductismo propuso un método de enseñanza en el que no tenía que haber errores. En caso de haberlos, se los consideraba una falla en las técnicas de enseñanza o bien una falta de adquisición de hábitos correctos por parte de quien estudia. Por otro lado, la perspectiva taxonomista consideró que los errores eran ineludibles (por ser fenómenos naturales y lógicos) y que había que encontrar las técnicas para trabajar con ellos. Por su parte, Pit Corder destaca, primeramente, que los errores son ante todo evidencia del proceso de adquisición del lenguaje: las formas "incorrectas" o errores sistemáticos permiten establecer que quien aprende elabora ciertas reglas de construcción de la lengua a partir de datos de entrada o "input". En segundo lugar, señala que podemos comprender y aceptar el error y promover situaciones favorables para su corrección (ya sea la autocorrección o la corrección asistida por otras personas).

También Rodríguez Palmero (2008) se refiere al tratamiento del error desde la perspectiva del aprendizaje significativo: propone aceptarlo como algo natural en el proceso de aprehender la información, y usarlo críticamente. En esta línea, Ferrán Salvadó explica el cambio del modelo conductista (que consideraba al error malo por naturaleza) al mentalista (que lo considera síntoma de progreso): "Las bases teóricas de esta nueva actitud se fundamentaban en que los procesos de aprendizaje no son procesos de formación de hábitos, sino de formulación de hipótesis sobre cómo funciona la lengua y posterior comprobación de esas hipótesis en usos comunicativos" (1990: 291). De esa manera se enlazan el tema del tratamiento del error con el de la interlengua de Selinker (1992), teoría que explica el tipo de hipótesis que pueden hacer quienes aprenden

idiomas extranjeros, y que nos permite dilucidar qué razonamientos están ocurriendo en su cabeza.

Investigaciones más recientes (Hufeisen y Neuner) validan los postulados de Ausubel:

> Según los hallazgos de las investigaciones sobre la memoria, de la teoría del procesamiento de la información, de la psicología del conocimiento y de la psicolingüística, todo el aprendizaje ocurre generalmente de tal manera que el nuevo conocimiento sólo se almacena permanentemente en la memoria cuando está integrado y anclado en los conocimientos ya existentes. Lo que no encuentra soporte desaparece de nuestra memoria rápidamente, es como que "se sumerge" y ya no podemos acceder de nuevo a eso en forma inmediata. (2003: 16)

Cuán pertinente entonces sería que la docente del ejemplo inicial aprovechara el conocimiento de la palabra *blau* por parte de la alumna para conectarla con la palabra *blue*, mucho más cercana gráfica y fonéticamente que la palabra azul, ampliando así la conciencia lingüística de quienes participan de la clase. Con el término "conciencia lingüística" nos referimos al conocimiento explícito acerca de la lengua, que se actualiza y se pone de manifiesto al aprenderla, enseñarla y utilizarla. Se trata de una traducción del término inglés *language awareness* que, según el Diccionario de términos clave de ELE (2019) del Centro Virtual Cervantes, es la condición que "permite percibir aspectos de la lengua que de otro modo pasarían inadvertidos". Esta mirada toma distancia de los planteos conductistas al presuponer que les estudiantes forjan y tienen acceso a su propio conocimiento de la lengua. Hufeisen y Neuner creen incluso que promover la conciencia lingüística es una tarea que debería comenzar en la clase del idioma materno:

> Desarrollar conciencia de aprendizaje de idiomas significa discutir el propio proceso de aprendizaje de idiomas (cómo aprende uno a diferenciar la información importante de la secundaria al leer un texto; cómo uno se da cuenta, por ejemplo, de cómo se escriben las palabras correctamente; cómo uno reconoce los tipos de palabras, cómo uno aprende a nombrarlas y cómo las identifica; etc.). (2003: 22)

Según explican estos autores, al entrar en contacto con una lengua extranjera, se deberá promover la conciencia del idioma mediante la comparación entre la lengua materna y el primer idioma extranjero: ¿qué es similar? ¿cuáles son las zonas de contacto? ¿qué es totalmente diferente? ¿en qué puntos se "cae" la comparación (interferencia)? ¿qué tiene de peculiar el nuevo idioma? La tarea consiste concretamente en relacionar palabras y frases seleccionadas, textos de la lengua materna y de la primera lengua extranjera y discutir las percepciones y conocimientos que se tiene de ellos mediante operaciones cognitivas tales como recopilar–organizar–sistematizar. Al aprender el nuevo idioma, no solo se lo compara con la lengua materna, sino que también se activan métodos y estrategias de aprendizaje que se harán presentes al aprender los siguientes idiomas extranjeros. Especialmente en el área de "aprender a aprender", la clase de idioma materno puede ser la base para el aprendizaje eficiente de los siguientes idiomas y puede fomentar el "aprendizaje permanente" de idiomas extranjeros.

Indagación en el campo de la enseñanza del alemán

Mi interés por este tema me llevó a realizar un trabajo de campo en el que me propuse indagar qué ocurre en las clases de alemán en las escuelas secundarias de Argentina, si quienes enseñan tienen presentes las cuestiones que he planteado y si podría obtener de parte de docentes con experiencia algunas ideas sobre cómo aprovechar el patrimonio lingüístico de quienes aprenden alemán y potenciar su conciencia lingüística. Luego de entrevistar (a lo largo de 2019) a cinco docentes de distintos perfiles de escuelas secundarias de CABA[1] y Gran Buenos Aires, en las que se enseña el idioma alemán, y de analizar los resultados de una encuesta en línea respondida por 27 docentes de esa lengua de todo el país, obtuve algunos datos que estimo

1 Los perfiles eran los siguientes: en una se aprendía alemán desde el jardín de infantes, en otra se lo aprendía desde cuarto grado de primaria, en otra desde la escuela primaria con menor carga horaria, en una cuarta, solo en secundaria y, en la última, el idioma se enseñaba en un taller optativo, con poca carga horaria.

relevantes sobre el perfil docente y la manera de lidiar con la emergencia del inglés en la clase de alemán. También realicé una encuesta a alumnos de distintos colegios alemanes, lo cual me permitió elaborar hipótesis acerca de cuán desarrollada se encuentra la conciencia lingüística de esta generación de estudiantes.

El primer interrogante planteado en este trabajo fue si quienes enseñan y aprenden alemán como lengua extranjera poseen conocimientos de otras lenguas extranjeras y, de ser así, qué consecuencias trae este hecho para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua. Las entrevistas a docentes arrojaron que el 100% cuenta con conocimientos de inglés, el 60% de francés o italiano y el 20% de latín o hebreo. Por su parte, la encuesta en línea arrojó que el 96,3% tiene conocimientos de otra lengua (inglés, francés, portugués e italiano, entre otras). Como puede observarse, el porcentaje de docentes de alemán de la muestra que no cuentan con conocimientos de otras lenguas extranjeras es muy reducido (menor al 2%, si sumamos entrevistados y encuestados). Con respecto al alumnado, la encuesta arrojó que el 100% cuenta con conocimientos previos o está estudiando paralelamente inglés; el 10%, francés; el 8%, portugués; el 2%, italiano; el 2%, chino; y el 1%, latín. Por otra parte, el 55% de les docentes que contestaron la encuesta en línea afirmó saber que sus alumnos y alumnas también aprenden inglés. Se confirma aquí lo que Hunike y Steinig (2005) sostienen al describir el perfil del estudiante de un tercer idioma: que es alguien que cuenta con estrategias de aprendizaje presumiblemente más extensas y exitosas adquiridas durante el aprendizaje del primer idioma extranjero y que pueden utilizar en el aprendizaje de la tercera lengua.

La segunda pregunta de la entrevista apuntaba a saber si les profesores se sirven de sus conocimientos de otras lenguas para realizar comparaciones entre ellas y el alemán y si apelan al recuerdo de su propia experiencia de aprendizaje para ponerse en el lugar de sus estudiantes. En nuestra hipótesis, al recordar su propia experiencia, quien enseña puede resolver más fácilmente qué tipo de andamiaje metalingüístico puede ayudar a quienes aprenden. Del sondeo, se desprende que tres de las docentes entrevistadas suelen realizar comparaciones entre las estructuras de las lenguas y dos invitan a sus estudiantes a reflexionar sobre las estrategias utilizadas en las clases de otros idiomas extranjeros. En el primer caso, hay una síntesis entre los conocimientos previos, que se reconstruyen grupalmente, y los conocimientos nuevos que propone la docente. En este ejercicio se activan las estructuras preexistentes, que funcionan como organizadores previos (Harf 1995) y que facilitan la comprensión del tema nuevo, proporcionando un puente entre lo conocido y lo desconocido. Solo cinco docentes que contestaron la encuesta en línea (18%) manifestaron desalentar en sus clases la utilización de los conocimientos de inglés de sus estudiantes. En dos casos, se trata de docentes que no tienen conocimiento de otras lenguas, y en los otros casos sí los tienen, pero creen que la comparación "confunde" a les estudiantes. Una docente del nivel primario comentó que expresiones como *"finish", "how are you?"* y *"hello"* aparecen constantemente durante la clase, ante lo cual siempre corrige acentuando *"ich spreche kein Englisch"* o *"das ist nicht auf Deutsch"*. Quizás quepa interpretar que la constante emergencia del inglés en la clase de alemán puede ser experimentada por quienes están al frente de ella como una irrupción que genera frustración y, por lo tanto, fastidio.

En cuanto a los modos de incorporar esas otras lenguas, una de las docentes entrevistadas contó que suele tener bastante presente cómo fue su propia experiencia como alumna y que piensa mucho en las cuestiones que a ella le trajeron problemas y cómo la ayudaron las estrategias puestas en práctica por sus docentes. Eso le permite entender las dificultades por las cuales están pasando sus estudiantes y ayudarlos. Otra docente indicó que con frecuencia compara las estructuras del alemán tanto con las del inglés como con las del castellano, según cuál sea el tema y su similitud con estas lenguas (por ejemplo, en el caso del paradigma de la conjugación, con la lengua materna, pero al enseñar el tema de los comparativos, con el inglés). También comentó que poco antes se había dado cuenta de la utilidad de recurrir a las estrategias que ya habían sido aprendidas en la clase de inglés, sobre todo en el momento de hacer ejercicios de escucha. Por su parte, la tercera persona entrevistada explicó que realiza comparaciones de temas que son comunes a las lenguas, como el reemplazo pronominal y el

pasaje de voz activa a pasiva, y que, si estos temas no quedan claros inicialmente, luego se van aclarando en la medida en que se comparan las distintas denominaciones (por ejemplo "caso acusativo" y no "objeto directo"). También cree que sirve comparar estructuras muy distintas, como la manera que tiene la lengua alemana de indicar una dirección con las partículas *hin* y *her*, un tema que en castellano se da de otra manera. En la medida en que se propician estas reflexiones a lo largo de los años, sus alumnas y alumnos se empiezan a acostumbrar a que por lo menos en alemán y con ella al frente de la clase se aprende de esta manera, estableciendo lazos, vínculos. Por su parte, otro docente consultado reconoce el valor de la metacognición y observa que en la actualidad los libros suelen incluir ejercicios que invitan a ella, pero por cuestiones de tiempo no suele detenerse en ellos. Por último, la quinta docente entrevistada enfatizó el rol de la reflexión en sus clases. Dijo haber implementado muchas veces la escritura de un diario de aprendizaje, y preguntar en forma regular si ya se han visto los temas en alguna otra materia (no solo en la clase de lengua materna o extranjera, sino en cualquiera de las asignaturas). También indicó que implementaba la recapitulación al final de la clase con algún ejercicio similar al conocido en inglés como *Exit ticket*.

Las respuestas provistas en la encuesta en línea ofrecen otros ejemplos de intervenciones ocasionales que van en este mismo sentido. Una docente utiliza el inglés como vehículo para ejemplificar temas que no quedan tan claros al compararlos con el castellano porque no están presentes en nuestro idioma, pero que en alemán aún resultan muy abstractos para que sus estudiantes los comprendan. Otra docente expresa que intenta incorporar este tipo de reflexiones en la clase haciendo que sus estudiantes intercambien sus percepciones sobre las lenguas y, en otros casos, se refiere a ellas para iniciar una clase, como disparador de un nuevo tema. Una tercera acude a listas de falsos amigos.y otro destaca el lugar que les da a las comparaciones entre idiomas en sus clases, ya que cree que los idiomas, como resultado de procesos culturales, desde sus orígenes a veces tienen similitudes con otras lenguas, hecho que bien vale la pena hacer notar para correrse un poco del aprendizaje estructuralista al que muchas veces están atados.

También se consultó a les estudiantes si sus docentes realizan comparaciones entre el alemán y otras lenguas extranjeras o el castellano: el 78% manifestó que su docente realiza comparaciones con el castellano, el 83% con el inglés y el 25% con el francés.

La encuesta a estudiantes, por su parte, arrojó que el 81% comete errores en la clase de alemán por confundirse con otra lengua. Si bien la gran mayoría menciona como ejemplo alguna interferencia léxica, algunos hacen alusión al orden de las palabras en las oraciones –en especial a la posición de los verbos– y a ciertas pronunciaciones. Entre los ejemplos ligados al léxico, se destacan los números, los saludos, los días de la semana y las siguientes correspondencias entre el inglés y el alemán: *and/und, I/ich, is/ist, was/war, when-if/wenn, fast/schnell, with/mit, expensive/teuer, time/Zeit, she has/sie hat, keyboard/Tastatur, yes/ja, many/viele, for example/zum Beispiel*. También se indagó si comparan las lenguas por su cuenta, sin la mediación del docente. El 81% manifestó que sí. Entre los ejemplos nombrados se encuentran: "la forma en que cambian los artículos", los comparativos, "palabras que presentan similitudes", "estructuras de oraciones que son similares al inglés", *"darf y may"*, "palabras como *obwohl* y *trotzdem* con usos en el español e inglés", el genitivo, superlativos, preposiciones, *wenn/if*, y los casos gramaticales. El 77% cree que saber otra lengua extranjera como inglés, francés u otra facilita su aprendizaje del alemán. Es destacable que un porcentaje tan alto de estudiantes realice comparaciones entre las lenguas extranjeras, ya que la experiencia de deducir por comparación entre los idiomas extranjeros, si se la practica metódicamente, puede hacer que el aprendizaje sea más efectivo y eficiente (Huneke y Steinig 2005).

En conclusión, los instrumentos de indagación prueban que la emergencia de los conocimientos de otras lenguas es un fenómeno que forma parte del desarrollo cotidiano de la clase de idioma alemán y que se da no solo por parte de les docentes que manejan varias lenguas, sino también en forma espontánea por parte de quienes estudian más de un idioma paralelamente.

Comentarios finales

En resumen, creemos no solo que conviene aprovechar los conocimientos de la lengua materna y de otras lenguas extranjeras para potenciar el aprendizaje sino que el terreno está preparado para ello.

La base para hacerlo es contar con información sobre las trayectorias escolares —en este caso, sobre las biografías lingüísticas (Neuner 2009)— de nuestros estudiantes, a las cuales podemos acceder mediante preguntas directas o fomentando la escritura de una biografía o diario del aprendizaje de idiomas, o de manera informal a partir de una escucha atenta a lo largo de las clases o, incluso, a partir de una simple encuesta. Sería conveniente, en mi opinión, que quienes estamos al frente de la clase contemos con esta información desde el inicio del ciclo lectivo.

Volviendo al ejemplo del comienzo, en lugar de decir "No!", la docente puede contestar algo como: *"That´s great, Ana, in German we say* blau*, and in English it sounds very similar:* blue. *Let´s repeat it:* blue *is in English,* blau *ist auf Deutsch"*. En un caso como este, en el primer ciclo, se podría hacer una especie de cantito similar cada vez que emerge una interferencia. Una vez que se lo hayan repetido muchas veces, los chicos y las chicas lo cantarán cuando la docente marque el error: *"Is that English or* Deutsch*?"*.

En suma, fomentar la reflexión metalingüística mediante las comparaciones entre idiomas extranjeros y con la lengua materna, desarrollando la conciencia lingüística de les estudiantes, no solo propicia su desempeño en la lengua que están aprendiendo, sino que además les entrena cognitivamente para aprender otras lenguas en el futuro. Como docentes de idiomas, estamos haciendo mucho más que enseñarles una lengua y una cultura extranjeras: les estamos preparando para poder encarar el aprendizaje de cualquier otra lengua extranjera que tengan la intención o la necesidad de aprender en el futuro.

Referencias

Arjonilla Sampedro A., et al. (2019): *Diccionario de términos clave de ELE*. España: Centro Virtual Cervantes. En https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm

Ausubel, D. P. (1976): *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.

Ferrán Salvadó, J. M. (1990): "La corrección del error: fundamentos, criterios, técnicas". En Michele, C., P. Guerrini y Peña (eds.): *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*. Madrid: Santillana, pp. 282-300.

Harf, R. (1995): "Las teorías del aprendizaje: relación con la enseñanza. Los aportes de Vigotsky, de Bruner y de Ausubel a la comprensión del aprendizaje escolar". Conferencia dictada en *De Piaget a la práctica y de la práctica a Piaget*. Centro de Formación Constructivista, Buenos Aires.

Hufeisen, B./ G. Neuner (2003): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.

Huneke, Hans-Werner/ Wolfgang Steinig (2005): "Mehrsprachigkeitskonzepte". En Huneke, Hans-Werner/ Wolfgang Steinig (eds.): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlín: Erich Schmidt, pp. 826- 832.

Neuner, G. (2009): *Mehrsprachigkeitsdidaktik und Tertiärsprachenlernen Grundlagen–Dimensionen–Merkmale Zur Konzeption des Lehrwerks „deutsch.com“*. Kassel: Hueber.

Pit Corder, S. (1992): “Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores”. En Muñoz Liceras, J. (coord.): *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor, pp. 63-77.

Rodríguez Palmero, M.L. (2008): “La Teoría del Aprendizaje Significativo”. En Rodríguez Palmero, M.L. (coord.): *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Barcelona: Ediciones Octaedro, pp 7-44.

Selinker, L. (1992): “La interlengua”. En Muñoz Liceras, J. (coord.): *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Editorial Visor, pp. 79-101.

Terigi, F. (2007): “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. Conferencia dictada en el III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana, Buenos Aires.

Natalia Haller es profesora superior de alemán y traductora técnico-científica y literaria en inglés, graduada del IES en Lenguas Vivas “J. R. Fernández”. Ha traducido obras literarias y artículos de pedagogía y didáctica, así como textos en el ámbito empresarial. Ha dictado clases de inglés en empresas y a particulares. Desde hace cinco años se desempeña también como docente de alemán en el colegio Eduardo Holmberg, y recientemente se incorporó al programa Lenguas en los barrios de la ciudad de Buenos Aires.

ELSE para migrantes y refugiados:
la construcción textual con base en la interculturalidad

Mauricio de Vasconcellos
FHCE, Udelar; CFE, ANEP
maurodevas@gmail.com

Noelia Lescano
FHCE, Udelar
noelialescano31@gmail.com

Cecilia Torres Rippa
FHCE, Udelar
ctorresrippa@gmail.com

Resumen
En este artículo nos proponemos abordar las propuestas de producción textual (oral y escrita) surgidas en los cursos de español para migrantes y refugiados del Centro de Lenguas Extranjeras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (Montevideo, Uruguay). Estos cursos —que forman parte de la línea InMigra (Integración de migrantes), dirigida por Laura Masello— se dictan desde 2016 como parte de la política de extensión universitaria y tienen como propósito principal conformar un espacio de acercamiento al español y una puerta de integración a la comunidad de acogida. Debido a las características del alumnado plurilingüe en estos grupos, los cursos tienen un enfoque intercultural. Durante 2022 y 2023 nos propusimos realizar librillos y material audiovisual que recopilan trabajos escritos y orales de los estudiantes. De este modo, buscamos crear oportunidades de compartir aspectos de las culturas entre ellos y, a su vez, con la comunidad educativa en que se insertan, para dar cuenta del patrimonio cultural y lingüístico del estudiantado que asiste a nuestras clases y de la riqueza que supone su integración en la comunidad de acogida. Nos proponemos, asimismo, reflexionar acerca de las prácticas de lectura, escritura y oralidad que llevan adelante los estudiantes para producir dichos trabajos, como modo de reflexionar acerca de los recursos de mediación que ponen en juego a partir de las propuestas de trabajo de los docentes.

Palabras clave: español como lengua segunda y extranjera – enfoque comunicativo – enfoque por tareas – interculturalidad – mediación

Introducción

El presente trabajo surge en el marco de InMigra (Integración de migrantes), línea de investigación dirigida por la Dra. Laura Masello, y centrada en la atención a esta población a través de cursos de lengua y en la investigación sobre las propuestas de enseñanza-aprendizaje. Esta línea cuenta con diversos antecedentes, entre ellos, el de un curso de español para un grupo de 13 estudiantes de entre 22 y 45 años originarios de Nigeria, Sierra Leona, Ghana y Turquía que desarrolló un equipo del Centro de Lenguas Extranjeras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República y constó de 90 horas de clase dictadas desde diciembre de 2012 hasta junio de 2013 (Masello 2020).

En 2016, la Comisión Sectorial de Investigación Científica financió el proyecto *Fortalecimiento Institucional de la Investigación de Calidad en el Área*

Estudios de Lenguas, del que nace la línea Integración de migrantes (InMigra):

> Esta línea se propone comprender en qué medida la participación en los cursos de español y otras experiencias de enseñanza funcionan como puente entre la experiencia cotidiana y las posibilidades de integración de la población migrante y refugiada al sistema educativo formal (Masello 2015). Los objetivos que se plantea son: contribuir a la integración de la población migrante y refugiada no hispanohablante; atender las necesidades de aprendizaje del español de dicha población; enmarcar el proceso de aprendizaje en un enfoque intercultural; desarrollar investigación sobre el proceso de aprendizaje e integración ligados a la adquisición de la lengua y los aspectos culturales. (Masello 2020: 17-18).

Cabe destacar que las actividades de enseñanza de español para población migrante y refugiada que desarrolla esta línea de investigación se realizan desde la perspectiva del español como lengua segunda y extranjera:

> [Se trata de] la enseñanza del español a un tipo de destinatario que no tiene el español como lengua materna y que, a la vez, es un otro próximo, muy cercano, como es el caso de todos los hablantes de lenguas indígenas de la Argentina. Otros destinatarios próximos son los inmigrantes, refugiados […] que necesitan el español como herramienta de integración a la comunidad (Fernández 2012: 8).

Desde sus inicios, la línea Inmigra ha desarrollado un total de 26 cursos en tres niveles: 18 cursos de nivel básico, dos cursos de nivel preintermedio y siete cursos de nivel intermedio, junto con siete talleres (cuatro de verano y tres de práctica docente de los estudiantes del Diploma de Especialización en Enseñanza de lenguas, mención Español Lengua Extranjera. La población a la que se dirigen estos cursos es extremadamente heterogénea, no solo por la diversidad de países de origen o por las diferentes trayectorias educativas —desde profesionales universitarios hasta personas que no fueron escolarizadas—, sino también por la pluralidad de los contextos sociopolíticos de los estudiantes y las vulnerabilidades que presentan. Corresponde recordar que, al tratarse de una propuesta de extensión universitaria, las clases son gratuitas y están destinadas a estudiantes mayores de edad que ingresan al país, por lo que se privilegia siempre el dictado del nivel básico como modo de brindar un primer acceso a la lengua desde estos cursos.

Una actividad con múltiples objetivos

Las propuestas de trabajo que aquí analizaremos implican el diseño de librillos y un video. Para esto, partimos de un abordaje con foco en el componente intercultural (Puren 2002) de las tareas propuestas para el curso. Dadas las características del estudiantado, las actividades que se llevan a cabo implican una negociación y discusión respecto de los rasgos atribuidos a las distintas situaciones comunicativas sobre las cuales se construyen las clases. En este sentido, entendemos, siguiendo a Risager (2005, 2006), que trabajar la lengua indefectiblemente conlleva el trabajo sobre la cultura (Serrani 2014), dado que la primera se encuentra comprendida en la segunda. Se propone, así, la noción —desarrollada desde la antropología— de *linguaculture* (Friedrich 1989) o *languaculture* (Agar 1994)[1]:

> Languaculture can be understood in both a generic and a differential sense. The generic sense is found, for example, in the subjects that universal pragmatics deals with. But in this book I want to focus on the differential sense, i.e. I want to say that 'the individual language' (with the three loci: 2 + 1) has a 'languaculture' (with the same loci). So: the English language has its special languaculture; Newcastle English has its special languaculture, etc. This differential concept of languaculture will, as mentioned, be analysed in three dimensions:
>
> • the semantic-pragmatic dimension;
>
> • the poetic dimension;

1 El cambio de *lingua* a *langua*culture propuesto por Agar en 1994 obedece a su necesidad de destacar el rol del lenguaje (*language*) como discurso y no tanto como componente lingüístico (gramática, léxico, por ejemplo) de la cultura.

- the identity dimension (Risager 2006: 115).

De este modo, en el aula el estudio de la lengua implica siempre un comentario de las relaciones de poder a nivel global en las que esta participa, así como su vínculo con la construcción de identidades lingüísticas en distintos contextos en los que se la habla, lo cual resulta de especial interés si se tiene en cuenta la realidad actual del español (Del Valle 2007) y el hecho de que, como parte de su recorrido migratorio[2] o sus estudios, el estudiante pueda haber estado expuesto a otras variedades dialectales distintas de las que se enseñan en clase. La idea de languaculture, tal como queda planteada en la cita anterior, se asocia claramente con un enfoque comunicativo (Ruiz Bikandi 2000), en el entendido de que se trabaja en clase de lenguas con el objetivo de que el estudiante incorpore estructuras significativas para situaciones comunicativas específicas y entienda su pertinencia y valor para la comunidad de acogida (ACNUR s/f).

Con este marco en mente, en 2022, a partir de la iniciativa de uno de los profesores del equipo, nos propusimos la realización de una actividad específica en cada nivel que nos permitiera compartir los textos elaborados en clase en forma de compendio, en primer lugar, con todo el grupo y, en segundo lugar, con la comunidad de la facultad, entendida como centro de estudios que implica, al menos para los estudiantes del nivel básico, un primer acercamiento a la realidad de estudio de la lengua en el país. De esta manera, sobre el final del curso poníamos a disposición de los estudiantes la tarea colectiva lograda y, al mismo tiempo, servía esta como insumo para que los estudiantes que así quisieran pudieran explicar y mostrar sus trabajos en el CulturaFest,[3] jornada de puertas abiertas desarrollada por el Centro de Lenguas Extranjeras de la FHCE, que tuvo su primera edición en 2012, con el objetivo de celebrar y mostrar las culturas de las lenguas allí enseñadas. En el caso de los estudiantes de los cursos de ELSE, la propuesta radica en que los estudiantes compartan aspectos de sus culturas con la comunidad. Entendemos que, en un contexto de clase plurilingüe e intercultural, este tipo de actividades favorece el posicionamiento de las culturas del estudiantado en un espacio de centralidad y, al mismo tiempo, muestra dicha diversidad como una ventaja y no un problema a la hora de trabajar con este tipo de grupos en el aula. En 2023 repetimos la propuesta, por lo que contamos en junio de 2023 con los siguientes trabajos colectivos:

Año	Nivel	Formato final	Título	Descripción
2022	Básico	Oral y escrito	*Recetario. Estudiantes de ELSE, nivel básico*	Recetario con platos típicos del país del estudiante.
2022	Intermedio	Escrito	*Historias para compartir*	Compendio de anécdotas de los estudiantes.
2023	Básico	Escrito	*El gran libro de recetas*	Recetario con platos típicos del país del estudiante.

2 Tal como lo señala Gugenberger (2007), en ocasiones, es posible reconocer casos de migrantes que toman cursos de lengua de la comunidad de acogida antes de viajar con el objetivo de prepararse lingüísticamente. Esto no ocurre, claramente, en contextos de migración forzada.

3 A modo de ejemplo, se puede consultar en el siguiente link la propuesta de 2022: https://udelar.edu.uyinternacionales/2022/10/26/5o-culturafest-2022-en-la-udelar/

Año	Nivel	Formato final	Título	Descripción
2023	Preintermedio	Escrito	*Cuentos, mitos y leyendas de mi cultura*	Compendio de textos con personajes folclóricos, mitos, cuentos, leyendas de las culturas de los estudiantes.

En primer lugar, se debe señalar que por cuestiones presupuestales y de disponibilidad docente no se dictóen 2022 el nivel preintermedio, del mismo modo que en 2023 no se dictó el nivel intermedio. Esto hace que la única propuesta con continuidad sea la del nivel básico, presentada como video en primera instancia y como librillo después. Comenzaremos por la descripción de este trabajo, que se inserta en la unidad VI del programa del curso,[4] centrado en la salud, por lo que se asocia la alimentación y la preparación de comidas a esta temática.

En este contexto, se trabaja la propuesta siguiendo el esquema que figura a continuación:

4 Se debe señalar que los programas que guían el trabajo en el aula operan como propuestas de base a partir de las cuales se negocian, según los intereses del estudiantado, las actividades y algunos contenidos de cada curso.

<table>
<tr><td colspan="3">Cuadro 1. Grilla de la planificación para nivel básico</td></tr>
<tr><td colspan="3">Unidad VI–La salud</td></tr>
<tr><td colspan="3">Tema: Mi comida, tu comida</td></tr>
<tr><td>Objetivos</td><td>Contenidos</td><td rowspan="2">Actividades</td></tr>
<tr><td rowspan="6">Desarrollar la competencia oral

Intercambiar comentarios sobre el trabajo con los compañeros

Ser capaz de describir un plato y explicar cómo se cocina</td><td>Función</td></tr>
<tr><td>Comprar y vender: preguntar por precios, cantidades y unidades

Intercambios orales en los comercios

Comprender los pedidos de los demás

Descripción de la preparación de un plato</td><td rowspan="5">1) Video con receta de cocina: torta de vainilla. Ejercicios sobre los ingredientes y las cantidades. Estudio de los verbos en infinitivo para dar órdenes. La conjugación del imperativo voseante (afirmativo) con esta misma finalidad. Ejercitación al respecto.

2) Actividad oral: comidas típicas de los países de los estudiantes. Sistematización de los alimentos y las comidas. Ejercicios: utensilios de cocina y electrodomésticos.

3) Escritura de una receta del país de los estudiantes: trabajo en grupos a partir de los insumos planteados previamente. Presentación oral al resto de la clase. Comentario con los compañeros respecto de los ingredientes y de recetas similares en las diferentes culturas. Reescritura a partir de las orientaciones docentes y elección de una foto para compartir en el librillo.</td></tr>
<tr><td>Gramática</td></tr>
<tr><td>El imperativo voseante (afirmativo) y el infinitivo para dar órdenes

Estar + participio (crudo, cocido, hecho, podrido, etc.)</td></tr>
<tr><td>Léxico</td></tr>
<tr><td>Los alimentos

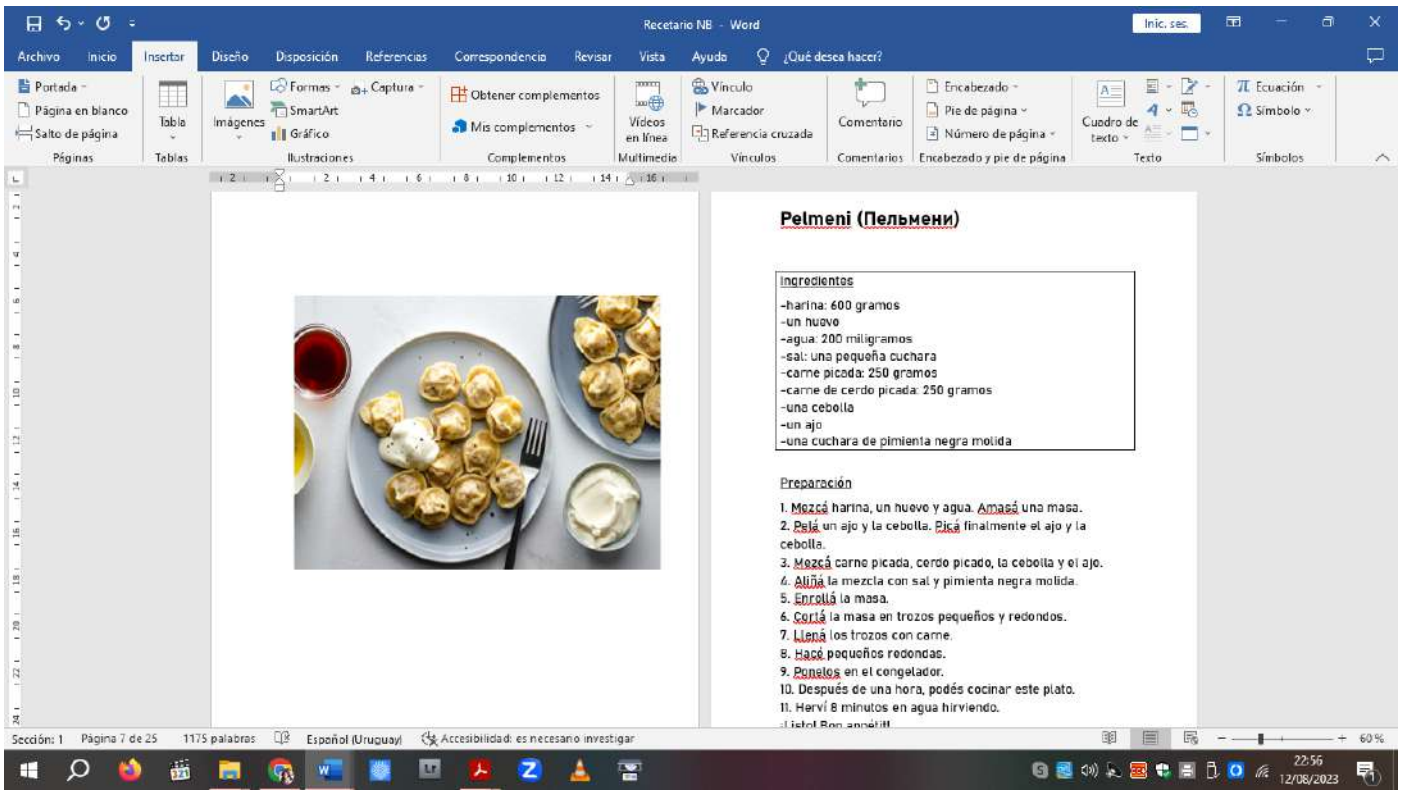
Las comidas

Utensilios de cocina

Electrodomésticos

Unidades de pesos y medidas

Expresiones que indican una secuencia temporal (primero, después, antes, finalmente…)</td></tr>
</table>



La actividad toma entre 4 y 6 clases e implica el envío (voluntario) del trabajo por mail o por WhatsApp. Para el video de 2022, se les pidió a los estudiantes que grabaran en clase su explicación y que enviaran la receta con su correspondiente foto por correo electrónico o por WhatsApp. En el caso del estudiantado que no se expresa por escrito, se grabó —únicamente mediante audio— su explicación de la receta y se les pidió que buscaran una foto para enviar, mientras que nosotros realizamos la transcripción de la receta que se mostraría en el video. Para 2023, al proponernos la realización de un librillo, omitimos la grabación de los audios.

Un aspecto a destacar es que estas recetas siempre son pensadas con el objetivo de que el estudiante despliegue sus estrategias de mediación lingüísticas y culturales (Trovato 2013) al tener que realizar una presentación oral para la clase o para los asistentes al CulturaFest. Así, la receta se convierte en un tema que da lugar a la negociación de significados: en el caso de los pelmeni, la discusión giró en torno a su parecido con otros platos de la cocina china o italiana.

En el caso de la propuesta de nivel preintermedio, la actividad formó parte de la unidad II, centrada en la (breve) narración y descripción de hechos, que pueden ser los de la historia de la(s) comunidad(es) del estudiante. Se detalla a continuación el esquema de trabajo:

Cuadro 2. Grilla de la planificación para nivel preintermedio		
Unidad II – Narración y descripción de hechos		
Tema: Historias compartidas		
Objetivos	**Contenidos**	**Actividades**
Contar una historia de la(s) cultura(s) del estudiante Intercambiar comentarios sobre el trabajo con los compañeros Describir brevemente personajes en una narración Desarrollar la destreza escrita	Función	1) Video de una leyenda indígena: trabajo sobre las imágenes. Descripción de los personajes y presentación de las principales acciones. Escritura colectiva de la historia en el pizarrón. Lectura y comentario de un breve texto que presenta la misma leyenda indígena. Estudio de los conectores discursivos. Abordaje de la realidad histórica que contextualiza lo narrado. 2) Actividad oral: intercambio sobre mitos y leyendas de América Latina que los estudiantes conozcan. Planteo de mitos y leyendas de sus culturas y debate en torno a similitudes y diferencias entre las versiones que cada uno conoce y las características que una misma figura toma en distintas culturas. Explicación de las bases comunes de algunas historias y figuras. 3) Propuesta de escritura: breve presentación de un mito, leyenda, cuento o figura de las culturas de los estudiantes. Luego, cada estudiante expone al respecto a partir de una imagen seleccionada y responde las preguntas que los demás le planteen. Reescritura a partir de las orientaciones docentes.
	Narrar historias Describir personajes Preguntar acerca de aspectos culturales	
	Gramática	
	El presente del indicativo en la narración El pretérito imperfecto y el indefinido del indicativo, la alternancia entre uno y otro.	
	Léxico	
	Conectores discursivos en la narración Adjetivos para describir la apariencia y la personalidad Usos de ser y estar Algunos adjetivos para describir lugares y épocas	

A diferencia de lo que ocurre con el nivel básico, en el preintermedio la tarea es planteada para ser realizada de manera individual, dado que se entiende que el estudiante cuenta con los conocimientos y las destrezas para llevar adelante la tarea en solitario. En clase suelen elaborar textos breves y sencillos, que perfeccionan luego en la reescritura, que pueden mandar por WhatsApp o por correo electrónico, junto con la imagen seleccionada. Cabe señalar que en todas las etapas de trabajo los estudiantes cuentan con acceso a internet, por lo que consultan diccionarios y textos en las lenguas que manejan y en español. Aunque no lo desaconsejamos, sí solicitamos que no elaboren lo que ellos escriban a través de programas de traducción automática como Deepl, por ejemplo. Por eso, hacemos hincapié en contar con una instancia de presentación oral como puesta en común que no se limite únicamente a la lectura del texto escrito, sino que suponga

la expansión de las ideas plasmadas previamente en papel. A su vez, el hecho de tener que presentar oralmente el texto en clase retroalimenta la escritura: en la imagen que se muestra como ejemplo se puede observar cómo la estudiante asocia a Kanjeng Nyai Ratu Roro Kidul, figura femenina de los mares en Indonesia, con Iemanjá, diosa del mar del umbandismo muy conocida en Uruguay, por lo que establece un punto de contacto entre ambas culturas a partir de lo que de ambas conoce, en este caso, a partir de la necesidad de explicarles a sus compañeros y a la docente el valor que Ror Kidul tiene para la población.

El peligroso y poderoso espíritu guardián del mar del Sur

En Indonesia existen muchas leyendas, cada isla tiene una historia tradicional propia. En mi isla, Borneo, las leyendas son muy terroríficas. Por ejemplo, mi ciudad en Borneo se llama Pontianak, es una palabra de Kuntilanak, una mujer que murió cuando estaba embarazada y se convirtió en un personaje parecido al viejo de la bolsa.

En cambio, las de Java Isla son más románticas y conocidas en toda Indonesia. Una de ellas es la leyenda de Kanjeng Nyai Ratu Roro Kidul, la reina del mar del Sur de Java. Es muy conocida y respetada. Vive en su palacio en el fondo del océano frente a la costa sur de Java Central, gobierna el océano, los espíritus, las ninfas y otros seres del inframundo. Se la relaciona con fenómenos naturales que no son comunes, como por ejemplo las mareas de primavera en el océano indico.

También se dice que es la causante de las muertes o desapariciones en el océano o cerca de él, es parecida a Yemanja.

La traducción del nombre de la diosa es "Mi señora reina del Sur". En Indonesia esta leyenda causa que, de la misma forma que los cementerios, el océano se vea como lugar donde viven los espíritus de los muertos, especialmente de las personas que no mueren naturalmente al ahogarse.

En lo que respecta a la construcción del género discursivo, se debe tener en cuenta que siempre se brinda un input como modelo, sobre el cual se trabaja previamente de modo que el estudiante logre familiarizarse con el texto en cuestión. No obstante, consideramos pertinente señalar que, al tratarse de una producción surgida en el contexto de una clase de ELSE, entendemos que hay contacto entre los moldes genéricos de las diferentes culturas y lenguas, por lo que el texto resultante no siempre cumplirá con los rasgos prototípicos del género en cuestión (en ese sentido, se debe recordar que poseen una estabilidad relativa):

> The third implication is that the study of a specific language is not confined to specific discourses or specific thematic areas (disciplinary fields). As discourses, topics and genres may spread from language to language by various kinds of translation or transformation, a language community is never a closed discourse community, though there may be certain discourses that are preferred in certain local and social contexts at certain points of time (Risager 2005: 194).

Por último, la propuesta del nivel intermedio se centró en lo propuesto por la unidad I del programa, que abarca revisión de la narración y la descripción de hechos significativos para el estudiante, lo que incluye eventos históricos, leyendas y anécdotas. Se detalla a continuación la propuesta de trabajo.

Cuadro 3. Grilla de la planificación para nivel intermedio		
Unidad I: narración y descripción de hechos		
Tema: Anécdotas		
Objetivos	**Contenidos**	**Actividades**
Desarrollar la destreza escrita Desarrollar estrategias de lectura a través de la identificación de los estadios que conforman la estructura de un género textual	Función	1) Video sobre percepciones de extranjeros sobre la ciudad de Montevideo y los uruguayos. Se toma nota sobre los aspectos que se mencionan y las diferencias o similitudes con la ciudad y gente de la que provienen los locutores. 2) Oralmente se intercambia información sobre las percepciones que los alumnos tienen sobre los uruguayos y su estilo de vida. Se comparan estos aspectos con diversos aspectos de su propia cultura de origen. 3) Lectura de una historia sobre un choque cultural. Se identifican segmentos textuales que caracterizan al género anécdota. 4) A partir de preguntas organizadoras de los diferentes momentos de una anécdota, se piensa en una situación embarazosa que los estudiantes hayan vivido. Se comparte la información oralmente; los alumnos intercambian datos a través de preguntas y respuestas. 5) Escritura del primer borrador de la anécdota y elección del título. Posteriormente se reescriben los borradores para llegar a la versión final.
	Contar una anécdota Preguntar y responder para intercambiar información sobre las experiencias compartidas.	
	Gramática	
	Pretérito indefinido e imperfecto de modo indicativo para contar experiencias en el pasado Presente de modo subjuntivo para describir lo que me gusta/sorprende sobre otros hábitos y modos de vida ajenos Adverbios temporales	
	Léxico	
	Revisión del léxico de la vida diaria trabajado previamente	

Más allá de que en el nivel intermedio, a diferencia de los casos anteriores, el trabajo esté centrado en la narración de una experiencia personal llamativa (esa es la característica de la anécdota como género discursivo), lo intercultural se hace presente en una doble vertiente: una parte de los estudiantes se centró en historias que relataban experiencias particulares producto de su vida como migrantes y refugiados en Uruguay, mientras que la otra eligió comentar experiencias de sus países de origen, lo cual implicaba

destacar en qué radicaba el hecho inesperado propio de la anécdota.

UNA COPA DE VINO BLANCO

En octubre de 2021 vivía y estudiaba en Georgia por un mes y no conocía mucha gente muy bien. Un día me llamó mi amiga danesa y me dijo que su compañera de cuarto la había invitado a su boda. En otras palabras, ella me pidió si la acompañaba a esa boda. Aunque no conocía a la chica que se iba a casar, no pude decirle que no a mi amiga.

La boda tuvo lugar en la ciudad de Batumi, en la costa del Mar Negro. Entre otras cosas muy incómodas, sucedió algo que nos dejó muy sorprendidos. Primero necesito explicar que en las bodas georgianas siempre hay una persona de brindis que se

Una situación imposible

Para ubicarlos, debo mencionar que estoy tomando un curso de guía turístico y una de las tareas recurrentes es, después de ciertas clases, simular un paseo con compañeros y profesores.

Programamos un recorrido por Ciudad Vieja un domingo de julio y cada uno tenía que preparar una breve presentación sobre un punto turístico predeterminado. Recibí el encargo de hablar de la Plaza Constitución, o Plaza de la Matriz, y sus alrededores. Antes, pasamos por el Mercado del Puerto, el Museo del Carnaval, el Palacio Taranco, entre otros muchos puntos presentados por los compañeros.

Al igual que con el nivel preintermedio, en este caso la tarea es pensada para ser llevada a cabo de manera individual en lo que refiere a su etapa de escritura, pero abarca, de todos modos, etapas de intercambio grupal que supongan presentar al interlocutor una información por este desconocida y estar atento a la retroalimentación por parte de quienes escuchan. Si bien puede plantearse que en las tres actividades aquí presentadas no necesariamente existe un vacío de información (Nunan [1989] 1996) que dé la oportunidad para el intercambio y la tarea se resuelva mediante la interacción con el otro, lo cierto es que en todas las etapas de trabajo oral se propone una instancia de comunicación entre los estudiantes que supone la explicación de aquello que luego se escribe o se graba. De esta manera, se instalan momentos de puesta en común, a la vez que pone al estudiante en el centro de la comunicación, en tanto que este es la fuente de un saber único y de él depende que los demás accedan a esta información. Por último, cabe destacar que los tres programas de los cursos aquí mencionados cuentan con unidades transversales centradas en el desarrollo de la lectura y la escritura, con el objetivo de enfocar parte de las tareas que se llevan adelante hacia el estímulo de dichas prácticas, una vez adquirida la competencia oral mínima (Villalba Martínez, Hernández García y Aguirre Martínez 2001).

El marco del proceso de producción oral y escrita

Como se puede desprender de las actividades arriba presentadas, se trabaja sobre la mediación (lingüística y cultural), entendida como la capacidad de actuar en contextos plurilingües —como los de los cursos de ELSE del CELEX— para superar eventuales obstáculos comunicativos (Trovato 2016). En este contexto, el rol del mediador, que en el caso de los ejemplos arriba propuestos buscamos que ocupe el estudiante, implica “la necesidad del acto de interceder transformando una información‘ entre dos interlocutores y, además de decodificar y recodificar el mensaje, debe efectuar un proceso de selección y reducción de información, que es central y decisivo para el éxito de la «comunicación” (Sánchez Castro 2013: 793). Entendemos que en las propuestas de trabajo el estudiante desempeña su rol de mediador lingüístico y cultural en dos etapas diferentes: al presentar su texto a la clase y al desarrollar el audio o la propuesta de escritura correspondiente,

pensando siempre en un público más amplio, como lo es el de los entornos sociales de los estudiantes, con quienes estos comparten sus trabajos.

De este modo, se explicita la estrecha relación entre las competencias lingüística y mediadora en el marco de la competencia comunicativa, ya que el estudiante suele partir de textos en su lengua de origen, por lo que debe pasar por la comprensión de un mensaje y su posterior reexpresión en español para un grupo que no necesariamente comparte la misma cultura de origen. La mediación se encuentra, entonces, en el momento de la producción textual y en el del intercambio con la clase o en otras instancias, como en la presentación en el CulturaFest. Las propuestas de trabajo centradas en la integración de destrezas se vinculan, como se mencionó en el apartado anterior, con el enfoque comunicativo y con el enfoque por tareas:

> La integración de destrezas en las actividades de aprendizaje de una lengua es una de las condiciones que caracterizan los marcos metodológicos que consideramos, hoy, más adecuados para la enseñanza de idiomas: el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas, cuyo postulado es que si tenemos como objeto conseguir la competencia comunicativa del alumno, deberemos partir de una concepción que busque la integración de tareas de la misma manera que se da en las situaciones de comunicación fuera del aula (González García 2019: 266).

La secuenciación de las propuestas de trabajo busca seguir los lineamientos del enfoque por tareas tal como lo describe Estaire (2009, 2011), por lo que se diseña una secuencia de trabajos preparatorios en la que se articulan los contenidos necesarios para la consecución de la tarea final. Si bien en los cursos de ELSE para migrantes y refugiados se abordan situaciones comunicativas vinculadas a las necesidades reales de los estudiantes, en este caso, el foco de las actividades propuestas estuvo centrado en el intercambio de información en torno a artefactos culturales. Se asume que esta puesta en común contribuye al desarrollo de la competencia intercultural, entendida como la capacidad de vincularse satisfactoriamente en contextos en los que coexisten diversas culturas (Walsh 2010) al profundizar en el conocimiento de los contenidos de las otras culturas.

Tanto en su perspectiva relacional —centrada en la intercomprensión entre culturas— como en la funcional —enfocada en el reconocimiento de la diversidad cultural para promover la inclusión en el entorno social dominante[5]—, la interculturalidad supone para la clase de ELSE el reconocimiento de que en ella coexisten distintas culturas que se van a vehiculizar mediante el español que se aprende y mediante la(s) lengua(s) que conforma(n) el repertorio del estudiante. El trabajo en el área de contacto de estas supone la reflexión en torno a los aspectos compartidos y los diferentes y, eventualmente, al cambio de las ideas previas que tenemos sobre lo ajeno:

> En ce qui concerne sa perspective culturelle [de la perspective co-actionnelle-co-culturelle], les connaissances culturelles et la conscience des représentations interculturelles aident bien évidemment à l›élaboration de conceptions pour l'action commune, mais cette élaboration ne peut se faire elle-même que sur la base de valeurs partagées dont la mise en œuvre dans l›action suscite un besoin de nouvelles connaissances et amène à réinterroger les représentations en place, ce qui entraîne une modification des conceptions initiales (Puren 2002: 12).

Si en la clase de lengua extranjera la interculturalidad se ve asegurada por la enseñanza de la cultura de la lengua objeto de estudio (Paricio Tato 2014), en el caso de las clases de español para migrantes en un contexto endolingüe, la interculturalidad viene dada por la suma del estudiantado y de la lengua que se estudia, por lo que no hay lugar para propuestas que no

5 Tanto Walsh (2010) como Paricio Tato (2014) reconocen la presencia masiva del término en diversos discursos, producto de la globalización y de las realidades actuales del mercado a nivel mundial. Específicamente, Walsh propone una interculturalidad crítica en el aula, que permita reflexionar respecto de las relaciones de poder y dominación a partir de las cuales muchas veces se construyen intercambios asimétricos entre culturas.

aborden las diferentes dimensiones de lo cultural en el intercambio comunicativo en español.

Algunas reflexiones finales

Este tipo de tarea, como ya se observó, se basa en la centralidad del estudiante en el aula, ya que el trabajo implica que sea quien transmita información que solamente él posee mediante una comunicación auténtica, en el sentido de que los alumnos hablan con sus compañeros para vehiculizar conocimientos culturales y construir significados en conjunto, tal como expresamos en la presentación del librillo de nivel preintermedio: "También pudimos descubrir puntos en común entre distintas deidades, como los que vinculan a Astghik con Afrodita, por un origen cultural compartido. Asimismo, nos fueron llegando historias que explican el mundo actual, como la de los tres hermanos, Lech, Checha y Rus, cada uno de los cuales fundaría una nación (Polonia, la República Checa y Rusia, respectivamente)".

Es un trabajo cuyo foco está puesto en los contenidos culturales que los alumnos pueden compartir, por lo que el estudiante es el protagonista de la clase al presentar su propia cultura, lo que hace que deba desplegar la competencia mediadora necesaria para acercar su propia cultura a los demás. Como docentes, nuestra percepción es que el haber orientado estas propuestas de trabajo de los alumnos al diseño de un artefacto como los librillos o el video dota a las producciones de un objetivo concreto, además de brindarles un contexto de circulación de los trabajos. Asimismo, resulta una manera de documentar la diversidad del alumnado y su experiencia como migrantes. A su vez, en el transcurso de las actividades que se llevan a cabo en el proceso del diseño y elaboración de estos artefactos, surgen diferentes oportunidades de comunicación, intercambio y negociación de significados, lo cual contribuye, por lo tanto, a la cohesión del grupo en el aula y colabora con la integración de los migrantes en la comunidad.

Referencias

ACNUR (s/f): "Host community". En: UNHCR master glossary of terms. Disponible en: https://www.unhcr.org/glossary#h.

Agar, Michael (1994): *Language Shock. Understanding the Culture of Conversation*. Nueva York: William Morrow.

Del Valle, José (2007): "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/ Vervuert, pp. 31-56.

Estaire, Sheila (2009): *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Editorial Edinumen.

Estaire, Sheila (2011): "Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas". En *MarcoELE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 12, pp. 1-26.

Fernández, Claudia (2012): "La investigación en español como lengua segunda y extranjera (ELSE) en Argentina y el MERCOSUR". En *Signo y Seña*, 22, pp. 5-12.

Friedrich, Paul (1989): "Language, ideology, and political economy". En *American Anthropologist* 91, pp. 295–312.

González García, Virginia (2019): "Enseñar la producción oral". En Ruiz de Zarobe, Leyre y Yolanda Ruiz de Zarobe (eds.): *Enseñar hoy lengua extranjera*. Barcelona, España: Octaedro, pp. 254-293.

Gugenberger, Eva (2007): "Aculturación e hibridiidad lingüísticas en la migración: propuesta de un modelo teórico-analítico para la lingüística de la migración". En: *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 5, 2 (10), pp. 21-46.

Masello, Laura (2020): "El español lengua de acogida en la universidad para la integración de migrantes y refugiados". En Masello, Laura (dir.): *Español, lengua de integración en Uruguay*. Serie Estudios de lenguas, Vol. 3. Montevideo: CSIC-FHCE, pp. 11-36.

Nunan, David ([1989] 1996): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press.

Paricio Tato, María Silvina (2014): "Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras". En Porta *Linguarum* 21, pp. 215-226.

Puren, C. (2002): Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. En *Langues modernes*, 3, pp. 55-71.

Risager, Karen (2005): "Languaculture as a Key Concept in Language and Culture Teaching". En Preisler, Bent, Anne Fabricius, Hartmut Haberland, Susanne Kjærbeck y Karen Risager (eds.): *The Consequences of Mobility: Linguistic and Sociocultural Contact Zones*. Roskilde: Roskilde Universitet, pp. 185-196.

Risager, Karen (2006): *Language* and Culture. *Global Flows and Local Complexity*. Nueva York: Multilingual Matters.

Ruiz Bikandi,Uri (2000): "La competencia comunicativa". En Ruiz Bikandi, Uri (ed.): *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Madrid: Editorial Síntesis, pp. 101-136.

Sánchez Castro, Marta (2013): "Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales". En Blecua Falgueras, Beatriz, Berta Crous y Fermín Sierra (eds.): XXIII *Congreso Internacional ASELE* pp. 791-800.

Serrani, Silvana (2014): "La noción de cultura, la lengua y los Estudios Hispánicos: enfoque discursivo-cultural de un poema de Benedetti". En *Intersecciones*. Revista da APEESP, 2, pp. 15-39.

Trovato, Giuseppe (2013): "La mediación lingüística como competencia integradora en la didáctica de E/LE: una aproximación a las tareas de mediación oral y escrita". En Mediterráneo. *Revista de la Consejería de Educación en Italia, Grecia y Albania*, 5, 2, pp. 104-119.

Trovato, Giuseppe (2016): *Mediación lingüística y enseñanza de español/LE*. Madrid: Editorial Arcos.

Villalba Martínez, Félix, María Teresa Hernández García y Carmen Aguirre Martínez (2001): *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Walsh, Catherine (2010): "Interculturalidad crítica y educación intercultural". En Viaña, Jorge, Luis Tapia y Catherine Walsh: *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, pp. 75-96.

Mauricio de Vasconcellos es profesor adjunto de Español Lengua Extranjera del Centro de Lenguas Extranjeras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Universidad de la República) desde 2021. Cursa la Maestría en Ciencias Humanas, opción Lenguaje, Cultura y Sociedad de dicha facultad, en donde también obtuvo el título de especialista en Enseñanza de Lenguas, Mención Español Lengua Extranjera. Es traductor público en lengua inglesa (Facultad de Derecho, Universidad de la República) y profesor de Educación Media en las especialidades Inglés y Literatura (Instituto de Profesores Artigas, Consejo de Formación en Educación). Ejerce la docencia en Educación Media pública y privada desde 1999 y en el Consejo de Formación en Educación desde 2012. Ha publicado artículos y participado en investigaciones sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, específicamente, el español.

Noelia Evaní Lescano Gutiérrez es estudiante avanzada de la Licenciatura en Lingüística de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Universidad de la República), en la cual obtuvo el título de la Tecnicatura Universitaria en Corrección de Estilo. Desde 2021 es colaboradora honoraria en los cursos de ELSE para migrantes y refugiados y para estudiantes de intercambio del Centro de Lenguas Extranjeras de dicha facultad. Asimismo, es delegada por el orden estudiantil en la Comisión de Carrera de la Licenciatura en Lingüística. Ha participado en jornadas de investigación de la FHCE como expositora y en la organización de eventos académicos vinculados a esta institución.

Cecilia Torres Rippa es magíster en Ciencias Humanas, opción Lenguaje, Cultura y Sociedad y egresada del Diploma de Especialización de Enseñanza de Lenguas, mención ELE, ambos posgrados ofrecidos por la Universidad de la República. Actualmente cursa el Doctorado en Literatura de la Universidad de Buenos Aires. Es docente de los cursos de ELSE para migrantes y refugiados y de la Tecnicatura Universitaria en Corrección de Estilo (del Área de Estudios Editoriales) de la Universidad de la República. Ha publicado artículos en revistas y libros en torno a los estudios de traducciones realizadas en Uruguay, así como de la enseñanza de ELSE a migrantes y refugiados. Desde 2021 forma parte del grupo de investigación Historia de la traducción en Uruguay (CSIC, Udelar).

Diálogos en el aula en situación de diversidad lingüística

Gladys Lopreto
UNLP/ ISFDyT 9
gladys.lopreto@gmail.com

Resumen
Tomando como idea rectora la frase de Freire *la educación es diálogo* (Freire y Shor [1987] 2014) y los conceptos de Bourdieu (2000a) sobre la escuela como un espacio ejemplar para el estudio del lenguaje, se plantea la problemática del encuentro, en ese espacio, de dos realidades aparentemente opuestas: la existencia de *diversidad lingüística* en la sociedad, y la escuela, institución considerada responsable de la lengua 'correcta' (llamada justamente *lengua escolarizada*), entendida como única, homogénea, legitimada por la RAE. Eso lleva a la pregunta de si es posible el diálogo entre los maestros, agentes instituidos, y los alumnos, posibles hablantes de *variedades* de español diferentes a la rioplatense, mayoritaria en la zona, en relación con clases sociales y orígenes migratorios, a lo que se suman las *variaciones* inherentes a las lenguas. Esta situación, que puede llegar a ser un impedimento al diálogo educativo, fue señalada como posible causa de la involución del lenguaje de los chicos a partir de su ingreso a la escuela, por lo que se plantea la necesidad del reconocimiento positivo de las diferencias culturales y lingüísticas. En este trabajo se estudia la problemática en escuelas de zonas periurbanas de La Plata (prov. Buenos Aires). La metodología utilizada es el *estudio de casos,* considerados situaciones de aprendizaje para el grupo escolar y para el maestro o aspirante a serlo, a quien se propone un enfoque sociocultural y lingüístico que fundamenta el reconocimiento positivo de las diferencias, frente a la discriminación y la naturalización de prejuicios vinculados a determinadas políticas educativas que entorpecen o impiden el necesario diálogo.

Palabras clave: diversidad lingüística – diálogo – comunicación – educación

"Somos un grupo de estudiantes y docentes que creemos en la escuela, en la comunicación, en la posibilidad de articulación entre los saberes académicos y la escuela, la sociedad". El texto citado figuraba en la portada del blog titulado *Hablas en el aula*, creado desde la cátedra de Lingüística a partir de la Primera Jornada Interzonal sobre Multilingüismo e Interculturalidad en Educación que realizamos en La Plata en 2008 [1]. Reconocíamos allí la necesidad de acercamiento de las investigaciones académicas a los agentes sociales y de su receptividad por parte de docentes y de institutos formadores de docentes, que generalmente no se daba. Como ejemplo y en especial para la temática tratada, resulta llamativo que un concepto tan necesario y fácilmente observable como el de *variaciones*, desarrollado por Beatriz Lavandera en su texto *Variación y significado* de 1984, fue durante mucho tiempo desconocido (y lo sigue siendo) en la escuela y en la formación docente.

Esa motivación estuvo siempre presente y se vio reflejada en ponencias y artículos presentados en jornadas y congresos, que fueron finalmente sistematizados en el libro *Hablas en el aula. La diversidad lingüística en la institución escolar* (2018, 2019)[2]. Pensado para la formación docente (y también para el hablante

1 Se llevó a cabo el 14/07/08 en el marco institucional de las Facultades de Humanidades y de Periodismo de la UNLP y el ISFDyT 9 de La Plata.
2 Fue impreso en 2019 por Ed. Dunken, Buenos Aires, con una 1ra. edición digital por EDULP (2018), Enlace: http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/70104

interesado en la lengua, que los hay y muchos), surge del cruce entre lenguaje y educación, a partir de la frase fundante de Paulo Freire: *la educación es diálogo*. En esa frase, que el autor desarrolló en la práctica y en muchas de sus obras y entrevistas, el concepto de *diálogo* está entendido no como mero intercambio de palabras (aunque también implica la práctica del habla) sino como "algo que forma parte de la propia naturaleza histórica de los seres humanos" (Freire y Shor [1987] 2014: 159). La educación es así "una conexión, una relación epistemológica" (ibíd: 161) en que el objeto a conocer vincula a dos sujetos cognitivos y los lleva a reflexionar juntos, actitud que se vehiculiza a través de la comunicación, del diálogo, y si bien reconoce un rol directivo en el profesor (porque es el que conoce, aprendió antes y está capacitado para proyectar), entiende el encuentro educativo como una relación donde "el educador ya no es solo el que educa sino aquel que, en tanto que educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa" (Freire 1970: 72).

El término *diálogo* remite al hecho de relacionarse *a través del logos*, esto es: el razonamiento, la palabra, en ese sentido, es destacable la importancia que tiene en el proceso educativo el lenguaje en su creación específicamente humana: *la lengua*. La frase, dicha así, es ambigua: puede referirse tanto al sistema lingüístico, en su sentido abstracto, como a una lengua en particular, identificable, legitimada por una comunidad hablante, incluso por instituciones académicas. En este último uso, que es el más común, se favorece el sentido de lengua única, homogénea, con el que, paradójicamente, puede ser un impedimento al diálogo.

En la comunidad de hablantes, los hay de distintas procedencias, ya que son frecuentes las migraciones, convivimos en diferentes realidades familiares, con otras lenguas, culturas, creencias, que se suman a las diferencias etarias, laborales, sociales, y a las posibilidades creativas a partir del propio sistema, todo lo cual hace que, dentro de códigos comunes que nos unen, tenga lugar la diversidad cultural y lingüística.

Esto es notorio en los niños que, formados en una cultura y lengua familiar y comunitaria -no siempre coincidente con la escolar- llegan a la institución considerada la 'guardiana' de la lengua. De ahí que, dadas las diferencias socioculturales observables y la presencia significativa de niños de distintas clases sociales o de origen migrante en la población escolar, frente a una actitud generalmente prescriptiva observada en la escuela y en la formación docente, surge la pregunta sobre la posibilidad de diálogo.

Y con esto no nos estamos refiriendo a una situación aislada, particular: se trata para Bourdieu de una situación ejemplar del vínculo lingüístico en la sociedad:

> A partir de las cuestiones concretas que plantea el uso escolar del lenguaje se pueden plantear a la vez las cuestiones más fundamentales de la sociología del lenguaje (o de la sociolingüística) y de la institución escolar. En efecto, creo que la sociolingüística habría escapado antes de la abstracción si se hubiera dedicado, como lugar de reflexión y de constitución, a este espacio tan particular pero tan ejemplar que es el espacio escolar, si hubiera tomado como objeto este uso tan particular que es el uso escolar del lenguaje. (Bourdieu 2000a: 95)

La problemática interesa especialmente porque en la región, por el incremento de migraciones de provincias y países limítrofes hacia zonas urbanas en los dos últimos decenios (Archenti y Tomás 2005) fue cambiando la composición de la población escolar con una mayor presencia de niños -generalmente de condición humilde- hablantes de variedades de español distintas a la rioplatense y muchas veces en contacto con lenguas originarias, situación no asumida por las instituciones educativas.

Así se fue definiendo la problemática, referida especialmente a la inclusión de aquellos chicos migrantes o procedentes de familias migrantes que mostraban impedimentos en la comunicación, lo que afectaba su aprendizaje y consecuente promoción, además de crear dificultades en la labor del maestro.[3]

3 Por razones de economía expresiva y pese a la supremacía numérica y profesional femenina, usamos el masculino en su sentido genérico tradicional.

Nuestro primer aporte al tema fue el trabajo de cátedra "Prólogo a la violencia" (1996), sobre la discriminación escolar. En 1999 fue tema de tesis de grado el seguimiento del proceso de alfabetización de un grupo mixto, con mayoría de chicos migrantes.

La inquietud de docentes sobre el tema era notoria, por lo que en 2008 aparece en los lineamientos generales del Documento Curricular de la DGCyE (p. 19), donde se lee: "La escuela incluye sujetos alumnos, docentes, padres, que se expresan a través de distintos lenguajes, propios de la diversidad de hablas, de grupos culturales que deben ser reconocidos en su singularidad y en relación con el resto", pero este criterio no aparecía claramente en lo relacionado con los distintos niveles educativos y tampoco en la práctica. De ahí la reafirmación de la necesidad de su estudio, en el que nos referimos primero a la institución escolar para luego abocarnos a la comunicación lingüística en las aulas.

El aula

Es, durante un año, el espacio de pertenencia del grupo de niños y su maestro. La palabra *maestro* –derivada de la raíz *magis* 'grande'-, por el hecho de ser una de las 10 palabras/madres del primer idioma conocido de occidente (Alatorre 1989) nos permite pensar que designa a una de las profesiones más antiguas de la humanidad, además de que el maestro es, etimológicamente, *un grande.* Lo es en edad por tratarse de un adulto, en formación pues es un profesional; también es un ar*tista* (no siempre exitoso) de un arte efímero (pero que queda, permanece): el arte del día a día. Frente a la tendencia desvalorizadora de algunos sectores es bueno rescatar esos sentidos.

Reconocida la familia como "el más íntimo recinto de producción de la sistematicidad de una cultura" (Puiggrós 1995, 76), el espacio social donde se produce el encuentro educativo es el aula. En un sentido amplio pueden serlo la pantalla, la calle, un libro, el zoom, pero en este tipo de sociedad que hemos construido, la interacción personal, cálida, profundamente humana, que está en la base de la educación, se da cotidianamente entre la maestra o el maestro y los chicos, en el espacio enmarcado por las paredes del aula.

Ahora bien, para que esto se dé, teniendo en cuenta la diferencia entre el maestro –el 'grande'- y el niño –que justamente en esta región llamamos 'el chico'- debe cumplirse ese encuentro. La diferencia generacional tiene su correlato en el lenguaje: de un lado el hablante maduro, la lengua mayoritaria o escolarizada, la norma lingüística, mientras en el chico es esperable la inmadurez y los usos variados de la lengua, la presencia de lo diferente, en ese espacio.

Y aunque en la actualidad hay muchas formas de trascender sus límites materiales, "el aula es un espacio educativo insuperable". Lo afirman muchos pensadores y educadores pero nos interesó especialmente traer aquí las palabras del especialista en TIC, creador de importantes plataformas, Pablo Aristizábal (2015), de quien es la frase. Se refiere al aula concreta, la de cuatro paredes, dentro de las cuales se da el encuentro humano, el diálogo, la interacción, que no impiden el aula extendida: hogar, libros, calle, Internet. De hecho, no le resta importancia a la tecnología pero, al igual que otros técnicos de la informática, reconoce que en todas las actividades humanas –incluida la educación– es imprescindible la cercanía de los cuerpos, las voces, el intercambio verbal, el encuentro cara a cara, además de la capacidad de discernir lo relevante de una información. Ahí está el papel del maestro, de ahí que afirme: "la escuela es clave para una nación, los maestros son clave para la educación" (*ibid.*).

Ahora bien: aunque todas las escuelas son públicas, se suele llamar así a la escuela común o estatal, a menudo criticada y cuestionada desde la propuesta de alternativas que intentan ser superadoras, pero que sin embargo existe o sobrevive, tras un pasado de gloria, como destino de la mayoría de la población infantil. Una razón poderosa a su favor en nuestro país es su misma existencia, fuertemente arraigada en la sociedad argentina. Fue durante mucho tiempo –y para muchos sigue siéndolo- el espacio de socialización y de ingreso a los saberes, donde todos los chicos pueden apropiarse de las herramientas para iniciarse en el conocimiento. Y aunque no siempre eso se cumpla, sigue siendo un lugar insustituible por el hecho de que allí predomina lo social y no solo porque esté regida y controlada por el estado sino porque se produce en ella el encuentro con 'el otro' (Pineau 2013), se aprende a

convivir en el día a día, se vive la experiencia de compartir un espacio, un maestro, un proyecto común, se crean lazos de pertenencia, se favorece la interacción, considerada clave para el aprendizaje.

De todos modos y a riesgo de caer en la idealización, leemos en los estudios de Heras (2003, 2005) la existencia de otros tipos de interacciones en la escuela, tanto entre alumnos como entre alumnos y docentes, que inciden en la posibilidad de aprendizaje: a unas las distingue como *tensas*, agresivas, naturalizadas y aceptadas sobre todo con respecto al varón, a diferencia de otras a las que llama *armoniosas* y que encuentra relacionadas más bien con lo femenino (en sentido genérico). En esa dinámica encuentra que, mientras las conductas armoniosas tienden a ocultarse, las conductas tensas no se ocultan sino que se hacen públicas, lo que mostraría la aceptación social de la violencia como algo natural, justificado, en que los rasgos diferenciadores -lenguaje, color de piel, vestimenta-, pueden volverse estigma, no por un valor intrínseco sino porque sirven a los grupos mejor posicionados para reforzar su lugar de privilegio.

Nos importa que, según la autora, el origen de la violencia no proviene de la misma escuela sino de la sociedad en que está inserta, donde se favorece la demostración de poder, la valoración de la fuerza y del insulto. Esas relaciones tensas, esa tendencia a la agresividad que aparentemente fue in crescendo hacia el presente y que también favorece una tendencia al encasillamiento del alumno, nos dirá que es necesario tenerlas en cuenta frente a una ilusoria e ingenua creencia del carácter lineal de la enseñanza. Todo ello, más una cierta ambigüedad que observa en las relaciones intraescolares, la llevan a una importante conclusión:

> El aula es un espacio social signado por la alta complejidad y por la inestabilidad. La complejidad y la inestabilidad del espacio social del aula hacen que tanto los docentes como los alumnos participantes estén continuamente sometidos a tomar decisiones (Heras 2005).

De modo que, si bien pensamos que la educación encierra un potencial democratizante, por otro lado (y sobre todo con respecto a hechos de discriminación sociocultural) hay quienes afirman que "las fronteras nacen en la escuela", como puede leerse en el Portal ABC (2008).[4] Nos inclinamos más bien a pensar que lo de afuera se hace presente en el aula, a tal punto que aparecen allí los conflictos de la sociedad, agudizados en momentos de crisis sociales. De hecho, en el mismo artículo, un funcionario de Inmigración del Ministerio de Educación, Deporte y Cultura de Madrid opina: "El aula refleja la realidad exterior, así que más que preguntar qué está haciendo la escuela deberíamos plantearnos qué estamos haciendo en la sociedad" (*ibid.*).

Porque el problema no aparece solo en la escuela sino que, en lo relativo a nuestro tema, se da en todo tipo de relaciones interculturales que se producen a partir de los procesos migratorios, tal como lo demuestran investigaciones llevadas a cabo en el CEAMCRI,[5], donde leemos:

> La construcción de alteridades entre nosotros y los otros, aplicado a la dupla nativos/inmigrantes, si bien se manifiesta también en el espacio escolar, en nuestra realidad social no se circunscribe precisamente a ese espacio en particular ni creemos que tiene origen en el mismo. Proviene en cambio de un proceso dialéctico complejo, que incorpora tanto la sociedad de inmigración como la de emigración y que involucra la construcción social de sistemas clasificatorios que apelan a la diferencia para establecer fronteras nosotros/ellos al interior de la sociedad toda (Archenti y Tomás 2005: 15).

Nos interesa especialmente su observación acerca de que uno de los principales factores diferenciadores es el lenguaje, ya que "la primera lengua es uno de los

4 "Las fronteras nacen en la escuela" en http://www.abc.gov.ar. Portal ABC (2008) de la DGCyE de la provincia de Buenos Aires. No es un texto original, fue tomado literalmente del diario español *El País*.

5 "Centro aplicado al estudio de migraciones, comunicación y relaciones interculturales", dirigido por la antropóloga A. Archenti, Fac. de Periodismo y Comunicación Social, UNLP

rasgos culturales que más permanecen en el sujeto" (Archenti y Tomás 2004), a lo que agrega:

> Si en el caso de los niños que son inmigrantes, la diferente pronunciación del castellano actúa como un factor indicador ineludible, […] el hablar otro idioma es un rasgo que hipervisibiliza la diferencia. Nos arriesgaríamos a decir que en tanto marcador utilizado por la sociedad receptora tiene el mismo peso que algunos rasgos fenotípicos, pero si los anteriores dejan lugar a la duda, este último no" (*ibid.*).

Ese será ahora nuestro tema.

El lenguaje, las hablas

Asumimos acá los conceptos de Del Valle (2015): "el lenguaje como sistema no existe con independencia de las prácticas en que se manifiesta*",* esto es: *el habla, las hablas.* El término comprende tanto la realización oral como escrita (Hudson 1981). Nos interesó sobre todo en su realización primitiva pero siempre actual, la que se produce en la "interacción cara a cara", en el aula, pero también incluimos la forma diferida de la escritura, su uso por escritores.

En la interacción entre docentes y alumnos y también entre pares, en el espacio propio de un grupo que convive y comparte sentimientos y experiencias durante el año escolar, pese a que comprende también elementos no verbales: gestos, movimientos, etc., el vínculo lingüístico es una de las maneras más importantes en que se expone la imagen personal a la evaluación del otro, tanto a través de lo que uno dice como de la forma en que lo dice (Hudson 1981: 117).

De ahí suele deducirse la importancia de conocer bien la lengua. Pero ¿qué entendemos por 'la lengua'? Según últimas encuestas realizadas en CABA (López García 2022), en adultos interesados en la formación escolar (docentes, padres, periodistas) predomina el concepto de que existe una lengua única, homogénea, que es la que hay que aprender, y se piensa esa condición como un objetivo necesario a lograr por la escuela. Es fácil de verlo en los medios, donde periodistas "bien hablados" suelen recurrir a docentes de Lengua para preguntarles si se dice 'de acuerdo con' o 'de acuerdo a', 'delante mío' o 'delante de mí' y dudas parecidas, además de muchos espacios (incluidas las TIC) titulados ¿Cómo se dice?, cuya última referencia es siempre la RAE.

La realidad y las ciencias del lenguaje vienen diciendo otra cosa: la lengua es heterogénea. Por empezar, siempre se reconoció la existencia en ella de *dialectos*, hoy de preferencia denominados *variedades,* de límites difusos (Hudson 1981). A esto le tenemos que sumar la posibilidad de *variaciones*. El primer texto entre nosotros sobre el tema es el de Lavandera (1984), ya citado, donde se afirma la existencia de variaciones como un fenómeno general y fácilmente observable:

> Visto dentro del discurso, el aspecto creativo del lenguaje deriva de la interacción del "sistema lingüístico" en su forma más abstracta con el "ejercicio de ese sistema", lo cual implica la interacción con otra serie de conocimientos, que podemos seguir llamando lingüísticos, tales como el lugar del habla en una comunidad lingüística, la categorización de los hechos de habla, reglas generales de organización del discurso, con otros conocimientos no-lingüísticos, con aspectos psicológicos no-cognitivos y finalmente con todo el contexto relevante a una situación comunicativa (*ibid.*: 12).

Pensar esa serie de conocimientos con los que interactúa el lenguaje como abierta, no limitada, ya que "gran parte de lo que la gente comunica no son significados referenciales sino sociales y expresivos" (ibid: 75), permite afirmar que todo lo relacionado con intenciones, emociones, creencias, (es decir, lo subjetivo/discursivo, lo cultural) deja su impronta en la elección –consciente o no- que hace el hablante en una determinada situación comunicativa, a partir de las formas alternantes o variaciones que, según su competencia, existen o pueden ser creadas en el uso. Por eso afirma la autora que la posibilidad y la existencia de variaciones es una característica constitutiva esencial de las lenguas naturales: "la variación hace a la naturaleza del lenguaje […] dado el tipo de actividad que es la comunicación lingüística, sería la ausencia de variación lo que necesitaría explicación" (*ibid.*: 12).

Podemos decir entonces, en palabras del sociolingüista y académico López Morales (1993: 40): Una lengua "es un sistema virtual […] carece de hablantes que le den vida: la lengua española, el español, no se habla en ninguna parte; es un concepto teórico, abstracto". Lo que existe son *variedades,* a lo que agregamos el concepto de Lavandera de *variaciones*. Esto nos permite explicar el porqué de las diferencias y, más importante aún, aceptarlas. En ejemplos: por qué *tú cantas* es tan correcto como nuestra forma *vos cantás* (para la segunda persona singular), de la que tenemos testimonios al menos desde principios del siglo XIX pero que fue reconocida con ese sentido recién en 2014, incluida en la edic. 23ª. del DRAE . Aunque las dos formas sean oficialmente aceptadas, el uso de una u otra puede crear distintos sentidos y responde más bien a razones de pertenencia y a la elección del hablante.

Otros ejemplos que podemos mencionar aquí son las variedades léxicas como *fósforo-cerilla*, gramaticales: *el moto-la moto*, uso de artículo con nombre propio, uso de vocal final -e propuesta para el 'lenguaje inclusivo' (que entraría en el concepto de 'variación' de Lavandera, independientemente de si se incorpora o no a la lengua, como puede entenderse de las palabras del actual director de la RAE, Muñoz Machado de 2022, en entrevista radial en Chile).

Ese tipo de 'infracciones' "puede darse tanto entre distintos integrantes como en una misma persona en distintos momentos y consiste en el uso alternante de dos formas lingüísticas en el discurso" (Martínez 2009: 33-38). Y como afirma la lingüista, no equivalen a *error, incorrección, desvío* de *la norma, anomalía*: se trata de formas alternantes que coexisten en el uso, aunque algunas puedan estar estigmatizadas *(haya/haiga),* lo cual tiene que ver menos con aspectos lingüísticos en sí mismos –etimología, género, concordancia– que con los juicios que sobre ellos recaen dentro de una complejidad de hechos abarcados por las conformaciones culturales, siempre de naturaleza contingente, que legitiman o deslegitiman usos.[6]

De modo que lo que llamamos 'la lengua' no es un sistema único y homogéneo, como se lo suele pensar, sino heterogéneo. Hemos elegido para referirnos a esa condición de las lenguas el concepto, ya existente, de *diversidad lingüística*.

Es significativo el hecho de que, en el mismo año del 'descubrimiento' de América, bajo el reinado de Isabel de Castilla, Antonio de Nebrija publicara la primera *Gramática del Castellano*, con aquella famosa frase del Prólogo: "Siempre la lengua fue compañera del Imperio". La lengua a la que se refiere es, sin duda, el castellano. Poco después leemos el cuestionamiento al título, por el reconocimiento de la existencia de *diversidad de hablas* -es decir, de otras lenguas además del castellano- en la misma península ibérica.[7]

Se plantea ya entonces una problemática que llega a nuestros días y que tuvo incidencia en el área educativa. Para conocerla nos basamos en un estudio esclarecedor de Del Valle (1999), titulado "Lenguas imaginadas", donde el autor cuestiona la afirmación sostenida a mediados del siglo pasado por Menéndez Pidal (en ese momento director de la RAE), acerca de que la lengua de Hispanoamérica consistía en "un sistema lingüístico unitario con base en la lengua literaria y en el uso de Castilla". Por el contrario, hoy se reconoce para nuestro continente una diversidad que proviene de los orígenes. En este sentido, Martínez Sarasola (1992: 439), afirma que durante la Conquista (siglo XVI) se produjo un mestizaje no solo biológico sino también cultural y lingüístico. Un antecedente de ese criterio lo encontramos en los estudios de Nardi (s/f) con respecto al español de la provincia de Córdoba (Argentina). De más peso, pero en la misma línea, el académico español Germán De Granda, miembro de la RAE, sostuvo en 1996 la importancia de los aportes de quechua y guaraní al español y demostró, en sucesivos trabajos posteriores, la incidencia de las lenguas originarias en la conformación del español de Hispanoamérica.

6 Sobrevuela en todo esto el problema de la *normativa*. No es el propósito aquí tomar una posición al respecto ni negar su vigencia, pero sí observar que, antes de pensar en el mandato superyoico de la corrección, lo primero en educación es cuidar que se dé el diálogo.

7 Juan de Valdés en 1535, información tomada de Arnoux (2001: 188).

De todo ello surge una situación de heterogeneidad con la cual puede encontrarse el maestro, para la que encontramos adecuado el concepto de *diversidad lingüística,* uno de cuyos factores, como vimos, es el aporte y la continuidad de las lenguas originarias.

Ahora bien: el mero concepto de *variaciones* está prácticamente ausente en nuestra escuela. También está ausente el concepto de *diversidad lingüística,* como lo está también en los medios y es negado por colegas de institutos de formación docente[8]. Sin embargo, es algo que, como vimos, está reconocido desde nuestros orígenes culturales, así como se afirma que la diversidad es una condición inherente a las lenguas: además de Lavandera, lo dicen Anderson ([1983] 2007), Martín Rojo (2003), Martínez (2009), hasta el mismo Chomsky (1994) y muchos otros. Según Grimson (2012: 77), en consulta personal, la diversidad lingüística no es ni mala ni buena: es "una construcción social contingente, histórica y situada, que puede usarse tanto para subordinar y dominar a los grupos subalternos como para reivindicar los derechos colectivos de esos grupos".

De ahí que, para que se dé el diálogo educativo es necesario el reconocimiento positivo de la diversidad lingüística. Lo contrario (rechazar la palabra o pronunciación diferente, el uso de un tiempo verbal distinto al frecuente en la zona, las fórmulas de tratamiento, etc.) genera una baja autoestima en quien no se ajusta al uso estándar, favorece la inhibición social, el silencio, el conflicto y rechazo, tanto de los estudiantes como de sus familias.

La diversidad lingüística en la escuela

Al proponernos el tema, por razones de factibilidad y por elección, el método utilizado fue el estudio de casos, que tiene el atractivo del relato. Entendemos que el objeto de estudio así lo requiere, ya que la ocurrencia de usos diferentes suele tener razones multicausales, a ser abordadas desde distintas áreas. Ratificamos esta elección con conceptos de Grimson:

> El cambio epistemológico consiste en abandonar la pretensión de una respuesta trascendente y asumir que la respuesta es casuística. Uno de los grandes desafíos teóricos de los años venideros consistirá justamente en precisar hasta dónde debemos llevar la elaboración teórica y dónde comienza el terreno de lo estrictamente casuístico. (2012: 35)

Leer su texto ayudó a revalorizar el método elegido: "la investigación empírica, especialmente la etnográfica, implica establecer diálogos entre conceptos y sucesos", afirmación que enseguida el autor redondea mediante una elocuente metáfora: "es el horno donde las teorías se cuecen y se procesan" (*ibid.*: 96).

Los casos que estudiamos consistieron en situaciones en las que hubo dificultades para el diálogo educativo, por razones lingüísticas, socioculturales o subjetivas, que no siempre pudieron salvarse y que dificultaron o impidieron el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entendemos que 'diálogo' implica mínimamente –tanto para alumnos y docentes como para los chicos entre sí– la capacidad de comunicarse y el permitirse hacerlo, esto es: escuchar, preguntar, responder, no crear en el otro situaciones que lo disminuyan en su propia estima, reconocerlo en su individualidad, no discriminar, atender al interés y a la necesidad generalizada de aprender, participar, respetar, y otras actitudes necesarias al crecimiento intelectual y social de los sujetos que conviven en ese tiempo y espacio particular de la escuela y el aula.

Los casos fueron tomados de la práctica educativa, en descripciones etnográficas de clases realizadas por integrantes del equipo, otros fueron planteados por los mismos maestros en reuniones grupales y en cursos de extensión o relatados por estudiantes de carreras docentes en relación a sus prácticas. Otros surgieron de consultas que recibimos por Internet. Para el proceso de alfabetización, en común con la maestra hicimos el seguimiento de un grupo escolar de Primer Grado, valiéndonos además de fichas personales y registros habituales en las escuelas. A todo ello agregamos la anotación de ciertos rasgos directamente observables desde nuestro propio conocimiento operativo del

8 Curiosamente ha sido negado tanto por actitudes academicistas como por la izquierda lacaniana.

lenguaje y de las observaciones específicas que suelen hacer los maestros.

Con ese material y más allá de los contenidos actitudinales necesarios a la relación docente-alumno, nuestro objetivo fue explicar los casos valiéndonos de las herramientas que nos proporciona la teoría lingüística.

Entendemos que no hay oposición entre teoría y caso. El caso desafía a la teoría y la teoría explica el porqué de los hechos. Creemos que el estudio de nuestro tema justifica la elección de ese método, ya que por un lado despliega la posibilidad de observar la existencia de otras lenguas vigentes, así como de variedades y variaciones de la lengua mayoritaria, todo lo cual, desde el punto de vista cognitivo, redunda en un mejor conocimiento de esta última, competencia necesaria al desempeño social.

Tomamos los casos como situaciones de aprendizaje, disparadores del estudio y de la búsqueda en la teoría, y así, frente a lo desconocido, nos planteamos la pregunta que entendemos puede ser luego generadora de la comprensión de nuevas e impensadas situaciones de la práctica.

El siguiente hecho, relatado por una maestra de primer año de inicial, puede ser ilustrativo: tenía en su grupo una niña que permanecía siempre en silencio. Algunos docentes dejan que eso suceda y que el alumno cambie por sí solo, pero en este caso la maestra se preocupó, trató de comunicarse por otras vías y así descubrió que la niña no hablaba español, sino que reconocía una imagen con palabras de otro idioma. Fueron otros chicos del grupo los que identificaron la lengua: se trataba de guaraní. Así fue como la maestra se enteró de que sus alumnos, que se comunicaban con ella en español, eran bilingües, condición que habían ocultado hasta ese momento. Fueron ellos los que obraron de puente no solo en el grupo sino incluso con las familias, a quienes recurrían cuando sus conocimientos de la otra lengua no alcanzaban. Eso dio paso a una dinámica muy creativa vivida con mucho entusiasmo y alegría.

Pero no siempre es así: Conocimos otro caso de una alumna hablante solo de quechua, para quien el proceso de aprendizaje de otra lengua, narrado por ella misma, ya adolescente, fue traumático.

Con estos dos casos, traemos una realidad a tener en cuenta: la existencia de alumnos bilingües en la población escolar de la zona. Si bien el bilingüismo implica básicamente una situación ventajosa, es frecuente la desvalorización y ocultamiento de la primera lengua en hablantes de lenguas originarias y las dificultades en la comunicación. Algo similar pasaba con los hablantes de variedades de español distintas a la rioplatense. En ambos casos, las diferencias aparecían tanto en lo fonológico y gramatical como en el léxico. Así, vimos cómo una clase fracasó por el distinto uso de los pronombres clíticos. En otras, el uso de palabras como: *api, botar* provocó la hilaridad del grupo local y redujo a un silencio vergonzante al niño "distinto". Todo esto solía ir acompañado de sentimientos contradictorios, de apego a lo que tenía valor identitario pero al mismo tiempo de rechazo, ya que solía constituirse en factor de marginación social. Esto solía darse también en el seno de las familias:

> Muchas de nuestras entrevistadas refieren que al vivir en Bolivia […] el idioma mayormente utilizado era el quechua. Al migrar, en principio queda relegado a la esfera doméstica, pero al tener hijos se prefiere dejar de hablarlo, aludiendo de forma indirecta o explícita a la mayor posibilidad de discriminación que implica la identificación como boliviano por la lengua. Resulta casi obvio señalar *la mutilación de la identidad cultural que significa la pérdida del idioma* (Archenti y Tomás 2004. Resaltado de las autoras).

Pese a ese intento de borrar la lengua primera manifestada en la cita, el migrante generalmente es bilingüe, condición muy valiosa sin duda desde el punto de vista cognitivo, pero que puede ser vivida como discriminatoria, sobre todo cuando se producen los llamados fenómenos de *contacto*: la ocurrencia de un rasgo, una palabra perteneciente a la lengua primera. Estos hechos son normales y pueden ser explicados pero en el cotidiano escolar, entre los chicos, suelen usarse para ridiculizar al que es percibido como distinto.

Un caso sorprendente fue el apodo con que los niños locales se referían a sus compañeritos bolivianos: *los ha comprado.* La frase, que en primera instancia resulta equívoca, proviene de que habían detectado en ellos el uso preferente de ese tiempo verbal, rasgo que se diferencia del uso rioplatense y que se explica por contacto con el quechua. Si bien ambas formas son correctas, la diferencia valía como elemento discriminatorio que generaba inhibición y vergüenza en quienes lo usaban, reforzando el autoconvencimiento de que hablaban mal. El conocimiento de ese hecho nos sirvió para desentrañar un caso más grave, en que se definía a grupos de la misma procedencia como "niños sin lenguaje": con ello, se les estaba negando el rasgo distintivo de la especie humana. Ese juicio estaba arraigado en los estudiantes de profesorado y también, según ellos, en sus docentes, quienes muchas veces sin saberlo contribuían de ese modo al prejuicio. Para resolverlo necesitamos acudir a la fonología, la gramática, la sociolingüística, la literatura, y a nuestra propia observación empírica de hábitos lingüísticos locales.

Un estudio más prolongado en el tiempo fue, durante el año escolar 1999, el seguimiento del proceso de alfabetización de un grupo mixto, en el que nos habíamos propuesto estudiar la incidencia de las diferencias fonológicas. El resultado fue que los chicos de familias migrantes, hablantes bilingües de quechua y guaraní y de otras variedades de español, no incorporaron la lectoescritura, solo lo lograron los chicos de origen platense. Visto desde el presente, una posterior revisión del trabajo nos permitió entender que, dado que el método convenido por el equipo docente tenía como base exclusiva lo fonológico (las diferencias de pronunciación eran registradas como 'deficiencias'), no podían ser otros los resultados. Además, no se atendió especialmente a la diferencia cultural y tampoco se puso en práctica la propuesta constructivista, con base en el texto. Pero tal vez tan o más importante fue que no se atendió a las actitudes intragrupales y, más allá de su registro como anécdota y de una muy buena disposición actitudinal de la maestra, hubo claras situaciones de discriminación y de *bullying* (que, como sabemos, no solo producen vergüenza, sufrimiento, también tienen un efecto negativo en el aprendizaje).

Muchos de los casos estudiados constituyeron desafíos a la interpretación en los que no estuvo ausente el placer de la búsqueda y del descubrimiento. La propuesta no se limita al conocimiento en sí de los mismos; por el contrario, los relatos y sus análisis valen en tanto apuntan a abrir la mente del docente para actuar frente a hechos nuevos y distintos y buscar cómo fundamentarlos cuando estos ocurren. Es decir, los presentamos como situaciones de aprendizaje, disparadores del estudio y de la búsqueda en la teoría, y así, frente al caso desconocido, plantearse preguntas, que pueden ser luego generadoras de la comprensión de nuevas e impensadas situaciones de la práctica. De ahí que, además del afecto hacia el niño, la comprensión y otras actitudes positivas, redunda en un mejor conocimiento descriptivo de la lengua mayoritaria.

Referencias

AAVV (2008): Diseño Curricular para la Educación Primaria, DGCyE. Primer Ciclo, 1. En http//www.abc.gov.ar

AAVV (2008): "Las fronteras nacen en la escuela". En Portal ABC, DGCyE Provincia de Buenos Aires. En http://www.abc.gov.ar

Acuña, Leonor (2006): Entrevista. "La escuela tiende a inhibir y encasillar linguisticamente" En http//www.osplad.org.ar/mundodocente/mundodocente2006/investigaciones/notas/ene-feb-07/laescuelatiende.htm

Acuña, Leonor (2007): "Lenguas y hablantes". En: www.unidadenladiversidad.com

Alatorre, Antonio (1989): *Los 1,001 años de la lengua española*. México: FCE.

Anderson, Benedict ([1983] 2007): *Comunidades imaginadas.* México: FCE.

Archenti, Adriana (2012): "Inserción local, articulación social y estrategias comunicacionales en situación de migración". Proyecto de Investigación, Universidad Nacional de La Plata.

Archenti Adriana/ Marcela Tomás (2004): "Nosotros y los otros: problemas y perspectivas del encuentro intercultural desde una situación antropológica de campo". Actas de las *III Jornadas de Sociología*, Universidad Nacional de La Plata.

Archenti, Adriana y Tomas (2005): "Enfoques y perspectivas sobre alteridad y migración". En *Tram[p]as*, 4, 42, pp. 8-19.

Aristizábal, Pablo (2015): "¿Cómo debería ser la escuela del futuro?" En *Brando,* 112, 7/15, pp. 74-78.

Arnoux, Elvira (2001): "Problemas históricos y actuales de la estandarización". En *Políticas lingüísticas Norma e identidad*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Arnoux, Elvira/ Roberto Bein (2004): "Dar con su voz. Discusiones en torno a 'El idioma de los argentinos' de J. L.Borges". En *Tram[p]as*, 3, 26, pp. 8-19.

Bourdieu, Pierre (2000a): "Lo que significa hablar". En *Cuestiones de sociología.* Madrid: Itsmo, pp. 95-111

Bourdieu, Pierre (2000b): "Sobre el poder simbólico". En *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.

Chomsky, Noam ([1985] 1994): *El conocimiento del lenguaje.* Barcelona: Altaya.

De Granda, Germán (1996): "Presentación. Fenómenos de transferencia en situaciones de contacto lingüístico…". *Signo&Seña,* 6, pp. 13-27.

Del Valle, José (1999): "Lenguas imaginadas". En http//elies.rediris.es/elies16/Valle.html#n1

Del Valle, José (2015): "Lo político del lenguaje y los límites de la política lingüística panhispánica" En http//boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/viewFile/35824/37470

Freire, Paulo (1970): *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Freire, Paulo/ Ira Shor ([1987] 2014): *Miedo y osadía*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Grimson, Alejandro (2012): *Los límites de la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Heras, Ana Inés et al (2003): "El rol de facilitadores interculturales en la comprensión de la identidad y diversidad". En *ANDES*, 14.

Heras, Ana Inés et al (2005): "Las aulas escolares como zonas ambiguas, microanálisis interaccional". En *Perfiles educativos,* 27, pp. 109-110.

Hudson, Richard (1981): *La sociolingüística*. Barcelona: Anagrama.

Lavandera, Beatriz (1984): *Variación y significado*. Buenos Aires: Hachette.

López García, María (2022): "La lengua que somos: encuesta a hablantes rioplatenses". En *Lenguas V;vas*, 10, pp. 30-41.

López Morales, Humberto (1993): *Sociolingüística.* Madrid: Gredos.

Lopreto, Gladys/ Gabriela Márquez (2000): "La escuela y la diversidad lingüística". Actas del *VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos*, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Lopreto, Gladys (2004): "Lenguaje y sociedad multicultural". En *Tram[p]as,* 3, 26, pp. 29-41.

Lopreto, Gladys/ Eugenia Rosboch/ Luciana Rezzónico/ Luisa Fernández (2006): "Homogeneidad y diversidad en la Escuela…". En *Oficios terrestres* 18, pp. 10-25.

Lopreto, Gladys/ Eugenia Rosboch/ Luciana Rezzónico (2007): "Las lenguas y la comunicación en contextos de diversidad sociocultural. Estudio de casos en escuelas platenses". En *Voces de la Educación Superior*, pp. 264-273.

Lopreto, Gladys (2011): "Diversidad cultural y lingüística en educación". En *Novedades educativas*, 23, 244, pp. 12-15.

Lopreto, Gladys (2012): "La diversidad cultural y lingüística en las políticas educativas". En http://jornadassociologia.fahce.unlp. edu.ar/actas/Lopreto.pdf/view

Lopreto, Gladys (2013): "Relato de experiencias Hablas en el aula". En Actas del II *Congreso Internacional de Profesores de Lenguas Oficiales del MERCOSUR (CIPLOM II)*, Buenos Aires.

Martín Rojo, Luisa (2003): *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Martínez, Angelita (Coord.) (2009): *El entramado de los lenguajes*. Buenos Aires: La Crujía.

Martínez Sarasola, Carlos (1992): *Nuestros paisanos, los indios*. Buenos Aires: EMECÉ.

Mújica, Nora/ Zulema Solana (1989): "Lingüística y Educación". En *La gramática modular*. Buenos Aires: Hachette, pp. 187-199.

Muñoz Machado, Santiago (2022): Entrevista: La RAE sobre el lenguaje inclusivo: "Son los ciudadanos los que establecen las reglas". En https://www.telam.com.ar/notas/202206/596130-la-rae-sobre-el-lenguaje-inclusivo-son-los-ciudadanos-los-que-establecen-las-reglas.html#:~:text=En%20un%20reportaje%20con%20el,por%20detr%C3%A1s%20de%20la%20ciudadan%C3%ADa.

Puiggrós, Adriana (1995): *Volver a educar.* Buenos Aires: Ariel.

Pineau, Pablo (2013): "Carta del 20/08/2013". En https//www.facebook.com/FamiliasxlaEscuela

Rezzónico, Luciana (2008): "El malentendido y la incomprensión en el diálogo docente-alumno]". En Actas del *VII Congreso Redcom*, Rosario.

Touraine, Alain (1998): ¿Podremos vivir juntos? Buenos Aires: FCE.

Sitios:

DRAE 23ª. edic. 2014 https://dle.rae.es/vos?m=form (leído 07 /11/2023)

www.unidad en la diversidad. *Programa informativo sobre la lengua castellana*

http://www.hablasenelaula.blogspot.com

Gladis Lopreto es profesora en Letras por la Universidad Nacional de La Plata. Es docente titular en el Área de Ciencias del Lenguaje y de Formación Docente en FaHCE (UNLP), FPyCS, (UNLP) ISFDyT9 (DGCyE Pcia. Bs. As.), investigadora en CEAMCRI (FPyCS, UNLP) y CEIL (FaHCE, UNLP). Dirigió proyectos de investigación y de extensión. Ha participado como ponente en jornadas y congresos y ha publicado artículos en revistas especializadas, tales como *Todo es historia, Al margen, Tram(p)as, Oficios terrestres, Noveduc* y *Rama Superior.* También es autora de libros, entre los que se destacan *Que vivo en esta Conquista. Textos del Río de la Plata, Siglo XVI.* La Plata: EDULP, 1996; *Hablas en el aula. La diversidad lingüística en la institución escolar*, La Plata: EDULP, 2018. Segunda edición impresa, Buenos Aires: Dunken, 2019.

Outranspo y la traducción potencial:
prácticas creativas en torno a la traducción

Pablo Martín Ruiz
Tufts University
pablo.ruiz@tufts.edu

Supongamos que tenemos que traducir un texto cualquiera. ¿Por qué traducir el sentido del texto y no hacer en cambio una traducción de su sonido, buscando en la lengua de destino palabras que suenen lo más parecido posible a las del original? Supongamos que tenemos que traducir un cuento de Chejov. ¿Por qué limitarse de antemano a un resultado en prosa en la lengua de destino en lugar de transformarlo, por ejemplo, en una sucesión de sonetos barrocos? Supongamos que tenemos que traducir un poema de Vallejo. ¿Por qué limitarse a hacer solo una única traducción y no pensar que la mejor manera de traducir sus poemas es ofrecer múltiples traducciones de cada uno que reflejen la complejidad y las múltiples posibilidades del original, su latente poder generativo? Estas son algunas de las preguntas que nos planteamos en el Outranspo y es una de las formas posibles de presentar al grupo.

Otra forma sería presentarlo como un intento (lúdico, experimental, especulativo y creativo) de poner en primer plano y de prestar especial atención a las múltiples facetas que conforman ese proceso fundamental que llamamos traducción. No sería del todo exagerado afirmar que desde las reflexiones de San Jerónimo acerca de la traducción y las lenguas hace algo más de mil quinientos años, esta práctica se ha mantenido en nuestra cultura como un permanente centro de interés. Hay varias razones por las que la traducción mantiene su atractivo intacto a lo largo de los siglos. Una de ellas es que nos pone en contacto con la diversidad lingüística, con el hecho mismo (en sí sorprendente) de que existen diferentes lenguas que conviven e interactúan y a través de las cuales experimentamos la diversidad de culturas, pueblos y visiones del mundo, la dinámica compleja de su contraste y su interacción. Otra razón es que la traducción representa un caso paradigmático del problema filosófico de la identidad y la diferencia bajo la figura paradójica de algo que intenta ser lo mismo siendo diferente, que sigue planteando problemas conceptuales relacionados con la analogía y la equivalencia en múltiples niveles. Una tercera razón es que la traducción puede verse, y muchas veces ha sido vista así, como un particularmente potente instrumento de lectura, como una de las formas más productivas e íntimas de abordar un texto. Otra razón es más puramente literaria y apunta al potencial estético o poético de la traducción, al hecho de que es un dispositivo que pone en funcionamiento los múltiples mecanismos del lenguaje y que permite la generación de nuevos textos.

Si bien en tanto grupo todas ellas nos interesan, tal vez sea esta última la que toma precedencia entre las motivaciones del Outranspo. El Outranspo, para decirlo brevemente, es un colectivo de traductores, escritores, académicos y músicos dedicados a explorar de forma lúdica y experimental las posibilidades creativas de la traducción, los posibles usos de su capacidad para generar nuevos textos literarios. Esto es lo que en nuestro grupo llamamos “traducción potencial”, pariente cercano de lo que en otros contextos se llama traducción experimental o creativa. El Outranspo (acrónimo trilingüe de *Ouvroir de translation potencial*, o “taller de traducción potencial”) toma su nombre y se inspira parcialmente en el Oulipo (*Ouvroir de littérature potentielle*, o “taller de literatura potencial” en francés), el grupo literario parisino dedicado a la exploración de lo que sus fundadores llamaron “literatura potencial”, concepto que básicamente entendían como la creación de procedimientos o restricciones formales a partir de los cuales pudieran producirse

nuevas obras literarias. Por ejemplo, escribir una novela prescindiendo de una o varias de las letras del alfabeto, o reescribir un texto reemplazando los sustantivos por los que azarosamente les siguen en un diccionario, o producir textos mediante la combinatoria de una serie de elementos predeterminados de uso obligatorio, son algunas de las formas que el Oulipo propone para la creación literaria.

Es decir que el Outranspo es un OuXPo: uno de varios grupos existentes en los que se explora el concepto de potencialidad —como fue desarrollado por el Oulipo para la literatura— en alguna otra disciplina o actividad. Existen OuXPos dedicados, por ejemplo, a la historieta, la música, la pintura y el género policial. En el Outranspo adoptamos el concepto oulipiano de lo potencial, pero en lugar de centrarnos en el potencial de la literatura en general nos centramos en el de la traducción como tal, en aquello que la traducción logra casi por definición: ser una máquina de lenguaje, poner el lenguaje en movimiento. Una de las maneras en que entendemos el concepto de traducción potencial es como la invención y aplicación de un conjunto de procedimientos de transformación textual entre lenguas, donde la traducción en el sentido habitual (como la transferencia de significado de un texto de origen en una lengua a un texto de destino en una lengua diferente) es sólo una posibilidad entre una amplia gama de opciones. Este repertorio, en constante evolución y siempre incompleto, que comenzó lúdicamente agregando prefijos a la palabra "traducción", se ha convertido en un catálogo outranspiano de más de cincuenta procedimientos de traducción diferentes. A veces recurrimos a procedimientos ya existentes como la traducción homofónica (utilizada incluso por el Oulipo y que nosotros rebautizamos como "sonotraducción"), centrada únicamente en el sonido de las palabras. Muchas veces inventamos nuevos procedimientos, como la "micro-" y la "macrotraducción", donde lo que se traduce son unidades de significado más pequeñas o más grandes, respectivamente, que las palabras del texto. Algunos de nuestros procedimientos rayan en lo paradójico, como la "prototraducción", que definimos como la traducción de un original que no ha sido escrito pero que de alguna manera es creado por el hecho de ser traducido. O la "neotraducción", que es la traducción que se hace hacia una lengua nueva, inventada con el propósito de poder hacer esa traducción. Para dar una idea un poco más completa, más abajo se incluye una selección de procedimientos del catálogo outranspiano.

De lo que se trata es de imaginar las múltiples formas que la traducción puede adoptar si se la desplaza de las normas con las cuales habitualmente la practicamos y la pensamos. No sin elementos de humor e incluso de absurdo, estos procedimientos, llevados a un extremo, pueden verse como cierta demencia de la traducción, así como también, tal vez, como una posible revelación acerca de lo que la traducción es y lo que significa. Porque implícito en esta proliferación de procedimientos hay también un intento de repensar la traducción en general, de plantear la pregunta de por qué la hacemos de determinada manera y no de otra y de poner en cuestión las maneras habituales, muchas veces automatizadas, de pensarla o conceptualizarla. Se trata de un enfoque donde se prioriza lo creativo, lo lúdico y lo experimental, donde el proceso de transformación deja de estar ligado a la idea de pérdida, y donde el original es también visto como creado a través de su traducción. Esta práctica lúdica de la traducción permite —como lo expresa Irène Gayraud, miembro del grupo— que el original se transforme en "una reserva infinita de literatura potencial" (2019: 3). Y "literatura", a su vez, debe entenderse aquí en el sentido más amplio de creación constante tanto de sentido como de sinsentido, donde se le da cabida tanto a la lucidez como a la irracionalidad del lenguaje y sus transformaciones, tanto a su componente semántico como a su materialidad, trabajando a partir del contacto de unas lenguas con otras pero también a partir del contacto del lenguaje con otros sistemas de significación. Santiago Artozqui, otro de los miembros del grupo, identifica lo propio de la traducción potencial o creativa como un tipo de traducción "que trabaja principalmente a partir de elementos de un texto que no son su sentido", es decir, que trabaja también con su materialidad, su sonoridad, su red de connotaciones o asociaciones, e incluso con lo que en principio o *a priori* podrían considerarse sus imposibilidades de traducción.

Por otro lado, el Outranspo se reconoce como parte de una amplia red de creaciones y creadores,

tanto del presente como del pasado, vinculados con la traducción. Hay varios escritores y poetas que se relacionaron creativa o experimentalmente con la traducción, como Ezra Pound, Borges, Louis Zukofsky, Haroldo de Campos, bpNichol y más recientemente Anne Carson, Charles Bernstein, Mónica de la Torre, Sawako Nakayasu o Erin Mouré. Estos son sólo algunos de los muchos autores que podríamos considerar como outranspianos *avant la lettre*. O, para decirlo con la terminología del Oulipo, como plagiarios por anticipación. El Outranspo se siente en conversación con todos ellos, tanto desde el punto de vista de la tradición, a la que se le da una continuidad al conectar con prácticas, motivaciones e ideas provenientes del pasado, como en el sentido de una conversación contemporánea entre distintas prácticas que podrían ser pensadas como poéticas de la traducción, que trabajan con el poder generativo de la traducción y con la traducción como herramienta poética, como instrumento que tiene el potencial de crear no sólo nuevos textos sino también nuevos procedimientos para generar nuevos textos.

¿Qué hacemos los miembros del Outranspo, a qué nos dedicamos en tanto outranspianos? Además de inventar y aplicar procedimientos de traducción, tanto individual como colectivamente, podemos dedicarnos a actividades de lo más diversas. Puede ser al descubrimiento de "aubergines": palabras en un idioma cualquiera cuya pronunciación suena como la yuxtaposición de dos palabras que significan lo mismo en distintos idiomas, es decir, palabras que incluyen una traducción. Por ejemplo, *merci* ("gracias" en francés), que suena como la yuxtaposición de *mer* ("mar" en francés) y *sea* ("mar" en inglés). La propia palabra *aubergine* (que significa "berenjena" en francés y que da nombre a este tipo de palabras) es por cierto un ejemplo de *aubergine*, ya que suena como la yuxtaposición de *auberge* ("albergue" en francés) e *inn* ("albergue" en inglés). Ejemplos de *aubergines* en español son "pepas" (*paix* + paz), "mermar" (*mer* + mar), "feriada" (*fairy* + hada), "asnos" (*us* + *nos*), etc. Otra actividad puede ser la invención de poemas en el formato que llamamos *waves*, forma poética hecha de "olas" de traducciones sucesivas y encadenadas de un poema inicial dado, hacia múltiples lenguas de destino. O la reconstrucción de un poema perdido de Emily Dickinson a partir del aparente hallazgo de la traducción de un original desconocido. O la creación colectiva, a partir de una selección de procedimientos de traducción predeterminados, de poemas improvisados multilingües que siguen la forma poética japonesa *renga*, un tipo de poesía colaborativa de autoría múltiple.

También nos interesa la posibilidad de hacer colaboraciones con artistas de distintas disciplinas. Lily Robert-Foley, miembro del grupo, hizo en 2017 una performance-colaboración con la artista performática holandesa Annie Abrahams en la que exploraron el concepto de "entrelengua". En 2018, el Outranspo participó colectivamente de la exhibición "El pájaro lento" curada por la artista visual argentina Claudia Fontes para la 33ª edición de la Bienal de Arte de San Pablo. La tarea del Outranspo consistió en escribir lo que llamamos "transcreaciones intersemióticas" (homenajeando al gran poeta de la traducción Haroldo de Campos, creador del concepto de "transcreación"[1]), que consistían en textos que funcionaban como traducciones expandidas o equivalentes textuales de las obras visuales (videos, pinturas, esculturas, instalaciones) encargadas especialmente por Fontes para la exhibición.[2] Algunas de estas transcreaciones figuraron en las cartelas de la exhibición junto a las obras correspondientes, mientras que otras formaron parte de un cuento policial, escrito especialmente para este evento, que funcionaba como obra dentro de la exhibición y también como su texto curatorial.[3] En este trabajo nos interesó explorar, por un lado, las relaciones entre el lenguaje y otros sistemas de significación, lo que en términos teóricos Jakobson (1959) llamó traducción intersemiótica, generando textos que además

1 Para una exposición detallada del concepto de "transcreación" desarrollado por Haroldo de Campos, consultar el libro *Transcriação*, editado por Marcelo Tápia y Thelma Médici Nóbrega, que reúne todos los escritos de Haroldo de Campos sobre ese tema. Hay reciente versión en español de este libro, en traducción de Reynaldo Jiménez. Ver bibliografía para ambas referencias.

2 El concepto de "traducción expandida", próximo al de traducción potencial y otras modalidades de traducción creativa, incluyendo formas de traducción intersemiótica, fue desarrollado recientemente por la red AHRC 2017-2018 "Poetry in Expanded Translation", con sede en la Universidad de Bangor, en Gales: http://expanded-translation.bangor.ac.uk/.

3 El PDF de este cuento policial (protagonizado por traductores) puede descargarse gratuitamente del sitio de la Bienal de San Pablo.

cumplieran con la función de disparar posibles lecturas o interpretaciones de las obras "transcreadas" y colaboraran con ellas en la creación de sentido.[4] Por otro lado, nos interesó trabajar con la traducción como procedimiento de generación múltiple, con la idea de producir varias traducciones de un mismo original, no con el objetivo de que se reemplazaran unas a otras o que fueran versiones sucesivamente mejoradas o perfeccionadas, sino que fueran deliberadamente diferentes y se complementaran de modo de conformar una suerte de traducción plural y multidimensional de cada obra.[5] También en 2018, colaboramos con el músico chileno Fernando Munizaga para su composición *Réplicas*, una obra de teatro sonoro que respondió a un encargo hecho por el centro de música contemporánea IRCAM de Francia, en la que el Outranspo participó de la creación del texto (escrito en su mayor parte por la outranspiana Irène Gayraud) sobre todo mediante procedimientos de traducción homofónica en múltiples lenguas siguiendo indicaciones específicas del compositor. En 2022, varios miembros del grupo participamos del proyecto *El libro de las diez mil cosas*, presentado en la exposición de arte contemporáneo Documenta 15 en Kassel, Alemania, por el colectivo argentino La Intermundial Holobiente. En ese caso, el desafío era el de producir "traducciones" de un texto invisible del que todo lo que se sabe es que su autor es una entidad no humana, es decir que trabajamos a partir de una lengua desconocida cuyas características solo podían conjeturarse.

El Outranspo cuenta en este momento con dieciséis miembros de siete países, que manejan un total de ocho lenguas entre nativas y aprendidas además del lenguaje visual, ya que una de nuestros miembros no es traductora o escritora sino artista gráfica. La dinámica de trabajo, dado que los miembros del grupo vivimos en lugares diferentes del mundo entre América y Europa, consiste en reuniones virtuales de frecuencia mensual o bimensual. Cada dos años tratamos además de hacer una residencia presencial de una semana de duración en la que, además de comer y beber en muchas lenguas, producimos colectivamente e imaginamos y discutimos nuevos posibles proyectos. En actividad desde 2014, el grupo se prepara para la celebración de sus primeros diez años de funcionamiento activo, siempre dedicado a la tarea de descubrir no sólo cosas nuevas que puedan decirse sobre la traducción sino sobre todo cosas nuevas que puedan hacerse con la traducción. Oscilando, por decirlo así, entre la literatura conceptual, el multilingüismo sónico, los ejercicios poético-fónico-lúdico-experimentales, el amor a las lenguas, las pesadillas de Babel, la alucinación de la gramática y la siempre ansiada música de las esferas del lenguaje.

4 Escribí más detalladamente sobre esta experiencia en Ruiz (2023), un volumen reciente sobre traducción y vanguardias.
5 La noción de que el resultado natural de la traducción no debería ser un único texto sino una pluralidad de textos resuena con el concepto propuesto recientemente por Matthew Reynolds de "traducción prismática", que él define como "la idea de que la traducción es fundamentalmente multiplicativa: su esencia no es la reproducción sino la proliferación" (2019: 2).

Bibliografía

Artozqui, Santiago (2017): "L'Outranspo et la traduction créative". *En attendant Nadeau*, 18 julio 2017. https://www.en-attendant-nadeau.fr/2017/07/18/outranspo-traduction-creative/

de Campos, Haroldo (2013): *Transcriação*. Marcelo Tápia y Thelma Médici Nóbrega (eds.). São Paulo: Perspectiva. Versión en español: *Transcreación. La práctica del traducir*, trad. Reynaldo Jiménez. Madrid: Libros de la Resistencia, 2023.

Gayraud. Irène (2018): "Pour une traduction comme risque et désir : potentialisations de l'original". *Itinéraires*. Puede leerse en el sitio de Outranspo (en francés): http://www.outranspo.com/la-traduction-comme-risque-et-desir-par-irene-gayraud/

Jakobson, Roman (1981 [1959]): "En torno a los aspectos lingüísticos de la traducción". En *Ensayos de lingüística general*, trad. Josep M. Pujol, 67-77. Barcelona: Seix Barral.

Reynolds, Matthew (ed.) (2019): *Prismatic Translation*. Cambridge: Legenda.

Ruiz, Pablo Martín (2017): *El misterio de cuarto cerrado*. Ficción curatorial (incluye transcreaciones a cargo de Outranspo). Para la exhibición de Claudia Fontes "El pájaro lento". São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo. http://imgs.fbsp.org.br/files/El_Pajaro_Lento_Claudia_Fontes_ESP.pdf

Ruiz, Pablo Martín (2023): "Outranspo in Conversation with Contemporary Art: From Haroldo de Campos to a Curatorial Practice of Intersemiotic Translation". En *Avant-Garde Translation*. Alexandra Lukes (ed.), 70-92. Leiden/ Boston: Brill.

Para leer más sobre el grupo, nuestros proyectos, motivaciones y objetivos, se puede visitar nuestro sitio web: www.outranspo.com, donde también se puede leer nuestro texto fundacional trilingüe, escrito colectivamente en francés, español e inglés por ser las lenguas nativas de los tres miembros fundadores del grupo y redactores del documento (Camille Bloomfield, Rachel Galvin y Pablo Martín Ruiz).

Pablo Martín Ruiz es profesor de Literatura Latinoamericana en Tufts University, EE. UU. Estudió la carrera de Letras en la Universidad de Buenos Aires y completó un doctorado en literatura comparada en la Universidad de Princeton. Escribió el libro de crítica literaria *Four Cold Chapters on the Possibility of Literature Leading Mostly to Borges and Oulipo*, publicado por Dalkey Archive en 2014. En 2020, publicó el libro de escritura creativa *Caja continua de voces I* en la editorial Tenemos Las Máquinas de Buenos Aires. Es miembro fundador del Outranspo y del colectivo creativo La Intermundial Holobiente, que en 2022 presentó el proyecto *El libro de las diez mil cosas* en la exhibición de arte contemporáneo Documenta 15 en Kassel, Alemania.

Procedimientos de traducción

Traducciones con prefijo

Retraducción: es la traducción de una traducción. El proceso puede repetirse tantas veces como se quiera. (El n.° 42 de la revista literaria McSweeneys consiste en series de retraducciones múltiples.)

Retrotraducción: es la traducción de una traducción, o de una retraducción, a la lengua del original; puede hacerse una retrotraducción después de un número n de retraducciones.

Multitraducción: es una traducción que no se limita a ofrecer una versión para cada palabra o frase del original, sino que propone múltiples opciones simultáneas.

Omnitraducción: es la multitraducción que ofrece todos los sentidos de las palabras y frases del original (también llamada "traducción de Dios").

Paleotraducción: es la traducción etimológica, es decir, el reemplazo de las palabras del original (algunas o todas, a preferencia del paleotraductor) por su sentido etimológico. No necesita hacerse entre lenguas diferentes, aunque muchas de esas palabras lo estarán por provenir de lenguas extranjeras o muertas.

Antitraducción: es la traducción, que de hecho cuenta con una larga tradición, que se hace en contra de otra traducción ya existente del mismo original, generalmente hacia la misma lengua de destino. (Borges fue el primero en explicitarla y analizarla con exhaustividad en "Los traductores de las 1001 noches".)

Microtraducción: es la traducción no de las palabras del original sino de la descomposición de esas palabras en unidades de significación menores.

Cuasitraducción: es una traducción deliberadamente inacabada y parcial, que hace de su imperfección su principal virtud (a veces referida como traducción zen).

Prototraducción: es la traducción de un original que todavía no ha sido escrito pero que es de alguna manera generado por el antecedente de haber sido traducido.

Postraducción: es una traducción hecha en una lengua posterior al momento en que se hace la traducción.

Neotraducción: es una traducción hecha en una lengua nueva, inventada con el solo objetivo de poder hacer esa traducción.

Ultratraducción: es la traducción hecha a partir de un original escrito en una lengua incomprensible, o incluso inidentificable.

Transtraducción: es una traducción que modifica el género al que pertenece el original. Por ejemplo: traducir la Odisea de Homero en una serie de haikus japoneses, o un cuento de Borges en una novela psicológica.

Maxitraducción: es una traducción que se propone expandir el original. Es la amplificatio de la traducción.

Minitraducción: es una traducción que se propone dar una versión mucho más breve del original. Es la reductio de la traducción.

Paratraducción: es una traducción hecha de los restos de la traducción, de lo que rodea la traducción, de lo que la traducción considera inesencial, marginal, accesorio, prescindible, de los desechos de la traducción, de lo que enmarca a la traducción y le da sentido, de lo que sin ser traducción hace posible la traducción.

Agnotraducción: es una traducción hecha desde una lengua que el traductor ignora o conoce solo superficialmente.

Destraducción: es una traducción hecha en sentido inverso, empezando por el final.

Agregamos que las traducciones con prefijo también se pueden combinar: neoretrotraducción, poscuasitraducción, desultramaxitraducción, etc. Hay que notar que el interés de algunas de esas combinaciones radica en que son incompatibles y por lo tanto, en principio, de ejecución imposible.

Traducciones gramaticales

Traducción sintáctica: es una traducción que preserva en la lengua de destino la sintaxis (básicamente el orden de palabras) del original.

Traducción morfológica: es una traducción que traduce no las palabras del original sino sus unidades morfológicamente discriminadas.

Traducción léxica: es una traducción que preserva la cantidad de palabras del original y las traduce una por una.

Traducción fonológica: es una traducción que preserva todo lo posible en la lengua de destino la sonoridad del original.

Traducción pragmática: es una traducción que trata de cumplir en la lengua de destino la misma función y efectos que el original cumple en su lengua.

Traducción semántica: es una traducción que trata de preservar en la lengua de destino el significado del original. Usualmente llamada “traducción”.

Traducciones gramaticales extendidas

Se trata de las traducciones gramaticales pero proyectadas de una tercera lengua predeterminada. Por ejemplo: una traducción sintáctica del español al francés en la que el orden sintáctico es el que las frases tendrían en alemán. No está claro cómo se aplica esta definición a las demás categorías y ni siquiera si es posible hacerlo. Se deja librado a la decisión del traductor gramatical. Aclaración: la tercera lengua puede ser imaginaria o conjetural.

"Vivir entre lenguas":

memorias que resuenan en nuestra voz

Gabriela Kriscautzky
IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"
gabykrisca@gmail.com

Resumen
Esta experiencia pedagógica surgió por un doble motivo. Por un lado, un problema. En los estudios superiores de carreras docentes, el énfasis en el desarrollo de la escritura está puesto en la escritura académica. En la instancia curricular *Lectura, Escritura y Oralidad* se procura que los estudiantes adquieran el rigor formal y el registro adecuados para escribir este tipo de textos, fundamentales para transitar exitosamente los trayectos de la formación y para la vida profesional. Sin embargo, en mi experiencia docente podía observar que el "corsé" que imponen los géneros académicos en lo referente a su estilo y composición impedía producir textos con verdaderos rasgos de originalidad, ya que el apego a los formatos y a las fuentes dejaba poco espacio para la expresión de una subjetividad que se diferenciara de las otras, y no permitía que aparecieran los contenidos afectivos y las pertenencias socioculturales que les eran propias a los estudiantes que se encontraban en el aula. Por el otro, una certeza que me llevó a imaginar la consigna de escritura que puse en marcha en el taller. La idea provino de la lectura de textos de Sylvia Molloy −en principio de *Varia imaginación* (2003) y más tarde de *Vivir entre lenguas* (2016)− que me resultaron sumamente convocantes y productivos para pensar el espacio de mi materia, en lengua castellana, en la formación de profesores que elegían como propia una lengua extranjera: diálogos, riquezas, potencias y subjetividades que se construyen en ese diálogo entre lenguas y sus resonancias. Compartir en el aula la lectura de textos literarios de Molloy y proponer la escritura de breves memorias desde una matriz narrativa produjo textos auténticos, interesantes y muchas veces conmovedores donde los estudiantes encontraron su propia voz reflexionando sobre su identidad y sus elecciones.

Palabras clave: formación docente – escritura académica – escritura literaria – bilingüismo – subjetividad

Este es el relato de una experiencia pedagógica vinculada al "vivir entre lenguas" −expresión acuñada por Silvia Molloy (2016) en su libro homónimo− que se llevó a cabo en el IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández", en el taller de *Lectura, Escritura y Oralidad* (asignatura que tuve a mi cargo entre 2014 y 2017) y surgió por un doble motivo.

Por un lado, un problema. En los estudios superiores de carreras docentes, el énfasis en el desarrollo de la escritura está puesto en la escritura académica. En la instancia curricular *Lectura, Escritura y Oralidad* se procura que las y los estudiantes adquieran el rigor formal y el registro adecuados para escribir este tipo de textos. Después de relevar las competencias y las carencias con las que llegan al nivel superior, se diseñan estrategias para solucionar el déficit: gran parte suele tener dificultades para escribir textos cohesivos y coherentes, para dar cuenta del sentido de textos fuentes, para establecer relaciones de causalidad, contrastar posiciones diferenciadas, producir oraciones gramaticalmente correctas y con sentido completo, usar el léxico apropiado, indicar la referencia de las voces del texto, etc. Ante esta dificultad, la didáctica de la escritura académica pretende empoderar a los estudiantes propiciando la construcción de los saberes vinculados a la cultura escrita que son necesarios tanto para permanecer en las instituciones educativas y desarrollar sus estudios como posteriormente para

desenvolverse con éxito en su vida profesional. Ese es, sin duda, un buen propósito.

Ahora bien, yo tenía allí, en las aulas del Lenguas Vivas, alumnas y alumnos con algunas características poblacionales que eran particulares respecto de los que tenía en otros institutos de formación docente. Por empezar, habían dado examen de ingreso, lo que homogeneizaba bastante el nivel de competencias con las que ingresaban a los estudios superiores. En general, por ser estudiantes de lenguas extranjeras, tenían un alto grado de reflexión metalingüística y eran bastante hábiles en el manejo de las convenciones de los textos académicos, porque estaban entrenados en la producción de los que desarrollaban en las clases de las lenguas que estudiaban. Y sin embargo, en mi experiencia docente podía observar que el "corsé" que imponen los géneros académicos en lo referente a su estilo y composición impedía que produjeran textos con verdaderos rasgos de originalidad, ya que el apego a los formatos y a las fuentes dejaba poco espacio para la expresión de una subjetividad que se diferenciara de las otras, y no permitía que aparecieran los contenidos afectivos y las pertenencias socioculturales que les eran propias a los y las estudiantes que se encontraban en el aula. ¡Había tanta riqueza en esas aulas donde dictaba mi materia! Una especie de pequeña Babel, con gente que hablaba no solo lengua castellana, sino que dominaba y amaba el inglés, el francés, el portugués y el alemán. Más allá de los géneros académicos, ¿qué lugar, me preguntaba, debía ocupar un taller que en el profesorado de lenguas extranjeras se proponía como una posibilidad de desarrollar prácticas de lectura, escritura y oralidad en una lengua madre que se tenía, se habitaba, pero no se estudiaba como objeto de estudio central, no se elegía como objeto de deseo, al menos, en primer plano?

Por el otro lado, una certeza. En otros institutos donde dictaba la misma asignatura venía incluyendo la lectura y escritura de textos literarios con resultados interesantes, placenteros y hasta sorprendentes. Junto con otras colegas, elegí trabajar con la escritura literaria en la formación de docentes que la llevarían al aula en su quehacer profesional (maestras y maestros, profesoras y profesores de lengua castellana y literatura), porque consideramos que estaba siendo desatendida y que era necesario revisar el lugar que ocupaba en la formación superior. En esta decisión fueron iluminadores los postulados del psicólogo cognitivo Jerome Bruner (1998), quien, en su libro Realidad mental y mundos posibles, señala que el ser humano tiene dos modalidades de pensamiento que brindan la posibilidad de dar sentido a la experiencia y de construir el conocimiento de la realidad: la argumentación, por un lado; el relato, por el otro. Ambas nos permiten conocer, pero cada una tiene sus características propias y sus criterios de corrección. Dice Bruner: "Un buen relato y un argumento bien construido son clases naturales diferentes. Los dos pueden usarse como un medio para convencer a otro. Empero aquello de lo que convencen es completamente diferente: los argumentos convencen de su verdad, los relatos de su semejanza con la vida". En la formación docente ha ganado terreno el buen argumento y ha ido desplazando al relato como modo de conocimiento del mundo. Propusimos narrar, entonces, porque la modalidad narrativa del pensamiento produce relatos que se ocupan de las vicisitudes humanas, de los acontecimientos y sus consecuencias, y trata de situar la experiencia en el tiempo y el espacio, lo que creímos crucial en la formación de buenos docentes. La propuesta de trabajar con la lectura y producción de textos literarios en el taller de Lectura, escritura y oralidad (antes denominado de Expresión oral y escrita) llevaba ya varios años de implementación y sabíamos con certeza que esa experiencia se atravesaba con placer e interés, por lo que seguramente nuestros estudiantes se convertirían en multiplicadores entusiastas de esta práctica en sus futuras aulas. En resumen, ¿por qué proponer que los futuros docentes lean y escriban relatos en su formación? Simplemente, porque el relato ocupa un lugar innegable entre las necesidades humanas. Según la antropóloga francesa Michèle Petit (2015), cuando leemos relatos solemos encontrar palabras para nombrar aquello que nos resulta indecible por muy difícil, como un momento de crisis, o por muy formidable, como estar enamorado. También leemos relatos para encontrar secretos que no habíamos imaginado encontrar. A la vez, narramos, construimos relatos, para legar nuestro conocimiento del mundo a quienes nos siguen, y ese conocimiento sostenido en el relato permite interpretar los paisajes y las circunstancias, afrontar los miedos, sentirse acompañado por

las respuestas que otros seres humanos encontraron a las preguntas que nos seguimos haciendo hoy. En su libro Leer el mundo, Petit afirma que interponemos una red de palabras, relatos, narraciones y recuerdos entre la realidad y nosotros para poder comprenderla y poblarla. Por ejemplo, podemos conocer el mar, que resulta siempre inquietante, si leemos o nos cuentan historias de piratas, de galeones, de náufragos, de navegantes. O podemos comprender la incertidumbre de la adolescencia, si narramos y leemos relatos de iniciación. De acuerdo con la autora:

> Para que el espacio sea representable y habitable, para que podamos inscribirnos en él, debe contar historias, tener todo un espesor simbólico, imaginario, legendario. Sin relatos –aunque más no sea una mitología familiar, algunos recuerdos– el mundo permanecería allí, indiferenciado; no nos sería de ninguna ayuda para habitar los lugares en los que vivimos y construir nuestra morada interior. (Petit *ibid.*: 23)

Ahora bien, el buen narrador cultiva una forma artesanal de la comunicación, domina un arte: deja su huella en su relato como el alfarero en la vasija y eso es lo que hace memorable su narración, para él mismo y para los demás, porque elabora vivencias propias y ajenas de una forma significativa y única. Narra para no olvidar aquello que tiene un valor particular para la vida propia y la de los otros, simbolizando esa experiencia por la intermediación de la forma. Y la forma de la narración es un problema de escritura muy interesante para abordar en un taller.

Tenía todo eso claro, pero se abría otra pregunta: ¿qué consignas de escritura de relatos les podía proponer a mis estudiantes del Lenguas Vivas? ¿Qué literatura leer con ellas y ellos? ¿Qué era lo adecuado para esas subjetividades? La idea que me llevó a imaginar la consigna que puse en marcha en el taller provino de mi lectura fascinada de textos de Sylvia Molloy –en principio, de *Varia imaginación* (2003), un libro de relatos literarios pero apoyados en la memoria, y más tarde de *Vivir entre lenguas* (2016), donde al relato se le suma el ensayo–. Ambos me resultaron sumamente convocantes y productivos para pensar ese espacio de mi materia: en lengua castellana, en la formación de profesoras y profesores que elegían como propia una lengua extranjera, ¿qué diálogos, riquezas, potencias y subjetividades que se construyen en el diálogo entre lenguas y sus resonancias podríamos explorar?

Decidí que empezar por narrar relatos vinculados a la memoria de las voces que nos pueblan sería una buena forma de presentarnos, de saber quiénes éramos los que convivíamos en el aula, partiendo de la premisa de lo que sin duda teníamos en común: nos conmovían las palabras, sus significados y sonoridades, su historia, sus tramas, su capacidad de evocar, de dispersar sentidos, de aglutinarlos. Habíamos elegido ser profesoras y profesores de lenguas: explorar el camino de esa elección podía ser interesante para pensar qué teníamos en común, pero, para saberlo, era necesario narrar lo particular y diferente, ir en busca de lo original, porque seguramente en lo subjetivo, en la historia del otro, encontraríamos algo que nos permitiera pensar en la propia.

Para proponer la escritura de relatos que narraran algo significativo en la formación de una identidad vinculada al "vivir entre lenguas" partí de compartir la lectura de relatos de Sylvia Molloy a sabiendas de que, como señala Barthes (1987: 47),

> la lectura es buena conductora del Deseo de escribir, […] resulta ser verdaderamente una producción: ya no de imágenes interiores, de proyecciones, de fantasmas, sino, literalmente, de trabajo: el producto (consumido) se convierte en producción, en promesa, en deseo de producción, y la cadena de los deseos comienza a desencadenarse, hasta que la lectura vale por la escritura que engendra y así hasta el infinito.

En principio contaba con *Varia imaginación*, ese tesoro en el que algunos textos sirvieron como trampolín: leímos "Homenaje", "Schnittlauch", "Ceremonias del imperio", "Gramática". En ellos, la voz narrativa elige el castellano para contar escenas o anécdotas que evidencian las tensiones y ecos de las lenguas que la habitan y la constituyen como persona trilingüe: al castellano nativo se agregan el inglés que hereda del padre y el francés que, saltada una generación, hereda de la familia materna. Al leer estos textos tan ricos

como breves, la primera pregunta que se abrió fue por el género discursivo al que pertenecían. Eran literatura, eso estaba claro, porque la intención estética se evidenciaba en el modo de contar, en el efecto que producían. Pero no eran cuentos ficcionales, aunque sí, relatos cortos apoyados en la memoria. Lo que interesaba era el universo que desplegaban y el modo de narrarlo: una memoria personal atravesada por la convivencia de las tres lenguas que la constituían y el punto de vista que ponía de relieve y seleccionaba qué anécdota, qué sonoridades, qué cuestiones valía la pena recordar y por qué. En "Homenaje", el recurso poético de la enumeración construye un rítmico "desorden costurero" en el que la narradora recupera, en memoria de su madre y de su tía, las palabras francesas que usaban, en las tardes, cuando cosían o hablaban de moda mientras ella hacía los deberes: plumetí, broderie, voile, guipure, traje trotteur, pollera plissée… Al respecto, dirá años después Sylvia Molloy: "El bilingüismo que hubiera podido ser suyo, el que le robaron sus padres, subsistía, como resto, en algunas conversaciones caseras… usaban constantemente palabras francesas cuando hablaban de moda y de costura, palabras que conservo hasta hoy aunque no siempre sé a qué se refieren. Por ejemplo: *soutache*.[1] Como islotes de la otra lengua, flotaban en la conversación". En el relato "Schnittlauch", la narradora evoca los años cuarenta "con la fuerza de los miedos mal resueltos" para contar una anécdota sucedida entre su madre y una amiga de familia alemana llamada Berta, de quien su madre decía al mismo tiempo que era nazi y probablemente judía, además de adúltera. Esa amistad florecía atravesada por la extranjería y la contradicción entre lo atractivo y lo repelente, y todo esto aparece condensado en una anécdota en la que ambas mujeres disputan el nombre de la hierba que condimenta un plato preparado por una (un arroz al que añadió ciboulette) y desdeñado por la otra (porque no le gustaba el schnittlauch). "Ceremonias del imperio" narra con humor la apropiación que hizo su madre del culto del té inglés, adoptado de la familia de su marido "con celo de conversa", y las huellas que en esa apropiación evidencian los deslices de extranjera. En "Gramática", la narradora cuenta que de chica quiso aprender el francés, el idioma de la familia materna, aunque su madre no lo hablara. "Sus padres lo habían ido dejando, poco a poco, a medida que nacían más hijos. Lo habían hablado con los hijos mayores, ahora lo hablaban sólo entre ellos". En este relato es la narradora la que confronta a su tía mayor para saber quién usa mejor el futuro en lengua francesa: si la que lo aprendió hablándolo con sus padres o la que lo aprende sistemáticamente atendiendo a las reglas de la gramática.

De la lectura de estos relatos surgieron comentarios, recuerdos, preguntas. ¿Hay en nuestra voz recuerdos de las voces que la pueblan? ¿Existe, como diría Natalia Ginzburg, un léxico familiar que reconozcamos como propio y constitutivo de nuestra identidad? ¿Identificamos islotes de otra lengua familiar perdida u olvidada en la nativa que hablamos o, al revés, flotan en la otra islotes de la lengua madre que no nos abandona nunca? ¿Hay palabras que solo pueden decirse en una lengua? ¿Por qué/cómo se aprendió la lengua extranjera que luego se eligió para enseñar?

Primero propuse el intercambio oral, para animar a buscar y circunscribir el recuerdo. Para incentivarlo, yo misma conté que en mi familia paterna algunas palabras solo se decían en idish, lengua que nadie hablaba, pero de la que quedaban algunos resabios muy significativos e irremplazables que era necesario saber usar; por ejemplo: si mi hermana o yo nos atragantábamos, volvíamos a respirar sin dificultad con solo escuchar "¡Féiguele, féiguele!" y mirar para arriba, hacia una mano de abuelo o abuela que planeaba alta como un pájaro y nos sacaba del mal momento en un instante. No sabíamos qué quería decir, pero funcionaba como las palabras mágicas. ¿Recordaban la experiencia infantil de jugar con o tratar de descifrar palabras desconocidas que eran puro sonido enigmático? Una estudiante recordó entonces haberse preguntado: *Al Don Pirulero*. *Antón Pirulero*. ¿Quién es "Aldón Pirulero"? Muchas otras y otros recordaron las clases de

1 Es interesante señalar que Molloy no usa cursivas al incluir palabras en otra lengua dentro del texto en castellano. Es parte de la tesis que desarrollará años más tarde en *Vivir entre lenguas*: el bilingüe mezcla. Cuando usa cursivas es para señalar un énfasis, pero no para indicar normativamente extranjerismos. En este fragmento, la única palabra en cursiva es *soutache* y entiendo que la escribe así para dar cuenta de que es una palabra atesorada, pero de significado desconocido, puro significante.

lengua extranjera en la escuela primaria y el placer de aprenderla jugando, cantando sin poner por delante el imperativo de la traducción. Se recuperaban escenas pedagógicas, se recordaba a maestras y profesoras que en muchos casos habían sido los dadores de ese primer contacto en el que la música del significante tenía un rol fundamental. Finalmente, les propuse que escribieran un relato surgido del recuerdo que diera respuesta a alguna o algunas de las preguntas que nos habíamos formulado. Tenían que considerar que había que darle una forma y que lo que hace reconocible al relato es la identificación de un conflicto y algún tipo de resolución. De esta primera etapa de la experiencia desarrollada en 2015 surgió el relato de Natalia Nutting Rodríguez que se lee a continuación:

Canciones

Argentina, noviembre de 1982. Mi familia arriba desde Inglaterra a través de Paraguay. Llevamos documentos falsificados para ocultar nuestra nacionalidad de origen. Concluye la guerra de las Malvinas y, con ella, la dictadura militar. Mi padre, argentino, regresa del exilio trayendo a mi madre, inglesa. Mi hermano mayor, de cuatro años, llega al país abrazado a una pierna; mi hermano del medio, de dos años, viene cargado sobre la cadera; yo, agarrando una teta que me hace de amuleto y estribo.

1983. Mi hermano mayor les cuenta a sus compañeritos que es inglés, logrando que ninguno quiera ser su amigo. Mi madre se desgarra por dominar el castellano y se inhibe para evitar hablarnos en su inglés natal. Pero algo falla. Algo ancestral, imposible de reprimir, imposible de silenciar. Las canciones pertenecen a otra dimensión, una sin fronteras. Mi mamá, ferviente cultora del jazz, se deja traicionar por esa magia de swing y cadencia y nunca deja de cantarnos en inglés. Sus hijos no hablamos su idioma, pero el sentimiento y la musicalidad de su lengua igual se filtran por nuestros sentidos.

Los tres hermanos "Nutting Rodríguez" crecimos hablando castellano y divirtiéndonos con esa pronunciación inglesa con tonada cordobesa de mamá Tamara. Cuando pasaron los años y ya en el pueblo no dolía decir "soy inglés", mi mamá intentó hablar su lengua materna con nosotros. Como ya éramos adolescentes, para ese entonces nos resultaba un juego tan ridículo y poco natural que lo rechazábamos. Paradoja cruel: esta vez el rechazo surgía desde adentro y no desde afuera de casa. Hoy puedo imaginar con claridad que lo auténticamente ridículo y poco natural era la vivencia de mi propia madre, que no podía expresarse en su lengua de origen, privándose de transmitir sus sentimientos y su historia a su familia. Pero, aun así, ella nunca dejó de cantarnos.

Al terminar el secundario, nos fuimos a estudiar a Inglaterra con mis hermanos. Los tres aprendimos el idioma en un tiempo insólitamente vertiginoso. Podrá haber muchas teorías pedagógicas que expliquen las razones de ese aprendizaje acelerado. Pero yo estoy segura de que en algún lugar de nuestro corazón nosotros tarareábamos cada frase que oíamos. Porque adentro nuestro, con la voz dulce de mamá Tamara, seguían (como hoy lo siguen haciendo, por cierto) sonando sus canciones.

Bien puede imaginarse el impacto que causó su lectura en el aula. Luego hablaré de la recepción y circulación de los relatos producidos por las y los estudiantes. Lo que quiero destacar ahora es que me resulta notable cómo el relato de Natalia, escrito en 2015, anticipó en nuestra experiencia cuestiones que Molloy desplegó luego en *Vivir entre lenguas*, obra que se publicó en 2016 y nutrió, a partir de ese año, el *corpus* de lecturas propuestas antes de poner en marcha la consigna de escritura. A raíz de su publicación, se le hicieron entrevistas. De la que le realizó Silvina Friera para *Página 12* cito este intercambio entre la periodista y la escritora:

> –Al final del libro deja abierto un interrogante: "¿En qué lengua soy?". ¿Qué respuesta puede dar hoy a una pregunta que parece sencilla y sin embargo es tan complicada?
>
> –Yo creo que soy "entre". No puedo decir que sea en una lengua excluyendo la otra, yo creo que estoy entre dos o tres lenguas, en algún intersticio puedo decir realmente que soy. Una de las cosas que pienso que debe ser terriblemente dolorosa es que de pronto, por razones políticas, me digan: "Usted no

> puede hablar más en inglés". Suponga que hubiera una prohibición de hablar en inglés en este país o de hablar castellano en Estados Unidos... Debe ser atroz no poder hablar en una de tus lenguas. No me imagino castigo peor.

Los nuevos relatos de *Vivir entre lenguas* resultaron tan bien recibidos que alumnas y alumnos quisieron tener el libro en sus manos, demorarse en la lectura. Las memorias de una narradora que recoge, en un recorrido autobiográfico, anécdotas y recuerdos sobre los que pensar su condición de ser entre varias lenguas resultaron convocantes, les hablaron al oído. Se abrieron nuevas preguntas: ¿en qué lengua sueña el bilingüe? ¿En cuál se despierta? ¿En cuál se ofende, en cuál se enoja? ¿Hay una preferida para hablar consigo misma/o? ¿Las distintas lenguas que nos habitan funcionan al mismo tiempo para distintas cosas? Uno de los ensayos breves de *Vivir entre lenguas* que leímos fue "Punto de apoyo", que sostiene una tesis fundamental de Molloy:

> Quiérase o no, siempre se es bilingüe *desde* una lengua, aquella en la que uno se aposenta primero, siquiera provisoriamente, aquella en la que uno se reconoce… Hay (es necesario encontrar) un punto de apoyo y desde ese punto se establece la relación con la otra lengua como ausencia, más bien como sombra, como objeto de deseo lingüístico. A pesar de que tiene dos lenguas, el bilingüe habla como si siempre le faltara algo, en permanente estado de necesidad. […] Siempre se escribe desde una ausencia: la elección de un idioma automáticamente significa el afantasmamiento del otro pero nunca su desaparición. Ese otro idioma en que el escritor no piensa, dice Roa Bastos, lo piensa a él.

De la productividad de estas lecturas durante la cursada de 2016 surgió este texto de Cecilia Moyano Paz, que plantea que el bilingüismo puede darse al interior de la propia lengua madre. ¿Qué sucede cuando la variante en la que una se aposenta primero, aquella en la que una se reconoce, no es la considerada prestigiosa? Usando el recurso de la hipérbole para generar humor, pone en claro que no hay identidad monolítica en la lengua nacional y se da amorosamente el gusto de dejar al hablante de la lengua estándar en situación de inferioridad o extranjería:

Real Academia Tucumana

Quien visita por primera vez Tucumán y no ha tenido antes la fortuna de cruzarse con uno de sus habitantes se llevará una gran sorpresa. Quedará estupefacto al darse cuenta de que esta pequeña provincia del norte no solo cuenta con maravillosos cerros y valles o con celebrada gastronomía, sino que además cuenta, aunque usted no lo crea, con un idioma propio.

Lo que primero detectan oídos vírgenes es sin lugar a dudas la entonación. No es cantarina como la cordobesa, o sibilante y letárgica como la de los santiagueños. Es algo más, y al principio resulta un tanto chocante: se alargan sílabas, se recortan consonantes (en especial las "s", "r" y "d" al final de las palabras). Hay quienes dicen que las "s" huyeron, cruzaron la frontera y se refugiaron en Santiago. A las "r" probablemente las importaron los porteños. A las "d" aún las están buscando.

Sin embargo, si uno se queda prendado de la cadencia de la frase que ha oído, corre el riesgo de no percatarse con prontitud de que no ha entendido ni una sola palabra de lo que le han dicho. En este punto es fundamental la actitud del oyente. Puede horrorizarse y sacar a relucir todos sus conocimientos de prescriptivismo lingüístico, citando un sinfín de directrices trascendentales dictadas por la RAE para tratar de justificar el porqué de su incomprensión, por qué el tucumano está errado. La otra opción es simplemente dejarse llevar y aceptar que en ese lugar se habla otro idioma, que de a poco podrá ir descifrando. Al elegir esta opción, está eligiendo hacer de su estadía una experiencia más saludable, ya que no estará al borde de sufrir un aneurisma cada vez que escuche dos objetos directos en la misma frase verbal que a su vez impacta por la creatividad de su conjugación. No es extraño escuchar frases como "ílo haciendolo al asao", "l´otro día se m'uido a jugá al fulbo" o "que ya si ai ido la María, ¿que no?". Recuerde: no se espante, acepte y no juzgue.

Hace unos años atrás llevé a mi porteño novio Nacho a conocer a mi familia tucumana, a conocer mi provincia de la infancia. Nos hospedamos en la casa de mi padrino, que vive en las afueras de San Miguel de Tucumán, casi al límite con Yerba Buena. Nos pasaron a buscar por el aeropuerto mi tío Carlitos y mis primitos Fede y Fran. Luego de cálidos saludos y de acomodarnos en el auto, mi tío hace la pregunta: "¿Qué van a queré comé?", a lo que mis primitos sin dudarlo y al unísono responden: "¡Sangüi de milanesa!". Aceptando el dictamen nos dirigimos a comprar el almuerzo a lo del Kun…

Cuando llegamos a destino, mi tío le pide a Nacho si puede bajar e ir pidiendo la comida mientras él estaciona el auto. Nacho acepta. Se baja del auto y bien paloma se acerca al puesto. Al verlo llegar, quien lo atiende le pregunta en puro tucumano básico: "¿Qué é lo qui vai querí?". Nacho lo mira. El chango del puesto le devuelve la mirada e insiste: "Eh, vo, ¿qué é lo qui vai querí?". No es guaraní, no es francés. Nacho no puede descifrar ni tan siquiera procesar lo que escuchó. Levanta la mano en gesto casi universal pidiendo al sanguchero que espere un momento. Se da media vuelta y nos va a buscar al auto, pidiendo un traductor. Nos morimos de risa, el del puesto destartalado se moría de risa y Nacho estaba indignado. Su conclusión fue que sin lugar a dudas Tucumán tiene su propia lengua. De ahí en más su consejo para todos los que sean lo suficientemente valientes como para adentrarse en territorio tucumano es que antes de ir lean el diccionario de tucumano básico el cual será una herramienta indispensable para entablar cualquier tipo de comunicación que se desee sin pasar un mal momento o correr el riesgo de que se rían de uno.

Otros textos de *Vivir entre lenguas* generaron seguramente nuevas conversaciones al interior de quienes participaban del taller. Textos como "Novela familiar", donde la narradora recuerda que su abuela paterna, de habla inglesa, murió cuando ella tenía cuatro años; que la había visitado poco antes y le había hablado, pero en esa evocación no puede recuperar en qué idioma lo hizo. Refiere que ese recuerdo no la abandona y que "trying to make sense of it" escribió dos relatos: en uno un chico habla en inglés y hace feliz a su abuela; en el otro se niega. Textos como "Pérdida", en el que la narradora se pregunta acerca del "`perder´ una lengua, quedarse deslenguado" y manifiesta que porque el francés era el idioma que su madre había perdido a temprana edad quiso recuperarlo. Estableciendo un diálogo con estos relatos y todos los otros, en la cursada de 2017 Lucía Machado escribió el suyo que tituló "Partir":

Partir

Qué difícil resulta para mí pensar en mi abuela Andrea cuando era chica... no puedo más que imaginarme a una niña con su cara a los 80 años.

Andrea –André, según su partida de nacimiento–, condesa de Bélgica y francoparlante, hija de Ricardo Zawerthal y de Luisa, quien murió al darla a luz, pasó su infancia entre mucamas e institutrices.

Su padre viajaba todo el tiempo por trabajo. Cuando lo veía, cenaban juntos en aquella mesa de madera que los separaba unos diez metros de punta a punta. Era para ella un momento sagrado. Andrea le pedía que le hablara en las lenguas que iba aprendiendo en sus viajes. De esa manera, no tardó en desenvolverse con fluidez en inglés, italiano y danés.

Llegaron los años 40 y con ellos su adolescencia.

Su papá ya nunca estaba en casa, y las mucamas cada vez eran menos.

Una madrugada su padre entró a su cuarto y la despertó. Le dijo: –Tu vas partir maintenant.

La subió a un barco y le dio un abrazo largo, que también sería el último.

Mi abuela huía entonces de lo que después llamaríamos "la segunda guerra mundial" y una vez en Buenos Aires, paradójicamente, terminó en los brazos de Horacio Francisco Gándara, coronel de la armada argentina y habitué del hipódromo de Palermo, a quien en la dictadura del 76 los mismos militares arrojarían desde un avión al Río de la Plata.

Luego de ese episodio y como consecuencia de varias derrotas del caballo preferido de Gándara, mi abuela quedó en bancarrota. Los años fueron pasando y se fue ganando la vida, vaya uno a saber cómo. Fue madre y también abuela.

A menudo la gente escuchaba su tonada, y le pedían que dijera algunas palabras en francés pero ella se negaba, prefería no transitar los recuerdos que esa lengua le traía. Un día se dio cuenta de que, aunque hiciera el esfuerzo de hablar en francés, ya no podía, lo había olvidado de verdad.

No tengo recuerdos de un beso ni un abrazo suyo. De lo que sí me acuerdo es de cómo me retaba si el vaso de agua transpiraba y se mojaba su mesa de madera; ni hablar si se volcaba o se rompía alguna de sus botellitas de vidrio de Coca Cola que tenía siempre en la heladera.

Un día, a sus 85 años, llamó por teléfono a mi casa y pidió por mi mamá. Yo le dije que no estaba, que se había ido a comprar y me respondió: “Je ne peux pas y aller parce que je dois étudier avec mon institutrice”.

Recuerdo haber sentido una conexión con mi abuela, efímera pero profunda.

Fue un instante en el que entendí más allá y por las palabras en francés lo no dicho.

Entonces llamé a mi papá y la fue a buscar. Ese día la internaron y esa caja con candado creada en su cabeza para protegerse se abrió y dejó salir hasta el día de su muerte solamente palabras en francés.

La experiencia fue nutritiva y gozosa para estudiantes y docente por igual. El objetivo de lograr textos auténticos que visibilizaran los contenidos afectivos y las pertenencias socioculturales de quienes formaban parte del taller fue ampliamente logrado. Se generaron ricos intercambios respecto de la resolución de la consigna, no solo por los significados, inscripciones, resonancias del “vivir entre lenguas”, sino también por los problemas que suscitaba la propia escritura. Leer literatura y escribir relatos de la memoria en castellano hizo que la lengua que no se elegía como centro de los estudios tuviera la oportunidad de ser acariciada, atendida, puesta de relieve también: el diálogo entre lenguas, como se sabe, ilumina a las dos. En cuanto a la socialización, se propuso compartir los relatos, leerlos en voz alta en el taller, lo que permitió conocernos, saber algo singular de quienes allí estábamos, formar un grupo con intereses comunes y circulación afectiva. Las alumnas y alumnos quisieron trabajar en la corrección de sus textos y, en muchos casos, guardarlos porque resultaron personales, significativos e interesantes.

Quien lee este artículo quizás se pregunte por qué lo escribo en 2023, varios años después de transitada la experiencia. Creo oportuno comentar la razón: este año Lucía Machado llevó el relato, para compartirlo, a la clase de una colega. Allí lo leyó y refirió la praxis de su escritura. Y mi colega, sensible y receptiva, me avisó de la convocatoria de la revista. Si lo menciono, además de para agradecer, es para dar testimonio de que, para muchas de sus autoras y autores, escribir esos textos resultó una experiencia valiosa que ameritó que los conservaran y se mantuvieran vivos.

Una última consideración respecto de la didáctica de la escritura: aunque nadie duda acerca del valor del texto literario y de la función antropológica del relato, muchos docentes se sienten más seguros al diseñar estrategias para enseñar a escribir textos académicos, ya que son previsibles tanto el logro que se pretende obtener como el camino para conseguirlo. Se parte de la lectura y el análisis de escritos modélicos para luego pedir a los y las estudiantes que reproduzcan las características del género discursivo en un texto nuevo que esté a su alcance producir. La evaluación también resulta previsible, ya que los resultados serán los buscados si se logra la adecuación lingüística y discursiva que solicita la consigna. En cambio, si bien la lectura literaria se plantea como actividad indispensable para aprender a escribir textos con esa intención, el resultado de la resolución de una consigna no es la reproducción de lo que se leyó. El trabajo con algún procedimiento, el desvío del género, la parodia, la apropiación personal de la propuesta hacen necesario que el docente que guía la redacción del texto flexibilice las expectativas de logro y esté dispuesto a escuchar al texto más que a la planificación. Y en cuanto a la evaluación, con su

comentario funcionará como lector crítico, como un editor que conversa con el escritor a partir de lo que el texto mismo propone y va buscando, y ayudará a que el escrito —ese en particular— encuentre el rumbo que le permita crecer. Diversificar los géneros discursivos que se proponen para enseñar a escribir en la formación docente, incluir la lectura y la escritura literarias, resulta una apuesta necesaria y vale la pena reclamarle su espacio.

Referencias

Barthes, Roland (1987): "Sobre la lectura". En *El susurro del lenguaje*, Traducción de Cristina Fernández Medrano. Barcelona: Paidós, pp. 39- 49.

Bruner, Jerome ([1998] 2004): *Realidad mental y mundos posibles.* Traducción de Beatriz López. Barcelona: Gedisa.

Friera, Silvina (2016): "Sylvia Molloy y el tránsito entre varios idiomas. 'No ser del todo de un lugar te permite una mirada crítica'". Entrevista en *Página 12*, Cultura y espectáculos, 15 de marzo de 2016.

Molloy, Sylvia (2003): *Varia imaginación.* Rosario: Beatriz Viterbo.

Molloy, Sylvia (2016): *Vivir entre lenguas.* Buenos Aires: Eterna Cadencia.

Petit, Michèle (2015): *Leer el mundo: experiencias actuales de transmisión cultural.* Traducción de Vera Waskman. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Gabriela Kriscautzky es profesora de Castellano, Literatura y Latín egresada del ISP "Dr. J. V. González". En la misma institución, realizó una adscripción a *Teoría Literaria* en la cátedra de la profesora Isabel Vassallo, cursó parte de la Maestría en Ciencias del Lenguaje y, en el marco del profesorado, se desempeñó como profesora de Taller de *Expresión Oral y Escrita*, Taller de *Lectura, escritura y oralidad*, y de los *Talleres optativos de Literatura y Teoría literaria* y de *Gramática y Lingüística*. Fue directora del Departamento de Lengua y Literatura en el período 2012-2014. Asimismo, fue profesora de *Lengua castellana I* y Taller de *Lectura, escritura y oralidad* en los profesorados de Francés y de Inglés del IES en Lenguas Vivas "J. R. Fernández", y profesora de *Escritura académica I* y *II* en los profesorados de educación inicial y primaria de la ENS en Lenguas Vivas "Presidente Roque Sáenz Peña". Durante muchos años, dio clases en escuelas medias. Ha dictado cursos de capacitación docente y escrito en coautoría diversos libros para la enseñanza de la asignatura, entre ellos *Lenguaje y comunicación I, II y III*; *Cuando escribimos: estrategias de apoyo para el taller de escritura*; *Competencias del idioma I y II*. Entre otros artículos, es coautora de "La escritura como proyecto en la escuela media", "Escribir la lectura: producción de sentidos y construcción de la subjetividad" y "Dialogar con la lectura para encontrar la propia voz. La lectura y la escritura como praxis fundante en la formación de profesores de Lengua y Literatura".

Contacto lingüístico entre el guaraní y el español

Una experiencia pedagógica en la clase de Lengua y Literatura a partir del cuento "Bernardina" de Hebe Uhart

Camila Florencia Lozada
Universidad de Buenos Aires
camilaf.lozada@bue.edu.ar

Virginia Saavedra
Universidad de Buenos Aires/ EEM 6 DE 5
virginia.saavedra@bue.edu.ar

Laura D'Urbano
Universidad Nacional de Lanús/ EEM6 DE 5
maria.durbano@bue.edu.ar

En este artículo, presentamos una experiencia centrada en el trabajo didáctico implementado en clases de Lengua y Literatura de cuarto año de la escuela secundaria. En particular, trabajamos en la Escuela Media N° 6 del Distrito Escolar 5°, la cual es, hasta la fecha, la única escuela secundaria pública para los habitantes de la Villa 21-24 y el Asentamiento Zavaleta en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires. La comunidad educativa está compuesta por estudiantes y/o familias migrantes de países limítrofes o de provincias del interior de la Argentina. Así circulan con vitalidad en la escuela variantes dialectales diferentes a la de Buenos Aires y lenguas americanas, siendo el guaraní la más visibilizada.

A partir del cuento "Bernardina" de la escritora Hebe Uhart, se diseñó una secuencia didáctica en la que se combinó el trabajo con relatos de origen oral, anécdotas de migración propias, de familiares o de amigos, el debate oral sobre las diferencias entre la vida en Buenos Aires y el campo, y la visibilización y valorización de la lengua guaraní. En este cuento, se relata la historia de migración de su protagonista desde Paraguay hacia Argentina, en un registro que retoma recursos de la lengua oral y una variedad lingüística del español que muestra signos de contacto con el guaraní paraguayo. Los cruces entre lenguas y variedades presentes en el cuento nos permitieron problematizar, junto con los estudiantes, la identidad monolítica del español a partir de las posibilidades que surgen de la narrativa latinoamericana actual.

Contenidos abordados y relevancia del tema para la disciplina

A partir del trabajo didáctico implementado en las aulas de cuarto año de una escuela secundaria, abordamos los siguientes contenidos y actividades de Lengua y Literatura: la lectura y el comentario de un cuento latinoamericano de manera compartida e intensiva, las variedades del español (y el contacto con el guaraní) y la escritura de relatos.

Elegimos un cuento de la escritora Hebe Uhart, "Bernardina", en el que la protagonista cuenta en primera persona su experiencia de migración, ya que consideramos que podía ser un disparador propicio para instar a los/as estudiantes a escribir su propio relato. Para la selección de este texto, también tuvimos en cuenta que se utiliza una variedad de español en contacto con la lengua guaraní y, en algunos casos, con cambio de código. Consideramos que la manera particular en que este cuento está narrado podría ser cercana a los/as estudiantes por el registro coloquial,

las palabras en guaraní, la variedad lingüística y las situaciones de migración representadas.

La lectura de textos literarios latinoamericanos, incluida en el Diseño Curricular vigente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, puede ser un disparador para trabajar en el aula la escritura de relatos de migración. Como han notado las docentes a cargo de los cursos, en muchas ocasiones los/as alumnos/as presentan dificultades para la expresión escrita, sobre todo en el desarrollo y la organización de las ideas. Para abordar la producción de una historia de migración, elaboramos una consigna de escritura que buscó poner en juego la experiencia de migración propia, familiar o barrial.

Creemos que los contenidos abordados en esta secuencia didáctica son relevantes para la enseñanza de la Lengua y Literatura en cuanto se enmarcan en situaciones sociales de lectura áulicas que intentan contemplar la diversidad cultural y lingüística de los/as educandos, al mismo tiempo que constituyen un disparador para la producción de textos propios.

Breve fundamentación sobre por qué se diseñó el proyecto de trabajo

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) existen diversos establecimientos educativos en los que parte de su población es hablante de lenguas originarias de América, entre ellas el guaraní, el quechua y el aimara. En la Escuela Media N° 6, ubicada en la villa de emergencia 21-24, la lengua guaraní tiene una presencia notable. También, aunque en menor medida, esta escuela cuenta con estudiantes que tienen contacto con el quechua. Sin embargo, las políticas educativas de CABA invisibilizan a la población migrante hablante de lenguas de origen indígena y a la población criolla proveniente de provincias argentinas en las cuales también se hablan lenguas de origen indígena (Ciccone 2021). Creemos que una escuela justa debería promover la inclusión de estudiantes migrantes que hablan guaraní (u otras lenguas americanas) en las prácticas escolares y pedagógicas. El hecho de que muchos/as alumnos/as sean bilingües español-guaraní debiera ser considerado no como una situación de vulnerabilidad, sino todo lo contrario: como una posibilidad para el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas y de calidad (Terigi 2014).

Nuestro proyecto de trabajo sobre diversidad lingüística, migración y variedades de la lengua surge a partir de una propuesta realizada por la investigadora Camila Lozada, en el marco de la realización de su tesis de maestría en Educación (UBA) sobre la diversidad lingüística en la escuela secundaria. En diálogo con las docentes Laura D'Urbano y Virginia Saavedra, a cargo de la asignatura Lengua y Literatura de cuarto año del turno mañana, se trabajó en las aulas bajo la modalidad de pareja pedagógica. El diseño de esta secuencia didáctica encuentra su fundamento en la visibilización y la puesta en valor de las lenguas y variedades del español habladas por los/as estudiantes y sus familias.

Propósitos y objetivos formulados inicialmente

Desde una perspectiva pedagógica inclusiva, es muy importante en las aulas dar lugar a las experiencias y conocimientos de los/as estudiantes. Por eso los objetivos y/o metas que nos planteamos en esta secuencia didáctica fueron:

-Visibilizar las lenguas originarias de América.

-Mostrar diferentes variedades del español.

-Poner en valor las distintas lenguas y variedades dialectales del español que circulan en la escuela y en el barrio.

-Producir un texto propio.

Metodología y recursos didácticos

La lectura del cuento "Bernadina" se trabajó de manera colectiva y en voz alta en el aula. Dicho cuento aparece en el libro *Turistas*, que está disponible en las bibliotecas escolares como parte de la "Colección Tiempo de Lecturas 2021", por lo que la accesibilidad a este recurso amplía las posibilidades de replicar esta experiencia pedagógica en las escuelas públicas de la ciudad. Además, para que cada alumno/a tuviera su ejemplar, se proveyeron fotocopias del cuento. Luego, en un curso se trabajó solamente el debate oral,

mientras que en otro se elaboraron respuestas escritas a partir de una guía de lectura. Otro recurso didáctico que se implementó fue el uso de *netbooks* para completar una encuesta sociolingüística a través de un formulario de Google y para transcribir producciones escritas realizadas por los/as estudiantes en un procesador de textos. Para leer un relato producido por una egresada de la escuela con el que se trabajó en esta secuencia, se acercaron a los estudiantes ejemplares de la antología *10 años de la 6 del 5*, editada en 2019, disponibles en la escuela. Además, se trabajó bajo la modalidad de taller de escritura para la elaboración de producciones escritas basadas en relatos de migración propios, familiares o barriales.

Plan de trabajo y acciones implementadas

Comenzamos la secuencia didáctica con el texto literario de la escritora argentina Hebe Uhart, "Bernardina", cuya lectura generó diversas intervenciones de los/as estudiantes: corregían nuestra pronunciación en guaraní, traducían palabras, hacían comentarios sobre las acciones de los personajes, brindaban interpretaciones sobre aspectos culturales y sociales de Paraguay.

Este cuento se trabajó en tres cursos: 4° A, 4° B y 4° C, a partir de la lectura en voz alta compartida con toda la clase. Durante y después de la lectura, se buscó que los/as estudiantes reflexionen sobre la diversidad lingüística y la migración, que aparecen tematizadas en el cuento. En algunos casos, la reflexión fue realizada de manera oral y en otros, de manera escrita a través de una guía de lectura. Por ejemplo, para abordar el debate sobre las variedades de español, entre ellas las variedades en contacto con la lengua guaraní, una de las preguntas de la guía fue la siguiente:

> En las diferentes regiones de Latinoamérica, se hablan diversas variedades de español. Si bien todos/as hablamos la misma lengua, cada lugar tiene sus particularidades. ¿El español que habla Bernardina es parecido al español que se habla en Buenos Aires? ¿Por qué?

Para trabajar el contexto de migración y las actitudes de los personajes frente a este, se propuso la siguiente consigna:

> ¿Qué actitudes tiene Rosa frente a la cultura paraguaya? ¿Son diferentes a las actitudes de Bernardina? ¿Estás de acuerdo con ellas? ¿Por qué?

En el curso que se trabajó exclusivamente de manera oral, los/as estudiantes compartieron sus perspectivas sobre los personajes y sus acciones en el cuento tanto a partir de intervenciones docentes como de manera espontánea. Por ejemplo, cuando debaten sobre las diferencias entre Rosa y Bernardina, dos hermanas de origen paraguayo, la docente comenta:

> ¿Con qué tendrá que ver este cambio de la hermana [que ya no se sienta paraguaya y se haya vuelto nariz parada' o 'jejapo']? Porque nacieron las dos en el mismo lugar.

Con respecto a las palabras en guaraní que aparecen en el cuento, de manera espontánea un estudiante comenta que "hay algunas partes en guaraní, ¿no?", lo que abre el debate entre ellos/as sobre el significado de esas palabras. A modo de ejemplo, transcribimos una conversación que se dio entre estudiantes en el marco del debate surgido a partir de las actitudes de los personajes de Rosa y de Bernardina en el cuento:

> Alumna 1: Hasta los mismos paraguayos dicen la verdad que hablamos remal corte que…
>
> Alumno 2: ¿O no que está mal visto que pase esto? Que venís de Paraguay y que ya no se siente…
>
> Alumna 1: Los cargan. Dicen "Ah, esta es rejejapó. Se rehace".
>
> Alumna 3: Traicionero.
>
> Alumno 2: Recurepa.

En un segundo momento, se realizó una encuesta sociolingüística anónima, cuyo objetivo fue relevar las lenguas con las que los/as estudiantes y sus familias están en contacto. Como resultado de esta encuesta,

obtuvimos que un 55,26% de los/as encuestados/as tiene contacto con la lengua guaraní en el contexto del hogar, lengua utilizada de manera preponderante, concomitante con el español, o bien solamente en situaciones específicas (reuniones familiares o retos de mayores).

Luego, realizamos una lectura y un debate sobre un relato migrante producido por una egresada de la escuela, titulado "Lo que se pierde". Se leyó de manera colectiva y se buscó reflexionar sobre el tipo de texto del que se trataba (crónica, relato migrante), la construcción de la narradora (en primera persona) y la experiencia de migración en el barrio.

En cuarto término, los/as estudiantes abordaron la escritura de una historia de migración, a partir de la siguiente consigna:

> **Consigna de producción:**
>
> Indagá en tu propia historia. ¿Alguien de tu familia o entorno cercano vino desde otro país o desde otra provincia? ¿Cómo llegaron al barrio? ¿Vos mismo/a venís de otro lugar? ¿Cómo fue su/tu experiencia al llegar?
>
> - Opción 1: Escribir la historia de migración de un familiar o un amigo. Para ello, podés hacerle una breve entrevista que te ayude a contar su historia.
>
> - Opción 2: Escribir tu propia historia de migración en primera persona.
>
> A modo de cierre, transcribimos un relato producido por una estudiante de 4° B:
>
> **Lo que se queda atrás**
>
> Hace 15 años tuve que dejar todo atrás, fue muy difícil para mí ya que no quiere [quería] inmigrar, pero no tenía opción. Muchas noches recé por mis hijos, los tuve que dejar en su país natal porque el papá no me dejaba traerlos.
>
> Estuve muchos años rogándole a sus papás para poderlos traer, después de muchos años por fin los pude traer y puedo decir que estoy completa e inmensamente feliz.

Es interesante destacar que los relatos se produjeron de manera manuscrita, y luego fueron tipeados en Word en las netbooks, lo que les otorgó la posibilidad de poner en texto sus producciones. Finalmente, los textos fueron impresos para ser expuestos en paneles durante la muestra institucional anual. El ejercicio de transcribir y exponer las producciones con un título propio fue un acto significativo para los/as estudiantes, quienes sintieron que era un trabajo "importante". En la muestra las buscaban…

Resultados

Entendemos las prácticas de lectura y escritura desde sus singularidades históricas, sociales y culturales. Son prácticas culturales en las que se exhiben las maneras de leer, de relacionarse con lo escrito, de otorgarles sentido a los textos. Como afirma Rockwell (2005: 12), "en el aula la lectura es un acto social". Los/as participantes suelen leer en voz alta, en medio de un continuo intercambio oral. Los/as docentes establecen puentes entre estudiantes y textos. Por lo tanto, en la enseñanza de la literatura no se trata solamente de la literatura, sino que la enseñanza de la literatura está articulada con las lecturas y las escrituras de los/as estudiantes, sus modos de leer y escribir; al mismo tiempo, con los nuestros como docentes, ya que en estos están "los saberes disciplinares que dan sentido y valor a lo que se está haciendo allí en el aula" (Cuesta 2014: 99).

La villa, como espacio urbano, carga con prejuicios, estigmas y discriminación, al ser evaluada socialmente con parámetros de ciudadanía construidos desde una mirada europeizante y con un imaginario negativo sobre los sectores empobrecidos. Algunos de esos discursos negativos sobre la población migrante y estigmatizantes sobre la diversidad cultural y lingüística también circularon en el aula. Sin embargo, creemos importante destacar cómo a partir del trabajo con esta secuencia, a pesar de ese sentido común negativizante, se posibilitó la narración de la propia historia de migración. Fue notable ver cómo los/as estudiantes se identificaban con el texto y cómo surgían anécdotas

personales. También cómo a partir de esas anécdotas se presentaron ante sus compañeros/as desde otro lugar, y cómo eso sirvió para reconocer sus experiencias vitales.

Referencias

Azar, Gabriela (2013): Diseño Curricular. Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Diseño Curricular. Ciclo Básico. 2014-2020. Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ciccone, Florencia (2021): "El guaraní como lengua de migración en contextos escolares de Buenos Aires". En Telesca, Ignacio/ Alejandra Vidal (eds.): *Historia y lingüística guaraní. Homenaje a Bartomeu Melià*. Asunción: Paradigma indicial, pp. 355- 382.

Cuesta, Carolina (2014): "Norma y la papa devoradora: pensamiento narrativo, repertorios tópicos y formas de pensar lo literario en la enseñanza de la literatura". En *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. FaHCE-UNLP, 5, 8, pp. 89-101. En <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero8/MCuesta.pdf> [Última acceso: 21-10-2023].

Rockwell, Elsie (2005): "La lectura como práctica cultural: concepto para el estudio de los libros escolares". En *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 3, 3, pp. 11-31.

Terigi, Flavia (2014): "Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas". En Marchesi, Álvaro/ Rosa Blanco/ Laura Hernández (coords.): *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica.* Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos/ Fundación MAPFRE, pp. 71-87.

Uhart, Hebe (2015): "Bernardina". En *Turistas*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

María Laura D' Urbano es maestra de enseñanza primaria. Se desempeñó durante 12 años como maestra de escuela. Realizó un Postítulo en Lengua y Literatura que le permitió trabajar en escuelas de enseñanza media. Trabajó como maestra alfabetizadora de adultos/as durante siete años. Desde el año 2009 comenzó a desempeñarse como docente de Lengua y Literatura en la E.E.M. N°6 D.E. 5° de la Villa 21-24 y Zavaleta, donde trabaja actualmente. Al mismo tiempo se desempeñó como docente y directora, en el Bachillerato Popular CENS 454 de Almirante Brown hasta el año 2022. Estudió la Licenciatura en Trabajo Social en la Universidad Nacional de Lanús, buscando herramientas para el trabajo docente.

Camila F. Lozada es licenciada y profesora en Letras (UBA). Diplomada en Ciencias del Lenguaje (ISP "Dr. J. V. González"). Actualmente, se encuentra realizando la tesis para la obtención del título de Magíster en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas (UBA). Se desempeña como profesora de Lengua y Literatura y de talleres de escritura en el sistema público de enseñanza media y terciaria.

Virginia Saavedra es docente de Lengua y Literatura desde hace más de diez años en la E.E.M. N°6 D.E. 5° de la Villa 21-24 y Zavaleta. Sus temas de interés giran en torno a las prácticas de lectura, escritura y la educación popular. Es profesora y licenciada en Letras (UBA), especialista en Currículum y prácticas escolares en contexto (FLACSO) y especialista en Enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera (UBA).

Exploración de la perspectiva plurilingüe en la enseñanza del inglés a estudiantes de grado de carreras no afines al estudio de la lingüística

Heryzânya Alves Ramalho
Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología
de Rio Grande do Norte / Campus Currais Novos
heryzanya.ramalho@ifrn.edu.br

Gabriela Díaz Cortez
Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba
mgabrieladiazc@unc.edu.ar

Esta colaboración plantea que la perspectiva plurilingüe e intercultural puede enriquecer la enseñanza del inglés como lengua extranjera a estudiantes de grado de carreras no afines al estudio de la lingüística porque teoriza el contacto de lenguas y habilita el desarrollo de competencias parciales. Presentamos una experiencia experimental que involucra a estudiantes de Argentina y Brasil, enmarcada en un proyecto de investigación más amplio[1], en la que recogemos, por un lado, la premisa teórica de que la adquisición de lenguas implica el desarrollo de capacidades para participar en una práctica social y, por lo tanto, debe ser estudiada en el interior de dicha práctica de naturaleza interactiva (Pérez 2022). Por otro lado, tenemos presente que la interacción puede ser una herramienta importante para aumentar la motivación en el aprendizaje de una lengua no nativa (Skidmore 2023). Pensamos que la adquisición del inglés en nuestro contexto regional es una apertura tanto al uso de la perspectiva plurilingüe, dado que la cercanía lingüística entre el portugués y el castellano permite esa interacción, como a definirnos territorialmente e identificar sentidos que incorporen conocimientos no sólo académicos, sino también culturales. Por lo tanto, decidimos, primero, explorar la posibilidad de construir un intercambio donde las/os estudiantes pudieran desarrollar la lectura en inglés en interacciones plurilingües para, luego, hacer ajustes en el diseño y la fundamentación y abrirlo a otros grupos en el futuro. El intercambio virtual es una manera accesible para que las/os estudiantes con escasos recursos financieros como para hacer un viaje de intercambio, vivan esta experiencia y se sientan más motivados a aprender nuevos idiomas, no solamente el inglés. Esta experiencia exploratoria de trabajo didáctico implementado de manera virtual, se llevó adelante entre una comisión del Módulo de lectura en inglés a estudiantes de grado de la Facultad de Ciencias Químicas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, y estudiantes del curso de Alimentos del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio Grande do Norte (IFRN), campus Currais Novos. En la experiencia, a cargo de las docentes de inglés de ambas instituciones, participaron estudiantes con distintos niveles de inglés, que tienen en común el estudio de la lectura en esa lengua con fines específicos, pero que difieren en la lengua de socialización primaria: en un caso, es el castellano y en el otro, el portugués. En el primer caso, se trata de un único módulo de lectura comprensiva en inglés, obligatorio, cuatrimestral, virtual, para estudiantes de todas las carreras que se dictan en esa facultad. De acuerdo a los planes de estudio, se prevé su cursado en cualquier cuatrimestre, preferentemente del primero al cuarto, y por tanto, asisten tanto ingresantes, como estudiantes que están a punto de terminar sus estudios. El objetivo central del Módulo, tal como se expresa en el Programa 2022 es “lograr

1 Proyecto Consolidar 2023-2026, Prácticas educativas plurilingües y pluriletradas, interacción y cognición, dirigido por la Dra. A. C. Pérez, de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.

que las y los estudiantes lean, de manera comprensiva y con espíritu crítico, textos en inglés en distintos soportes y prototípicos de un determinado campo disciplinar, para apropiarse y construir conocimientos durante su trayecto formativo de grado" (p. 3). En el segundo caso, el módulo de lengua inglesa también es el único, es obligatorio y está centrado en la comprensión escrita. Se encuentra en el primer semestre de la estructura curricular y es presencial, como todos los módulos de la carrera de Alimentos. En ninguna de las dos instituciones hay módulos de otra lengua extranjera, ni obligatorios ni optativos.

Contenidos abordados y relevancia del tema para la disciplina

En los encuentros virtuales realizados, se propuso la lectura en inglés de textos vinculados a temáticas de interés para cada área: genética y nutrigenética. El foco estuvo puesto en la comprensión escrita de la lengua inglesa, que es el objetivo de las dos asignaturas. La relevancia de la experiencia se constata en que la enseñanza de la lectura en inglés forma parte de los planes de estudio cuyas asignaturas específicas incluyen en sus programas bibliografía en inglés que las/os estudiantes deben consultar para poder participar de la vida académica.

Breve fundamentación del proyecto de trabajo

Esta experiencia se diseñó para explorar la implementación de tareas pedagógicas en un contexto plurilingüe creado, que nutran la enseñanza de la lectura en inglés y construyan espacios de aprendizaje en situaciones de contacto de lenguas. Entendemos el plurilingüismo como la capacidad de una persona de desplegar e integrar los recursos lingüísticos que tiene a su alcance para negociar sentidos y construir saberes (Bono 2014). El contacto entre lenguas es uno de los fenómenos que motoriza el desarrollo de esa capacidad. Por su parte, el desarrollo de una competencia lingüística, en nuestro caso la lectura, "is characterized by the diversity and complexity of the contexts in which it is mobilized by the specialization of resources used, and by the increasingly demanding expectations it engenders" (Lüdi y Py 2009: 157). Por esto, esta experiencia de intercambio virtual plurilingüe e intercultural ofrece un eslabón más en el desarrollo de la lectura en inglés porque diversifica y complejiza el contexto al incorporar el contacto del castellano y el portugués que en esta región de América del Sur se verifica a múltiples niveles. Como se sabe, en el área de las ciencias el repertorio de términos se ha designado recurriendo al griego y el latín, tanto en castellano como en inglés y en portugués y, por lo tanto, el abanico terminológico guarda una fuerte semejanza en estas lenguas. Por lo tanto, esta afinidad habilita la negociación de la comunicación y permite proponer una visión de plurilingüismo como recurso y estrategia para la enseñanza (Pérez 2022) de la lectura en inglés.

Propósitos y objetivos formulados inicialmente

El propósito de este proyecto es contribuir al desarrollo de la lectura en inglés mediante la construcción de espacios de aprendizaje virtuales en situaciones de prácticas de lectura caracterizadas por el contacto de lenguas. El objetivo de esta experiencia piloto de colaboración fue que los dos grupos de docentes y estudiantes se conocieran y que las/os estudiantes resolvieran una tarea conjunta poniendo en juego sus variados repertorios lingüísticos. Dado que en el contexto del módulo de Córdoba la modalidad de enseñanza es virtual, interesaba también explorar cómo, en espacios de aprendizaje mediados por tecnologías, las/os participantes negocian la comunicación y construyen de manera conjunta una tarea que conjuga el aprendizaje de la lectura en lengua extranjera con la construcción de conocimiento disciplinar.

Metodología y recursos didácticos

Dado que ambos grupos estaban en las últimas clases del cuatrimestre, se acordaron dos encuentros virtuales de 90 minutos cada uno, separados por quince días. Los cursos no se daban en el mismo día y horario, pero la profesora de IFRN les consultó a sus estudiantes si podían sumarse a actividades de intercambio optativas que se harían el día y en el horario del curso de Córdoba, y estos aceptaron. Se emplearon las plataformas Google Meet para los encuentros del grupo completo y su opción de salas para el trabajo en grupo reducidos; asimismo, se empleó Google Docs para compartir los archivos y Google Forms para hacer una

encuesta. Entre las dos fechas, las/os estudiantes de cada grupo se comunicaron para la realización de la tarea propuesta al final del primer encuentro virtual. De esta manera, otras herramientas digitales fueron elegidas por ellos, como grupos de Whatsapp, e-mail y Google Slides, para posibilitar una construcción colaborativa del producto final.

Plan de trabajo y acciones implementadas

En el primer encuentro, al que asistieron siete estudiantes de Brasil y dieciséis de Argentina, las docentes hicimos una breve presentación de la experiencia exploratoria, hablando una en castellano y otra en portugués de manera pausada. Luego, se propuso una actividad grupal de presentación. La consigna estaba en castellano y en portugués. En salas separadas de Google Meet, las/os estudiantes argentinos y brasileros, primero, se presentaron, luego, compararon sus respectivas carreras y, por último, establecieron algunos aspectos comunes y algunos diferentes entre ellas. Se les propuso que se comunicaran en la lengua que prefirieran, castellano, portugués y/o inglés, escrito vía chat u oral. Se organizaron salas de ocho personas donde hubiera estudiantes argentinos y brasileros; como había más estudiantes argentinos se garantizó que en cada sala hubiera, al menos, un estudiante brasilero. Se dispusieron 15 minutos de trabajo en salas. Para maximizar el uso del tiempo, se propuso una guía orientativa, aunque también se manifestó que podían incluir otros aspectos no contemplados en ella. La guía estaba redactada principalmente en inglés:

Actividad 1

Is there any connection between what you and the other participants study? Justify your answer. You may consider:
● Name of your Study Program ● Degree ● Duration of the Study Program ● Number of subjects ● Name of some of the subjects ● Annual or semester courses ● Other Tomen notas de los resultados. Los compartiremos luego en la sala principal con el resto de los grupos.

Al regresar a la sala principal, las/os estudiantes compartieron la información recogida, durante 10 minutos. Luego, para la actividad de lectura, se distribuyó una planilla donde las/os estudiantes debían anotarse para formar grupos y consignar nombre y datos de contacto para comunicarse con las demás personas del grupo. Una vez terminada la organización de los grupos de trabajo, se presentó la consigna de la actividad 2, según la cual cada grupo debía elegir un texto en inglés, leerlo detenidamente y, a partir de esa lectura, elaborar un resumen de su contenido en castellano o portugués para el siguiente encuentro. Junto con la consigna, se propuso un listado acotado de textos vinculados con alguna temática común a ambas áreas y se planteó que, si los textos ofrecidos no eran de interés académico para algún grupo, sus miembros podían proponer otros. El resumen podía ser una representación gráfica (por ejemplo, un mapa conceptual) con alguna herramienta digital, un video, una tabla o cualquier otro formato que ellas/os propusieran.

El plazo de entrega era el encuentro siguiente a las dos semanas.

Entendiendo que "a part of learning escapes the school's official control" (Lüdy y Py 2009:155), en ese lapso, las/os estudiantes debían comunicarse (en castellano, portugués y/o inglés) por la vía que prefirieran para resolver la tarea y consultar a las docentes en caso de necesidad. En el segundo encuentro, un representante de cada grupo compartiría el trabajo terminado en castellano o en portugués. A los quince días se realizó el segundo encuentro donde cada grupo presentó y comentó el contenido de su trabajo. Al final del segundo encuentro, se tomó una captura de pantalla de las/os presentes y se propuso una encuesta anónima para indagar sobre los problemas que habían encontrado y la valoración que hacían de esta experiencia exploratoria.

Actividad 2

En diálogo con el resto de las/os miembros del grupo (vía e-mail/WhatsApp/Instagram/?), elijan el Texto 1, Texto 2 o el Texto 3. Léanlo detenidamente./ Escolham o Texto 1, o Texto 2 ou o Texto 3. Leiam-no atentamente:

Texto 1: Nutrigenomics and Nutrigenetics

Texto 2: Improvement of Soybean; A Way Forward Transition from Genetic Engineering to New Plant Breeding Technologies

Texto 3: Inferring Continental Ancestry of Argentineans from Autosomal, Y-Chromosomal and Mitochondrial DNA

Texto: ¿otro?

Con la orientación de una de las docentes, elijan una sección del texto seleccionado./ Com a orientação de uma das docentes, elejam uma seção do texto escolhido.

Elaboren un resumen del contenido de esa sección, en español o en portugués./ Elaborem um resumo do seu conteúdo em espanhol ou em português.

Algunas de las formas posibles de resumen son/Alguma das formas possíveis são: -una representación gráfica (por ejemplo, un mapa conceptual) con alguna herramienta digital / uma representação gráfica (por exemplo, um mapa conceitual) com alguma ferramenta digital (aquí um exemplo https://www.mdpi.com/2072-4292/14/2/394#)

- un video de no menos de 3 y no más de 5 minutos/ um vídeo de 3-5 minutos – una tabla / uma tabela

- ¿otras? / outras?

Plazo de entrega: jueves 22/6, 16:00h. /Prazo de entrega: quinta-feira (22/06). Ese día volveremos a reunirnos para que cada grupo comparta el trabajo terminado./ Nesse dia, voltaremos a nos reunir para que cada grupo compartilhe o trabalho terminado.

Resultados

Los objetivos de esta experiencia exploratoria se cumplieron porque las docentes establecimos un vínculo y las/os estudiantes hicieron uso de sus variados recursos lingüísticos para completar una tarea de manera conjunta. No obstante, hubo desafíos. Uno fue la diferencia en la cantidad de estudiantes que se resolvió garantizando que en cada grupo hubiera, por lo menos, un/a estudiante brasilero. Pero tal vez el principal desafío fue el vinculado con el objetivo de esta experiencia, a saber, que las/os estudiantes resolvieran una tarea conjunta poniendo en juego sus variados repertorios lingüísticos. La dificultad inicial de intercomprensión entre el portugués y el castellano fue disminuyendo conforme las/os participantes iban interactuando para resolver la tarea, algo que se refleja en algunas respuestas de la encuesta final ("Al principio fue complicado enternos (sic) pero de a poco se fue entendiendo mejor el idioma portugués"). De la encuesta también se desprende que la experiencia constituyó una posibilidad de intercambio intercultural que las/os estudiantes valoran: "Una oportunidad que no se va a repetir tan fácil para poder hacer intercambio culturar (sic) y de idiomas junto a una actividad de comprensión en lengua extranjera", "Uma proposta diferente, além de proporcionar a possibilidade de interagir com pessoas de outros países, ainda melhora nosso aprendizado e nossas habilidades em trabalho em grupo e para mim, melhorou muito meu espanhol e interação com os outros colegas".

Alentadas por la buena recepción, tenemos previsto replicar esta actividad en el primer cuatrimestre de 2024 con los ajustes que surgen de la encuesta final, por ejemplo, garantizar que los encuentros no se hagan en la misma semana de parciales ("La idea/proyecto esta (sic) bueno, interactuar con otras personas también fue bueno, pero capas (sic) al estar con la semana de exámenes no fue tan buena la idea, en mi caso particular le hubiera dedicado mas"). Consideramos que esta experiencia fue motivadora para los grupos de ambos países por su carácter interactivo, plurilingüe y multicultural y porque se observó que las/os estudiantes participaron más activamente durante el intercambio. Creemos que se puede extender a otras áreas disciplinares que tengan como objeto de estudio la lectura en otras lenguas extranjeras. Por ejemplo, se puede trabajar la lectura de textos pertenecientes a géneros de la filosofía en italiano con grupos de estudiantes cuyas lenguas primarias de socialización sean el castellano unos y el portugués otros, o la lectura de textos pertenecientes a géneros predominantes en las ciencias sociales en portugués (con grupos en castellano e italiano) o en francés (con grupos en castellano y portugués).

Referencias

Bono, M. (2014): "Entre lo propio y lo ajeno: el plurilingüismo de los aprendientes". En *Quaderna*, 2 (disponible en: https://quaderna.org/2/entre-lo-propio-y-lo-ajeno-el-plurilinguismo-en-el-discurso-de-los-aprendientes/)

Lüdi, G.; Py, B. (2009): "To be or not to be ...a plurilingual speaker". En *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 154-167. doi https://doi.org/10.1080/14790710902846715

Pérez, A. (2022). *La integración de saberes lingüísticos y de saberes disciplinares: etnografía del plurilingüismo en una escuela secundaria pública Bachiller en Lenguas de la ciudad de Córdoba*. Tesis doctoral. Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Doctorado en Ciencias del Lenguaje. Mención en Lingüística aplicada. https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/546284

Skidmore, M. (2023). "Effects of participation in an online intercultural exchange on drivers of L2 learning motivation". En *Language Teaching Research*, 1-19.

Heryzânya Alves Ramalho es profesora de Lengua Inglesa del Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)–campus Currais Novos. Posee título de maestría y doctorado en Estudios del Lenguaje por la Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Sus áreas de enseñanza e investigación incluyen la lingüística sistémico-funcional, la enseñanza y el aprendizaje de inglés como lengua extranjera y estudios de géneros textuales de la Escuela de Sydney.

Gabriela Díaz Cortez es profesora asistente del Módulo de Lectocomprensión del inglés para la Facultad de Cs. Químicas, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Es MA in Spanish por la Universidad de Missouri, EE.UU. y especialista en Procesos y Prácticas de la Lectura y la Escritura por la Facultad de Lenguas, UNC. Ha indagado en la enseñanza del inglés con fines académicos desde una perspectiva plurilingüe y, a partir de ahí, ha diseñado material de clase de acceso libre y gratuito para las/os estudiantes de ese Módulo. Es traductora e intérprete de inglés.

El títere como metáfora:
su rol en la formación de docentes de lenguas[1]

Eugenia Carrión Cantón
IPES "Paulo Freire", Tierra del Fuego/ AeIAS
eugeniacarrioncanton@gmail.com

Cecilia Paula Sassone
IES en Lenguas Vivas "Juan R. Fernández"
ceciliasassone@gmail.com

Mauro David Cervantes
IPES "Paulo Freire", Tierra del Fuego
maurocervantesipes@gmail.com

El presente artículo comparte algunas observaciones sobre la exploración del uso de títeres y libros desplegables como recursos didácticos para la enseñanza de idiomas en el contexto de formación docente en lenguas extranjeras en Argentina. Los participantes de esta experiencia asisten al "Taller de Narración de Cuentos", instancia curricular de cursada obligatoria del tercer año del Profesorado de Inglés en el Instituto Provincial de Educación Superior "Paulo Freire" en Tierra del Fuego AeIAS, y al "Taller de Música, Plástica y Juegos", unidad curricular optativa del Campo de la Formación en la Práctica Profesional (CFPP) de las carreras de Profesorado de Inglés (Plan de 4 años) y Profesorado de Educación Superior en Inglés (Plan de 5 años) del Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas "Juan R. Fernández" en Buenos Aires. En ambos casos, los talleres son parte de la formación inicial de los y las estudiantes. Entre sus objetivos se encuentran: promover la literatura como contenido transversal del aprendizaje, crear material que permita motivar al sujeto en el aula a través de la narración de cuentos; fomentar el trabajo en equipo y el uso de la lengua cultura extranjera Inglés de manera contextualizada; y reconocer la oralidad espontánea y el entrenamiento con recursos.

Lo que impulsó esta iniciativa fue el espíritu de colaboración entre estos dos institutos de formación de docentes en lenguas extranjeras, a fin de elaborar estrategias de aprendizaje motivadoras, inmersivas, divertidas y efectivas que puedan ser replicables por otras instituciones.

1 La experiencia que aquí se detalla fue objeto de un artículo más extenso publicado en inglés en *Literature in ELT : selected papers from the 44th FAAPI conference* (pp. 159-168). Recuperado de https://www.faapi.org.ar/wp-content/uploads/2021/02/FAAPI2019.SelectedPapers.pdf

El propósito principal de este proyecto fue el de incentivar a los futuros docentes a contemplar la posibilidad de incorporar nuevos recursos en sus futuras aulas, involucrándolos a través de actividades como la creación de su propio títere o libro desplegable y la exploración de actividades prácticas que incentiven la motivación por aprender y den lugar a aprendizajes más significativos por parte de sus futuros/as alumnos/as.

El uso del títere como técnica brinda oportunidades para que los estudiantes de lenguas extranjeras de todas las edades experimenten una nueva dimensión del aprendizaje y brinda a profesores y estudiantes una forma dinámica de comunicarse, de expresar ideas y sentimientos, así como de reaccionar a la literatura. A través de los títeres, los niños y las niñas pueden hablar sobre diferentes temas, contar experiencias personales e inventadas, y compartir con mayor libertad sus miedos, estados de ánimo y emociones.

Como señala Majaron (2002a: 62), "los objetos y los juguetes asumen la función del mundo imaginario en el que el niño dicta las reglas y busca posibles soluciones a sus problemas no resueltos".[2] Los títeres también permiten establecer un fuerte vínculo para desarrollar habilidades literarias y sociales, y dada su capacidad de transferencia de la persona hacia el objeto, constituyen una herramienta de mediación que proporciona una forma de evaluar el aprendizaje a través de la demostración de procesos y conceptos, y la explicación de emociones e ideas abstractas. O 'Hare (2005: 3) argumenta que "a través de la naturaleza simbólica de los títeres, los niños pueden comenzar a abordar temas sensibles como el acoso escolar y la resolución de conflictos".[3] El títere es, por ello, un recurso poderoso para los/las profesores, no sólo para desarrollar habilidades lingüísticas, sino también para fomentar la conciencia intercultural y la inclusión.

Fundamentación y propósito

El proyecto de trabajo de ambos talleres se diseñó con el objetivo de permitir explorar el potencial del uso de títeres en forma de "títeres de dedo" y "libros desplegables" en el aula tanto a nivel inicial como primario y secundario. Se consideró que el títere puede ser una herramienta efectiva para fomentar la participación de los/las estudiantes en el aprendizaje de un idioma extranjero. Además, se buscó utilizarlo como una metáfora que les permitiera relacionarse de manera más cercana con el idioma y las culturas con las que interactúan.

La utilización de títeres se fundamenta en la teoría constructivista del aprendizaje, que sostiene que se aprende mejor cuando se es participante activo en el proceso. Los títeres ofrecen a los y las estudiantes la oportunidad de interactuar con el idioma de una manera lúdica y creativa, lo que aumenta su motivación y compromiso con el aprendizaje.

Los objetivos de este proyecto fueron los siguientes:

- Explorar el uso del títere como recurso didáctico en la enseñanza.
- Explorar las percepciones de los y las futuros/as maestros/as sobre el uso de los títeres en contextos educativos y sus sentimientos y opiniones sobre la construcción de títeres.
- Fomentar la participación de los y las estudiantes en el aprendizaje del idioma extranjero mediante propuestas de enseñanza contextualizadas, es decir adaptando los contenidos educativos a la realidad personal y cultural de los estudiantes y

2 La traducción es nuestra.
3 La traducción es nuestra.

desarrollando contenidos temáticos a través de ejemplos de su vida cotidiana.

- Promover la comunicación y el diálogo en el aula a través del uso del títere y del libro desplegable.

- Abordar temáticas transversales por medio de cuentos y poemas representados por la metáfora del objeto, ya sea el objeto "títere" como el "libro desplegable".

La experiencia

El Método utilizado en este proyecto fue el de Drama Dialógico con Títeres (DDP, por sus siglas en inglés). El mismo se caracteriza por utilizar la narración de historias e interacciones con títeres y libros desplegables para fomentar la expresión personal de los y las estudiantes.

La primera acción consistió en la selección por parte de los/las participantes de cuentos y poemas que abordaran temas sensibles y valores en el aula. Se eligieron historias que tratan sobre la inclusión, la diversidad cultural y otros temas relevantes para los/las estudiantes, tales como "This is not my hat" (Klassen 2012), "The Color Monster: a story about emotions" (Llenas 2018), "Pete the Cat: I love my white shoes" (Litwin / Dean 2008), "I Will surprise my friend" (Willems 2008). En el caso de la experiencia en Tierra del Fuego se seleccionaron poesías y a partir de ellas los y las estudiantes escribieron sus propios cuentos , que además construyeron como libros "Pop Up". Los poemas seleccionados y los cuentos creados fueron:

1. *The Feather* inspirado en el poema *Tickles* de Betsy Franco

2. *Super Jimmy* inspirado en el poema *A Friendly Circle* de Betsy Franco

3. *Bob the Happy Tigger* inspirado en el poema *Which Animal?* de Betsy Franco

4. *Which Me to Be* inspirado en el poema *Which Me to Be* by Betsy Franco

5. *My Name is Carlos* inspirado en el poema *With a Friend* de Vivien Gouled

6. *Brian Does not Care* inspirado en una historia real y en el poema *Colours* de Betsy Franco

7. *The Sky's the Limit* inspirado en una historia real y en el poema *The Race* de Mary Sullivan

Estas narrativas sirvieron como base para el desarrollo de las actividades con los recursos creados.

Luego se procedió a la construcción de títeres de dedo y libros desplegables utilizando técnicas como el plegado de papel, la cartapesta, el papel maché y la inserción de objetos. Los/las participantes crearon una identidad en torno al recurso, construyendo su carácter, adoptando un registro lingüístico, voz y movimiento, y asignando rasgos de personalidad, hábitos, preferencias y miedos. Esto les permitió personalizar los títeres y libros, así como sentirse más conectados con ellos.

Previamente a la creación de los recursos didácticos, se utilizó un cuestionario para recopilar datos cualitativos sobre la percepción de los/las futuros/as docentes sobre el uso de títeres y libros desplegables en el aula. En esta instancia, la mayoría expresaba dudas y temores sobre el resultado, el proceso, la utilidad y posibilidad de uso de los recursos. Prevalecían expresiones como "no soy buena para esto", "esto va a ser un desastre" y "lo he visto antes, pero nunca lo hice yo" y "¿por qué tengo que hacer esto?".

Luego de diseñar y construir sus propios títeres y libros desplegables, los/las participantes demostraron un mayor compromiso en el proceso. Sus temores y reservas fueron reemplazados por sorpresa y entusiasmo al ver sus creaciones y lo que podían lograr con ellas. Ya con sus títeres y libros desplegables en mano, la mayoría de los comentarios eran de la naturaleza de "¡lo hice!", "es mejor de lo que esperaba", "¡lo hice yo mismo!", "¡es tan lindo!", o "podría haber sido peor".

El cambio de actitud y percepción del proceso de creación de un material didáctico de esta naturaleza y la autopercepción de los futuros docentes para

encarar la tarea cambió radicalmente. Al finalizar esta etapa, reconocieron que la actividad ponía a prueba y contribuía a desarrollar una cantidad de virtudes y habilidades como la paciencia, la perseverancia, la imaginación, el compromiso, la concentración y el disfrute entre otras, todas, según ellos/ellas, difíciles de aprender de no haberse vistos/as involucrado/as en un proyecto como este. Asimismo, reconocieron que tras superar su ansiedad, miedo y frustración, lograron desarrollar un vínculo especial con su títere o libro desplegable y que ésta era una experiencia que nunca olvidarían.

La tercera acción involucró la puesta en escena de las historias y poemas utilizando los títeres y libros que habían creado. En esta clase modelo, sus compañeros y compañeras jugaban el rol de alumnos y alumnas de nivel inicial, primario o secundario. Los futuros docentes tuvieron la oportunidad de manipular los recursos y darles vida a través de diferentes voces y expresiones, y de explorar técnicas de actuación, lo cual acrecentó la confianza en sí mismos/as. Luego se debatieron los valores presentes en la historia.

Además de los títeres y los libros desplegables, se utilizaron otros recursos didácticos complementando la inserción del títere en el cuento seleccionado, tales como escenarios, imágenes y tarjetas visuales para reforzar el vocabulario y facilitar la comprensión de conceptos clave.

Posteriormente, los/las estudiantes reflexionaron sobre el proceso y las experiencias vividas en los diferentes roles adoptados. Se realizaron sesiones de discusión y análisis en las que compartieron sus impresiones y emociones, y reflexionaron sobre lo aprendido y los desafíos enfrentados. Reconocieron el impacto positivo del uso de títeres y libros desplegables en enseñanza de lenguas extranjeras, no sólo por la posibilidad de alentar a los/las alumnos/as de diferentes niveles desarrollar habilidades comunicativas en la lengua extranjera, sino también por su potencial para elicitar reacciones, opiniones e ideas en un contexto de bajo riesgo. Los participantes incluso contemplaron la posibilidad de motivar a sus futuros/as alumnos a construir sus propios títeres y libros desplegables para que experimentaran esa sensación de logro que ellos habían sentido al decidir enfrentar y superar el desafío.

En suma, la metodología del DDP permitió crear un ambiente de aprendizaje dinámico y participativo. Todos/as los/las estudiantes demostraron motivación y compromiso con el proceso de aprendizaje, ya que pudieron experimentar de manera directa y práctica el recurso que estaban estudiando. Reconocieron el potencial de los títeres para ayudar a sus futuros/as alumnos/as a desarrollar habilidades comunicativas clave como escuchar, hablar y expresarse de manera creativa. Los títeres les brindaron un entorno seguro y divertido para interactuar con el idioma, ya que pudieron representar situaciones y dialogar con diferentes personajes y voces. Los/las estudiantes comprobaron el potencial de los recursos para representar historias, crear diálogos y realizar escenas. Vieron cómo pueden facilitar el aprendizaje y permitir al/la alumno/a ganar confianza en su capacidad para comunicarse en la lengua extranjera, practicando en un entorno seguro y motivante.

La quinta y última acción contemplada en el proyecto fue la realización de actividades de seguimiento en el aula, adaptando las técnicas del DDP a la enseñanza de lenguas extranjeras. Estas actividades incluyeron juegos de rol, improvisaciones y representaciones teatrales que permitieron a los estudiantes seguir utilizando los títeres de manera creativa y divertida. Todas estas acciones ayudaron a identificar áreas de mejora del proyecto.

Resultados y desafíos

Con los resultados de este proyecto se pusieron de relieve la importancia y el potencial del uso de títeres en la enseñanza de lenguas extranjeras. Los/las futuros/as profesores de Inglés como lengua extranjera consideraron que el uso de títeres y libros desplegables en el aula podría tener un impacto positivo en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de sus futuros/as alumnos/as. Reconocieron su potencial como puente entre docente y alumno para facilitar la comprensión de conceptos, la expresión creativa y habilidad comunicativa, desarrollar habilidades sociales, involucrar a

los/las alumnos/as emocionalmente, y desarrollar la imaginación en un ambiente de bajo riesgo.

Sin embargo, también surgieron algunos desafíos durante la implementación del proyecto. Uno de ellos fue la necesidad de adaptar las actividades con títeres a diferentes niveles de habilidad y conocimiento de los y las estudiantes. Algunos mostraron mayor facilidad para utilizar los títeres y expresarse a través de ellos, mientras que otros necesitaron más apoyo y orientación.

Otro desafío fue la disponibilidad de recursos y materiales para la construcción de títeres y libros desplegables. Aunque se proporcionaron materiales básicos, algunos estudiantes enfrentaron dificultades para obtener los materiales necesarios para personalizar sus títeres. Esto limitó su capacidad para aprovechar al máximo esta herramienta en el aula.

A pesar de estos desafíos, los resultados obtenidos fueron en su mayoría positivos y alentadores. Los y las futuros/as profesores de Inglés como lengua extranjera expresaron su satisfacción con el uso de títeres en la enseñanza de lenguas y destacaron su capacidad para promover la participación y el aprendizaje significativo. Todos valoraron la experiencia como altamente enriquecedora: su ansiedad inicial fue reemplazada por orgullo y sensación de logro. Estos resultados respaldan la relevancia y el valor del uso de títeres como recurso didáctico en la enseñanza de segundas lenguas, y destacan la necesidad de involucrar a futuros docentes de lenguas extranjeras en experiencias de este tipo en sus programas de formación profesional.

Referencias

Bernier, M., & O'Hare, J. (2005): *Puppetry in education and therapy: Unlocking doors to the mind and heart.* Bloomington: Author House.

Franco, B. (2004): *Great Big Book of Thematic Poetry*. Nueva York: Scholastic.

Franco, B. (2004): "Tickles". En *Great Big Book of Thematic Poetry*. Nueva York: Scholastic.

Franco, B. (2004): "A Friendly Circle". En Franco, B.: *Great Big Book of Thematic Poetry*. Nueva York: Scholastic.

Franco, B. (2004): "Which Animal?". En Franco, B.: *Great Big Book of Thematic Poetry*. Nueva Nueva York: Scholastic.

Franco, B. (2004): "Which Me to Be". En Franco, B.:: *Great Big Book of Thematic Poetry*. Nueva York: Scholastic.

Franco, B. (2004): "Colours". En Franco, B.: *Great Big Book of Thematic Poetry*. Nueva York: Scholastic.

Gouled, V. (2004): "With a Friend". E". En Franco, B.: *Great Big Book of Thematic Poetry*. NuevaYork: Scholastic.

Klassen, J. (2012): *This is not my hat.* Londres: Walkerbook Ltd.

Majaron, E. (2002)*: The puppet–what a miracle!* Zagreb: UNIMA Puppets in Education Commission.

Litwin, E., & Dean, J. (2008): *Pete the Cat: I love my white shoes.* Londres*:* Harper Collins Publisher Inc.

Llenas, A. (2018): *The color monster: A story about emotions*. Nueva York: Little, Brown and Company.

Santa Cruz, E. (2008): *Títeres y resiliencia en el Nivel Inicial. Un desafío para afrontar la adversidad*. Buenos Aires: Editorial Homo Sapiens.

Santa Cruz, E. (2019): *Objetos lúdicos mediadores de ternura*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Sullivan, M. (2004): "The Race". En Franco, B.: *Great Big Book of Thematic Poetry*. Nueva York: Scholastic.

Weitzman de Levy, H., & Zaina, A. (2002): *Jugar con títeres*. Buenos Aires: Dirección de Currícula. Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Willems, M. (2008): *I will surprise my friend*. Nueva York: Hyperion.

Eugenia Carrión Cantón cuenta con un Diploma de Profesora de Lengua Inglesa y una Licenciatura en Literatura Inglesa de la Universidad Nacional de Córdoba, un Posgrado en Gestión Educativa de FLACSO, un Posgrado en Innovación Educativa de UTN, un Posgrado en Educación y TIC otorgado por el Ministerio de Educación de la Nación, un Posgrado en Gobierno y Gestión de las Instituciones otorgado por el Ministerio de Educación de la Nación. Actualmente se halla preparando su trabajo final de Maestría en Educación en la Universidad Nacional de Quilmes. Se ha desempeñado como profesora de inglés lengua extranjera, Estudios Culturales y Ciudadanía Crítica en diferentes niveles. Fue vicerrectora del ISFD "Paulo Freire" y curricularista para la educación primaria, secundaria y formación docente en la provincia de Tierra del Fuego AeIAS. Actualmente, cumple su segundo mandato como Presidenta de FAAPI (Federación Argentina de Asociaciones de Profesores de Inglés). Es docente investigadora en la Universidad Nacional de José C Paz y en la Universidad Nacional de TDF, y está a cargo del Desarrollo Profesional en el Ministerio de Educación de TDFAeIAS.

Cecilia Sassone es profesora de inglés egresada del IES en Lenguas Vivas "J. R. Fernández", licenciada en lengua inglesa con orientación en lingüística (Universidad de Belgrano). Cuenta con dos diplomas: como experta universitaria en implementación de proyectos de e-learning, y como especialista en e-learning con Moodle y recursos de código abierto (UTN/ Net-learning). En los últimos 35 años, ha trabajado en todos los niveles educativos, especialmente en la enseñanza de adultos y en el diseño y dictado de inglés para propósitos específicos en empresas nacionales y multinacionales. Desde 1997 dicta el Taller de Juegos, Música, Plástica y Tecnología Educativa en el IES en Lenguas Vivas "J. R. Fernández" y desde 1994 brinda capacitación docente y participa como oradora en congresos a nivel nacional. Luego de 22 años de investigación, desarrolló "Spiderweb Method", un método que acelera y simplifica el aprendizaje de idiomas para adolescentes y adultos, por el que fuera distinguida con el Premio a la Innovación y Logro 2015 por parte de la Comunicada Académica de SHARE Education.

Mauro Cervantes es estudiante de 4to año del Teacher Training Course del IPES "Paulo Freire" de Río Grande, Tierra del Fuego. Está activamente comprometido en diversas causas por las que se siente interpelado. En el ámbito educativo, busca que la docencia sea un campo abierto a las novedades didácticas y a la experimentación. Está firmemente convencido de que debe promoverse la descolonización de la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Chéspir en Japón:
aplicaciones de la Teoría de Teteras (Ordinaria y Especial)[1]

Andrés Ehrenhaus

"Se puede perder el sentido pero jamás las formas"
Anónimo persa, s. IV a. C.
"Gobernar un gran imperio requiere la misma delicadeza que freír un pececillo"
Lao Zi, *Tao Te King*, s. IV a. C.
"La traducción es un plagio autorizado"
Matías Battistón, marzo de 2023

Parte uno. Los dichos

Lo que yo traigo hoy aquí es una suerte de juego de manos, una fábula o confabulación de trileros. Nada es lo que parece y, a la vez, todo lo que parece es. Chéspir está, Japón y las teteras –helas aquí– también. Pero, como en el célebre chascarrillo heraclitiano, todos los elementos mencionados *son y no son* como eran antes del primer baño. Chéspir, las teteras y Japón son y no son Chéspir, Japón, teteras. No es una paradoja, es pura física cuántica: la materia es mudable si y solo si es intermitente. La traducción es posible solo porque, *a la vez,* es imposible. Esto lo explicó a las maravillas Lewis Carroll en sus dos célebres novelas. A ver cuánto duran sin que caiga sobre ellas la guadaña boba de la cancelación bienpensante.

Querría detenerme un poco en este aparte porque creo que es muy ilustrador de lo que tratamos de hacer cada día, eso de llevar el oficio de traducir a ser un arte. Carroll se anticipó en unos 150 años a la demostración empírica (en 2015, en un laboratorio de Grenoble) de que el gato de Cheshire y su sonrisa pueden en efecto separarse y no sufrir cambios estructurales. Como dicen los científicos que consiguieron separar la materia de sus propiedades físicas, comprobar que una paradoja es y no es una paradoja solo se puede hacer gracias a lo que ellos llaman una "medición débil" (*a weak measurement*), es decir, a través de un proceso capaz de separar las partes sin alterar el todo y, es decir, sin caer ni en la sinécdoque ni la metonimia. De a ratos las partes estarán dispersas pero el sistema debe seguir funcionando como si estuvieran juntas. ¿Y no es esto acaso lo que procuramos al traducir? ¿No nos esforzamos al máximo por traducir la sonrisa sin que el gato desaparezca del todo? ¿No estamos friendo a cada instante un pececillo tan frágil que cualquier brusquedad puede hacer que se nos rompa entre las manos como un gran imperio?

Si nuestra medición es vigorosa, es muy probable que violentemos la coherencia interna del sistema y así, cuando volvamos a situar las partes en el todo (la sonrisa en el gato), ya no tengamos un gato de Cheshire sino uno de Schroedinger, que metió al suyo en una caja y aseguraba que estaba alternativamente vivo y/o muerto, aunque tendiendo más a lo segundo que a lo primero. Para entendernos, una medición vigorosa sería la de las *Belles infidèles*, un método de traducción que los franceses no han abandonado del todo y que consiste en conservar –e incluso resaltar o apuntalar– la belleza del original (vale decir, lo más próximo a los

1 Este texto retoma una conferencia ofrecida el 18/04/2023 en la Universidad de Málaga bajo el título de "Chéspir en Japón o los estragos de la Teoría de Teteras". Se dio el marco de las últimas clases magistrales del profesor, traductor, ensayista y divulgador de la cultura griega Vicente Fernández González, que se jubilaba ese semestre.

cánones éticos y estéticos franceses) y desdeñar lo feo, y que se acerca mucho a los postulados de la cancelación: si el arte es reflejo de la vida y aspiramos a una vida limpia, justa, libre de imposiciones de clase, de género, de pensamiento, eliminemos todo lo que ese arte tiene de injusto, perverso, oscuro, ajeno, *siniestro*, y reflejará la vida tal como la deseamos.

Respecto de lo siniestro y lo ajeno y las veleidades higienizantes, Sigmund Freud describe (1919, recogido por Julia Kristeva) una particularidad muy llamativa del idioma alemán. En algunas zonas del norte de Alemania, lo siniestro u ominoso, *das Unheimliche* para el resto de germanoparlantes, es decir, "lo no familiar", "lo ajeno al hogar" o, como la llama él, "la inquietante extrañeza", se ha apocopado en *Heimliche*, es decir, "lo hogareño", "lo familiar", "lo nuestro". En otras palabras: lo siniestro está dentro, vive en nuestro hogar, no nos es extraño sino más familiar de lo que nos gustaría creer. El argumento lingüístico o etimológico tiene, según Kristeva, más sentido que el pretendidamente antropológico: puesto que *unheimlich* deriva de *heimlich*, lo familiar está presente en la raíz misma de lo siniestro. Sea como sea, no cuesta mucho imaginar cuánto de siniestro y ominoso habría en los fondos de esos lúgubres, fríos e insondables hogares septentrionales. Menciono esto para dejar claro que el fiel de mi balanza no le otorga, sobre todo en traducción, un valor extra de pureza, claridad, rectitud a lo propio versus la impureza, oscuridad o desviación de lo ajeno y que lo bello familiar me parece tan ominoso o perverso como lo feo extraño, toda vez que el canon responde a realidades políticas más que a universales absolutos. En otras palabras, traduciendo soy más nietzscheano que platónico, más hermético que apolíneo. Si Hermes ha de ser nuestra divinidad de bandera, que sea el bribón que le robó, siendo un bebé de pecho, los bueyes a su hermano Apolo y los escondió en una cueva antes que el que nos enseñó a descifrar el sentido oculto de los mensajes que portaba; no creo en el Hermes hermenéutico, es decir, creo que es otra de sus artimañas de fullero, vendernos un descodificador inútil para lo que se entiende *per se*, y sí en el pícaro, el ilusionista, el que te lleva de la mano al Hades cuántico y te devuelve entero pero distinto, cambiado, bañado en un río que antes era ominoso y ahora es definitivamente *heimlich*.

Lo diré de un modo más contundente y hasta casi ofensivo: no creo que haya que buscarle el sentido a los textos, sobre todo si son literarios, y mucho menos el fondo, sino simplemente poner toda la atención, el cuidado, la intuición y los sentidos al servicio de su forma, de manera que nuestra "medición débil" (¡pero consistente y sensible!) sepa captarla gozosamente y reconstruirla con la delicadeza necesaria para que el gato no pierda nunca su sonrisa (o su cola, o su mala leche, o su tersura, o su función). Los textos (y los cuadros, las canciones, en fin, cualquier tipo de expresión o relato artístico y, por tanto, intraducible/traducible) no "quieren decir"; los textos "dicen". *Cómo* dicen lo que dicen es lo que importa. Y lo que debemos salvaguardar. No el ideal platónico sino la ilusión que lo empaña o emborrona. No el sentido del mensaje sino la retórica, es decir, las artimañas del mensaje. No lo que pretende iluminar sino lo que emplea para ocultar. Etc., etc., etc.

Parte dos. Los hechos

Bien. Sentada a grandes cachetazos nuestra poética,-vayamos de una vez a las teteras. Entre 1603 y 1613, los teatros londinenses, que eran unos cuantos y muy concurridos, sumaron un total de 78 meses de clausura debido a las sucesivas epidemias de peste. A pesar de que la peste no se transmite por el aire sino a través de un parásito de la rata que solo se decide a picar a los humanos cuando ya ha acabado con todas ellas, la primera medida de las autoridades era cerrar los lugares de reunión, sobre todo si eran ociosos, y dejar así a los dramaturgos y sus compañías sin trabajo. Las opciones eran magras: salir de gira por el interior del país, que rendía menos y cansaba más, o dedicarse a otra cosa. Shakespeare, como se sabe, era dramaturgo residente y socio de The Globe, primero, y del Blackfriars después, y el cierre de las salas lo fastidiaba por partida doble, porque no solo perdía dinero sino también prestigio (que es palabra francesa derivada de prestidigitar, miren por dónde, o sea que el prestigio es algo que tiene truco, como un conejo en una chistera), así que no es improbable que en uno de esos parones optase, a instancias de un editor arriesgado (el célebre T.T., o sea Thomas Thorpe, de la hermética dedicatoria inicial), por reunir los sonetos que venía escribiendo, dicen los lingüistas forenses, desde 1597

por lo menos y pergeñase un libro algo extraño, indeciso, dictado por la urgencia y, por tanto, indomeñable: tratar de ponerles el bozal de la interpretación a los sonetos conduce inevitablemente al fracaso, y más aún si no ninguneamos su coda, ese poema semi largo, casi fallido, que no es ni poesía erótica al uso (como sus antecesores *Venus y Adonis* y *La violación de Lucrecia*, ambos muy exitosos y populares) ni reflexión moral acabada. Nunca sabremos a quién correspondió la decisión de que los *Sonetos* tuvieran ese desparejo compañero de viaje; sí es evidente que se trató de un acto defensivo, y que tanto Shakespeare como Thorpe –o ambos a dos– jugaron a dos bandas: si la densa e innovadora retórica de los *Sonetos* no funciona, *El lamento* seguro que tiene lectores más ligeros; o viceversa. En cualquier caso, la coherencia editorial no era un problema muy atendible en la época y si había que engordar o darle más peso a un libro, cualquier recurso valía.

Parece ser, por otra parte, que a Shakespeare le picaba el gusanito de la "gran poesía" entendida como pasaporte olímpico, y que ser dramaturgo estaba bien como oficio pero el laurel de postín se lo llevaba el poeta. Que ahora lo llamemos el Bardo no quiere decir que en vida lo fuera. Sus excursiones poéticas eran tomadas con pinzas en los ambientes aculturados y algunos colegas se mofaban de su "mal latín y peor griego". No era un intelectual de fuste como su amigo Christopher Marlowe, a quien no pocos le atribuirían siglos después el verdadero mérito de la producción shakesperiana. Marlowe era tan culto que podía darse el lujo de traducir a Virgilio con elegancia y hacerse matar de una puñalada en el ojo en una reyerta de tahures. Shakespeare no, Shakespeare era un laburante. Y tenía una familia que mantener. De modo que si le cerraban la sala y las cartas venían mal dadas, probar suerte con la poesía no era la peor opción. Debemos entender que el folletín de la época, las historias de peripecias o de enredos amorosos, se vendían en soporte poético: la novela, en cambio, era un género menor y tan verde que Cervantes estaba perfeccionándolo más o menos por la misma época, lo estaba perfumando, aireándolo, quitándole la tufarada a armadura sudorosa y montura vieja. Pensar que estas dos bestias de la escritura moderna eran coetáneos da un poco de gallina de piel, como decía el gran Johann Cruyff.

No es ocioso insistir en los aspectos económicos que condicionaron la obra del Bardo. No lo es porque, entre otras cosas, él insistía en el asunto metaliterariamente una y otra vez. La cuestión del dinero atraviesa todas sus obras, incluso las más fantásticas, y tanto en los poemas como en los diálogos teatrales se le aprecia un dominio de la terminología comercial, legal y administrativa que llama la atención. Hay sonetos enteros (luego iremos a ellos si hay tiempo) que denotan una experiencia de juicios y querellas económicas que no es de oídas. La lucha de los literatos por hacerse con los favores de tal o cual noble y, a la vez, por no irritar u ofender a tal cual otro, era encarnizada y podía rendir jugosos frutos: se dice, por ejemplo, que el jovencito conde de Southampton le habría facilitado mil libras (ojo, que mil libras eran una suma desorbitante para cualquier proto pequeño burgués, ¡que no solía pasar de las 80 libras anuales!) a Shakespeare para que las invirtiera en un negocio de su interés –muy probablemente, en la compra de acciones del Globe o el Blackfriars, que rendían mucho más que la exigua paga de 10 libras que se tenía que repartir la compañía por bolo. ¿Y cómo se ganaba uno el favor de los caprichosos aristócratas ingleses, tan volubles como aferrados al poder y sus prerrogativas? Por ejemplo, dedicándoles una obra poética magna, cuyo capital simbólico revertía rápidamente en valor de cambio. De ahí que una de las hipótesis con más peso dentro de la inacabable crítica shakesperiana especializada sobre un posible origen germinal de los Sonetos sea la del opúsculo encargado por la madre del tal Southampton (o la de cualquier otro conde o duque descarriado, ya que no hay mención explícita del nombre) a fin de que, gracias al filtro hechizador de la alta poesía, abandone sus correrías estériles, siente cabeza y le dé un condenado heredero a la familia, no vaya a ser que la línea sucesoria se pierda y deban recurrir a una boda o un asesinato para seguir en carrera.

Aparte del marco histórico, o político-económico si se quiere, si algo contribuye a sostener esta hipótesis es la curiosa estructura con que se publican los *Sonetos*, que están rigurosamente numerados del 1 al 154 y constan de dos y media partes muy significadas. Digo dos y media para simplificar; en realidad hay una primera parte germinal, como decíamos, que va del 1 al 18 y en la que se le insiste por todos los medios

poéticos a un joven noble tan bello como frívolo que por favor tenga hijos de una vez y, a partir de ahí, como si el 18 (el más sugerentemente homoerótico de la serie) hubiera servido de disparador para otra idea, tal vez posterior, se suceden hasta el 126 los poemas de amor a veces platónico, a veces dionisíaco, a veces crepuscular, de un personaje, el Poeta, digámosle, por su Muso, un muchacho inconstante pero encantador: He ahí la parte y media. La segunda, que va del 127 hasta el 154 final, se distingue de la anterior porque aparece un tercer personaje, la así dicha Dama oscura (*the Dark Lady*), que seduce al Poeta maduro casi al punto de hacerle olvidar su querencia por el Jovencito, con el que, además, tiene algún roce más que explícito. ¿Cómo se llega del encargo de la madre preocupada y aristocrática al triángulo entre estos tres sujetos irónicos (en el sentido bien griego del término, es decir, críticos con la figuración arquetípica –v. soneto 130– que representan)? No sé si, en tanto traductores, esta pregunta es la correcta. Que se la hagan los investigadores shakesperianos en todo caso pero a nosotros nos interesa que eso es así y no asá y que no importa por qué muchos son homoeróticos sino que lo son y que la falta de una respuesta que satisfaga nuestra ansiedad hermenéutica no es otra cosa que el síntoma evidente de que entre el público lector del siglo XVII y nosotros median 400 años. Un factor que no podemos soslayar en la ecuación.

Y acá entramos en plancha en el problema estrella de la traducción: ¿desde dónde y para quién traducimos? No se engañen, no nos engañemos; cualquier respuesta que demos será política, incluso si preferimos ignorar y callar, porque la evidencia traviesa atravesará, sonriendo como el gato de Cheshire, las luces y sombras de nuestra traducción. Cuando me propusieron la traducción de los *Sonetos*, una parte de esa pregunta política ya venía con su respuesta adosada: quien me lo encargaba (Galaxia Gutenberg) era una editorial española de reconocido prestigio que, por entonces, se planteaba la publicación más o menos canónica de una biblioteca de clásicos. Así que el target lector estaba para ellos más que claro y, en consecuencia, el mío debía estarlo también. Se me pedía un estándar peninsular suave, ese castellano neutro que solo habitan las traducciones españolas y que muchos de sus perpetradores latinoamericanos dominamos a la perfección; poco o nada de marcas idiosincráticas, nada de americanismos, anglicismos, galicismos, catalanismos (¡el horror!), la entendible (en términos de mercado) imposición del *vosotros* y una atenuada prosodia castellana vieja. Todo eso, aunque *non solum sed etiam*, como veremos en seguida, fue lo que puse en la segunda tetera. ¡Por fin llegamos a las teteras! Qué alivio, temí haberlas traído en balde.

¿En la primera, qué había? Obviamente un saquito de té marca Shakespeare que llevaba cuatro siglos sumido en un litro caliente de incipiente lengua inglesa. Veamos, esto es un experimento, estamos en un laboratorio y lo que vamos a presenciar es la representación *in vitro*, es decir, comprimida en tiempo y en espacio, de un proceso natural mucho menos ortopédico, así que les pido, como se les pide habitualmente a los lectores de ficción, que firmen mentalmente el pacto de suspensión de la incredulidad y entiendan esta demostración práctica de la Teoría de Teteras como una verdad *per se*. Porque lo es. Igual que la traducción. Todos sabemos, o deberíamos saber, que cuando leemos una traducción de los *Sonetos* de Shakespeare o de las aventuras de Harry Potter no estamos leyendo a Shakespeare o a J.K. Rowling sino a sus traductores, o sea, como dice Battistón, a sus plagiarios autorizados, y a nadie se le ocurre reclamar el dinero porque la traducción ha resultado ser, oh sorpresa, una obra derivada o porque quien la escribió no es, oh cielos (y salvo escasísimas excepciones), el autor de la obra original. En este juego de representaciones que es la literatura (o el arte, si se quiere), la traducción juega el papel de *trickster*, de bucanero (robo, o sea traduzco, para la corona), de mentiroso compulsivo pero piadoso, en la línea de la *pietas* romana, que entiende la mentira como prueba de fidelidad, de lealtad y de sacrificio. En las monedas romanas, la *pietas* estaba representada por una mujer ejecutando un sacrificio en el altar, que es lo más parecido a un laboratorio o, mejor aún, a un quirófano. Y no es casual que el sacrificio sea el símbolo de la piedad porque, y he aquí el primer postulado paradojal de la TT, solo a través de un sacrificio piadoso podemos conservar las partes de un texto original sin alterar su todo cuántico. Esto es, quitar *sin que parezca* que hemos quitado. Y por eso *The Cheshire Cat* es y no es el "Gato de Cheshire".

Como es obvio, en Teoría de Teteras ese sacrificio se rige por la física o dinámica de fluidos. Puede observarse a simple vista que la tetera 1 o "isabelina" es algo menor en tamaño y volumen que la tetera 2 o "castellana estándar". ¿Por qué ocurre esto? ¿Porque no teníamos otra a mano? ¿O existe quizás una razón menos azarosa para que esto sea así y no, por ejemplo, al revés? ¿Quién se atreve a aventurar una hipótesis? La explicación es volumétrica y muy, muy sencilla. En una tetera como la 1 cabe, en su estado de agua inglesa del siglo XVII en ebullición, una cifra *n* de palabras o semas, si se prefiere, superior a la que cabría en una tetera 2 de las mismas condiciones volumétricas en virtud, claro está, de las características físicas del agua inglesa (amplia variedad de monosílabos y oligosílabos significativos, flexibilidad regimental, dinamismo interfuncional [sustantivo, adjetivo y verbo comparten a menudo el mismo cuerpo pero pueden tener varias almas], sintaxis más parda que nuestra gramática, etc.) en contraposición a las de nuestras aguas. Corre el rumor en los mentideros editoriales que cualquier texto traducido del inglés al castellano ocupa entre un 15 y un 25% más de espacio que el original; ignoro si esto es serio y hay comprobaciones rigurosas que lo certifiquen, pero que necesitamos más agua es una realidad como la copa de la catedral del Pino. Ergo, la 2 es más grande que la 1. Y más tosca, aunque la idea es que fuera más moderna.

Repasemos lo que tenemos hasta ahora: dos teteras, numeradas 1 y 2, que contienen el universo de dos lenguas distintas en un instante sincrónico también distinto. Vale decir que las teteras son sincrónicas en sí mismas pero diacrónicas entre sí. Bien. Vayamos ahora a las tazas o recipientes o envases en los que, según la TT, ha de verterse la infusión para que adquiera la forma de obra publicable. He intentado conseguir una taza lo más parecida a un soneto isabelino para acompañar la T_1; no sé si lo he logrado pero recordemos el pacto firmado varios párrafos atrás. En esta taza deben caber 14 pentámetros yámbicos, con su correspondiente rima en ABBA – CDDC – EFFE + más un pareado final en GG. Cierto es que no todos los sonetos de los *Sonetos* se ajustan a esta pauta pero estaríamos aquí hasta altas horas de la madrugada si tuviéramos que verter cada uno de los 154 en su formato exacto, así que nos conformamos con uno que los represente y simbolice a todos. Así, la T_1 tiene su Ri (recipiente ideal)$_1$. Retiramos el saquito, esperamos un tiempo prudencial hasta que la infusión se asiente y vertemos lo suficiente como para colmar el Ri_1. *Et voilà*, ya tenemos nuestro soneto isabelino con el *blend* de Shakespeare. Porque ojo, William no era el único que vertía sonetos en tazas por aquel entonces. La autoría empezaba a ser un asunto patrimonial y fiscal de cuidado y había que correr a registrar tu *blend* si no querías que otros vendieran tu té. Lo dijo Marx en alemán y Clinton lo tradujo al yanqui: "Es la economía, estúpido".

El segundo recipiente, Ri_2, es más problemático. Podría no serlo pero confieso que soy yo, es decir, mi "yo traductor", quien lo ha problematizado. Antes he dicho que una porción importante de la decisión política que sigue a la respuesta que le damos a la pregunta de para quién y desde dónde traducimos venía dada por las circunstancias y condiciones del encargo. Somos bucaneros y navegamos bajo la bandera que nos paga. Pero, y aquí está mi *diabolus in musica* personal, yo soy argentino. Aunque mi tetera no es la misma que la del editor y sus lectores imaginarios, se le parece lo suficiente (en otras palabras, que no todos los editores comparten o entienden: tiene la misma capacidad volumétrica y lingüística) como para que yo la adopte, como hice tantas otras veces, y la acepte como propia. Sin embargo, lo que de ningún modo es igual o parecido es el recipiente. Si aquí la infusión se sirve en una taza, allí de donde vengo la infusión se ceba en una calabaza que puede adoptar muchas formas pero nunca perder su *Gestalt*. La lengua de nuestras teteras (para nosotros, pavas) ceba mates, no sirve tés. De modo tal que el envase de mi soneto ideal tendrá, sin estridencias folclóricas ni reivindicaciones patrioteras, la somera silueta de un mate. Insisto en que no tiene nada de postureo de sudaca mal dormido sino que es la consecuencia de asumir una realidad particular y tratar de conjugarla con el trabajo diario: las ligeras singularidades de habla, de prosodia, de inflexión, de recursos retóricos, de modelos culturales, etc. incidirán siempre en lo que yo traduzca y en cómo lo haga, aún si son, como en muchas de nuestras traducciones, casi indetectables y pasen las más de las veces desapercibidas. Pero yo quiero ponerlas a la vista, demostrar su sutil existencia y, a la vez, mostrar su ductilidad, su delicada condición política. A tal fin voy a recurrir a

dos sonetos que despertaron mi sensibilidad atávica, digamos, y me obligaron a acercarlos a una sensibilidad (no quiero hacer un *spoiler*) algo distinta a la de las traducciones que otros colegas hicieron de esos mismos versos. Es que aquí se juegan cuestiones que tienen que ver con la fisiología poética, con el metabolismo métrico de los poemas. No van a sonarle igual las aliteraciones, los hiatos, los diptongos y encabalgamientos a un traductor de Tolima, Colombia, que a uno de Ávila, España. Ambos acentuarán y atenuarán distinto y la caída perfecta de un verso para el uno puede resultarle hasta chirriante al otro, porque la música indeleble e impalpable que puebla sus oídos no es la misma, incluso aunque hayan escuchado las mismas canciones y leído los mismos libros. En consecuencia, sus traducciones tenderán a convergir en significado y a divergir en significante, porque la única manera de *decir lo mismo* en Tolima o Ávila es *decirlo distinto*.

Los sonetos que escogí para el juego de convergencias y divergencias son el 109 y 110. Y los traductores, de Tolima y Ávila respectivamente, William Ospina y Pedro Pérez Prieto. Ambos tradujeron los *Sonetos* (y mucho más) y ambos encararon la traducción desde perspectivas muy precisas y singulares. La versión de William Ospina se inscribe en esa ambiciosa iniciativa emprendida en los noventa por el gran Marcelo Cohen (que nos dejó hace poquito) llamada Shakespeare por Escritores y en la que se reunía la práctica totalidad del canon shakesperiano vertido a la variedad del castellano que escogieran los distintos escritores seleccionados por Marcelo para configurar la colección. A William Ospina le tocaron los *Sonetos* y su castellano es el terso estándar de la escritura culta colombiana, con sus matices cromáticos y su susurrante sonoridad, con algún detalle arcaizante como las mayúsculas al inicio de cada verso. Los de Pérez Prieto, por su parte, escritos en una versión moderna del castellano clásico, se sumergen en la enjundia erótica de los poemas, velada tras un inconsútil juego de dobles, triples y hasta quíntuples sentidos que rozan y a menudo traspasan lo explícito sin dejar huella visible y, por consiguiente, censurable. Para Pérez Prieto, cuya versión apareció en Nívola, Tres Cantos, en 2008, la tensión entre porno duro y recato es lo que los ha mantenido durante más de cuatro siglos en el *top of the pop* de la poesía amorosa.

Nuestros Ri_2 coinciden y difieren: los sonetos de PPP y los míos son endecasilábicos y respetan el patrón de rima de los originales, que es consonante en los suyos y asonante en los míos; Ospina los vierte a un recipiente un pelín más grande, el del verso alejandrino, con rima consonante. Me parece interesante contrastar uno y otro versos, porque existe una agria disputa nunca zanjada entre los traductores de poesía inglesa al castellano que nos divide entre integristas endecasilábicos, alejandrinos impasibles, versolibristas coléricos o rimablanquistas en armas. No es chiste, no se bromea con la métrica. Yo mismo he estado a punto de llegar a las manos con algún colega más cerril de lo esperado. Pero no quiero, o no debo, argumentar a favor ni en contra de unos y otros; que cada palo aguante su verso. Por otra parte, tampoco importa tanto esa magnitud del Ri, que a efectos de nuestra demostración es bastante accesoria, como tampoco es esencial quizás una caprichosa obsesión mía por no castellanizar el pie yámbico sino más bien lo contrario, es decir, yambificar los pies más habituales de nuestra métrica (mis endecasílabos, o son están compuestos por yambos o tienen esa cabezona voluntad). Pero vayamos al grano (de té) y veamos qué sabor tienen los dos tazones isabelinos:

CIX
O! never say that I was false of heart,
Though absence seem'd my flame to qualify,
As easy might I from my self depart
As from my soul which in thy breast doth lie:
That is my home of love: if I have ranged,
Like him that travels, I return again;
Just to the time, not with the time exchanged,
So that myself bring water for my stain.
Never believe though in my nature reigned,
All frailties that besiege all kinds of blood,
That it could so preposterously be stained,
To leave for nothing all thy sum of good;
For nothing this wide universe I call,
Save thou, my rose, in it thou art my all.

CX
Alas! 'tis true, I have gone here and there,
And made my self a motley to the view,
Gored mine own thoughts, sold cheap what is most dear,
Made old offences of affections new;

Most true it is, that I have looked on truth
Askance and strangely; but, by all above,
These blenches gave my heart another youth,
And worse essays proved thee my best of love.
Now all is done, save what shall have no end:
Mine appetite I never more will grind
On newer proof, to try an older friend,
A god in love, to whom I am confined.
Then give me welcome, next my heaven the best,
Even to thy pure and most most loving breast.

Bien, y ahora los recipientes castellanos:

109
(PPP)
No digas que fue infiel mi corazón
si la ausencia a mi llama prestó calma;
me es tan fácil de mi separación
cual de ésa que mi pecho habita: mi alma.
Ese es mi hogar de amor, y si he vagado,
como el viajero aquel torno de nuevo;
justo a tiempo más no por él mudado
y agua para lavar mi mancha llevo.
No creas, si reinaron en mi ser
las que a la carne asedian, mil flaquezas,
que mancha tan absurda ha de tener
para dejar por nada tus riquezas;
pues al vasto universo "nada" apodo
salvo tú que, mi rosa, eres mi todo.

(Ospina)
Nunca digas que es falso mi corazón; ¡que enfría
El fuego de este amor la ausencia silenciosa!
Más fácil apartarme de mí resultaría
Que alejarme de mi alma, que en tu pecho reposa.
Pues ese es el hogar de mi amor: si ando errante,
Como aquel que ha viajado, yo retorno de nuevo;
A tiempo y no cambiado por el tiempo inconstante
Y agua para lavar mi mancha siempre llevo.
No creas, aunque reinen en mi naturaleza
Las flaquezas que afronta toda sangre asediada,
Que absurdamente pueda ser tanta su impureza,
Que abandone la suma de mis bienes por nada;
Porque el vasto universo para mí es poca cosa,
Pero en él tú eres todo; mi plenitud, mi rosa.

(Ehrenhaus)
No digas nunca que te he sido indigno
ni que la ausencia mitigó mi fuego,
pues antes me separo de mí mismo
y no de mi alma, que vive en tu pecho.
Es mi redil de amor: si he dado tumbos,
como el que viaja, siempre vuelvo a casa;
y vuelvo a tiempo, y en el tiempo justo,
con agua para reparar mi mancha.
No vayas a creer que, si me vencen
las sólitas flaquezas de la sangre,
me dejaré manchar tan tontamente
para perder por nada lo que vales;
pues nada es lo que suma el universo
y en él, mi rosa, tú eres todo el resto.

110
(PPP)
¡Ay! Es cierto que acá y allá he vagado,
que hice de mí un bufón que nada piensa,
trizas mi alma, vendí lo más preciado,
y de nuevos afectos vieja ofensa;
muy cierto es que he mirado la verdad
con desdén y estupor, y tal desvío
diome otro corazón en mocedad,
más tú eres lo mejor del amor mío.
Terminó, salvo lo que fin no lleva;
ya nunca aguzaré más mi apetito
tendiendo al viejo amigo nueva prueba,
un dios de amor, al cual yo me limito.
Dame la bienvenida, mi otro cielo,
a tu pecho, que es puro amor y anhelo.

(Ospina)
Ay, esa es la verdad, de un lado a otro he ido,
Y a la vista de todos hice de mí un payaso,
Rasgué mis pensamientos, vendí lo más querido,
Hice viejas ofensas con cada nuevo abrazo.
Y más cierto es aún que a la verdad miraba
Con desdén y extrañeza, y tras tanto extravío,
Mi corazón más joven salió de donde erraba,
Y mis yerros probaron que eres el amor mío.
Todo ha pasado, quede lo incesante contigo;
No volveré a aguzar nunca más mi apetito
En ensayos que pongan a prueba a un viejo amigo,
Dios de amor, al que ahora me acojo y me limito.

Dame la bienvenida, cerca al cielo radiante,
En este pecho tuyo, más puro y más amante.

(Ehrenhaus)
Pues, sí, es verdad, he estado aquí y allá
y fui un bufón en muchas ocasiones,
me traicioné, vendí barato y mal
mi bien, y eché a perder nuevos amores.
A la verdad, es cierto, le presté
poca atención; pero, válgame el cielo,
ir y venir me hizo reverdecer,
y errar, ver que tu amor era el más bueno.
Eso acabó pero esto no se acaba:
no volveré a aguzar mis apetitos
ni someter a prueba en nuevas catas
a un dios de amor que encima es viejo amigo.
Tú que eres mi paraíso, dame amparo
en tu pecho tan puro y tan amado.

Comparando los tres $R190_2$ o $R110_2$ mediante la prueba inexorable de la lectura en voz alta, oiremos más que veremos las particularidades de cada envase. Para un traductor, oír es siempre más fiable que ver; como dice el propio Shakespeare en el pareado final de su $R24_2$, "Mas a pesar de su arte, mi ojo es torpe:/ dibuja lo que ve, no lo que escondes". Nuestros ojos se creen listos pero son torpes. Nuestros oídos, menos pretenciosos, *oyen* la desnudez del emperador, como el niño del cuento. Porque más allá de los gustos personales y las afinidades electivas, de lo que se trata aquí es de apreciar las sutiles diferencias sónicas entre los tres envases particulares. ¿Se perciben la morosa calidez bolerística de Ospina, los valles y montañas de PPP, la inercia tanguera de los de Ehrenhaus?

El contenido es, sin duda, más o menos el mismo, eso apenas cambia por más versiones que leamos, pero el recipiente, el significante volumétrico, nunca lo es. Nunca. ¿Por qué? Porque si lo fuera, a igual contenido e igual continente, solo existiría una única traducción de cada original. Los adalides de la versión canónica que digan lo que quieran; lo real es que la traducción ideal es antes la suma imperfecta de las infinitas versiones posibles que la resta de ellas en busca de la más acertada. Todas aciertan, ninguna da en el clavo. En el caso de los *Sonetos*, hubo tal explosión de nuevas ediciones en los últimos años (sobre todo alrededor del 400 aniversario) que el podio de supuestas versiones canónicas homologadas cada 50 años ha volado por los aires, esparciendo esquirlas de chespirismo por los cinco rincones del universo de habla hispana. Como todo el corpus de traducciones es casi inabarcable y, a la postre, muy similar, incluso en los errores y flaquezas (echémosle la culpa de eso a Benjamin, que es como la Yoko Ono de la traductología), podemos leer solo los sonetos de Ospina y quedarnos tan tranquilos, o los de PPP, o los que Astrana Marín vertió en prosa y fueron faro durante décadas de corsarios y polizones, o los 48 que coció Mujica Láinez (*sic* para nosotros) en deliciosos endecasílabos blancos. De esta diversidad de envases se nutre la TT. A cada Rn_1 corresponde una T_1 previa con su preceptivo saquito de $té_1$, cuyo *blend* equivale al potencial creativo del autor A_1.

Entonces, para ir de Rn_1 a Rn_2, es decir, a la traducción final de uno o varios sonetos concretos (n = 109, 110, en nuestro ejemplo), debemos pasar de lo macro a lo micro o, por así decirlo, o de lo ideal a lo particular y, tras echar el contenido de la T_1 en nuestra T_2, proceder, tras un tiempo prudencial de reposo, a verter con sumo cuidado en nuestro Rn_2 el volumen exacto del Rn_1 correspondiente. ¿Y el saquito con el *blend*?, se preguntarán ustedes. En esta etapa, ese saquito es un comodín, el comodín del autor: si lo sumergimos en nuestra tetera, la traducción se aproximará al autor; si no lo hacemos, se aproximará al lector. Hay quienes se refieren a esta operación de vaivén como la "opción Berman", por Antoine Berman, el autor del muy recomendable y ameno ensayo *La traducción y la letra o el albergue de lo lejano*. Ahora bien, si lo sumergiéramos directamente en el Rn_2, el efecto sería demasiado contundente, como cuando un saquito de té satura el medio líquido y el sabor resulta áspero, rancio, tan purista, digamos, que apenas se deja beber. El *blend* debe manipularse con sumo cuidado, porque es aún más delicado que el pececillo taoísta y, a la vez, como acabamos de ver, sumamente potente. Es el *yin* y el *yang* de cada autor y los traductores somos sus guardianes transicionales.

Bien. Hasta aquí la TTO. Las teteras nos vienen dadas; los recipientes son producto de nuestra política personal de traducción. La manipulación de unas y otros es lo que llamamos oficio. Pero el juego de

muñeca del vertido final es el arte. Veamos ahora qué ocurre si pasamos de la TTO a la TTE (Especial o Extraordinaria, también denominada Radical por algunos autores).

Parte tres. Los bichos

Esta modalidad extendida de la TTO es, de hecho, una demostración por hipertraducción de que la máxima en la que se apoya la TT ("en la forma está el fondo y nunca viceversa") es válida en todos los casos. De ahí que yo prefiera llamarla Especial o Extraordinaria, porque lo de Radical se le queda, al fin y al cabo, demasiado grande. Si la TTO describe los procesos que se producen entre dos sistemas autónomos Tetera/Recipiente ($T_x/Ri_x \rightarrow T_y/Ri_y$), la TTE introduce el principio de iteración de los sistemas, abriendo el proceso a cualesquiera nuevos sistemas $(T/Ri)_{2n+1}$, sin necesaria solución de continuidad. Para que la TTE se siga extendiendo, solo hará falta que el Ri previo contenga el suficiente volumen de líquido *derivado* del original como para que el té ya no sepa a nada.

En el panorama literario más o menos reciente tenemos un caso muy cacareado de TTE por superabundancia. Me refiero al "Aleph engordado" de Pablo Katchadjian, un relato basado literalmente en el homónimo de J.L. Borges salvo en lo que concierne específicamente a ese aleph o vértice y vórtice del universo, donde Katchadjian se regala con paródica intención abarcativa. Más allá del chiste que toda aplicación forzada de la TTE conlleva (¿pero existen acaso derivaciones de obra *no forzadas*? El propio Borges se encarga de responder que no en su TTE cervantina titulada "Pierre Menard, autor del Quijote"), de lo que se trata aquí es de comprobar si el engorde de Katchadjian es una lectura del original o bien todo lo contrario, es decir, una deslectura, es decir, una abolición. ¿Vive el cuento borgiano en el de K o es esa su tumba? Si la TTE está bien aplicada (no lo olvidemos, oficio + arte), el original debería vivir allí dentro, por asfixiante u hostil que fuera ese nuevo medio. Si se la aplica mal, el té del Ri, por hinchado que esté, sabrá a oquedad, un vacío que ni el comodín de Berman podría llenar. Que algo de Borges había en el ánfora en que lo metió K se verifica en la reacción de la recientemente fallecida Maria Kodama, viuda y albacea del gran Jorge Luis, que le puso una demanda por plagio al engordador, así como en el ulterior veredicto judicial, que elevaba el engorde a la condición de obra nueva, por el lado del pastiche, que es figura reconocida por la ley.

En el caso que nos ocupa, por suerte no había ni viuda ni albaceas de Shakespeare (reales, porque simbólicos e imaginarios los hay a miles) para demandarnos, aunque la publicidad quizás no nos habría venido mal y además seguramente habríamos ganado el litigio legal, por más que perdiéramos el juicio estético. Pero dejemos de lado las especulaciones y vayamos a los bichos. Sí, sí, he dicho bichos y no hechos y no es por mero palabrismo sino para hacerme eco de un viejo adagio teterista que dice más o menos así: "El sueño de la TTO produce bichos". La propia TTE podría ser un sueño de las teteras, una especie de curvatura del espaciotiempo de la traducción. ¿Quién sabe si Einstein no atisbó ese escenario carrolliano después de visitar un parque de atracciones y mirarse en los espejos deformantes? ¿Quién podría afirmar rotundamente que no fue así? Se vio gordo, se vio flaco, se vio casi inexistente o en fragmentos secuenciales y corrió a casa a escribir su corolario general a la teoría de la relatividad especial. ¿Dónde estaban esas partes suyas que el espejo había engullido? ¿Ese reflejo *otro* de su cuerpo, era un sueño suyo o del espejo? ¿Por qué ambos sistemas, el espejo y él, no reflejaban el mismo espaciotiempo? Podríamos entender toda la TTE como una visita de la TTO a la sala de los espejos deformantes, de la que se sale casi siempre con la sensación de que ningún reflejo, ni siquiera el más fiel, el que antes de entrar dábamos por bueno (la obra original) se corresponde exactamente con la realidad. Meterse en esa sala es peor que bañarse dos veces en el río de Heráclito. De donde se desprende que aplicar la TTE después de la TTO equivale a no poder recuperar ya jamás la certeza de cuál es el reflejo fiel y cuál el infiel. Que es un poco lo que decía Benjamin, ¿no?: nadie se ha visto tal como es si no ha deambulado al menos una vez en la sala de los espejos. Nuestro reflejo no puede ser nunca del todo fiel si no está completo por los otros reflejos *infieles*: ningún original está completo del todo sin sus deformaciones, ay, perdón, sin sus traducciones.

Hablar de traducción sin que salgan Benjamin, Heráclito, Borges o Carroll es como hablar de fútbol sin mentar a Messi, ¿no? Pero esos nombres no son nada, son pura contingencia, *no hacen falta* para traducir o jugar al fútbol. Lo único realmente necesario es el balón. Y nuestro balón de hoy se llama Shakespeare o, ya a esta altura, de tanto que lo hemos mareado, simplemente Chéspir. El pobre está donde lo habíamos dejado, dentro de un Ri en forma de soneto en castellano. Lo que haremos a continuación es llevarlo a Japón, como promete el título de esta charla. Y no lo llevaremos de cualquier manera, lo llevaremos a bordo de la TTE. Y después ya nos podremos ir a tomar una copa o un refrigerio o lo que el azar o la voluntad dispongan.

Vamos a tomar, entonces, uno de los dos sonetos utilizados como muestra, por ejemplo el 110, y someterlo a la dinámica de fluidos de la TTE. Para ello necesitaremos un elemento nuevo, cual es una tetera japonesa con su correspondiente Ri tradicional, pues los bichos que el sueño de estas teteras han producido son ni más ni menos que haikus o haikús, esos simpáticos poemas japoneses nacidos de una especie de fusión de estímulos, formas e intuiciones taoístas y budistas que, después de varios siglos de reformulación métrica llegaron a su forma más o menos canónica de tres versos o *moras* de 5-7-5 sílabas japonesas popularizada por el monje itinerante Matsuo Bashó en el siglo... ¡XVII! Sí, señoras y señores, el mismo siglo de los *Sonetos*. El nombre haiku deriva, según parece, de una variación de los *renga*, que eran poemas de tema natural mucho más largos, llamada *haikai renga* (rengas con algún elemento "divertido", es decir, inesperado, de *hai* = divertido, *kai* = poemas) a los que Bashó separó, como la sonrisa del gato, de la matriz de los renga y llamó *hokku*. Todo esto está en wikipedia, así que no voy a extenderme, aunque sí conviene resaltar algunas de sus reglas formales y su naturalización castellana. Los tres versos silábicos 5-7-5 no deben rimar entre sí y, por lo general, se organizan en dos secuencias: los dos primeros versos plantean una hipótesis y el tercero se sale por la tangente con una tesis inesperada. Sería ideal, además, que existiera un motivo natural en la estructura temática y que la sencillez reflejara (recordemos los espejos de Einstein) la paradójica complejidad de la naturaleza. Llevado todo esto a la métrica castellana, lo único que necesitaremos es ajustar los dos sistemas silábicos y poco más. Es por todo ello que el Ri no puede ser cualquiera; diríase que para la TTE es incluso más importante el recipiente que la tetera. Por una sencilla razón: si la tetera isabelina original venía dada, y la tetera castellana casi tres cuartos de lo mismo, la tercera tetera, llamada "la japonesa", asume en este caso un rol mucho más simbólico que real, ya que yo no sé ni papa de japonés aparte de *sayonara* y *arigató* y que la haikuzación resultante ha de ser un fenómeno esencialmente idiosincrático, sin apenas ninguna contaminación lingüística. La tetera "japonesa" podría perfectamente ser una tetera cualesquiera si no fuera por el hecho de que su mera forma peculiar (y su volumetría reducida) contribuyen a garantizar sutilmente esa delicadeza que pedía el Tao para los pececillos y los grandes estados, es decir, a no desatender la "medición débil" que es salvaguarda de la integridad cuántica de las partes y sus todos.

Vertamos pues el contenido del soneto $Ri110_e$ (por Ehrenhaus) en "la japonesa" y (haciendo uso o no del comodín del autor) dejemoslo reposar un poco. No mucho, ojo. Es decir, no mucho en la tetera, para evitar un té que parodie "lo japonés". En cambio, el tiempo de reposo en el Ri sí ha sido, en el caso que nos ocupa, bastante prolongado (si mi traducción de los *Sonetos* se publicó, como hemos dicho, en 2006, estos bichos generados por la TTE son de 2018), de tal modo que la "argentinidad" o "rioplatensidad" del envase ha tenido 12 largos años como para impregnar el té de sabores materos, para decirlo gráficamente. Pensemos, piensen, que tras un brevísimo reposo en "la japonesa", estos haikus salieron en el vertiginoso espaciotiempo de dos semanas (cuando la TTO de los originales me había llevado alrededor de cuatro años). La TTE siempre tiene algo de vertiginoso, de febril, de trabajo en duermevela. Ojo otra vez, a menudo la TTO también lo tiene, pero no por elección del traductor sino, casi siempre, por imposición de los plazos editoriales, que convierten al traductor en un zombie más que en un soñador. Aquí, en cambio, casi se requiere un punto de inconsciencia, de osadía, de salvajismo, de ignorancia creativa. He ahí la diferencia básica entre ambas TT: al añadir una tercera, una cuarta, etc., es decir, al abrir la serie de teteras, las "obligaciones" del traductor se distienden y, si consideramos que cada tetera añade un nuevo círculo concéntrico (como los de un estanque

al arrojar un original), aunque el ángulo de error sea el mismo, el área del sector y la longitud del arco de imperfección (o, si se prefiere, de infidelidad) son mayores. Por ejemplo, y muy al paso, permítanme ilustrar esto con dos casos bastante célebres de TTE salvaje.

Uno es el del *Moisés* de Miguel Ángel, una escultura monumental del siglo XVI en la que el profeta aparece representado con dos cuernitos frontales, un desliz o libertad de traducción no atribuible al artista sino a la interpretación más o menos literal de la metáfora hebrea para designar el aura gloriosa de un personaje (bíblico), algo que el propio san Jerónimo explica en su *Comentario sobre Ezequiel*, donde dice que Moisés era "glorioso o, como se diría en hebreo, cornudo (*qaran* o *qeren*, de *qrn*, cuerno)". Aquí, la TTE no se pone en marcha con la ejecución de la escultura, pues seguramente Miguel Ángel, que aún entendía la metáfora hebrea, no se estaba refiriendo a las intimidades conyugales de Moisés, sino con la recepción posterior de quienes, como nosotros, ya no la entendemos, pues los cuernos actuales ya no los pone un dios sino la pareja sentimental de quien los lleva. Gracias a esa tercera tetera que puso en juego el tiempo nosotros soñamos, ante la escultura, con un Moisés cornudo, un Moisés de telenovela: un bicho. Los otros ponedores casi compulsivos de terceras teteras son los publicistas, que aplican una forma particular de TTE como es la de la "segunda tetera abducida". Es decir, generan una tercera por abducción de la segunda. Por ejemplo, al trasladar a palo seco nombres registrados como el Nissan Pajero al universo de habla hispana o, al revés, las esclavas de Mango a países con un negro pasado colonial. El periodismo y la publicidad son usuarios consuetudinarios de esa TTE que apuesta más por la ignorancia que por la creatividad, puesto que ignora la premisa fundamental: no hay TTE sin TTO previa. O, por decirlo de otro modo, la TTE es siempre subsidiaria de la TTO y nunca al revés. O, más radicalmente: no hay creación sin traducción.

Bien. Gracias a este excurso, ya hemos dejado reposar suficientemente la infusión en "la japonesa" y podemos proceder a escandirla en su Ri correspondiente. Como se aprecia a simple vista, el Ri de nuestro experimento es sensiblemente más pequeño que los anteriores, puesto que estamos pasando de los 14 versos de arte mayor del soneto a los tres de arte menor del haiku. En puridad, y para que este proceso se aprecie en toda su magnitud, lo que haremos será vaciar íntegramente el contenido de "la japonesa", que es de una medida de Ri sonetero, digamos, hasta colmar el Ri haikusero y más allá, es decir, dejando que chorree el líquido sobrante, que es mucho más que el que queda. Decimos que este líquido poético "le sobra" al haiku y, por tanto, a nuestro Chéspir en Japón. Así, donde el Shakespeare del $Ri110_e$ decía, recordemos:

Pues, sí, es verdad, he estado aquí y allá
y fui un bufón en muchas ocasiones,
me traicioné, vendí barato y mal
mi bien, y eché a perder nuevos amores.
A la verdad, es cierto, le presté
poca atención; pero, válgame el cielo,
ir y venir me hizo reverdecer,
y errar, ver que tu amor era el más bueno.
Eso acabó pero esto no se acaba:
no volveré a aguzar mis apetitos
ni someter a prueba en nuevas catas
a un dios de amor que encima es viejo amigo.
Tú que eres mi paraíso, dame amparo
en tu pecho tan puro y tan amado.

El Ri del haiku 110 dirá:

sí, me vendí
barato y mal. por eso
te quiero tanto.

Pongo a consideración algunas otras muestras. Del soneto 18:

¿Por qué igualarte a un día de verano
Si tú eres más hermoso y apacible?
El viento azota los capullos mayos
y el término estival no tarda en irse;
si a veces arde el óculo solar,
más veces su dorada faz se nubla
y es norma que, por obra natural
o del azar, lo bello al fin sucumba.
Mas no se nublará tu estío eterno
ni perderá la gracia que posee,
ni te tendrá la muerte por trofeo
si eternas son las líneas donde creces:

habiendo quien respire y pueda ver,
todo esto sigue vivo y tú también.

El haiku 18:

no te comparo
a un día de verano.
ni falta que hace.

Del 54:

¡Oh, cuánto más reluce la beldad
si la verdad con su dulzor la adorna!
La rosa es grata pero lo es aún más
por el aroma dulce que la colma.
El tinte intenso del escaramujo
es como el de la rosa perfumada,
presenta espinas y se mece al bufo
más tórrido, que lo desenmascara;
y ya sin más virtud que su envoltura,
no es festejado, languidece y muere
a solas. Mas las dulces rosas nunca:
se hacen aromas de su dulce muerte.
Así, cuando tu plenitud decrezca,
vendrá mi verso a destilar tu esencia.

El 54:

en el perfume
las rosas siguen vivas.
vos, en mis versos.

Del 79:

Cuando era sólo yo quien te invocaba,
tu gracia era exclusiva de mi verso;
ahora que mis líneas pierden gracia,
mi musa ha dado paso a otro más diestro.
No dudo, amor, que tu argumento vale
que una pluma mejor haga el trabajo;
mas toda la invención con que tu vate
te retribuye ya te la ha robado,
así como robó de tu conducta
la idea de virtud con que te colma
o de tu dulce rostro, la hermosura:
ya estaba en ti todo lo que él te otorga.
Así, pues, no agradezcas sus lindezas
ya que has de pagar tú lo que él te adeuda.

El 79:

vos le prestás
tu gracia y él te escribe.
qué gracia tiene?

Y del 147:

Mi amor, como una fiebre, sólo ansía
aquello que prolonga su dolencia
y sacia su hambre absurda y enfermiza
nutriéndose del mal que lo sustenta.
Su médico, que es mi razón, se ha ido
furioso pues no cuido a su paciente,
y ahora, desolado, me repito
lo mismo que el doctor: deseo es muerte.
Quien pierde la Razón, perdió la cura
y, en mi locura, yo perdí el reposo;
mi pensamiento y mi discurso mudan
sin tino ni razón, como los locos:
juré y pensé que eras radiante y clara
mas eres negra noche endemoniada.

Este 147:

de puro loco
te porfié clara, y vos
sos negra, negra.

Etc.

Ahora bien: ¿por qué digo que la operación de K es una TTE de engorde si no hay TTO previa a la vista? ¿No sería acaso un caso de segunda tetera abducida? Bueno, en cierto modo, podríamos acusar a K de haber saltado de la primera a la tercera por el morro pero en verdad no sabemos si empleó una segunda "abstracta" (y no abducida) para ir del *Aleph* de Borges al de K. Yo tiendo a pensar que sí, es decir, que *tradujo* el cuento original a lo Pierre Menard para después poder hipertraducirlo engordado. Dudo, en cambio, de que los publicistas (y periodistas, sobre todo si son deportivos) tengan la menor idea de lo que es una abstracción ni hayan leído una sola línea acerca de la TT, así que en

ellos la abducción es flagrante. En cuanto a Moisés y su cornamenta, Miguel Ángel sí se apoya en una TTO, y muy acreditada, cual es la de san Jerónimo (y otros exégetas), de modo que su TTE es absolutamente válida. Doblemente, diría yo, porque su bicho, con los siglos, ha acabado siendo uno de los más icónicos. Que es, por otra parte, una de las características de las TTE bien llevadas: a menudo acaban superando a la TTO y se vuelven más canónicas que el Papa.

Otra pregunta al vuelo pero esencial: ¿por qué decimos que la TTE es la demostración definitiva de que el sentido surge de la forma y no al revés? El secreto, o la llave para entender este axioma, está en hacer regresar al sentido de su ensoñación fetichista y concebirlo como una cosa más, una cosa en el sentido material del término. Una cosa contenida en otra –la forma– que *está preñada* de él. ¿Acaso no decimos "tal o cual frase (o texto) está preñada de sentido"? ¿No nos referimos al continente, a la forma, como gestor, como matriz de un contenido que debe nacer de ella para cobrar, a su vez, forma ante nosotros? ¿Y ese contenido –ese sentido– no es a su vez una materialidad parida por una matriz determinada y única, una forma concreta y no cualquier otra, una cosa-ahí que se materializa ante nosotros cuando asistimos a su *alumbramiento*? Y, yendo aún un poco más allá, o más acá, ¿qué percibimos primero, en primera instancia, la forma preñada o el significado que la embaraza? ¿No hace falta un alumbramiento para que el significado emerja? Por tanto, ¿no hemos de ocuparnos primero de la forma y luego de ayudarla a que alumbre eso que lleva dentro? Como es de recibo, la madre no sabe cómo será exactamente lo que alumbre y, cuando lo haga, seguramente tendrá y no tendrá el sentido esperado, igual que uno se reconoce y, a la vez, no se reconoce en sus hijos, pues no son clones sino materia nueva. Y aunque la forma "sabe", al sentirse preñada, que el sentido será y no será (v. Hermes, Heráclito y toda esa bola) como el hijo soñado, no por ello renuncia a tenerlo sino todo lo contrario: acepta con agrado lo que ese vástago es y no es, es decir, ama por igual sus luces que sus sombras. Por eso, si seguimos paso a paso la secuencia TTO → TTE, lo que haremos será acompañar a la forma en su maternidad, en los cambios formales que implica su preñez y en la aceptación de la condición dual de lo alumbrado. Cada tetera, cada recipiente, acompañarán a la forma original de una manera distinta, peculiar, y arrojarán un sentido/no-sentido distintos pero siempre reconocibles y, por mero instinto animal, amables.

Para finalizar, diré que para este ejercicio de TTE "por jibarización" que se publicó como *Los 154 haikus de Shakespeare* conté con la genial y no menos febril compañía de Elenio Pico, que ilustró cada uno de los bichos con un dibujo sujeto a las mismas reglas reductoras en un espaciotiempo aún más comprimido de diez días.

Andrés Ehrenhaus (Buenos Aires, 1955) es traductor, escritor, editor. Reside en Barcelona desde 1976. Ha publicado los libros de relatos *Subir arriba* (Sirmio, Barcelona 1993), *Monogatari* (Mondadori, Barcelona 2001), *La seriedad* (Mondadori, Barcelona 2001), *Un obús cayendo despedaza* (Malpaso, Barcelona 2014), la antología *El hombre de lenguas* (Lom, Santiago de Chile, 2016), la novela *Tratar a Fang Lo* (Paradiso, Buenos Aires 2006) y los libros de poemas *Los 154 haikus de Shakespeare* (La Fuga, Bercelona 2018) y *Cantar las 44* (Colorin Box, Barcelona, 2020). Profesor del Máster de Traducción Literaria y Audiovisual de la Universidad Pompeu Fabra, articulista habitual del blog de Traductores Literarios de Buenos Aires, fue comentarista en los programas literarios "Saló de lectura" y" L'hora del lector" en BTV y TV3. Coordina la Semana del Libro Argentino en la Llibrería Calders de Barcelona y formó parte del equipo redactor de los dos proyectos de Ley de Protección de la Traducción Autoral en Argentina. Ha traducido más de cincuenta títulos, entre ellos la poesía completa de Shakespeare o Poe y obras de Marlowe, Fourier, Wilde, Lewis Carroll, Kerouac, Aldiss, Dantec, van Sant, Murray, Bill Bryson o John Lennon.

Traducir del argot: una temporada en el infierno

Irene Amuchástegui
IES Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"/
Academia Porteña del Lunfardo
ireamuchastegui@gmail.com

Anclada en París

Según el filólogo Francisque Michel (Lyon, 1809-París, 1887), las mujeres –en particular las de temperamento nervioso– estamos siempre ávidas de contemplar cadáveres, reptiles y monstruos. Una fascinación parecida, confesaba Michel, le producían a él las palabras del argot, pese a la repugnancia y el espanto que necesariamente lo invadían al escuchar "expresiones inmundas" (1856).

Mujer (y nerviosa), comparto con Michel el oficio de la lengua y la afición por los argots, con sus huestes de cadáveres, reptiles y monstruos idiomáticos: lunfardismos que ya nadie emplea, tecnicismos de oficios rastreros, deformaciones lexicales varias. Mucho antes que las tablas de multiplicar, yo recitaba a instancias de mi padre los versos reos de Edmundo Rivero: las proezas entonces indiscernibles para mí del "macho Aldo Saravia" que "a la chichi toyufa[1] la fajaba con su toalla mojada". Décadas más tarde, en los rufianes parisinos que pueblan los relatos de Francis Carco, reaparecieron ante mí, transfigurados por la imaginería del Montmartre de entreguerras y hablando un francés plagado de misterios, aquellos personajes de avería que en mi fantasmagoría infantil convivían con el elefante Dailan Kifki y la infausta fosforerita de Andersen.

El argot parisino y el lunfardo rioplatense son vocabularios conectados en más de un sentido, por analogía y por contrabando. Léxicos de origen popular, tanto el argot como el lunfardo se fueron fijando en registros literarios y administrativos, lo que permitió a los estudiosos, tanto de uno como de otro, intentar su catalogación y datación.

En el caso del argot, el *corpus* incluye el registro escrito de algunas voces aisladas en el siglo XIV. Pero tiene su primera fuente sustanciosa en los expedientes del juicio a *la banda de los Coquillards*, celebrado en 1455 en Dijon (y exhumado por Marcel Schwob en 1892). Durante ese proceso, los acusados –miembros de una numerosa organización de ladrones y estafadores que se hacían pasar por devotos peregrinos de Santiago de Compostela– revelaron unas setenta palabras de su jerga secreta, muchas de ellas empleadas para designar oficios, herramientas y prácticas delictivas específicas. Coincidentemente, algunas de estas voces alcanzarían una posteridad universal en la obra del poeta (y convicto reincidente) François Villon (1431- ?), integradas a su mezcla de registros del francés medieval "literario, universitario, clerical, argotesco, gnómico" (Aguirre 1999).

Entre 1628 y 1836, las periódicas reediciones actualizadas de un glosario titulado *Jargon de l'argot réformé*, elevaron de 216 a 685 el número de voces catalogadas. ¿Qué criterio distinguía al argot de las simples voces populares o del conjunto de jergas de especialidad en el siglo XIX? En 1862, Victor Hugo resistía las asimilaciones: "El argot verdadero, el argot por excelencia, si es que estas dos palabras pueden reunirse, el argot inmemorial, no es, lo repetimos, más que la lengua fea, inquieta, socarrona, traidora, venenosa, cruel, tortuosa, vil, profunda, fatal de la miseria".

1 Metátesis de "falluto", que aquí corresponde al femenino "falluta".

De la misma época de Hugo datan los primeros glosarios conservados del incipiente lunfardo rioplatense: un artículo de Benigno Lugones publicado en 1879 en el diario *La Nación* con el título "Los beduinos urbanos"; un estudio de poco más de cuarenta voces incluido por Luis M. Drago en el libro *Los hombres de presa*, de 1888; *El idioma del delito* de Antonio Dellepiane, de 1894. Los tres estudios se centran en la jerga delictiva que, algunas décadas más tarde, llevaría a Borges a definir el lunfardo como "la tecnología de la furca[2] y la ganzúa".

Dellepiane (1894: 16) define tanto al argot como al lunfardo (y otras jergas comparables, cualquiera sea la lengua de la que deriven) como *tecnicismo profesional,* y señala: "Obsérvense los términos que posee, las ideas que traduce, los objetos que nombra y se verá que esos objetos, esas ideas y esos términos son los directa o indirectamente relacionados con el ejercicio de la profesión del delito. Así, al ladrón, y solamente al ladrón, puede ocurrírsele dar un nombre especial a cada uno de los bolsillos del traje masculino…".[3] Dellepiane, claro, no alude a la profesión de sastre, sino a la de *punguista* (ladrón que roba en los bolsillos de sus víctimas).

Esta perspectiva parcial del lunfardo como jerga de especialidad del hampa deja de lado el inmenso rol de la inmigración de las clases trabajadoras que entre fines del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, enriqueció la lengua popular rioplatense con el aporte de palabras de lenguas extranjeras, voces dialectales y creaciones o recreaciones expresivas (festivas, despectivas, afectivas, en fin, de todo orden). La dimensión de estas contribuciones se refleja en la definición canónica de lunfardo producida por el especialista José Gobello (1989: 15-16): "repertorio léxico, que ha pasado al habla coloquial de Buenos Aires y otras ciudades argentinas y uruguayas, formado con vocablos dialectales y jergales llevados por la inmigración, de los que unos fueron difundidos por el teatro, el tango y la literatura popular, en tanto que otros permanecieron en los hogares de los inmigrantes, y a los que deben agregarse voces aborígenes y portuguesas que se encontraban ya en el habla coloquial de Buenos Aires y su campaña, algunos términos argóticos llevados por el proxenetismo francés; los del español popular y del caló llevados por el género chico español, y los de creación local".

Las aportaciones del argot y del francés general al lunfardo, en el período histórico que culmina en las primeras décadas del siglo pasado, son insoslayables. Las vías, diversas. En un Buenos Aires que aclamaba a Sarah Bernhardt haciendo (en francés) *La dama de las camelias*, y agotaba entradas a las conferencias (en francés) del socialista Jean Jaurès, se producía, al mismo tiempo, un tráfico idiomático marginal a través de al menos tres canales. Por un lado, el francés participaba del mestizaje de lenguas y variedades dialectales que sucedía en los conventillos habitados por la modesta inmigración trabajadora llegada de toda Europa (con predominio italiano). Por otro, los hijos de familias acomodadas argentinas que pasaban largas y frecuentes temporadas en París, no limitarían sus diversiones a "tirar manteca al techo" en los salones más suntuosos: sus incursiones en la bohemia parisina los pondrían en contacto con el argot prostibulario. Finalmente, como se señala más arriba, en la definición de Gobello, ese argot prostibulario (con su bagaje sexual y su código delictivo) llegaba al Río de la Plata en boca de proxenetas y prostitutas franceses y se difundía en los burdeles porteños, que no casualmente recibieron, entre otras denominaciones, la de "hotel francés".

En 1910, como enviado de *Le Figaro* a la Argentina, el periodista Jules Huret mostró su sorpresa al escuchar "hablar francés por todos lados" en Buenos Aires. "En los comercios elegantes, todo el mundo habla francés. Si [el recién llegado] visita un hospicio, un hospital, un taller, un orfanato, las religiosas serán siempre francesas devenidas argentinas [...]. Pasa usted frente a una casa elegante donde hay autos estacionados. Los choferes están conversando entre ellos: son

2 Robo violento en el que varios asaltantes coordinan acciones para inmovilizar y despojar a la víctima.

3 "C*abalete*, bolsillo en general; *grillo*, bolsillo lateral del pantalón; *grillo de espiante*, bolsillo trasero del pantalón; *grillo de camisulín*, bolsillo del chaleco; *shuca*, bolsillo lateral del saco; *sotala* o *sotana*, bolsillo interior del saco, jaquet o levita; *media luna*, bolsillo exterior del saco, donde suele llevarse el pañuelo".

todos franceses. Y a la noche, en las veredas de calles alejadas, también hablan francés ¡lamentablemente! las prostitutas".[4]

Colega y compatriota de Huret, Albert Londres embarcó rumbo al Río de la Plata en 1927 siguiendo la pista de la "trata de blancas", y relató las historias de las "franchuchas" que conoció en el barrio de La Boca ("no solo en el fondo de Buenos Aires, sino en el fondo de todo y más allá"), en calles que ya no eran solamente las periféricas ("desde las seis de la tarde se pasean delante del Consulado") y en los cabarets ("los establecimientos donde, por las noches, la gente se entretiene aburriéndose").[5] De ese universo al que se asomó Albert Londres provienen expresiones lunfardas presentes en los tangos y en el habla popular, como "macró" (del francés *maquereau* = proxeneta), "mishé" (del argot *miché* = cliente de una prostituta), "fifí" (del argot *fifils* = nenito), "yigoló" (del argot *gigolo* = amante de una prostituta) o "franelear" (por cruce del español *franela* = tejido fino de lana, con el argot *faire flanelle* = acudir a un prostíbulo sin requerir ningún servicio). Sumemos algunas voces ladroniles que parecen resultado de calcos: "sapo" con el sentido de "candado", coincide con la resemantización argótica del francés *crapaud* (Conde 2011: 398); "monseñor", con el sentido de "herramienta empleada para forzar puertas", coincide con el francés *pince-monseigneur*, en una posible referencia a la jerarquía prelaticia ("todas las puertas se abren al paso de un arzobispo"). Anotemos, finalmente, la muy vigente voz "morfar", derivación del arcaico lunfardo "morfilar", que Gobello (1978: 186-187) emparenta al antiguo argótico *morfiailler* –cuyo uso se atribuye ya a Rabelais– y sus derivaciones modernas *morphiller* y *morfiler*.

El novelista de los bandoleros

El argot tuvo un exégeta erudito en el periodista, poeta y novelista Francis Carco (1886, Nouvelle-Calédonie-1958, París). Desde su infancia, transcurrida a la vera de una penitenciaría debido al trabajo de su padre como funcionario, Carco se interesó por los personajes marginales y los misterios de la *mala vida*. Presidiarios, criminales, prostitutas y rufianes concentraron más tarde su atención como cronista y escritor. "Le Romancier des Apaches" –como se lo llamó– recreó en crónicas y ficciones el habla del bajo fondo parisino de su tiempo, traduciendo para sus lectores –mediante hábiles estrategias narrativas– las voces jergales más herméticas.

En 1928, Carco prologó *L'argot du Milieu,* diccionario jergal del Dr. Jean Lacassagne –un médico que había desarrollado una segunda vocación, de *argotiste*, como derivación de su especialización en enfermedades venéreas–. En ese prefacio, el escritor refuta la creencia, ya entonces difundida, de que el argot era una especie en extinción. Sensiblemente "adecentado" a mediados del siglo XIX, y fusionado con el registro popular de la lengua, el argot había perdido su condición críptica original, admitía Carco. Su empleo, en lugar de disimular las actividades delictivas, las ponía de relieve. Sin embargo, afirmaba, el argot perduraba en el gusto de la gente "del hampa". Casi como una tradición dinástica, "estos Señores conservan un gusto secreto por el lenguaje que empleaban sus mayores. ¡Mala suerte si ya no ofrece la seguridad de otrora! Su encanto justifica correr el riesgo de hablarlo, aunque más no sea para evadirse algunas noches de la monotonía de una vida mediocre o para obtener fácilmente la ilusión de vivir al margen [...]. No podrán nunca renunciar al argot, lo necesitan porque halaga su amor propio".[6]

Carco frecuentaba la noche de Montmartre y sus personajes: sus observaciones directas nutrieron crónicas, relatos y novelas. Sucedió desde su primera novela, *Jesus-la-Caille*, publicada en 1915, situada en el ambiente de la prostitución homosexual parisina, que décadas más tarde inspiraría al Jean Genet de *Notre-Dame-Des-Fleurs.* Distintos textos de Carco aparecieron en la prensa por entregas, como era usual en la época, en publicaciones populares como la revista *Détective* o el semanario *Gringoire*, antes de ser editados como libros. Es el caso de *Prison de femmes* y de

4 Huret (2009: 32). La traducción es propia.
5 Londres (2007: 414). Las traducciones son propias.
6 Carco, prefacio de *L'argot du Milieu* de Jean Lacassagne (1935: 10). La traducción es propia.

Traduit de l'argot, hoy accesibles en repositorios digitales de la Bibliothèque Nationale de France.

Desde hace un par de años, me he dedicado a releer y a traducir de modo intermitente, en una sucesión de versiones siempre provisorias, estos dos textos descatalogados, que exhumé un poco por azar. Como soy periodista, Carco me seducía tanto como Albert Londres, Jules Huret y el genial SEM (que dibujó y narró la tangomanía parisina de 1911), todos maestros del oficio, con la ventaja adicional de que Carco no había sido traducido recientemente en nuestro medio, lo que me invitaba a intentarlo.

Prison de femmes y *Traduit de l'argot* son relatos de hechos reales, dos textos periodísticos en los que resuenan las voces de rufianes, prostitutas, soplones, estafadores y presidiarios, nunca peces gordos sino modestos habitantes del margen de la sociedad parisina de comienzos del siglo XX, usuarios y artífices del argot de su tiempo: un repertorio de voces, colocaciones y giros lingüísticos al servicio de una comunicación cifrada entre sus locutores. Aunque pueda parecer lo contrario, Carco no tiene vocación de lexicógrafo. Afirma con condescendencia que "anotar, traducir y clavar con alfileres en las páginas de un volumen, como si fueran mariposas, los términos con frecuencia oscuros o fantasiosos de la jerga actual, no carece de mérito…".[7] Pero el suyo es restituir ese tesoro lexical –que nutren la metáfora, el juego fonético, la ironía y los préstamos idiomáticos– a las criaturas y al universo al que pertenecen, no extraerlo para su observación aislada. Carco recrea en sus relatos, con el efecto de realidad que procede de la observación directa, un submundo del que participa como testigo sin levantar nunca un índice pontificador.

¿Cómo reponer esas marcas, tan poderosamente expresivas, que le dan carnadura a los personajes de *Prison de femmes* o *Traduit de l'argot*, situados en el Montmartre de la Belle Époque, traduciéndolos un siglo después y en el Río de la Plata? La particular complejidad de la tarea radica en que, a la doble distancia (cultural y cronológica) que supone traducir a un autor francés de la década de 1920 a nuestra variedad regional de español contemporáneo, el argot suma una tercera dimensión, marcada por cierto grado de opacidad de sentidos como efecto buscado, que es imperioso preservar en la lengua de llegada.

Esa extranjería, que necesitamos poner en juego, es la misma que Carco-narrador asume, como cronista, al aventurarse en ambientes marginales a los que no pertenece, y que no conoce ni en su realidad social ni en sus peculiaridades lingüísticas. Al hacerlo, lejos de adoptar la perspectiva de superioridad del entomólogo, expresa una mirada compasiva y una curiosidad inagotable.

Para moverse en territorios desconocidos, y conducir al lector, Carco se vale de personajes que ofician de cicerones: en *Traduit de l'argot* son Bob, su guía en los laberintos del juego ilegal, y Paul Trique, un investigador policial; en *Prison de femmes*, la proxeneta Lulu-petit-poisse y su amigo Tricotin. De manera circunstancial, estos y otros personajes actúan como intérpretes: Carco escribe diálogos en los que sus informantes le aclaran el sentido de ciertos giros verbales. En este recurso podría haber algún grado de artificio por parte del autor, algunas licencias en un relato esencialmente periodístico y documental: personajes o conversaciones inventadas para permitirle *traficar* información lexicográfica. O deslizar cavilaciones metalingüísticas, como en este diálogo en el que Bob le explica:

> [Bob] –[...] si hablo así, es natural. Nunca tuve profesor. Aprendí rodando por las calles. Un poco por aquí. Un poco por allá. En los barrios cambiaban las maneras de hablar. ¿Pero no se entendíamo' igual, acaso? O por ahí uno se encontraba con palabras viejas, que no servían pa' nada hacía un montón y que un coso, sin querer, ponía de nuevo en circulación. Es lo único que sé.
>
> [Carco] –Pero eso, mi querido Bob, es argot. Eso no se escribe. Se habla. Si se escribe, es porque está muerto.[8]

7 *Ibid*.: 13. La traducción es propia.
8 Carco (1932). La traducción es propia.

Esta réplica del autor roza un asunto cuya discusión alcanza tanto al argot como al lunfardo: ¿cuál es el estatuto de las jergas orales que se asientan en lo escrito? Louis-Jean Calvet (2007) se refiere a la transición de "una función primero críptica y poco a poco emblemática" del argot; este trasvase puede coincidir en buena medida con el paso del uso oral (como código cifrado) a la lengua literaria (como recurso expresivo). Lo mismo sucede con el lunfardo, al menos con el repertorio de voces de origen carcelario o delictivo, en su paso a la literatura. Borges llamó al lunfardo "una broma literaria" (1974: 1022). Y Gobello, a la luz de más de un siglo de relatos, poemas y piezas teatrales en las que las palabras del lunfardo están presentes, afirmó: "No hay término lunfardo que no sea a la vez literario y coloquial" (1991: 10).

Caminos cruzados

Emplear el lunfardo histórico, entendido como la jerga delictiva rioplatense de las primeras décadas del siglo XX, pero también como su transcripción literaria, para traducir a Carco aquí y ahora, plantea un dilema. En principio, en relación con el argot de la década de 1920, el lunfardo de ese periodo podría considerarse como un repertorio de voces análogo, y análogamente opaco para un hipotético lector rioplatense contemporáneo. Pero hay un peligro evidente en la adopción de un registro de marcas sociolectales tan pronunciadas: la posibilidad de que malevos porteños y hampones parisinos, prostíbulos de la Isla Maciel y apuestas clandestinas en la rue de Picpus, terminen confundidos en una *mélange* (para emplear un término lunfardo de origen francés) artificiosa.

Sin embargo, el riesgo se reduce si consideramos que buena parte de la literatura lunfarda de la época en cuestión está marginada en un casi absoluto olvido, junto con el vocabulario que la coloreaba, lo que en este caso puede operar como ventaja. En otras palabras: para provocar en el lector la incomodidad indeseable que produciría la percepción de una atmósfera extrapolada, el lunfardo histórico debería ser más conocido para el destinatario de la traducción (como podría ocurrir si se optara, por ejemplo, por un gesto radical de reponer el argot centenario con voces *tumberas* masificadas por la cumbia actual). Aquí sucede todo lo contrario. De hecho, se vuelve necesario diseñar estrategias para transparentar sentidos del lunfardo que pueden resultar tan opacos como me resultaba a mí, en la infancia, el de "la chichí toyufa" de los versos de Rivero. En todo caso, eso mismo le sucede por momentos a Carco con sus lectores, contemporáneos del "*argot du milieu*" pero socialmente distantes, y da lugar a sus frecuentes aclaraciones, paráfrasis y contrastes con la lengua *oficial* (el título *Traduit de l'argot* no es otra cosa que una alusión al respecto).

El juego de correspondencias entre argot y lunfardo conlleva algunas curiosidades. Puede, por ejemplo, derivar en una paradójica traducción argot-francés en el texto de llegada, porque el argot *bectance* = comida puede corresponder al lunfardo *buyón* (posible adaptación fonética del francés *buillon* = caldo), y el argot *crochet* = hambre admite la traducción al lunfardo *ragú* (fonética del francés *ragoût*). Explotar este tipo de coincidencias, como estrategia de traducción que incluya en el texto meta al menos algunas voces lunfardas provenientes del francés –préstamos y derivados de la lengua general o del argot– contribuye a recrear la atmósfera de los relatos originales, emanar una "fragancia" parisina evocadora de los escenarios de Carco, el mismo efecto que produce la conservación de los toponímicos en francés. Los cruces entre lenguas también funcionan como una alegoría de las conexiones subyacentes entre el submundo parisino y el submundo porteño,[9] y de los códigos en común de los que dan cuenta los respectivos usos jergales.

Otro desafío es el de hallar, en la jerga meta, no meras equivalencias léxicas, sino voces que repongan, en lo posible, rasgos estilísticos o morfológicos claves de las voces originales, para obtener un efecto análogo en el contexto de llegada. Es decir, que a

9 A propósito, estas conexiones entre los submundos parisino y porteño son explícitas en más de una alusión a la Argentina o a Buenos Aires en los textos de Carco, en relación a la nacionalidad de algún rufián: "… cuando cuentan de un hombre que se lleva a una mina a Buenos Aires para venderla, se creen que ella está al tanto. El que piensa algo así no conoce a las mujeres", se dice en *Prison de femmes*.

un metaplasmo por apócope ("indic", "bénef", "cambrio"), corresponda un metaplasmo por apócope en lunfardo; que al verlan, corresponda una forma vésrica, y a un préstamo ("bisness"), otro préstamo. En esta línea, nos interesa privilegiar voces coincidentes en su procedimiento de formación con las del texto fuente, como en el caso del acortamiento "d'autor" (por "d'autorité"), repuesto por "de prepo" ("de prepotencia"), o en las derivaciones valorativas "papelards" y "papelerío". Pero, ¿cómo reponer, por ejemplo, "poulet" en la acepción argótica de "policía" incluyendo en lunfardo rioplatense la imagen zoológica? Disponemos de "gallo", "gallineta" y "gallipín", que se emplean con el mismo sentido aproximado, pero con una frecuencia de uso infinitamente menor a la de "cana" y "botón" en español, y la de "poulet" en francés. Tal es el tipo de dilemas con los que se encontrará la traducción.

¿*Qué* traducir? Siempre que sea posible, como valor intrínseco del vocablo argótico, su dimensión metafórica, con su frecuente dosis de ironía. Hay equivalencias tan adecuadas como "neige" y "nieve" (por cocaína), "tarte" y "tortazo" (por bofetada), o "ça gaze" y "va a toda máquina" (con su común origen en la mecánica). En cambio, en la metáfora lunfarda "carreta", con la acepción de "prostituta vieja", se pierde la referencia carnal del argot "bifteck" (resemantización del francés *bifteck* = bife). La opción que aparece, entonces, es emplear el más genérico "bofe", con su alusión a la carne y al deterioro, y reponer la noción de prostitución al combinarlo con el verbo "cafishear"[10] (más marcadamente jergal que "prendre la comptée"). Así, de "parmi les biftecks dont j'prends la comptée", resulta: "entre los bofes que cafisheo".

La presencia inadvertida de connotaciones argóticas en el uso de palabras de la lengua general en los textos fuente es otro potencial problema. Pueden pasar inadvertidos casos de resemantización argótica de palabras del francés general por metáfora ("se faire refroidir"), por metonimia ("crâne", "tapis") o por desplazamiento de significado ("drôle").

En la frase: "il garait son pèze dans un plan...[11] à l'intérieur", por ejemplo, nada delata *a priori* una resignificación argótica de "plan". Sin embargo, la palabra reaparece en el mismo párrafo en un contexto que nos lleva a indagar más ("Ils y ont donné la dysenterie et pour le plan... erreur... il pouvait plus l'garder"),[12] hasta concluir que "plan", en este contexto, designa un objeto exclusivo e icónico del medio carcelario: el "canuto", un adminículo que Graven (1962: 59) documenta con una serie de fotos y describe con detalle: "étui avec la lime ou l'argent pour l'évasion (dissimulé dans l'anus)".[13]

La traducción de: "il garait son pèze dans un plan... à l'intérieur », por: "emberretinaba la menega en un canuto…", a la que arribé, conduce inevitablemente a preguntarse sobre el grado de inteligibilidad que el registro lunfardesco puede tener para un hipotético lector promedio –ni especialista ni enteramente desprevenido–. En principio, la ausencia de notas aclaratorias, en mis traducciones de Carco, acompaña cierto misterio del texto fuente: en muchos pasajes, el narrador-testigo infiere trabajosamente el sentido de las palabras de quienes lo rodean, y otro tanto le ocurrirá al lector. Esta estrategia atraviesa los textos de Carco: es el narrador que, con magistral técnica periodística, pone a nuestro servicio su propia ingenuidad y capacidad de asombro frente al mundo desconocido al que se asoma, para ir revelándonos sentidos e informaciones a medida que él mismo los va descubriendo.

En cuanto a la traducción de nombres de personas y apodos, algunos plantean problemas particulares o requieren excepciones a las normas generales. Prefiero conservar los nombres originales de los personajes (que además podrían corresponder a referentes reales, dada la naturaleza periodística de los textos), pero considero excepciones legítimas los casos de ciertos personajes como el policía "Paul Trique" en *Traduit de l'argot*. Como sustantivo común, "trique" es "garrote, palo" y también "represión, castigo", de modo que para un lector francófono el apellido del inspector de

10 "Explotar a una mujer y, excepcionalmente, a más de una" (Conde: *ibid*.).
11 En una primera traducción a mano alzada: "guardaba la guita en un plan".
12 En una traducción provisoria, que repone literalmente "plan": "Le pegaron la disentería y *el plan*… error... no lo podía aguantar más" (la itálica es propia).
13 "Estuche con la lima o el dinero para la fuga (escondido en el ano)". La traducción es propia.

policía tiene connotaciones muy sugestivas. Es posible, incluso, que Carco haya utilizado en su crónica nombres (¿y hasta personajes?) inventados, para preservar la identidad de sus verdaderos guías en el submundo del delito. Si este es el caso de "Trique", las resonancias del apellido deberían poder ser percibidas por el lector de la versión rioplatense, pero, ¿mediante qué estrategia? Es significativo que en *Prison de femmes* exista un personaje apodado "Tricotin", voz argótica polisémica también derivada del francés "trique" (bastón) y que designa, por analogía de forma, tanto a la porra del policía como al pene. Aquí opté por reponer el apelativo con toda su carga como "Garrote", que en su uso lunfardo coincide en ambas acepciones con "tricotin", y que ofrece por añadidura la ventaja de ser también un apodo reconocido (un caso ilustre es el del bandoneonista Vicente "Garrote" Greco).

El problema se complejiza todavía más en el caso de otro personaje, Fernand Carouble, de *Traduit de l'argot,* cuando el narrador subraya las connotaciones de "carouble, qui désigne en argot une fausse clef" ("*carouble* (paleta), que designa en argot una llave falsa"). O cuando se combinan nombres de pila con apodos: François-la-douleur, Fernand-le-Fou, Renée-les-petits-pieds, Titin-la-traite, Victor-la-Silencieuse son parte de la fauna noctámbula que presenta Carco… Aquí, la cuestión se juega entre la norma de no traducir la onomástica y la necesidad de traducir el calificativo. La decisión privilegia el sentido y el sarcasmo de algunos apodos; a veces, también la sonoridad. En el caso de "Rirette-n'a-qu'un-jambe", por ejemplo, el sobrenombre "Queca-Gamba-Sola", de Enriqueta (Henriette en el texto fuente), aporta el plus de su resonancia prostibularia ("queco" es voz lunfarda por prostíbulo).

Por ardua que pueda volverse la búsqueda de equivalencias o aproximaciones entre el argot y el lunfardo, siempre hay algo estimulante en ese sistema de filtros y alambiques por el que intentamos la cuádruple trasmutación lingüística –cuando no en el hallazgo de soluciones, en las infinitas derivaciones de las pesquisas–.

Más allá de eso, no me había preguntado por qué traducir hoy a "El Novelista de los Bandoleros". Pero buscando *L'argot du Milieu*, para consultar el prólogo de Carco, di con el único ejemplar hallable en una biblioteca pública de Buenos Aires. Por circunstancias que no vienen al caso, la biblioteca estaba temporalmente cerrada. Un funcionario de la institución retiró el volumen de su estante y lo trajo en bicicleta a la puerta de mi casa. Cuando le di las gracias, respondió: "Al contrario. Cuando alguien los lee, vuelven a vivir". No aclaró si se refería al libro o al autor, pero recordé una idea que aparece en la novela de Pablo De Santis *La traducción*: "Los muertos no callan de la misma manera que los vivos".

Carco cierra *Traduit de l'argot* con un diálogo que ronda el silencio:

> –(…) Desde que frecuento lo que antes se llamaba "el ambiente", y ahora se llama "el sabalaje", hay una palabra que nadie pronunció jamás delante de mí.
>
> –¿Cuál? –preguntó Trique.
>
> Lo miré. Después lo miré a Bob y respondí:
>
> –Una palabra esencial, una gran palabra: conciencia.
>
> –¡No embrome! –dijo Bob–. Existe. Y se usa. ¿Quiere saber cómo se le dice? Y bueno, es "la muda"…

"El verdadero problema para un traductor –afirma el lingüista Silvio Naum de la novela de De Santis– no es la distancia entre los idiomas o los mundos, no es la jerga ni la indefinición ni la música: el verdadero problema es el silencio de una lengua, porque todo lo demás puede ser traducido, pero no el modo en que una obra calla…".

Traducir a un autor sepultado acaso sea un modo de traducir el silencio.

Agradecimientos: Jean-Luc Thomas, Santiago Kalinowski, Ivana Costa

Textos primarios (las traducciones son propias)

Carco, Francis (1931): *Prison de femmes.* París: Les Éditions de France.

Carco, Francis (1933): "Traduit de l'argot". En *Gringoire. Le grand hebdomadaire parisien, politique, littéraire*. Directeur: H. de Carbuccia. Publicación por entregas en ediciones de enero-marzo de 1932. Versiones digitales disponibles online:

1º de enero de 1932. p. 1
https://www.retronews.fr/journal/gringoire/1-janvier-1932/2427/3155129/1

8 de enero de 1932. p. 11
https://www.retronews.fr/journal/gringoire/08-jan-1932/2427/3155127/11

15 de enero de 1932. p. 11
https://www.retronews.fr/journal/gringoire/15-jan-1932/2427/3155121/11

22 de enero de 1932. p. 11
https://www.retronews.fr/journal/gringoire/22-jan-1932/2427/3155119/11

29 de enero de 1932. p. 11
https://www.retronews.fr/journal/gringoire/29-jan-1932/2427/3155113/11

5 de febrero de 1932. p. 11
https://www.retronews.fr/journal/gringoire/05-feb-1932/2427/3155111/11

12 de febrero de 1932. p. 11
https://www.retronews.fr/journal/gringoire/12-feb-1932/2427/3155107/11

19 de febrero de 1932. p. 11
https://www.retronews.fr/journal/gringoire/19-feb-1932/2427/3155103/11

26 de febrero de 1932. p. 11
https://www.retronews.fr/journal/gringoire/26-feb-1932/2427/3155097/11

4 de marzo de 1932. p. 11
https://www.retronews.fr/journal/gringoire/04-mar-1932/2427/3155381/11

11 de marzo de 1932. p. 11
https://www.retronews.fr/journal/gringoire/11-mar-1932/2427/3155377/11

18 de marzo de 1932. p. 11
https://www.retronews.fr/journal/gringoire/18-mar-1932/2427/3155379/11

Referencias

Aguirre, Osvaldo (1999): "El poeta tradicional". En *Diario de Poesía,* año 4, Nº 16, pp. 7-9.

Borges, Jorge Luis (1974): *El informe de Brodie* (1970). En *Obras completas*, Buenos Aires: Emecé.

Calvet, Louis-Jean (2007): "Histoire de l'argot français". En Louis-Jean Calvet (ed.): *L'argot.* París: Presses Universitaires de France.

Conde, Oscar (2011): *Diccionario etimológico del lunfardo*. Buenos Aires: Taurus.

De Santis, Pablo (2000): *La traducción*. Buenos Aires: Planeta.

Dellepiane, Antonio (1894): *El idioma del delito*. Buenos Aires: Arnoldo Moen.

Delvau, Alfred (1866): *Dictionnaire de la langue verte.* París: E. Dentu.

Drago, Luis María (1888): *Los hombres de presa.* Buenos Aires: Félix Lajouane.

Gobello, José (1978): *Etimologías.* Buenos Aires: Corregidor.

Gobello, José (1989): *El lunfardo.* Buenos Aires: Academia Porteña del Lunfardo.

Gobello, José (1991): *Nuevo diccionario lunfardo.* Buenos Aires: Corregidor.

Graven, Jean (1962): *L'argot et le tatouage des criminels*. Neuchâtel: Éditions de la Baconnière.

Huret, Jules (2009): *Buenos Aires*. París: Magellan.

Lacassagne, Jean (1935): *L'argot du milieu*. Prefacio de Francis Carco. París: P. Dupont.

Londres, Albert (2010): "Le chemin de Buenos Aires". En Œuvres complètes. París: Arléa, pp. 380-472.

Michel, Francisque (1856): Études de philologie comparée sur l'argot. París: Firmin Didot.

Reinaldo (1997): *Diccionario argot-lunfardo / lunfa-argot.* Buenos Aires: Corregidor.

Sandry, Géo/ Marcel Carrère (1953): *Dictionnaire de l'argot moderne.* París: Aux Quais de Paris.

Victor Hugo (1862): *Les misérables.* París: Gallimard.

Irene Amuchástegui es periodista y traductora de francés. Se desempeña como docente en el Profesorado y el Traductorado de Francés del IES en Lenguas Vivas "J. R. Fernández", en Perspectivas Interculturales II y Análisis del Discurso. Es coautora junto a José Gobello de *Vocabulario Ideológico del Lunfardo* (Buenos Aires: Corregidor, 1998) y autora de *Passeport Tango* (Biarritz: Atlantica, 2003), entre otros libros dedicados a la cultura de Buenos Aires. Colaboró en *The Buenos Aires Herald*, *Crítica de la Argentina*, *Caras y Caretas*, *El País* de Montevideo, entre otros medios, y durante más de una década perteneció a la redacción de *Clarín*. Escribe en *Revista Ñ* y en *L'Officiel*, donde además es traductora residente. En 2017 recibió el Premio Konex de Platino en la categoría Periodismo/Música Popular. Es académica titular de la Academia Porteña del Lunfardo y de la Academia Nacional del Tango.

Escribir entre lenguas

Conversación con Liliana Villanueva

Silvina Rotemberg
IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"/ UBA
silvinarotemberg@yahoo.com.ar

Resumen
En este trabajo reflexionamos en torno a lo conversado con Liliana Villanueva, autora, entre otras obras, de *Otoño alemán.* El encuentro, que tuvo lugar el 15 de junio de 2023 en la sede central del IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández", es parte de un ciclo de conversaciones previstas sobre la temática de la escritura entre lenguas, propuesta surgida desde la Coordinación del Campo de formación específica del Profesorado en Alemán. El proyecto se basa en el papel central que los planes de estudio de ambas carreras del Departamento de Alemán, tanto del profesorado como del traductorado, le confieren a la reflexión sobre el uso de la lengua-cultura extranjera desde el contexto cultural en que es aprendida, al pensamiento sobre la identidad bilingüe marcada culturalmente. La charla giró en torno a la manera en que Liliana Villanueva aborda en *Otoño alemán* sus vivencias como argentina en la Alemania de la caída del muro y la reunificación. Lo hace desde una escritura en la que construye una voz narradora que juega con las diferencias y las posibilidades creativas que surgen del contacto entre las lenguas castellana y alemana, inseparables de los contextos culturales de uso. Se destaca su preocupación por cómo denominar acontecimientos de la cultura extranjera desde su propia procedencia cultural, lo cual la lleva a tener un especial cuidado por las connotaciones ideológicas que traen consigo los términos a elegir.

Palabras clave: contacto entre lenguas y culturas – juego creativo – connotaciones ideológicas

El 15 de junio de 2023 tuvo lugar en la sede central de nuestra institución un encuentro con la escritora argentina Liliana Villanueva. Bajo el lema "Escribir entre lenguas", la convocamos para conversar sobre el modo particular en que desarrolla su escritura. La autora nació en Buenos Aires, vivió en Berlín, Moscú, Montevideo y Dakar. Fue corresponsal de prensa en Rusia y se doctoró en Arquitectura en la Universidad de Darmstadt, Alemania. De estas experiencias de vida surgió la trilogía publicada por la editorial Blatt & Ríos, compuesta por *Sombras rusas* (2017), *Otoño alemán* (2019) y *Viento del Este* (2023), y el volumen de crónicas *El mar nunca se acaba* (Fruto de dragón, 2022). Sobre estos libros, en particular sobre *Otoño alemán*, conversamos en el marco de la celebración de los 40 años del Departamento de Alemán en el Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández", festejos que iniciamos con este evento, con el que nos proponemos, además, inaugurar un ciclo de conversaciones en torno a la experiencia de escribir entre lenguas.

El proyecto, impulsado por la Coordinación del Campo de formación específica del profesorado, surge del papel central que los planes de estudio de ambas carreras del departamento le confieren a la reflexión sobre el uso de la lengua-cultura extranjera desde el contexto cultural en que es aprendida, a la mirada crítica sobre la identidad bilingüe marcada culturalmente. Desde el Departamento de Alemán, procuramos promover en lxs estudiantxs el pensamiento sobre su identidad bilingüe en tanto usuarixs de la lengua castellana hablada en Argentina y de la lengua alemana, identidad que se desarrolla en un cruce entre dos culturas, la de los países germanoparlantes y la de los países latinoamericanos de habla hispana, con fuerte presencia de la cultura argentina, contexto en el que

tiene lugar su formación académica. La escritura de Liliana Villanueva se despliega en ese cruce, en un juego con los usos lingüísticos de aquí y de allá. Sobre los distintos vaivenes de este movimiento conversamos en el encuentro del 15 de junio.

Escribir sobre lo conversado con Liliana Villanueva es una manera de recuperar su voz en la entrevista, hacer presente lo que nos contó sobre su experiencia de elaborar a través de la escritura sus vivencias como argentina en la Alemania de la caída del muro y la reunificación, temática que atraviesa *Otoño alemán*, volumen de crónicas -o bien relatos- del vasto ámbito de la denominada autoficción. Es difícil asignarle un género a este libro que también puede ser leído como una suerte de novela de iniciación en el mundo laboral profesional, pero ante todo en otra cultura. Escribir sobre la conversación con Liliana es, entonces, recuperar una voz en la que resuenan distintas voces, las de las lenguas alemana y castellana en nuestra variedad del español rioplatense hablado en Argentina, pero, a la vez, al reflexionar sobre lo conversado, me veo yo misma inmersa en la caja de resonancia de las lecturas que me acompañan en esta indagación sobre la escritura entre lenguas, que es también una indagación sobre la relación entre lengua, cultura e ideología, cuestiones que abordamos en la charla. De ahí que en este texto se dejen oír las voces de Silvia Molloy, Klaus Bochmann y Teun A. van Dijk.

Al preparar la entrevista me interesaba destacar la construcción por parte de Liliana de una voz narradora en *Otoño alemán* que juega con las diferencias y las posibilidades creativas que surgen del contacto entre la lengua castellana y la alemana, inseparables de sus contextos culturales de uso. Durante la entrevista surgió en este sentido la referencia al juego que hace con la morfología de las palabras en alemán, que aparece en el relato "La loca de Aquisgrán" con la palabra *Aussteigerin*. Se trata de una denominación para un personaje femenino, Elisabeth, que comete la "locura" de comprar un cuadro de Chagall, del que literalmente se enamora: "Él fue mi amante, mi único, bello, incomparable e irremplazable amor" (Villanueva 2019: 181). Para adquirir el cuadro, con el que camina abrazada por la calle, tiene que hipotecar la casa familiar. Cuando los hermanos se enteran, tiene que devolverlo y cancelar la hipoteca. Dice la voz narradora: "Pero ya antes de su largo duelo por el Chagall, Elisabeth era considerada por muchos como un *Aussteiger* (una *Aussteigerin*), personas que 'salen del sistema' (aus = salir o fuera y steigen = salir o saltar), los que por su comportamiento o rechazo a las normas sociales quedan a un lado de la sociedad" (*ibid.*: 182). En el relato, Liliana se detiene así en la morfología de la palabra *Aussteigerin*, un sustantivo que proviene del verbo *aussteigen*, conformado por el prefijo separable *aus-*, que se añade a la raíz *steig-*. Muchos de estos prefijos separables coinciden en su forma con la de las preposiciones, por ejemplo, de lugar, como es el caso de *aus*, que indica un movimiento desde adentro hacia afuera. En este sentido, en la entrevista, Liliana sostuvo que para ella el alemán es una lengua muy espacial: "Hay verbos en los que vos ves el espacio. Y eso es fantástico en alemán". El ejemplo de *Aussteigerin* le hizo recordar una situación en la que un alemán oriental fue al estudio de arquitectura en el que ella trabajaba para hablar con el jefe y, como no estaba, se fue a la cocina para no molestar. Liliana recordó que dijo: "*Ich ziehe mich zurück*". Al escuchar esto, Liliana pensó: "¡Wow! Ese verbo es como 'me recojo y me guardo para mí', o, no sé cómo traducirlo. *Ich ziehe mich zurück*. Me retiro, me recojo. 'Agarro mi ser y me lo llevo a otro lado para no molestarlos que están trabajando'". *Zurückziehen* es parte de esos verbos separables tan espaciales, que en este caso expresa el movimiento de retraerse a través del prefijo *zurück*, que significa "hacia atrás".

Esta observación de Liliana sobre el alemán como lengua espacial hace pensar en la incidencia de su formación profesional como arquitecta tanto en su manera de percibir el mundo como en su relación con el lenguaje, definido por Saussure (1974: 51 y 56-59) como facultad humana que abarca, por un lado, la *langue*, la lengua, y, por otro, la *parole*, el habla. Entre estos dos polos median, como señala Klaus Bochmann, instancias de socialización, que repercuten en el comportamiento lingüístico de los individuos que conforman una sociedad (Bochmann 2023: 54). Puede entenderse la formación profesional como parte de las instancias de socialización secundarias, aquellas que, a diferencia de las primarias, entre las que se encuentran la familia y la escuela, comprenden estructuras de sociabilidad en las que se puede ingresar por una

elección voluntaria (*ibid.*: 55). La formación universitaria en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la UBA y el ejercicio profesional como arquitecta parecen influir en el uso que hace Liliana de la lengua alemana, en su manera de ver en ella palabras con connotaciones espaciales y escogerlas para configurar personajes y escenas narrativas.

Otoño alemán fue publicado en español en 2019, a treinta años de la caída del muro de Berlín, acontecimiento que, junto a la posterior reunificación del país, atraviesa el libro. Los relatos que lo componen fueron escritos en español muchos años después de la época en la que Liliana vivió en Alemania. Surgieron en una etapa en la que ya estaba abocada a la escritura de textos sobre viajes y experiencias de vida en otros países, a una escritura que se inscribe dentro del amplio género autobiográfico. Liliana opta por el español, pero las lenguas de esos países emergen en sus relatos, como sucede en el ejemplo de *Aussteigerin* y en tantos otros que conforman *Otoño alemán*, algunos de los cuales serán comentados más adelante. En esta obra, la lengua alemana da la sensación de estar afantasmada, parece haberse producido en Liliana aquel fenómeno planteado por Sylvia Molloy en *Vivir entre lenguas*: "Siempre se escribe desde una ausencia: la elección de un idioma automáticamente significa el afantasmamiento del otro pero nunca su desaparición" (Molloy 2016: 24). Por un lado, la lengua alemana aparece en *Otoño alemán* como un fantasma que sabemos que anda rondando por las páginas del libro y de pronto irrumpe en forma de alguna palabra o frase, seguida de un comentario en español sobre su significado. En la entrevista, hice referencia al concepto de afantasmamiento de Molloy y le pregunté a Liliana qué le pasó a ella durante la escritura en español de diálogos con personajes alemanes, cómo se le afantasmaba la lengua alemana en esas recreaciones basadas en intercambios en alemán, en las que a veces aparece una mención a ese idioma. Le pregunté si ella quería provocar una sensación de extrañeza de ese modo. La respuesta de Liliana fue:

> Cuando vos escribís estás como tironeando de la memoria. Yo, no sé cómo hacen otros, pero yo escribo muy visualmente, muy espacialmente más que visualmente. Porque visualmente puede ser como una imagen estática. Yo, cuando pienso cómo era una calle de Berlín, o la Plaza Roja, o no sé qué, yo la veo, la veo. Es como que la camino en ese momento. Y si hay una persona, trato de recordar cómo era su lenguaje, su voz […] Y hay expresiones del alemán que no hay en castellano. Entonces, yo a veces estoy hablando en castellano con una persona y le digo: "¿Sabés que hay una frase en alemán que es tal cosa?". A veces me miran un poco raro y no estoy tratando de meter ahí una palabra en alemán, simplemente que no encuentro la palabra en español. Ojo, en alemán también me pasa. En alemán, por ejemplo, cuando uno está cansado y se quiere ir a dormir, dice: "*Ich bin müde*". Estoy cansado, pero eso significa "tengo sueño", al mismo tiempo. Pero yo, a veces, digo: "Estoy cansada pero no tengo sueño". Y es como una contradicción. *Ich bin müde, aber ich bin nicht müde*. Y no hay, en alemán no hay. Es un idioma que tiene muchísimas posibilidades, pero hay cosas que yo no puedo expresar en alemán. Entonces, tengo que dar toda una explicación.

Ilustración de Laura Asman, estudiante del Traductorado en Alemán del IES en Lenguas Vivas "J.R. Fernández"

Otra cuestión abordada en la entrevista fue la preocupación de Liliana por cómo denominar acontecimientos de la cultura extranjera desde su propia procedencia cultural, que la lleva a tener un especial cuidado por las connotaciones ideológicas que traen consigo los términos a elegir. En este sentido, en *Otoño alemán* resulta especialmente llamativo que si bien da cuenta del carácter opresivo y autoritario del régimen político que imperó en la Alemania socialista, en la "República Democrática Alemana" (RDA), no se refiere a este régimen como dictadura. Liliana se reserva esa denominación para el régimen nazi, "la dictadura de Hitler" (Villanueva 2019: 180), y para el impuesto por las fuerzas armadas en Argentina en 1976. Como parte de su rechazo a denominar como dictadura al sistema de gobierno de la RDA, llega a una comparación explícita entre este régimen y el del autodenominado "Proceso de Reorganización Nacional" cuando relata una situación en la que, cuando se proponía ingresar al territorio de la Alemania del Este, un oficial de frontera al pedirle el pasaporte se llevó su libreta de viaje: "Me estaba volviendo un poco paranoica, pasaba el tiempo y nadie venía, traté de convencerme de que esa no era una dictadura como la que yo había vivido en Argentina, eran desconfiados y bastante burocráticos pero nada más, no debía dejar aflorar mi yo persecutorio" (*ibid.*: 84).

Ante la pregunta de por qué no quiso denominar a la RDA como dictadura, contestó:

> *Liliana*: (...) cuando yo no quiero nombrar a Alemania oriental como una dictadura es porque yo sé que muchas personas encontraron dentro de ese ambiente una forma de vida que todavía extrañan, que todavía, bueno, que yo debería respetar de alguna manera. O sea, no es un ensayo político. O sea, si yo lo tuviera que ver de una manera más política, lo diría diferente. Para darte un ejemplo. Porque eso es muy atrás en el tiempo. Hace un par de años estuve en China y, cuando volví, visité a una amiga de Montevideo y me preguntó cómo fue tu viaje y empecé a contarle mis experiencias en China. Entramos a una pizzería en Montevideo y ella empezó a gritar: "¡Pero es una dictadura! ¡Es una dictadura!". Y no salía de eso. Bueno, es una dictadura pero (con énfasis en esta última palabra). O sea, sería, por supuesto, muy diferente si yo fuera uigur y a mi familia la meten en un campo de concentración. Yo no lo quiero relativizar por ese lado, sino simplemente no quiero caer en la palabra o en la frase común que podría malinterpretarse.
>
> *Entrevistadora*: Sí, y yo cuando hablamos de esto por mail sentí que quizás no querías denominarla así para no hacerle el juego a la derecha, como se dice ahora, ¿no?, para no fomentar esa crítica.
>
> *Liliana*: No, no viene por ahí. No viene por ahí. Yo creo que viene de un temor muy (busca la palabra), de un miedo, temor no, porque temor tiene como un origen reconocible, pero es como un miedo de alguien que creció en una dictadura, y no nombrar a las cosas (corta el enunciado) no ser tan terminante en el lenguaje.
>
> *Entrevistadora*: Por el horror vivido acá.
>
> *Liliana*: Sí, claro, sí, sí, seguro. Pero sin relativizarlo.

Liliana se vio ante la situación, por un lado, de contraponer dos sistemas que considera antagónicos, uno de izquierdas y otro de derechas, y, por otro, de reconocer, pero sin comulgar con el capitalismo, las falencias de un régimen de gobierno socialista, ideología que se ve ensombrecida por características que suele asumir el denominado "socialismo real", es decir, el socialismo llevado a la práctica desde la toma del poder político. Liliana transmitió que su lazo afectivo con lxs ciudadanxs de Alemania que vivieron bajo el régimen comunista le impidió usar una denominación que, por un lado, echara por tierra las virtudes del sistema y, por otro, minimizara la realidad atroz instaurada por la dictadura en nuestro país. Al no emplear el lexema "dictadura", evita, en términos de van Dijk (1999), la construcción por parte de lxs receptorxs de un modelo de acontecimiento que impida tener en cuenta las diferencias entre el régimen de la RDA y el de la dictadura cívico-militar argentina de los años 1976-1983. Como sostiene van Dijk (*ibid.*), mediante estructuras del discurso, entre ellas las que se despliegan a través del léxico, se construyen modelos mentales de acontecimiento que reproducen ideologías basadas en creencias de grupos sociales. En este sentido, la no

utilización de la palabra "dictadura" se constituye en un intento de evitar que a través de ella se active el modelo de representación mental de la realidad vivida en Argentina durante el nefasto período 1976-1983. Liliana se posiciona discursivamente delimitando las diferencias entre los polos constituidos por un nosotrxs y un ellxs, entre los que oscila la expresión de ideología en el discurso, como señala también van Dijk(*ibid.*). De este modo, plantea que el régimen vivido por ellxs, lxs ciudadanxs de la RDA, al que reconoce en la entrevista como dictadura, no se puede comparar con el horror vivido por nosotrxs, lxs argentinxs.

Liliana no solo evita en *Otoño alemán* la palabra "dictadura" en relación con la RDA, sino que intenta no caer en la trampa de toda una serie de denominaciones con las que se suele hacer referencia al contexto en el que tuvo lugar la reunificación alemana. A esta cuestión le dedica el capítulo de *Otoño alemán* titulado "Breve lista de lugares comunes", donde sostiene: "Las frases hechas y los lugares comunes son automatismos de la lengua, se dicen sin pensar y para no pensar o profundizar en una idea". Y agrega: "Preparo una breve lista para no caer en las mismas comodidades del idioma, aunque no esté inmune del todo a usarlas" (Villanueva 2019: 113). En la entrevista, se detuvo, como se puede observar en el siguiente tramo, en la construcción de modelos del mundo a su entender erróneos que implican las denominaciones listadas en ese capítulo:

> *Liliana*: El muro pasó a ser un tema que yo no me había propuesto. Y como cayó, que en realidad no cayó, ¿no?, se abrió. Es una de estas metáforas que se usan, sobre todo en periodismo, que, bueno, se habla del "derrumbe de la Unión Soviética". La Unión Soviética no se derrumbó. Se firmaron unos papeles que dicen que no existe más. Ahora somos República tal y tal. Y bajaron una bandera roja del Kremlin y eso fue el derrumbe de la Unión Soviética. Pero sobre todo a la gente joven le queda la metáfora. Y en un par de generaciones más van a pensar que el muro se cayó así (chasquea los dedos), como en un juego (sigue chasqueando los dedos) de no sé qué se usa ahora, como en un juego de clic clic y se cayó el muro. No, el muro quedó en su sitio, cayeron algunas partes.
>
> *Entrevistadora*: Se derrumbó el castillo de naipes. Está dentro de los lugares comunes. Hay un capítulo en tu libro que se llama "Breve lista de los lugares comunes". Porque no te salía la metáfora trillada, ¿no? Se derrumbó ese castillo de naipes del socialismo, del comunismo que era tan endeble.

La preocupación por cómo denominar se presentó en la entrevista como parte de su sensibilidad por las palabras, a las que dota de una vitalidad y una afectividad que provoca, podríamos decir, una reificación de las metáforas, que entiendo acá como un movimiento por el que se transforman en los objetos connotados por ellas. Liliana va al encuentro de los referentes reales representados por las metáforas, un movimiento que la lleva a sostener, como dijo en la entrevista, que la lengua alemana fue una casa para ella cuando hizo un viaje a África. Lo dijo acompañando la reflexión acerca de que el idioma no está apartado de la experiencia: "Si vos hacés un viaje o te vas a vivir afuera, el idioma es tu compañero de viaje, o la lengua es tu compañera de viaje, para poner femenino". A continuación agregó:

> El idioma puede ser una casa. A mí me pasó, por ejemplo, estando en África, no voy a contar todo, porque no termino más, estando en África yo me fui a hacer un curso de francés a la Alianza Francesa en Dakar. La profesora era de Rosario. (Risas del público). Sí, me lo dijo al final. Yo estaba justo en el medio. Yo me quería africanizar y de este lado, o sea, hacia la derecha, estaba una marroquí, una mujer de Egipto, dos chicos de Guinea, que no hablaban francés, y bueno, la parte africana. Y yo me senté justo en el medio como tirando para los africanos. Y del otro lado, había un polaco, un colombiano, dos españolas, una chica alemana de Hamburgo. Y bueno, lentamente me fui para el otro lado. Me escapé de los africanos y mi gran amiga fue una chica alemana de Hamburgo. Porque yo hablaba alemán con ella. Y todo era tan extraño. Yo tenía una historia particular con Senegal, con Dakar, estaba casi viviendo ahí. Pero de repente a ella yo podía decirle cosas en alemán que no le podía decir a nadie. Y me di cuenta que el alemán, que el idioma se había convertido en una especie de casa para mí.

> *Estudiante del Lenguas*: En un hogar, ¿no?
>
> *Liliana*: Sí, o sea sí, hogar es otra cosa, puede ser una cosa más familiar, pero es como una casa, es algo que te protege, ¿no?, es alguien que te escucha, es alguien que te entiende.

Las palabras son como objetos con los que juega, que pueden transformar la percepción de la realidad: una lengua puede ser una casa y las palabras usadas poéticamente pueden ser un salvavidas del que aferrarse para superar miedos. Esto último dijo que le sucedió con el equivalente de "umbral" en alemán, *Schwelle*, palabra que no podía recordar en el camino hacia su primer día de trabajo en un estudio de arquitectura en Berlín relatado en el comienzo de *Otoño alemán*. Allí plantea que logra acordarse de *Schwelle* gracias al título de un poema de Paul Celan, *Von Schwelle zu Schwelle*, "De umbral en umbral". En la charla agregó que también llegó a *Schwelle* porque rima con *Welle*, ola, objeto que evoca en ese primer relato del libro titulado "Una ola de hojas secas". Esto la llevó a concluir: "Me salvó la poesía".

El juego con la rima es parte del juego con significantes de la lengua alemana, con los fonemas que permiten distinguir significados. Liliana disfruta de las diferencias entre los sistemas fonológicos del alemán y del español y de los equívocos a los que conducen. En la entrevista recordó una situación humorística, relatada también en el libro, generada por la confusión en el uso de los fonemas involucrados en las palabras *gestrichelt* (rayado) y *gestreichelt* (acariciado). La recordó en un momento en el que se puso a hablar de las equivocaciones que también les suceden a lxs extranjerxs con el español, como, por ejemplo, a su pareja alemana que una vez le pidió que le hiciera una "tortilla de zapatillas" en vez de "zapallitos", entre otras anécdotas de este tipo. A su equivocación entre *gestrichelt* y *gestreichelt* se refirió como una de sus "patinadas con el alemán", y la contó así:

> Cuando dibujaba los planos, en esa época se dibujaba a mano, y yo confundía *gestrichelt* con *gestreichelt*, o sea, *gestrichelt* es una línea, una línea cortada, son rayitas así (hace el gesto), *gestreichelt* es algo acariciado. Entonces yo le digo al arquitecto con el que estaba trabajando: "¿Querés que la línea la haga acariciada? Y estaba justo el jefe del estudio y me dice: "*Frau* Vilanova –me decía–, no acaricie mis planos".

Liliana transmitió el goce que le provoca adentrarse en los caminos de los sonidos y de la pronunciación en alemán al contar con entusiasmo una anécdota de su primer curso de alemán, en el Goethe-Institut Buenos Aires, con su primera profesora, Claudia:

> Era fantástica, la mejor profesora de idioma que uno se pueda imaginar. Los alumnos teníamos problemas, por ejemplo, dificultades para ciertas pronunciaciones. Entonces había un compañero que en vez de decir [ˈhambʊrk], que en realidad se dice [ˈhambʊ̯ɪç],decía [ˈʔambʊrk] (es decir, sin pronunciar la "h" de "Hamburg"), porque lo leía como si fuera español. Entonces ella en invierno iba a la ventana, empañaba la ventana, hacía [ˈhhhhhh] y después nos miraba como una loca, y decía [ˈhːambʊrk], ¿no? Bueno, y tuve mucha suerte con ella.

Al contar esta anécdota, Liliana parece jugar a ser otra pronunciando las palabras de la lengua alemana. La pronunciación como posibilidad de expresarse de una manera distinta apareció también cuando mencionó que después de su primer viaje a Alemania, donde estudió alemán en "un pueblito muy chiquitito, donde había un instituto Goethe, que se llamaba Staufen im Bresgau", volvió hablando y pronunciando en "*Schwäbisch*", el dialecto suabo. Cuando se encontró con su profesora de alemán en Buenos Aires, una berlinesa, ella la miraba y le decía: "*Mein Gott*! ¡Dios mío! ¿Dónde te han enseñado ese alemán?". Liliana cuenta estas anécdotas y disfruta del juego con la pronunciación que amplía las facetas de su identidad de origen, ligada a la Argentina. A tal punto está ligada a la Argentina, que quiso cerrar la conversación con una anécdota en la que recordó una vez que llamó al consulado argentino en Hamburgo para preguntar si en caso de adquirir la nacionalidad alemana perdería la argentina y de pronto escuchó una voz al otro lado del teléfono que dijo: "La argentinidad es irrenunciable". Liliana remachó la anécdota diciendo: "Es cierto, es irrenunciable".

Sobre las diferencias entre las lenguas y culturas de Alemania y de Argentina, se detuvo en un tramo de la charla en la que recordamos una observación que hace en el libro sobre la sintaxis alemana. Allí sostiene que la particularidad de colocar los verbos al final de la oración en alemán en algunas construcciones sintácticas la llevó a ser una mejor interlocutora, a escuchar mejor, sin interrumpir. Dijo al respecto en la entrevista:

> Yo me di cuenta, por ejemplo, que cuando charlaba con alguien en alemán, o cuando hablaban en alemán, yo tenía esa costumbre muy argentina, o muy latina, de interrumpir. Nosotros tenemos el verbo casi adelante, entonces, cuando alguien dice: "Voy a hacer tal y tal cosa", uno ya lo para: "Pero no, no". En cambio, el alemán, por lo general, no es siempre así, deja el verbo para el final. Y yo me daba cuenta que muchos alemanes o alemanas me decían: "No, pero no terminé de hablar. ¿Cómo podés saber lo que te estoy diciendo si no terminé de hablar?". O sea, el verbo era fundamental. Y yo al principio pensé que era una especie de cosa muy ordenada, pero después me di cuenta que era un tema gramatical, porque el verbo puede cambiar absolutamente todo.

La escritura entre lenguas de Liliana Villanueva apareció en la charla como exploración de un territorio polifónico fecundo, sembrado de las voces del español y del alemán que resuenan desde los árboles de la morfología, la sintaxis y la fonología. Tanto en el traductorado como en el profesorado en alemán del Lenguas Vivas invitamos a lxs estudiantxs a que se adentren en este territorio en las materias de los bloques de lengua, fonética, lingüística y estudios culturales que componen el Campo de formación específica, cuya coordinación tengo a cargo. En estas materias, les proponemos distintas tareas de escritura en alemán en las que se cruzan la lengua alemana y la variedad del español hablada en Argentina, que siempre lxs acompaña de manera latente, en el pulso con el que escriben, con el que aprendieron a darle forma a un texto, habilidad adquirida primero en español. El ciclo "Escribir entre lenguas" se configura así como una propuesta para reflexionar sobre este estar entre lenguas de la mano de escritores y escritoras que, como Liliana Villanueva, transitan ese cruce.

El ciclo brinda una oportunidad más para tender puentes académicos y afectivos con colegas y estudiantxs. En mis clases estuvo y está muy presente *Otoño alemán*. Se me ofrece una y otra vez como fuente de ejemplos para los distintos enfoques que abordamos en las materias Lingüística, Análisis del Discurso y Traducción General. La literatura se presenta de este modo como vehículo de conocimiento y de disfrute, fomenta una reflexión creativa e incluso lleva a la acción artística, como le sucedió a Laura Asman, estudiante del traductorado, que ilustró en vivo secuencias de la conversación con Liliana que luego me hizo llegar y acompañan ahora este texto, que cierro agradeciendo nuevamente a todxs lxs que participaron de este encuentro.

Referencias

Bochmann, Klaus (2023): *Lenguaje, poder y política. Quiénes, cómo y para qué fabrican y regulan las lenguas*. Traducción de Roberto Bein. Buenos Aires: Cabiria.

de Saussure, Ferdinand (1974): *Curso de Lingüística general*. Traducción de Amado Alonso. Buenos Aires: Losada.

Molloy, Silvia (2016): *Vivir entre lenguas.* Buenos Aires: Eterna Cadencia.

Van Dijk, Teun A. (1999): *Ideología. Un enfoque multidisciplinario*. Traducción de Lucrecia Berrone de Blanco. Barcelona: Gedisa.

Silvina Rotemberg es licenciada en Letras (UBA) y traductora de alemán (Instituto Goethe). Al momento de la publicación de este artículo, está por finalizar la Carrera de Especialización en Procesos de Lectura y Escritura (UBA). Es docente en la cátedra de Lectocomprensión en alemán de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y dicta las materias Traducción General, Lingüística y Análisis del Discurso del Traductorado y Profesorado en Alemán del IES en Lenguas Vivas "J. R. Fernández". Allí se desempeña como coordinadora del Campo de formación específica del Profesorado.

Tengo la neurosis del idioma
Entrevista a Mónica Zwaig sobre *La interlengua* (2023) y sobre tejer una literatura en clave franco-argentina

Maximiliano Pozzi
IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"
maximilianopozzidp@gmail.com

Magdalena Arnoux
UBA/ IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"
magdarnoux@gmail.com

Una joven francesa que vive en Buenos Aires hace diez años se anota en un curso de italiano. Este gesto anodino abre una caja de pandora: el nuevo idioma entra en resonancia con los otros dos y despierta perplejidades, recuerdos, atávicos deseos, que avivan, capítulo tras capítulo, un inesperado tembladeral. El tono general de la novela es hilarante: los estudiantes, atrapados ellos mismos en sus propias tribulaciones, se vuelven rehenes de las extravagancias, las pasiones y las inseguridades del docente y de sus eventuales suplentes.

Para quienes leímos *Una familia bajo la nieve* (2021)[1], *La interlengua* depara una felicidad suplementaria: la ilusión de reencontrar a la narradora, esa joven abogada francesa que, a imagen y semejanza de la autora, llegó al país de origen de sus padres, la Argentina, para trabajar en los juicios por los crímenes de lesa humanidad. Recuperamos el tono pizpireta, esa mirada que repara en los detalles que nadie ve, la lengua como fuente de zozobra y fascinación, las preguntas existenciales surgidas de vivencias triviales, la perfecta dosis de gravedad y de humor para explorar los vínculos, el peso del pasado y los vaivenes de la propia identidad.

Urdidas entre dos y hasta tres lenguas, las novelas dieron pie a preguntas sobre los efectos personales y literarios de ese tironeo, a veces dichoso, a veces exasperante, a las que Mónica Zwaig respondió generosamente, en un recorrido que la llevó a reflexionar sobre su vocación literaria, la elección (provisoria) de una lengua de escritura y los universos que se abren ante una lengua nueva toda vez que nos dejamos atravesar por ella.

Escribir

¿Qué te llevó a escribir, Mónica? ¿Es una pulsión que viene de lejos o de una vocación relativamente reciente?

Escribía mucho de chica, poemas sobre todo, pero en general siempre trataba de inventar historias para contar. Desde chica y al principio de la adolescencia, estaba siempre preguntándome sobre qué temas escribir. Nunca dejé de escribir para mí. Después hubo un momento en el que tuve que escribir para la escuela y para la facultad, pero no era lo mismo, aunque me haya ayudado a darme cuenta de que disfruto mucho de la acción/actividad de escribir.

¿Por qué elegiste el castellano como lengua de escritura? ¿Tiene que ver con vos y tu historia familiar, con el público al que querés interpelar, o con otro motivo?

Me cuesta pensar que elegí el castellano para siempre, y me cuesta pensar que no escribo más en francés porque escribo en castellano. Lo que siento es que

1 Tanto *Una familia bajo la nieve* (2021) como *La interlengua* (2023) fueron publicadas por la editorial Blatt y Ríos.

sumé el castellano al francés y en este momento estoy escribiendo en castellano. Esta decisión de escribir en castellano la tomé luego de la sugerencia de un amigo mío traductor del castellano al francés, que leyó un texto que había escrito en francés, y me preguntó si no quería probar escribir en castellano. Hacía cinco años que vivía en Buenos Aires y todavía tenía muchos errores de sintaxis en castellano. Lo que sí me parece interesante es darle lugar al zumbido de la otra lengua en la que uno vive. Yo escribía en francés pero tenía el zumbido del castellano. También me pasaba que al estar acá, tenía que escribir en castellano en mi clase de teatro, en mi trabajo, en cualquier taller de escritura que quería hacer. Entonces era darle también lugar al presente y como no podía trabajar la escritura en francés desde acá, con interlocutores franceses, trabajé la escritura en castellano. Digamos que fui a fondo con la inmersión en el castellano.

¿Seguiste escribiendo en francés? ¿Sentís que hubiera sido más fácil desarrollar tu vocación en esa lengua?

Como dije antes, me interesó siempre la escritura y de chica arranqué escribiendo en francés. No sé si es negación o si es para convencerme pero yo no abandoné el francés. Sigo escribiendo en ese idioma, aunque sean pocas las cosas que haya publicado. Lo último fue un artículo sobre un tema de actualidad en derechos humanos. Tengo la esperanza de encontrar el tiempo y el momento para volver al francés en la escritura de la ficción también. En este momento es más que nada una falta de tiempo, no me faltan las ganas.

Así como vos optaste por el castellano siendo tu lengua materna el francés, hay otros escritores que hicieron el camino inverso (Laura Alcoba, Copi, Héctor Biancotti…). ¿Los has leído? ¿Sentís cercanía con ellos?

Si, los leí y me interesa el tema en general. En una época quería hacer un documental sobre este tema, así que entrevisté a algunas personas y leí mucho. Siento una cercanía con los que tienen el coraje de cambiar de lengua. Me interesa la fragilidad y la humildad de este proceso de adopción de otra lengua para definirse, para vivir y para crear.

¿De qué "tribu" de escritores sentís que formás parte? ¿Con quiénes te sentís hermanada y por qué?

Los escritores del Oulipo. Soy fan de Pérec, Queneau, Ionesco. Me interesa el trabajo de juego y creación con la lengua. Me identifico con la tarea de escribir con limitaciones impuestas, con tratar de desarticular el lenguaje para enfrentar el mundo (absurdo) en el que vivimos. También me identifica mucho el trabajo sobre algo chiquito, puede ser la ausencia de una letra, el mundo que desarrolla una sola palabra y la aparición de un nuevo mundo por el cambio de una sola palabra. También lo chiquito de lo cotidiano. Me interesa esa falsa idea de lo simple, escribir en capas. En general me identifica la escritura no solemne, alejada de la idea de la gran literatura que tiene un mensaje para la humanidad. Yo creo que se puede hacer mucho con cosas chiquitas, cosas que parecen irrelevantes pero que generan mundos nuevos y un poco extraños (aunque sea un poquito extraños).

Tus dos novelas y la obra de teatro *Cuarto intermedio,* escrita junto a Félix Bruzzone y estrenada en 2022, generan la ilusión de que estamos ante textos autobiográficos, por la primera persona y los puntos de contacto entre esa narradora y tu propia vida. ¿En qué medida es así? ¿Los llamarías "autoficciones" o escritura documental?

Es una ilusión, no es un trabajo autobiográfico. En cuanto a las novelas, nunca fueron pensadas como autoficciones, ni ensayos, ni escritura testimonial ni documental. No busco la verdad ni quiero comunicar una verdad. Nunca escribí ni quisiera escribir una autoficción. Al contrario, lo que me permitió escribir y avanzar con las novelas fue poder entrar en el mundo de la ficción.

Los puntos de contacto que hay entre las narradoras de la novela y mi vida real son un pretexto para mí para poder escribir. Porque siento que no puedo escribir como una argentina que vivió toda su vida acá, mi castellano no me permite eso. Pero ahí hay una contradicción/limitación porque quiero escribir en castellano pero es un castellano por opción (por así decirlo). Siento que mi escritura y el lenguaje que uso da cuenta de un desarraigo y que me tengo que hacer cargo de eso

a la hora de escribir. Por eso en ambos casos la narradora es una francesa que vive en Argentina. Es porque puedo escribir desde ahí con más verosimilitud. En las novelas intenté construir verosimilitud pero no verdad y realmente no fueron escritas en claves de autobiografías. Lo que sí me llama la atención es que sean leídas en esta clave casi siempre. Creo que esto habla de la época en la que vivimos porque nos acostumbramos a la literatura testimonial o porque pensamos que las novelas tomarían un vuelo más importante si contaran una historia real. Hay puntos de contacto con la historia real que yo justifico desde el punto de vista de la legitimidad para usar este castellano a la hora de escribir pero el mundo construido es un mundo de ficción.

Cuarto intermedio es diferente porque tanto Félix como yo, nos ponemos al servicio de la obra desde nuestras identidades reales. Félix dice en la obra: no estoy haciendo de un personaje, estoy haciendo de mí. Esto fue el punto de partida para contar la historia pero por más que el personaje se llame como yo y esté contando algunos aspectos de los juicios que yo viví, siento que no deja de ser un personaje. No me estoy poniendo yo en escena, estoy actuando de lo que podría ser esta abogada francesa que idealiza un poco Felix Bruzzone al principio de la obra.

La identidad

En *Una familia bajo la nieve*, los padres de la protagonista (al igual que los tuyos, si entendimos bien) optaron por no hablarle nunca en castellano, la lengua de ambos. ¿Por qué creés que tomaron esa decisión? ¿Pensás que eso tuvo efectos en el vínculo familiar y en la construcción de tu propia identidad?

En la vida real creo que no hubo ninguna decisión al respecto por parte de mis padres, simplemente se fueron acomodando e integrando a la vida en Francia y a hablar en francés, y cuando yo llegué al mundo, ellos ya vivían en Francia hacía muchos años. Por eso creo que el francés le ganó al castellano en mi casa. Creo que es difícil mantener el idioma de uno cuando vivís en el extranjero. Me doy cuenta ahora que vivo en Argentina hace 15 años. El lenguaje de lo cotidiano, si todos se socializan en el país donde viven, le gana al lenguaje de origen.

El hecho de que te instalaras aquí y que te volvieras escritora, ¿dio pie en tu familia a reflexionar sobre la relación con la Argentina y el castellano? ¿Es lícito pensar que venís a ser para ellos algo así como *le retour du refoulé*, el retorno de lo reprimido?

No hay conflicto con el castellano en mi casa en la vida real, simplemente no se usa mucho. La neurosis del idioma la tengo yo, no los demás integrantes de la familia.

Iniciás *Una familia bajo la nieve* situando a la narradora como habitante de los monoblocks de la *banlieue* parisina, "llenos de árabes y negros", al punto que la ella crece convencida de que ella también es árabe. Y en *Interlengua* hay un fragmento muy conmovedor en el que la narradora se refiere al mundial de fútbol del 98 y explica lo que significó para ciertos sectores de Francia la victoria de un equipo cuyos integrantes eran en gran medida hijos o nietos de inmigrantes. ¿Cómo te sentís vos en relación con la nacionalidad? ¿Venir a la Argentina alteró esa configuración identitaria tuya?

Yo siempre me sentí francesa y no dudé nunca de esto y no modificó esa percepción mi viaje a Argentina. Yo creo que una puede ser más de una cosa, más de un país y que sumar o agregar Argentina a mi vida no me sacó lo de Francia. Sí, me parece que Francia vive en una crisis identitaria muy fuerte desde hace muchísimos años. Mi problema está en querer vivir en dos países, en la abundancia de lenguas y países. Es un problema lindo pero que no se resuelve nunca.

Con respecto al rescate de identidades rechazadas, tus personajes se hacen cargo de bucear en su herencia Qom. ¿Qué vínculo tenés con ese pueblo? ¿Cómo ves a los argentinos en relación con esa parte de su cultura e identidad, la indígena?

Yo no tengo la suerte de tener un vínculo con los Qom, es parte de la ficción de la novela. Lo que sí me parece interesante es que la búsqueda de la herencia, del origen, pueda llegar hasta los Qoms y que no sea tan alejado en el tiempo ese hallazgo. En general me da la sensación que en Argentina hay todavía mucho

rechazo a la inclusión de las comunidades indígenas, y eso me da pena.

También aparece en los textos la herencia europea a través del origen judío de algún abuelo paterno y la nacionalidad yugoslava de otro, sobre el cual flota en algún momento la sospecha de que fuera nazi. ¿Qué reflexiones y emociones te nacen en relación con esta procedencia tan variada, muy propia de parte importante de los argentinos? A partir de tu propia experiencia, ¿creés que este mestizaje nos enriquece o nos atormenta?

Últimamente pienso que la herencia familiar siempre incluye por lo menos una guerra; yo quería trabajar sobre esta idea en mi novela. Por eso los abuelos de la narradora están atravesados por conflictos políticos y destierros y guerra. Creo que siempre hay mucho para trabajar y para reflexionar sobre la identidad de una colectividad, de una nación y que cualquier trabajo sobre la identidad genera conflictos y tensiones, que eso enriquece y atormenta a la vez. El tema es poder encontrar los matices cuando uno quiere escribir una historia. Me gusta el trabajo que hace Amin Maalouf en sus libros al respecto, su visión sobre la identidad, sobre la construcción del otro y sobre poder salir de la idea de la pertenencia como única identidad. Me gustan los que no pertenecen del todo, los que viven ese conflicto interno. El mestizaje para mí es enriquecedor incluso en su parte tormentosa y me interesa poder mostrarlo sin caer en el discurso militante.

Los libros

Más allá del tiempo transcurrido entre la publicación de ambos libros, tus protagonistas se presentan de la misma forma: ambas dicen haber venido de Francia "hace 10 años". Pareciera que hubieran quedado fijadas en ese momento. ¿Es voluntario? ¿Significa algo ese número con respecto a integrarse o no a un país?

Sí, creo que a los 10 años hay una crisis, lo digo un poco en chiste porque me parece imposible generalizar, pero creo que es un número que importa. Es el momento de hacer un balance.

La obra de teatro *Cuarto intermedio* pone en escena a una guía de turismo, alguien capaz de ver y comunicar una cultura desde otra, pero sobre todo, capaz de mostrarle a la gente del lugar aquello que no puede ver de sí mismos: sus singularidades, sus atractivos, incluso sus extravagancias. ¿Es legítimo ver en esa figura el lugar de enunciación del cual emana tu literatura, una mezcla de mirada extrañada y burlona?

A mí me interesa mirar al costado y también contar el lado B de las cosas, no lo primero que salta a la vista. Porque lo primero que salta, lo van a ver todos. Tal vez se confunda con lo básico, lo que uno elude porque piensa que no es interesante. Yo creo que todo es interesante, todo depende de cómo se cuente.

Sobre *Cuarto Intermedio*, creo que el tema de los juicios de lesa humanidad es tan grande que es imposible abarcar mucho en una sola obra, nosotros trabajamos con esta limitación también.

Una característica muy singular de tus libros es el humor para expresar situaciones bastante dolorosas y hasta traumáticas. ¿Qué te llevó a optar por ese registro? ¿Cómo describirías tu sentido del humor?

El humor es un mecanismo de supervivencia para mí. Lo tengo tan naturalizado que no me pregunto por eso, solo agradezco cuando la gente se ríe al leer mis novelas y me desespera cuando no funciona. Me parece que es algo muy cultural y me pregunto por eso también, por si podría hacer reír en China, por ejemplo. Por otro lado, es algo muy peligroso, tiene que ser muy fino, muy bien hecho, si no no es humor. Yo creo que el humor me salva y nos salva a todos. Personalmente me encanta el humor absurdo, que descoloca lo cotidiano y la sátira. También creo que se construye al poner la mirada en los detalles, puede ser los detalles del lenguaje, de una palabra, de un gesto, de una mirada. En lo cotidiano escucho a muchos humoristas, tanto en Francia como en Argentina. Digo "escucho" porque en general encuentro más humor en la radio o los podcasts que en la literatura (pero los hay).

En *Una familia bajo la nieve*, el humor puede interpretarse como un mecanismo de defensa para reconstruir vivencias personales dolorosas ligadas al exilio,

la separación de los padres, etc. ¿Qué función creés que cumple en la obra de teatro *Cuarto intermedio*, que también se vincula con la dictadura? ¿Hablaron con Félix Bruzzone y Juan Schnitman, el director de la obra, al respecto? ¿Pensás que el tiempo transcurrido es lo que permite que un tema así se aborde con ese desparpajo y no con la habitual solemnidad?

Félix, Juan y yo compartimos el mismo sentido del humor, y eso es el pilar de nuestra obra y es algo que ni tenemos que hablar explícitamente porque estamos los tres en la misma sintonía. No buscamos comunicar desde la solemnidad en ningún momento y creo que hay muchas cosas para hacer en esa clave, que igual son reflexivas e incluso no humorísticas pero sin ser solemnes. Creo efectivamente que el paso del tiempo permite abordar desde otro lugar algunos aspectos, pero no exclusivamente. Vi una película muy absurda hace poco sobre el exilio chileno en Francia, *Diálogos de exiliados*, de Raúl Ruiz, una película hecha en el 75, y tenía mucho humor. Creo que Ruiz fue criticado por ese humor en su momento, pero igual demuestra que había un espacio de creación donde entraba el lenguaje del humor también, ya tan cerca de la época de los hechos. Habría que repensar todo esto de nuevo con una investigación, estoy pensando en voz alta ahora. Creo que el tema de hablar de la dictadura no pasa por autorizar o no el humor por el paso del tiempo, nosotros no buscamos humor a toda costa, buscamos acercarnos al tema desde otro lugar y a veces uno encuentra humor ahí con esa distancia. Lo que a mí me interesa es ver qué van a hacer las próximas generaciones que no tuvieron un punto de contacto directo con esta dictadura, qué van a crear, qué lenguaje van a usar y a tener a mano para esto. Yo creo que el paso del tiempo aporta eso, más que nada, otro lenguaje.

Las lenguas

¿Qué mundo se abrió ante vos cuando empezaste a vivir en castellano? ¿Qué ventajas o experiencias te ha permitido el bilingüismo o el vivir entre dos lenguas?

Primero el mundo del silencio porque a mí me daba mucha vergüenza hablar en castellano y tardé mucho tiempo en autorizarme a hacerlo. Después la ventaja principal es la de aprender algo nuevo todos los días y sobre todo un mecanismo de extrañamiento con las palabras que logro aplicar ahora, incluso con el francés, y me permite más precisión o decisión a la hora de escribir o crear. Esto es la parte positiva, la parte negativa son los hispanismos y los galicismos.

La narradora de tus textos utiliza muchas veces expresiones muy porteñas que resultan cómicas para el lector en boca de una francesa ("el quetejedi", "me cayó la ficha", "quedé de cama"...). Se advierte que el personaje experimenta cierto goce al decirlas. ¿Es así?

Sí, hay un juego ahí, con el personaje que usa estas palabras sin darse cuenta del peso que tienen y de lo que significan bien o lo que quieren decir de las personas que lo usan. Quiero armar algo divertido con eso, con una especie de desubicación o confusión en el uso de las palabras.

También expresa su gusto por ciertas sonoridades, como la "ch: chocha, chacho, chichón, chimento…". ¿Hay algo de volver a un estadio infantil prelingüístico en eso de explorar desde los sonidos una lengua nueva?

Creo que es algo lindo prestar atención a los sonidos, tal vez es algo que se pierde con el uso de la lengua, pero poder asombrarse de nuevo con eso y usarlo, es algo que me parece enriquecedor a la hora de escribir.

En tus textos (sobre todo en *Una familia bajo la nieve*) se perciben unos sutiles galicismos, visibles tal vez para quienes hablamos francés. ¿Se trata de algo involuntario o te agrada saber que en tu prosa hay huellas de tu lengua materna?

Las dos cosas. Creo que algunos galicismos no son voluntarios, otros son conscientes y los uso a mi favor para escribir. En general diría que la lengua materna va a estar siempre por más que use palabras en otro idioma, porque la lengua materna es la que me estructuró como persona y en mi identidad y eso no se puede cambiar. Cuando escribo en castellano está el francés más allá de la lengua y de las palabras. Está en las imágenes que aparecen, en las referencias culturales,

porque es lo que me constituye como persona. Entonces diría que escribo en una lengua híbrida, tal vez una lengua trans como me dijo una periodista un día.

Creo que tengo hispanismos también en francés ahora. Las dos lenguas están contaminadas por la otra, no hay lengua pura. Eso me hace reflexionar mucho sobre el derecho a escribir a pesar de esta limitación. Lo vivo como una limitación pero trato de usarlo a mi favor.

En *La interlengua*, la elección de estudiar italiano por parte de la protagonista tiene algo de azaroso. ¿Podemos pensar que lo que la empuja es el deseo de disfrutar esa sensación de extrañamiento hacia otra lengua/cultura? ¿Qué te genera a vos estar frente a una lengua desconocida?

Yo disfruto mucho aprender idiomas, los mundos que se abren ahí. Disfruto más cuando mi supervivencia no tiene que ver con eso, como sentí que me pasó con el castellano. Haría la distinción entre el idioma que uno aprende por placer y otro para vivir/sobrevivir.

La experiencia de tu protagonista muestra lo movilizador que suele ser algo aparentemente anodino como anotarse en un curso de idioma: un comentario, una palabra, una canción espabilan recuerdos, añoranzas, deseos. ¿La experiencia de tus personajes ha sido la tuya?

Yo siempre disfruté de estudiar idiomas. Arranqué a los 5 años con inglés, mis padres me habían anotado con una señora que daba clases a niños en su casa y yo la pasaba genial, escuchaba las canciones de las clases en la videocasetera, hacía la tarea. Después me anoté en la especialidad "lenguas europeas" en la secundaria. Disfrutaba mucho las clases de alemán porque nuestra profe tenía mucho humor negro, nunca me reí tanto como en las clases de alemán. Yo no sé por qué no seguí dedicándome a las lenguas porque disfrutaba mucho. Pero creo que cuando arranqué abogacía también era aprender otro idioma, otro lenguaje, el idioma abogadil. Entonces pienso que siempre estuve en este aprendizaje del idioma extranjero, que tal vez es mi forma de relacionarme siempre con los idiomas, desde afuera, desde lo extranjero, con ganas de saber más y con mucha curiosidad y placer por el mundo que se abre.

Otra idea que se desprende del libro es que, más allá de esa mirada posmoderna de que podemos cambiar de país como de ropa, el arraigo, la pertenencia nacional y lingüística, siguen teniendo peso en la configuración identitaria de cada uno. Tus personajes parecen estar atravesados por esas disyuntivas. ¿Cómo lo ves?

Creo que el desarraigo no es algo nuevo, es algo más viejo que el mundo. Amin Maalouf decía en una entrevista que escuché hace poco en la radio que en la historia de la humanidad, el nomadismo es la regla y el sedentarismo la excepción. Para él construir el árbol genealógico de las familias se hace con los mapas de movimientos y no con las raíces. Pero ahora que uno puede moverse más "fácilmente" por la tecnología en general, siento que estamos en un contexto donde la identidad en vez de abrirse y abarcar la complejidad y los matices, se está volviendo a cerrar sobre la ficción de tener una sola pertenencia, creando sociedades, colectividades de exclusión.

¿Cómo construiste a los profesores de italiano de la novela? ¿Te inspiraste en docentes reales?

Tuve muy buenos profesores de idioma a lo largo de mi vida, cada uno con sus particularidades. Ya dije antes, tenía una profesora de alemán muy depresiva y muy graciosa. En general me marcaron mucho los profesores que tuve, tanto de idiomas como en general. El mundo de la docencia me atrae mucho y siempre me dan ganas de cambiar de trabajo y sumarme a la docencia también.

Más allá de lo gracioso, que impera en tus libros, tu literatura tematiza y expresa este tironeo entre lenguas y culturas. La narradora de *La interlengua* dice sentir "que no pertenece a ningún lugar" y "formar parte del club de los que vivimos con el culo entre dos sillas"; y al evocar la distancia que se abre cuando una idea es formulada en dos lenguas diferentes, concluye: "a veces floto en ese abismo". ¿Podés describir/explicarnos esa sensación?

Quiero decir que hay cosas que se pueden definir solo en un idioma y que no se define de la misma manera en otro idioma. Pero que vivir entre dos lenguas contiene ese vértigo de estar a veces en el borde de una palabra, a punto de caer.

En *La interlengua*, la protagonista nos cuenta también algunos tropiezos o trabas en su aprendizaje del castellano, como la dificultad que tuvo en hacer propio el sentido que se le da en Argentina a la palabra "boludo". ¿Esa dificultad persiste? ¿Hay otras palabras del castellano que te resulten así hoy en día?

Esa dificultad existe todavía, es menos evidente que con la palabra boludo pero persiste. Hay días que me asombro con algunas palabras nuevas, me parece bien igual que siga siendo así. No puedo encontrar un ejemplo ahora pero los hay y en general me cuesta mucho el lunfardo. Todavía tengo mucho para aprender ahí.

Otro aspecto que tus novelas expresan tienen que ver con el mundo vertiginoso de las connotaciones: expresiones como "ser compañeros", "bajadas al territorio", "libreta de enrolamiento", "mondongo", "pebete"... implican experiencias políticas y culturales que no aparecen en un diccionario. ¿Qué le pasa a un extranjero con ellas? ¿Imaginás términos que generen lo mismo en francés?

Seguro que los hay en francés también, pero me cuesta verlo porque el francés sigue siendo muy mi lengua y lo tengo naturalizado. Para un extranjero hay un tema del peso de las palabras, y creo que cuando empezamos a usar estas expresiones las hacemos propias y a veces suena desubicado para oídos argentinos, a veces las usamos cuando no las tendríamos que usar, denota y es un poco ridículo pero no hay maldad.

¿Te gustaría que tus novelas se traduzcan al francés? ¿Imaginás la tarea difícil? ¿Te embarcarías vos en esa travesía?

Me gustaría mucho que *Una familia bajo la nieve* sea traducida al francés para que la puedan leer mis amigos. Yo no podría traducirlo, yo necesitaría volver a escribir todo de cero en francés y sería otro libro, nada que ver. Ahora pienso que si se logra una traducción de la novela tal vez no sea primero en francés porque no sé cómo un traductor francés agarraría esta novela. Me interesa mucho el tema igual.

En cuanto a *Interlengua*, ni bien terminé de escribirla pensé que nadie iba a querer traducir esta novela, que es un delirio, algo muy muy difícil de traducir porque está atrapado entre 3 idiomas. Creo que es un ejercicio muy difícil de realizar pero muy desafiante.

Maximiliano Pozzi es estudiante avanzado del Profesorado en Francés del IES en Lenguas Vivas "J. R. Fernández". Se desempeña como docente en el nivel medio de esta institución desde septiembre de 2022. También ejerce la docencia en el Liceo 10 y en el Comercial 28 de la ciudad de Buenos Aires. Se considera un estudiante compulsivo de idiomas: al manejo fluido del inglés y del francés, le suma paulatinamente el conocimiento del chino, el portugués y el italiano.

Magdalena Arnoux es profesora de Introducción a los Estudios Literarios y de Teoría y Análisis Literario en el Profesorado y Traductorado en Francés, IES en Lenguas Vivas "J. R. Fernández" y Jefa de Trabajos Prácticos de Literatura Francesa en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Dicta el Seminario de Crítica Genética del Profesorado en Letras (UNSAM) y un Taller de Redacción de Textos Críticos y Curatoriales en la Universidad Nacional de las Artes. Integra el CEF (Centro de Estudios Francófonos) en el IES en Lenguas Vivas "J. R. Fernández".

Las lenguas en la red

Postear, tuitear, comentar, chatear, enviar, escrolear, publicar, lurkear, marcar como favorito, mensajear, megustear, compartir. Hace ya tiempo que las plataformas digitales o redes sociales como Facebook, Twitter (o X, ahora), YouTube, Instagram, Telegram o Twitch constituyen un espacio insoslayable de la discursividad social y creemos que merecían un lugar en nuestra revista.

Las plataformas digitales construyen espacios multimodales complejos, en los que la materialidad del discurso puede adoptar formatos que entrelazan textos escritos, sonidos, imágenes fijas o móviles, emojis, stickers y un sinfín de efectos. A su vez, son espacios abiertos, en los que las etiquetas e hipervínculos despliegan una superficie que se multiplica en la pantalla e invita a una deriva, posiblemente, infinita. La proximidad entre producción y reconocimiento genera un efecto de instantaneidad e interactividad: los consumos en las llamadas redes sociales no se presentan como acabados o clausurados, sino que pueden ser intervenidos, siempre según reglas determinadas, por los usuarios. Podemos poner "Me gusta", dejar un comentario o una pregunta, suscribirnos como seguidores, replicar el contenido o etiquetar a otros usuarios en un itinerario rizomático de (co)producción de subjetividades y lazos comunitarios.

En el ámbito de las lenguas y la traducción, la integración de nuevas tecnologías —no exenta de una mirada crítica— es un fenómeno que tiene una larga historia, aunque sin dudas el proceso adquirió un ritmo inusitado cuando la pandemia de covid-19 y el imperativo del confinamiento social revistieron a las plataformas digitales de un carácter de "necesidad" del que no habían gozado hasta entonces. Desde espacios institucionales o individuales, y con registros que van de lo intimista a lo circunspecto, profesores de lenguas extranjeras, lingüistas, traductores e intérpretes habitamos el ecosistema de las plataformas digitales y las hacemos funcionar como medios de difusión de conocimiento, como instrumentos pedagógicos, como espacios de intercambio lúdico, como modo de nuclearnos en torno a asociaciones profesionales, como rincones donde poner en comunidad nuestro amor por las lenguas.

Inauguramos en este número dedicado a la creatividad una sección destinada a explorar experiencias de contacto lingüístico en las plataformas digitales, donde se mezclan la música, los juegos de palabras, los cuentos, los viajes de intercambio estudiantil y hasta la etimología.

Jimena Portas[1]

1 Jimena Portas Robaina es traductora literaria y técnico-científica en inglés, realizó un posgrado de actualización en Didáctica de la Traducción (Facultad de Derecho, UBA) y es maestranda de la Maestría en Análisis del Discurso (Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Hace 18 años que se desempeña como traductora independiente, especializada en libros de texto de nivel inicial, primario y secundario para el mercado editorial estadounidense. Desde 2010, es profesora titular de la materia Traducción II en el Traductorado en Inglés del IES en Lenguas Vivas "Juan R. Fernández".

Lo que esconden las palabras: “un mensaje de diversidad y tolerancia”

Entrevista a Martín Barrangou sobre su perfil de Instagram

Martín Barrangou es profesor de francés y, desde hace años, participa activamente en distintas redes sociales, donde comparte con los usuarios su amor por las lenguas y su pasión por contar historias, en especial, la historia de las palabras. Con él conversamos sobre esa experiencia y sobre cómo es posible partir de una disciplina tan erudita como la etimología para generar un espacio donde, movidos por la curiosidad, los usuarios se dejan sorprender por el origen y el derrotero que han seguido algunas de las palabras que usamos todos los días.

Hace muchos años que publicás en las redes. ¿Cuándo y cómo empezaste a aprovechar las nuevas tecnologías para tu actividad docente? ¿Siempre pensás las publicaciones en relación con esta tarea y destinadas, como público privilegiado, a tus estudiantes?

Siempre me atrajeron las nuevas tecnologías y en particular algunas redes sociales como un modo de compartir aquellas actividades o experiencias que me interesan o, simplemente, me divierten. Empecé en 2006, luego de haber obtenido una beca para estudiar en Francia. Allí descubrí las plataformas virtuales de enseñanza cuando todavía no estaban tan difundidas por aquí y, a partir de entonces, la tecnología siempre estuvo presente en mi trabajo. Al comienzo no tenía un público demasiado definido y creía que el carácter efímero del contenido de algunas de estas redes tal vez no jugara a favor del tipo de publicaciones que a mí me gustaba hacer. Poco a poco vi que la gente se interesaba, incluso algunos alumnos que interactuaban en los comentarios o las historias, y eso me dio ánimo para seguir adelante.

¿Sentís que construiste un lenguaje personal más allá de las restricciones que imponen las redes? Si sí, ¿cómo fue ese proceso?

Siempre se trata de un lenguaje en construcción que va cambiando según el tipo de publicaciones (algunas publicaciones incluso hablan por sí solas y no necesitan comentarios que las acompañen) y de la cuenta de IG de la que se trate: @tinchohb es más variada en cuanto a los posteos, en cambio @la_voix_proverbiale se concentra en proverbios, locuciones y expresiones en francés. Si bien sé que es bastante ambicioso en los tiempos que corren, me gusta tratar de hacer que los que se acercan a mis cuentas de IG vayan un poco más allá de alguna imagen o algún video, me interesa que haya también algo para leer, que encuentren datos interesantes, que se puedan tomar el tiempo de conectar con alguna historia.

¿Cómo surgió la idea de empezar a publicar en IG sobre etimología? ¿Cómo fue tomando forma el proyecto? ¿Ves continuidad entre esta propuesta y los posteos que hacías previamente?

Durante muchos años enseñé Historia de la lengua francesa en el Profesorado en Francés del Lenguas Vivas, y la etimología de las palabras siempre era fuente de asombro para los estudiantes del Profesorado y lo es para la gente en general. Es como tener en tu casa desde hace años una caja que ves todos los días, siempre la misma, pero nunca se te ocurrió abrirla. Un día, de casualidad, la abrís y no podés creer todo lo que tiene adentro. A partir de ahí, cada caja que encontrás la abrís esperando renovar esa sorpresa. Descubrir el origen de las palabras que usamos todos los días despierta la curiosidad muchas veces dormida tanto en los más jóvenes como en los adultos. En sus orígenes, la idea fue publicar un libro de lecturas etimológicas con actividades en francés para adolescentes… no es una idea que haya abandonado por completo. Estas publicaciones son en cierta medida como el “teaser” de algunas de ellas.

En cuanto a los otros contenidos, me atrevería a decir que mi cuenta está atravesada por la curiosidad que me acompaña y por las ganas de compartir. Hubo períodos en los que me puse a dibujar e ilustré una

serie de fábulas de La Fontaine. Como me gusta la voz hablada grabé fábulas, cuentos, textos con alguna temática elegida por la gente a través de una encuesta en las historias de IG. También comparto cosas más personales como trabajos de doblaje que hago en francés de tanto en tanto o publicaciones sobre mis intervenciones en música… en fin… la idea es que si a alguien se le ocurre recorrer la cuenta, no se aburra demasiado y hasta tal vez le den ganas de volver.

¿Qué ventajas/desventajas crees que tiene el formato de IG para la divulgación de una disciplina como la etimología?

Para alguien a quien le gusta "contar" historias como es mi caso, tal vez la principal desventaja de IG sea la cantidad de caracteres que uno puede usar en las publicaciones. Algunos relatos que publiqué eran en su origen más largos, con más peripecias o más detallados. Claro que esto a la vez puede ser visto como una ventaja si se considera que así estás obligado a buscar realmente lo que querés decir, a sintetizar elementos de la historia sin que se pierda el humor o el suspenso al que intento llegar para develar de a poco los orígenes de las palabras. Por otro lado, IG es una plataforma en la que los usuarios van pasando rápidamente de un contenido a otro, y las publicaciones demasiado largas tal vez terminarían por disuadir a algunos seguidores. Por eso siempre trato de hacer publicaciones que tengan un contenido de acceso más inmediato para que incluso quienes quieren echar solo un vistazo puedan hacerlo. Poco a poco tal vez se vayan interesando por otras publicaciones más nutridas. Estas imposiciones de IG también nos protegen de la tentación de querer desarrollar todo el proceso etimológico para no infringir las reglas académicas, pero eso no es posible. El lector iniciado sabrá siempre disculpar algunas omisiones que nos impone el formato.

Algunos de tus textos son más bien un relato, otros se parecen más a una charla entre amigos. ¿Cómo decidís el tono de las publicaciones? ¿Cuánto influye en la creación de ese tono tu rol de docente? ¿Qué efecto crees que tiene ese tono en tus lectores?

Intento que el formato vaya cambiando para que la gente descubra y se acerque al significado de las palabras desde distintas perspectivas. El simulacro de la charla entre amigos invita a "meterse" como cuando uno escucha indiscretamente o sin querer una conversación entre dos personas en el colectivo. Eso no se debe hacer, pero tiene un sabor a prohibido que lo vuelve inevitable. Volcado a una publicación, ese estilo nos vuelve testigos, es como si estuviéramos ahí en medio de esos amigos que hablan y nos diéramos cuenta de todas las palabras que se usan en una conversación y que están llenas de historias interesantísimas. En cuanto a los relatos, la idea es hablarle a los seguidores, invitarlos a sumergirse en una historia, hacerse un tiempo para leer, bajar los decibeles de la vida cotidiana e ingresar en un universo distinto por un rato.

Suponemos que las palabras que tienen una etimología rica e interesante son muchísimas. ¿Cómo elegís los términos sobre los que hablás en cada publicación?

A veces nos viene bien volver a conectar con esa "edad de los porqués" que atravesamos en la infancia. En general, elijo palabras o expresiones que son muy conocidas y que la gente escucha y usa una y mil veces pero que de tan repetidas están automatizadas y sobre las cuales ya nadie se pregunta. Es una manera de sacarlas nuevamente a la luz. A veces basta con soltar un "¿sabías por qué…?" para que vuelva a brillar en los ojos de alguien esa curiosidad latente. Es como una invitación a conocer la "vida privada" de esas palabras con sus viajes de una cultura a otra, sus transformaciones, algunas incluso pasan por períodos de olvido y vuelven a aparecer tiempo después.

Dado que IG es una plataforma donde lo visual tiene un peso específico, ¿cuánto tiempo le dedicás a buscar la imagen que ilustra la publicación? ¿La pensás solamente como un apoyo visual secundario o procurás que genere efectos de sentido adicionales?

Bastante. No siempre es fácil encontrar imágenes que puedan servir por un lado para atraer y por otro para anclar en la mente cierto aspecto del contenido (suponiendo que ante la enorme cantidad de información que circula en las redes algo de ese contenido quede). En cualquier caso, la imagen tiene que invitar

a abrir esa puerta del relato o permitir recuperarlo más adelante.

¿Cómo es la interacción con los otros usuarios de IG? ¿Hubo publicaciones que despertaron más controversias, preguntas o interés? ¿Los usuarios también hacen aportes etimológicos en los comentarios?

Lo que suele generar más interacciones son las historias con *quizz* de preguntas. A veces los usuarios intentan adivinar y luego leen la historia, otras veces leen y luego responden y algunas veces solo intentan acertar y ya. En general, la gente *likea* y, si se animan, te dicen si les gustó la historia o si les sorprendió. Algunas veces aportan algún dato más de esos que conocen y que yo por cantidad de caracteres decidí no integrar en la publicación y así la historia puede ir avanzando también desde los comentarios.

En muchos casos hacés referencia a elementos de la cultura popular, como tiras de humor gráfico, refranes o películas taquilleras, y los ponés en contacto con el origen de algún término. ¿Esas referencias funcionan como disparadores de tus publicaciones o van surgiendo a medida que escribís?

Cuando uno quiere realmente compartir algo, tiene que multiplicar los puentes de acceso a aquello que quiere dar a conocer. Explicar los orígenes de palabras que se pierden en el tiempo requiere ante todo un gran esfuerzo de acercamiento. Algunas palabras van dejando huellas por distintos lugares y no solo se pueden acercar a ellas quienes abren el diccionario etimológico. Ciertas alusiones a películas o refranes que uno menos espera son las que despiertan mayor sorpresa y los usuarios deciden seguir el camino paso a paso para descubrir la historia de una palabra.

¿Cuál fue la publicación que más placer te dio escribir?

Creo que la que explica el origen de la expresión ”la manzana de la discordia”. Tenía en mente varios cuadros en los que se retrataban las bodas de Tetis y Peleo (Jordaens, Van Haarlem, Clerk) y me resultaba muy cómico imaginar el revuelo que se podía producir por una manzana que tenía la leyenda “para la más hermosa”. Poco importaba que fuera de oro, el asunto era quién era digno de tal calificación. La vanidad tuvo un precio alto esa vez. Tal vez hoy, muchos siglos después, esa historia sigue siendo actual y nos muestran ciertos costados individualistas o egocéntricos de nosotros mismos. Las redes sociales los han puesto en gran medida de manifiesto.

En el texto que explica el origen del término “Bluetooth”, aparecen citas imaginarias hilarantes en boca de un pintor de palacio o de un rey escandinavo. ¿Qué lugar dirías que ocupa en tus publicaciones el humor?

El humor hace que la historia quede más anclada en la memoria, uno va recordando ciertas imágenes o detalles que le permiten remontar el hilo del relato. A veces, si uno da un paso más allá de la seriedad o de lo trágico de ciertos mitos, por ejemplo, se cae en situaciones desopilantes. Evidentemente hay cierta búsqueda del anacronismo –no sé si todo el mundo lo festejará académicamente hablando–, pero trato de dar a veces ese paso más allá para crear una imagen visual más duradera que ayude a recordar el protagonismo de una palabra en determinado contexto.

¿Por qué pensás que la mitología aparece con tanta frecuencia en tus publicaciones sobre etimología?

Los mitos son historias con personajes, conflictos y una manera de ver y de explicar el mundo que atravesaron los tiempos hasta hoy. Fueron y son tan importantes que nos dejaron expresiones como “la manzana de la discordia”, “la cama de Procusto”, “el caballo de Troya” o “la caja de Pandora” que uno sigue escuchando en un noticiero, leyendo en la publicación de una noticia del diario o en boca de alguien en el trabajo, por ejemplo. También nos dejaron palabras “anfitrión”, “sosías”, “maratón”, muchas de ellas nombres propios que usamos hoy como sustantivos. Detrás de todas ellas se esconden personajes, historias, luchas… son cuentos escondidos en una sola palabra. En estos tiempos en los que todo tiene una velocidad tan vertiginosa, no nos viene mal detenernos un poco y abrir alguna de esas palabras de las que surge un *pop-up* lleno de colores, de movimiento y de aprendizajes.

Hacer etimología es una manera de develar los "secretos" que guardan las palabras. ¿Cuál creés que es el efecto que produce en tus lectores esa develación?

En algunos comentarios a posteos o en historias, los usuarios manifiestan sorpresa por haber descubierto las peripecias de una palabra hasta llegar a su forma actual. Muchas palabras son a la vez muy conocidas para nosotros y por otro lado tienen una larga historia que desconocemos. Otras que nos parecen totalmente distintas entre sí vienen de una misma raíz. Si bien nos resulta obvio que en "fractura" está la idea de algo que se rompe, ¿quién piensa hoy que el "fragor" es en realidad el ruido que provoca aquello que se rompe? Y así, cuando aprendemos a mirarlas de cerca, descubrimos que "fragmento", "fracción", "infringir" tienen un sospechoso aire de familia: todas están emparentadas con *frangere* que implica la idea de "romper". Igualmente, como las apariencias engañan, siempre hay que consultar los diccionarios y no dejarse llevar por lo que, en otros casos, a nivel de la forma de la palabra puede tratarse de una simple coincidencia.

Hacer etimología muchas veces implica poner en contacto distintas lenguas, distintas culturas, distintos tiempos. ¿Cómo describirías esos ecos? ¿Qué posibilidades creés que abren o despiertan esos vínculos en los hablantes?

Las palabras traen consigo un interesante mensaje de diversidad y tolerancia que no siempre es escuchado. Creo que la función de los docentes en lenguas es poner ese mensaje en evidencia. Toda lengua se nutre de aquello que le aportan las lenguas circundantes y es muy importante estar en contacto con esa diversidad que nos permite entender la realidad de manera plural. Tengo un alumno que empezó a estudiar conmigo a los 16 años y cuando yo introducía algunas palabras o expresiones y les preguntaba si las conocían, siempre me contestaba "mi abuela lo dice". Hoy por hoy creo que todo aquello que incorporó (porque, más allá de su latiguillo, en el fondo creo que me hacía caso cuando yo le repetía : "nunca se sabe cuándo una expresión nos va a servir") hace una gran diferencia en cuanto a su comprensión del mundo y al modo en que lo puede poner en palabras. Los jóvenes a veces se sienten seguros dentro de su propio mundo de palabras y expresiones –a todos nos pasó–, pero es importante mostrarles que pueden aventurarse más allá. Eso no es algo que se logre de un día para el otro. Es un camino que se recorre en el tiempo y los docentes tenemos mucho por hacer en ese sentido.

Martín Barrangou es magíster en Ciencias del Lenguaje por la Universidad de Rouen y profesor de francés (ISP "Dr. J. V. González"). Se desempeña como docente de los cursos de Lengua Francesa III y IV en el Profesorado en Francés del ISP "Dr. J. V. González" y es profesor de FLE en la Escuela Superior de Comercio "Carlos Pellegrini" y en el colegio St. Catherine's Moorlands School.

La traducción de juegos de palabras en redes sociales

Alba Martínez Martínez
Instituto Superior de Estudios Lingüísticos y Traducción (ISTRAD)
info@albatraduce.com

Resumen
Compartir juegos de palabras en las redes sociales a modo de reto de traducción ha captado el interés no solo de estudiantes y profesionales del sector, sino también de aficionados y curiosos. Cada vez son más las alternativas que se comparten cada semana, y se crea así una vía de comunicación para el debate sobre las diferentes técnicas de traducción, al igual que un canal de difusión de las múltiples variedades lingüísticas del español, reflejadas en expresiones y términos de cada zona geográfica.

Palabras clave: juegos de palabras – redes sociales – traducción

La traducción de juegos de palabras es una de las tareas más creativas, y a la vez más complicadas, ya que no solo se debe trasladar fielmente el significado de un idioma a otro, sino que tiene la dificultad añadida de tratar de reproducir el chiste o la rima originales para crear el mismo efecto en el público meta. A menudo me gusta pensar en los juegos de palabras como retos de traducción en los que representar un vals entre palabras, aliteraciones o metáforas.

Mientras cursaba el grado en Lenguas Modernas y Traducción en la Universidad de Alcalá (UAH), trabajaba como profesora de inglés en una academia de idiomas. Daba clases a varios cursos de diferentes niveles: niños, adolescentes e incluso adultos. En todas las clases siempre había algún estudiante que tenía menos ganas o interés por la asignatura; algunos venían obligados por sus padres o directo desde la oficina después de un largo día de trabajo, y la idea de tener clase de inglés a primera o última hora de la tarde era la menos apetecible. Yo siempre trataba de preparar actividades dinámicas para hacer que esas horas fueran lo más amenas posible y apuntaba todas mis ideas en una libreta que llevaba conmigo a todas partes. En la portada de la libreta se podía leer el texto en inglés: "*I am so eggcited!",* acompañado de la imagen de un huevo frito. Un día, esto llamó la atención de uno de los alumnos de la clase preadolescente que, en lugar de prestarle atención a los ejercicios del libro, estuvo un buen rato tratando de traducir la frase; poco después, varios compañeros se unieron a la tarea. Entre las alternativas se incluían "estoy frito" y "las clases de inglés me gustan un huevo". Les gustó tanto y estuvieron tan concentrados en tratar de encontrar la traducción más adecuada que los días siguientes pidieron más retos. Rápidamente me di cuenta de que era una actividad que les hacía pensar, poner ideas en común y les mantenía concentrados, por lo que me puse manos a la obra y busqué juegos de palabras similares para llevarlos como ejercicio de traducción y dedicarles los últimos minutos de clase. Este fue el origen de los retos de traducción.

Al ver el éxito que tuvo en ese grupo, decidí extrapolar la tarea a las demás clases, adaptando los juegos de palabras al vocabulario de cada nivel. En todas ellas la respuesta fue muy positiva, ya que el componente de creatividad era un gran aliciente a la hora de traducir. Enseguida se convirtió en un ejercicio habitual en cada clase y algunos alumnos incluso traían juegos de palabras que habían visto en la televisión, anuncios u otros medios para tratar de traducirlos en clase.

Esta actividad tuvo tanta aceptación entre mis alumnos que decidí empezar a compartir esos retos de traducción en redes sociales, más concretamente en

Twitter, ahora rebautizado como X, para ver si causaba el mismo interés entre la comunidad de profesionales y estudiantes de traducción. En las clases, los retos de traducción tenían el objetivo de despertar el interés de los estudiantes, hacerles pensar y conseguir también que trabajaran en equipo, pero al decidir publicarlos en Twitter, simplemente tenía curiosidad por ver las respuestas de la comunidad y así compararlas con las traducciones de mis alumnos.

Los primeros retos que publiqué solo tuvieron un par de respuestas, aunque con el tiempo fueron teniendo cada vez más acogida y el volumen de interacciones creció a los pocos meses. Al principio la mayoría de los participantes eran profesionales o estudiantes de traducción, que participaban con alternativas de lo más ingeniosas, pero a medida que iba creciendo el interés y los retos se compartían más y más en redes, también terminó captando la atención de otros usuarios que nada tenían que ver con la profesión. Esta diversificación, en ocasiones, ha generado debates sobre la traducción de ciertos términos o la diferencia de significado de ciertas palabras según la región geográfica, y esto facilitó que los profesionales de la traducción puedan compartir con personas ajenas a la profesión los aspectos que tenemos en cuenta a la hora de enfrentarnos a un juego de palabras y dar así más visibilidad y reconocimiento a nuestro trabajo.

Lo que más disfruto al leer las alternativas en cada reto de traducción es ver reflejadas las diferentes variedades del español, ya que no solo se pueden encontrar distintas expresiones o localismos españoles, sino que también podemos ver alternativas de diferentes países de América Latina.

Uno de los retos de traducción que más respuestas tuvo y que particularmente considero uno de mis favoritos fue un juego de palabras en el que se mostraba una imagen de lo que en España se conoce comúnmente como "canicas"; dependiendo de la zona geográfica, este término tendía a cambiar. En la imagen se leía el texto: "*I think you are marbleous*", y no solo fue un ejemplo de la riqueza lingüística dentro de España, ya que existen diferentes términos, como "boliche" o "bocha" en Canarias, o "bolo" o "bolindre" en Extremadura, sino que también se recogieron algunos términos usados comúnmente en diferentes países de América Latina: "ojitos" en Argentina, "bolitas" en Uruguay, "catota" en México y "piquis" en Colombia.

Otro ejemplo similar en el que se compararon expresiones de diferentes países fue una imagen de un huevo en el cascarón con el texto en inglés: "*Monday and I'm eggshausted*", entre cuyas traducciones destacaron la expresión chilena "ya es lunes y estoy hueviado" y la expresión mexicana "ya es lunes y está de hueva". Por otra parte, una de las alternativas más destacables para el español de España fue: "es lunes y no quiero hacer ni el huevo", expresión coloquial comúnmente usada para expresar desgana.

Sin embargo, en las respuestas a los retos de traducción no siempre se comparte terminología, sino también las diferentes estrategias que se utilizan a la hora de traducir. Uno de los tradurretos más destacables mostraba la imagen de una pera disfrazada de William Shakespeare. Junto a esta fruta se leía el texto en inglés "*Shakes-pear*", cuya traducción más original y resolutiva bajo mi opinión fue: "Lope de pera".

En este caso, se sacrificó el sentido original en su referencia a Shakespeare, optándose por otro autor (Lope de Vega), con el que el juego de palabras funcionaba y que, además, siendo español, producía un resultado final más localizado para el público de España.

Compartir juegos de palabras en redes sociales a modo de reto de traducción ha sido, sin duda, una práctica enriquecedora, ya que, aparte de establecer una vía de comunicación en la que profesionales y estudiantes de traducción comparten sus ideas, también ha servido como intercambio lingüístico de las expresiones y términos que se utilizan en otros países hispanohablantes, difundiendo así la riqueza del español en todas sus variedades lingüísticas.

Cabe destacar que esta práctica no solo ha despertado el interés del público nativo hispanohablante, sino que muchos estudiantes de español de países como Francia, Italia o incluso Estados Unidos se han animado a participar para practicar sus habilidades lingüísticas. Las numerosas respuestas les han servido

también de ejemplo para aprender nuevas palabras o expresiones y enriquecer así su vocabulario.

Lo que empezó como un simple juego se ha convertido en una práctica en la que los participantes de diferentes regiones comparten sus alternativas, y en la que estudiantes y profesionales del sector de la traducción pueden debatir sobre el proceso o las diferentes técnicas de traducción según el nivel de dificultad de la expresión en cuestión, por lo que actualmente no solo es una actividad entretenida con la que pasar el rato, sino que poco a poco se está convirtiendo en una herramienta de difusión de la que aprender términos o expresiones de diferentes países.

Después de más de un año recopilando las respuestas a los retos de traducción de cada semana, el siguiente paso será estudiar las respuestas más características de cada país o zona geográfica para contribuir así a los numerosos estudios sobre la lingüística y el desarrollo de las variedades del español y su morfología según la variedad dialectal.

Alba Martínez Martínez es graduada en Lenguas Modernas y Traducción de la Universidad de Alcalá (UAH) y especialista en Traducción Audiovisual y Localización Software del Instituto Superior de Estudios Lingüísticos y Traducción (ISTRAD). Actualmente es gestora de proyectos de traducción de industrias reguladas para RWS. Ha participado como ponente en la XIX y XX ediciones del Encuentro Nacional de Estudiantes de Traducción e Interpretación de España (ENETI) y es miembro profesional de la Asociación de Traducción y Adaptación Audiovisual de España (ATRAE) desde el año 2020.

Compartir el francés, compartir la música

Lucía Machado
IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"
luciamachado.923@gmail.com

En tiempos de pandemia, donde la presencialidad dio paso a nuevas formas de compartir, surge mi página de instagram @lulienfrances. En ella, comparto desde poemas en francés recitados por compañeras y compañeros del profesorado, canciones pedagógicas que pueden servir como herramienta para incorporar a las clases, hasta canciones en las que confluyen el castellano y el francés.

¿Cómo germinó la idea?

En ese momento el imperativo era constante. "Tenés que hacer ejercicio en tu casa", "tenés que estudiar cosas nuevas", "tenés que incursionar en el pan de masa madre". Había que aprovechar, no sabíamos muy bien qué, pero había que aprovechar.

Personalmente, la pandemia me encontró viviendo sola por primera vez, en un departamento que, paradójicamente, lo más lindo que tenía era un living enorme que me permitía hacer reuniones numerosas. Teniendo en cuenta que soy una persona bastante sociable y sumamente charlatana, me resultaba completamente extraña la sensación de llegar a la noche, mandar un audio y sentir que había sido la primera vez que sacaba la voz en el día. En medio del agobio mi refugio fue el de siempre: el arte.

Por un lado, durante el confinamiento volví a encontrarme con el profesorado de francés, que estaba un poco relegado en mi vida. Empecé el año cursando Prácticas del lenguaje 3 con Agustina Peña. La primera lectura que propuso fue *Langage et Discours* de Charaudeau. Después de sobrepasar las dificultades de entender cómo funcionaba el *classroom*, abrí el texto y sentí que no iba a poder hacer esa materia. Lo bueno fue que mis compañeras sintieron lo mismo: No estaba sola. A partir de ahí, armamos un grupo y empezamos a compartir sensaciones, nos juntamos –virtualmente– a leer y analizar los textos propuestos y el apoyo fue muy grande. La materia fue avanzando y Agustina propuso consignas muy interesantes que nos obligaron a reflexionar sobre el momento que estábamos viviendo y a poner en práctica todas las herramientas que nos dio para expresarnos. Tuve la suerte de cursar con ella, que me incentivó y me despertó nuevamente la curiosidad y las ganas de aprender y avanzar.

Por otro lado, si bien siempre mi espacio primordial fue el teatro, la imposibilidad de juntarme con otros hizo que priorizara mi costado musical que me permitía conectarme artísticamente en soledad. Durante mi infancia, un momento sagrado para mí era cuando se acercaban las cinco y media de la tarde y escuchaba que por las escaleras subía mi papá, un aficionado de la música que de día trabajaba en la Cámara de comercio alemana y de noche era DJ en un pub. Que entrara mi papá a mi casa quería decir que empezaba el momento en el que todos los equipos de música que había en el living se prendían y que de su mochila iba a salir algún CD nuevo con algún artista para descubrir. Yo agarraba mi cuaderno y escribía todas las letras de las canciones y después las aprendía y las cantaba.

El francés y las canciones

A los 9 años, mi mamá me llevó a un CECIE a estudiar inglés. En la muestra de fin de año, podíamos ver todo lo que habían preparado los diferentes alumnos del centro de idiomas y vi la muestra de los que hacían francés. Cuando escuché a la profesora presentarlos y a los chicos hablar en esa lengua tan musical sentí que me enamoré. Hablé con mi mamá y le dije: "Ma, yo quiero hablar francés". Al año siguiente empecé y

Madame Mariana, en sus clases tan cálidas como interesantes, nos proponía canciones pedagógicas para aprender –algunas de las cuales uso hoy en día con mis alumnos–. Ahí me di cuenta de que podía expresarme en francés y cantar como lo hacía con las canciones que descubría con mi papá: crear un instante en el que dos pasiones convergen y se crea algo muy disfrutable para mí.

Un día estaba escuchando *La foule* de Edith Piaf y noté una particularidad: era una canción que tenía una versión en francés y otra en español. Un poco jugando, como suele ocurrir en estos casos, me puse a sacarla en los dos idiomas. Al momento de elegir en qué lengua cantarla, la cosa se puso difícil, porque las dos opciones me tentaban. Entonces apareció la idea de mezclarlas. ¿Por qué elegir si puedo hacer las dos cosas? Lo probé y me gustó. Me gustó tanto que empecé a buscar otras canciones para hacerlo. Elijo la estrofa que más me guste en castellano, la que más me guste en francés, y el estribillo, a veces, se lo dejo a la versión original. Al día de hoy tengo publicadas *La foule, No soy un extraño, À présent tu peux t'en aller* y *Je l'aime à mourir.*

Recepción del público y perspectivas

Usar instagram como herramienta me permitió hacer encuestas para averiguar, por ejemplo, si la gente sabía qué versión se hizo primero y cuál fue la adaptación. También me permitió conocer otras canciones que diferentes personas iban descubriendo y me recomendaban. Además fui me fui familiarizando con aplicaciones para editar videos, que me permitían poner las letras de las canciones en pantalla para que los otros usuarios pudieran, además de escuchar, ir siguiendo los versos. Decidí dejar en color las partes de la canción cantadas en la lengua de la versión original y en blanco y negro las otras. Al publicar las canciones y recibir comentarios y hacer intercambios, lo que en un primer momento sentí como una conexión con el arte en soledad finalmente se volvió algo compartido.

En la actualidad, sigo buscando este tipo de música para cantar y compartir pero también me gustaría empezar a hacer algunas traducciones de canciones que aún no tengan su versión para proponer la mía.

Lucía Ivanissevich Machado es actriz, cantante y está próxima a recibirse del Profesorado en Francés en el IES en Lenguas Vivas "J. R. Fernández". En la actualidad se desempeña como docente de francés en el Instituto Gato Dumas y en el programa Lenguas en los Barrios. Además, administra una cuenta de instagram y un canal de youtube en las que apunta a la difusión de la lengua francesa: @lulienfrances.

Una comunidad intercultural en Facebook

Entrevista a Graciela Gerendi sobre el grupo Francophonia

Graciela Gerendi administra un grupo de Facebook numeroso y activo en el que se nuclean miles y miles de profesores de francés de todos los rincones del mundo. Conversamos con ella sobre su recorrido de más de 40 años en la docencia y sobre su incursión en las plataformas digitales como un modo de ampliar el acceso a materiales didácticos y de fortalecer los lazos entre los colegas de FLE (Francés Lengua Extranjera).

¿De qué se trata el grupo de Facebook que administrás?

"Francophonia : Professeures et Professeurs de français dans le monde" es un grupo de Facebook creado en 2011 por Yann Librati, director de Francophonia, que es un prestigioso centro de formación de la ciudad de Niza. Es una plataforma donde casi 34.000 profesores de FLE comparten su pasión por la lengua francesa, la defienden y la mantienen viva en su día a día.

Por su parte, Francophonia tiene su propia página, con un millón de seguidores, dedicada específicamente a todo lo que concierne al centro de formación.

¿Cómo llegaste a ser la administradora de un grupo tan numeroso y tan activo?

Soy profesora de francés. Ingresé al Lenguas en 1977 y me recibí en 1981 con el segundo promedio de esa cohorte, por lo que gané una beca de larga estadía en Francia, donde hice un máster en Ciencias del Lenguaje. En 1984 volví a Argentina y, desde ese momento, fui profesora de francés en el nivel medio del Lenguas. Luego concursé para dar clases en el Profesorado en Francés, y enseñé Lengua I, Lengua IV, Metodología. Fui también directora de carrera del profesorado y coordinadora de francés de nivel medio hasta que me jubilé en el 2017. Continué mi carrera en el ámbito privado y desde entonces me dedico especialmente al manejo de redes.

Entré en contacto con Francophonia en 2011, cuando obtuve una beca para hacer un curso de formadora de formadores y quedé en contacto con Yann Librati, su director. En 2019 comencé a trabajar en las Universidad de verano en Niza como formadora de formadores y me hice cargo del grupo Facebook como administradora.

¿Qué tipo de materiales comparten en sus publicaciones? Veo que hay anuncios de actividades y webinars, videos de conciertos, entregas de diplomas, difusión de artículos. ¿Cómo deciden lo que publican?

El grupo se caracteriza por ser la convergencia de cuatro temáticas fundamentales: la pedagogía, la innovación, la interculturalidad y la solidaridad. Fomentamos el intercambio de ideas y experiencias entre los miembros de todos los continentes, creando un ambiente en el que la colaboración da sentido a la comunidad y a los valores que promueven. Además, Francophonia se presenta como un espacio privilegiado para presentar proyectos, programas y sueños, con la ambición de poder acoger a los miembros en eventos como las Universidades de Francophonia en Niza, donde juntos pueden dar vida a las palabras "fraternidad y perspectivas" que son el lema de la institución.

La idea del grupo es compartir recursos didácticos sobre la lengua, la cultura, la francofonía. Posteo fichas de gramática o *quizzes* de lengua, temas de pedagogía, didáctica, metodología , literatura, humor, efemérides…

¿Con qué frecuencia publican? ¿Con qué criterio aceptan las publicaciones de los miembros de la comunidad?

Es un grupo muy activo con mucha participación. EL criterio para aceptar las publicaciones de los miembros es que las publicaciones estén relacionadas con la enseñanza/aprendizaje del francés. Muchas veces

los profesores comparten recursos didácticos creados por ellos mismos, a veces comparten las producciones de sus alumnos o fotos de sus clases. Es muy amplio y muy variado. Yo lo hago casi mecánicamente: encuentro cosas interesantes en Internet e inmediatamente las publico, a cualquier hora y en cualquier momento. No tengo formación en redes sociales; lo hago de manera intuitiva, posteando lo que creo que a la gente le gusta los 365 días del año porque soy bastante adicta a Internet.

En los comentarios, ¿han encontrado intervenciones que los hayan sorprendido?

En los intercambios a veces se generan disputas. Por ejemplo, respecto del uso del lenguaje inclusivo. Hay miembros a favor y en contra, y se arman largas discusiones. Pero se generó un debate interesante para llegar a un acuerdo sobre el nombre del grupo y finalmente acordamos un punto medio para incluir los dos géneros: profesoras y profesores de francés lengua extranjera.

Es una comunidad muy numerosa y diversa, ¿qué aspectos concretos de esa riqueza ves que se aprovechan en el grupo?

Es muy enriquecedor todo el intercambio en el grupo porque hay realmente gente de todo el mundo: Filipinas, Canadá, Albania. La riqueza cultural es impresionante.

Además de repostear artículos interesantes y *quizzes* relacionados con la lengua y la cultura francesas, los profesores plantean problemas y piden consejos o ayuda. En esos casos, hay mucha interacción. Muchos piden, por ejemplo, conectarse con colegas de otros países para desarrollar proyectos de correspondencia de clase a clase, se postea mucho sobre aspectos interculturales, efemérides, canciones. Eso tiene mucho éxito. También hay publicaciones específicas de gramática, de didáctica, artículos académicos. El contenido es muy variado porque el nivel de los profesores es muy heterogéneo por lo tanto generamos un espacio de colaboración y ayuda.

¿Cómo fue la experiencia de intercambio en FB durante la pandemia? ¿Se notaron diferencias respecto de la actividad habitual?

En realidad, no noté mucha diferencia porque el grupo es muy activo. Yo misma soy muy activa siempre, estoy mucho tiempo conectada. Pero para mí no es un trabajo, sino un placer. Un placer ser útil para los miembros del grupo. Y lo más valioso es compartir el conocimiento de manera gratuita… Internet tiene una riqueza increíble, solo hay que tener buen criterio para encontrar cosas de calidad.

¿Hay alguna anécdota que recuerdes de algo que haya ocurrido en el intercambio con la comunidad de docentes?

Puedo mencionar que me contacta mucha gente del grupo en forma privada los domingos para pedirme soluciones, ideas, algún material para la clase del día siguiente. Me preguntan qué pueden hacer o a veces tienen preguntas respecto del uso de la lengua.

¿Tienen también otras plataformas, como Instagram, o solo el grupo de FB? ¿Pensaron en ampliar o replicar el grupo de FB en otro formato?

En realidad, es un grupo Facebook porque surgió en 2011 y, además, por el grupo etario de la mayoría de los miembros. Facebook es la plataforma que usamos las personas mayores de 50… Francophonia también está en Instagram pero el contenido es diferente.

Además de gestionar este grupo, yo creé mi propia página de Facebook (Fiches Fle Graciela Gerendi). Es un sitio con 32.000 seguidores de acceso gratuito a fichas gramaticales que son el fruto de mis 40 años de profesora de FLE. En ese sitio, la mayoría de los seguidores son africanos, en especial de Madagascar. Esas personas necesitan manejar bien la lengua para trabajar y tienen muchísimas preguntas gramaticales; vivo respondiendo consultas y es algo que me encanta hacer. Me da placer ayudar a personas que lo necesitan. Siempre trabajé en la escuela pública y creo que la educación debe ser de acceso gratuito y abierto para todo el mundo. Esa es mi pequeña contribución, mi granito de arena.

Graciela Gerendi es Profesora en Francés egresada del I.N.E.S. en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”. Obtuvo el título de Magíster en Ciencias del Lenguaje de la Universidad de Franche-Comté. Su trayectoria incluye roles de gestión, tales como Jefa de Carrera del Profesorado en Francés del I.E.S. en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” desde 2012. También fue Coordinadora del Departamento Medio de Aplicación en diferentes períodos. Fue profesora titular por concurso de Lengua Francesa I , Lengua Francesa IV y Metodología y Residencia en la carrera de Profesorado. En la actualidad, ejerce como Formadora de formadores FLE en Francophonia y administra el grupo Facebook de la misma institución.

Asistentes de Idioma nativos en el aula de lengua extranjera: cómo crear una situación en la que todos ganen

Cristina Banfi
Universidad de Buenos Aires
cbanfi@gmail.com

Jennifer Herrin
Central New Mexico Community College
ESLJen@gmail.com

Analía Kandel
Gerencia Operativa de Lenguas, Ministerio de Educación, CABA
analia.kandel@bue.edu.ar

Resumen
Imaginá, por un momento, que un hablante nativo de la lengua adicional que enseñás llega a la Institución donde trabajás para desempeñarse como Asistente de Idioma (A.I.) por varios meses. ¿Qué sentirías? ¿Entusiasmo? ¿Curiosidad? ¿Sensación de desafío? ¿De amenaza? Si bien esta situación puede resultar un tanto abrumadora en un comienzo, hay muchas chances de que se convierta en una oportunidad enriquecedora tanto para docentes como para estudiantes. Invertir tiempo en prepararte para sacar provecho de la presencia del/de la A.I. puede redundar en que sea una experiencia que vos y tus alumnos/as recuerden el resto de sus vidas. Este artículo socializa ideas para actividades creativas, que exploran aspectos profundos de las culturas local y meta con el fin de brindar apoyo al trabajo de docentes de establecimientos educativos que reciben A.I. en calidad de embajadores culturales. Las ventajas de invitar a un/a A.I. al aula pueden superar con creces cualquier obstáculo que las instituciones anfitrionas y las partes involucradas se vean en la situación de enfrentar. La oportunidad de entablar diálogos auténticos, de intercambiar conocimientos culturales y de establecer vínculos personales en la lengua meta constituyen un componente excepcional y extremadamente valioso de una educación en segunda lengua (L2) / intercultural integral.

Palabras clave: interculturalidad – cultura – asistente – idioma – nativo

I. Introducción

Imaginá, por un momento, que un hablante nativo de la lengua adicional que enseñás llega a tu Institución para desempeñarse como Asistente de Idioma (A.I.) por varios meses. ¿Qué sentirías? ¿Entusiasmo? ¿Curiosidad? ¿Sensación de desafío? ¿De amenaza? Si bien esta situación puede resultar un tanto abrumadora en un comienzo, hay muchas chances de que se convierta en una oportunidad muy enriquecedora tanto para docentes como para estudiantes. Los roles de A.I. y docente no se superponen, se complementan. Invertir tiempo en prepararte para sacar provecho del/de la A.I. puede redundar en que sea una experiencia que vos y tus alumnos/as recuerden el resto de sus vidas.

Según Maloney (2011: 3)[1], el principal beneficio de los/las A.I. es que actúan como “modelos de hablantes auténticos” que pueden “generar situaciones de interacción oral en las que se torna obligatorio hablar

1 En esta cita y las subsiguientes, las traducciones son nuestras.

en la lengua meta". Esta oportunidad de comunicación real con un/a hablante nativo/a no sólo provee referencias lingüísticas en relación con la pronunciación, las expresiones idiomáticas y la gramática, sino que también suministra un repertorio de fórmulas propias de una lengua (o de una de sus variedades) ligadas a la pragmática y a la sociolingüística: ¿cómo iniciar y cerrar conversaciones? ¿cómo tomar turnos de habla, pedir clarificación y usar frases de relleno o "fillers"? Asimismo, permite que estudiantes y docentes vivencien otros aspectos no lingüísticos del idioma estudiado, vinculados con la proxemia, la distancia personal y el lenguaje corporal, que no pueden ser comprendidos adecuadamente a través de los libros. Los/Las A.I. traen consigo de manera natural su comportamiento, creencias, intereses e historias personales, y suman al lenguaje el componente cultural, el cual –insistimos– es difícil de aprehender a través de los materiales didácticos únicamente. Más importante aún, los/las A.I. ofrecen a estudiantes y docentes la posibilidad de estrechar vínculos personales en la lengua meta.

Por este motivo, cada año instituciones educativas de diversos niveles de enseñanza de todo el mundo solicitan la presencia de un/a A.I. para desempeñarse en sus aulas con los/las docentes locales. Los/Las A.I., por su parte, forman parte de programas educativos que dependen de gobiernos nacionales o locales, ONGs, establecimientos educativos de nivel inicial, primario, secundario o terciario/universitario, de gestión estatal o privada. Los resultados de cada experiencia dependen de muchos factores, entre los cuales se pueden señalar el contexto educativo de cada país e institución, el perfil individual de cada A.I., y de los/las docentes que los reciben. Otros factores que afectan el impacto de los/las A.I. incluyen el tipo de tarea que se les asigna, los materiales que utilizan, el tipo de vínculo que establecen con los/las estudiantes y el andamiaje y supervisión institucional con los que se cuenta.

Los programas vigentes en Argentina difieren levemente en relación con:

1. Los requisitos que los/las postulantes a A.I. deben cumplir para ser seleccionados;

2. Los lineamientos acerca de las responsabilidades de los/las A.I.;

3. La retribución provista como estipendio mensual, cobertura de gastos como alojamiento, pasajes de avión, etc.

Este tipo de variables exceden a los/las docentes que trabajan con los/las A.I., razón por la cual en este artículo pondremos el foco sobre lo que *sí* está bajo el control de los/las docentes y cómo pueden trabajar con los/las A.I. de la mejor manera no sólo para optimizar la adquisición de la lengua meta sino también para desarrollar el intercambio intercultural con el/la A.I.. Nuestro objetivo es describir nuestras experiencias con A.I. y compartir ideas que hemos implementado con éxito con el fin de brindar apoyo al trabajo de A.I. y docentes en establecimientos educativos que reciben A.I. como embajadores culturales.

II. Contexto

El Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires participa en Programas de Asistentes de Idioma que incluyen el administrado conjuntamente por el Ministerio de Educación de Argentina con (1) el British Council (desde 1995), (2) la Embajada de Francia (desde 1999) y (3) la Comisión Fulbright de EEUU (desde 2003). A través de estos programas, han participado decenas de A.I. del Reino Unido, de Francia y de EEUU con el objetivo de promover el aprendizaje de idiomas y el intercambio cultural en establecimientos educativos de la Ciudad. Dependiendo del programa, los/las A.I. se desempeñan entre cuatro y nueve meses en el país. En nuestro contexto, los A.I. de Estados Unidos deben ser graduados universitarios recientes en cualquier disciplina mientras que los de Reino Unido y Francia realizan esta experiencia como parte de sus estudios universitarios. Aunque algunos de los candidatos cuentan con experiencia docente o de otro tipo con niños o jóvenes, la mayoría no son profesores capacitados y carecen de experiencia metodológica en la enseñanza de un idioma. Por este motivo, su rol es el de "asistir" a los/las docentes locales. Una pregunta que surge es: ¿Cómo se espera exactamente que se lleve a cabo esta asistencia?

Cada Programa de Asistentes de Idioma incluye pautas para los tipos de actividades que los/las A.I. deben llevar a cabo en las instituciones donde son asignados. Estos lineamientos sugieren cómo participar en las clases, planificar actividades puntuales a pedido/bajo la guía del/de la docente, aumentar la motivación de los/las estudiantes para aprender el idioma, fomentar la interacción oral de los/las estudiantes y organizar actividades extracurriculares. En nuestro contexto, se solicita explícitamente que los A.I. no reemplacen a los/las docentes en sus tareas administrativas o pedagógicas, como tomar asistencia, planificar clases, enseñar, evaluar y corregir.

Aunque se han recopilado pocos datos sobre los beneficios de estos programas, Moloney y Ross (2010) realizaron un estudio en siete escuelas que utilizaron A.I. para la enseñanza de lenguas extranjeras en Australia. Los/Las A.I. francés, alemán, italiano y japonés trabajaron con alumnos/as australianos/as que estudiaban dichos idiomas. De la observación de las autoras se desprende que sólo tres de los siete docentes que trabajaban con A.I. parecieron darse cuenta del potencial para el desarrollo y la práctica del lenguaje que suponía su presencia en el aula. Las autoras formulan una serie de recomendaciones que incluyen implementar actividades interactivas y un trabajo individualizado entre cada estudiante y A.I.

III. Superando mitos

Nuestro programa se implementó por primera vez hace casi 30 años; sin embargo, todavía se lo considera "innovador" y sigue despertando cierta resistencia por parte de los actores involucrados, especialmente los/las docentes. White (1987: 212-213) señala que es importante abordar los procesos de cambio de manera sistemática "para tener en cuenta la cultura predominante y evitar conflictos, promover la comprensión y desarrollar el compromiso de todos los interesados". Para que la experiencia de los/las A.I. sea significativa, es importante revisar posibles preconceptos erróneos e ir desactivando cada uno de ellos en forma racional y fundamentada.

Mito Nº 1: Las actividades del/de la A.I. compiten con el rol del/de la docente. Los roles de A.I. y docente no tienen por qué competir. De hecho, los roles del/de la A.I. y docente son muy distintos dado que el/la A.I. tiene una edad cercana a la de los/las estudiantes y por lo tanto tiende a compartir intereses similares. Puede, incluso, interactuar con ellos a partir de vínculos que los/las estudiantes no tienen con sus docentes, a la vez que suministra un modelo de lengua contemporáneo que permite a los/las estudiantes actualizar sus formas de decir y sus representaciones de la cultura meta. Moloney y Ross (2010: 3) van más lejos al señalar, siguiendo a Neustupny (1992) y Ayudantías Comenius (2009), que:

> En términos de desarrollo profesional, el/la A.I. y el/la docente pueden aprender del rol del otro: el/la A.I. tomando conciencia y adquiriendo experiencia en la práctica docente, y el/la docente de aula, repensando la planificación de sus clases a partir de la presencia y las ideas del/la A.I.

Mito Nº 2: Los/Las A.I. están sólo para consultas "lingüísticas" y corrección de errores. Los/Las A.I. pueden hacer mucho más que ejercer el rol de "informantes lingüísticos". En todo caso conviene aprovechar su conocimiento de expresiones idiomáticas y del cronolecto que es el suyo. Se recomienda, en ese sentido, que los/las A.I. no corrijan errores en forma tradicional sino que la devolución o feedback se dé de manera constructiva y natural. Las pautas justamente establecen que los/las A.I. cumplan el rol de "informantes interculturales" o socios en este intercambio bidireccional. Moloney (2011: 3) insiste en valorar ese saber no lingüístico que traen los/las A.I., que es en última instancia, el que hace la diferencia:

> Los/Las docentes y estudiantes de hoy, como parte de su competencia lingüística, necesitan una comprensión más profunda de la vida en los países donde se habla la lengua meta. Necesitan poder explicar los valores y pautas culturales invisibles, ocultos en el lenguaje. (cf. Anexo 2)

Mito Nº 3: Los/Las A.I. no pueden ayudar mucho en la clase de lengua adicional porque no son profesores capacitados. Los/Las A.I. pueden ser socios/as muy importantes en el aula justamente por no ser docentes capacitados/as. Según Moyano (2008: 7-8), si bien los/

las A.I. no poseen formación específica ni diplomas habilitantes, su principal contribución es que son hablantes nativos/as de la lengua meta, y es responsabilidad del/de la docente asegurar su participación eficaz en la clase. Moyano cree que:

> Lo valioso es que, por ser hablantes nativos, como cualquiera de nosotros, los/las Asistentes cuentan con sus propias intuiciones sobre el idioma propio, aún sin tener una formación específica. No sabemos cómo funciona nuestro idioma pero reaccionamos cuando algo "suena mal" o "está mal". Esto no significa que como hablantes siempre nos expresemos con corrección. Por esta razón, el/la docente de lengua extranjera también promueve la reflexión del/de la Asistente sobre su propio idioma. Precisamente la comparación del uso de las lenguas contrapuestas despierta en los/las Asistentes mayor conciencia sobre el empleo de su propio idioma. Esto lleva a que los/las Asistentes se vuelvan más críticos con respecto a lo que escuchan y a sugerir lo que sería mejor decir.

Mito Nº 4: La transmisión de cultura es de A.I. a estudiantes. Se debe considerar al/a la A.I. como un/a socio/a con quien compartir e intercambiar conocimientos, intuiciones y reflejos sobre la lengua propia y la ajena. Idealmente, mientras los/las A.I. comparten su idioma y sus valores con los/las docentes y estudiantes locales, los/las docentes y estudiantes locales, a su vez, comparten su propio idioma y valores con los/las A.I. Esto conduce al proceso de intercambio que debería ser una característica clave de estos programas. El impacto de recibir un/a A.I. es mayor cuando se reconoce que el/la A.I. no es el único embajador cultural, sino que, al compartir su propia cultura e idioma, los/las docentes y estudiantes locales también ocupan ese rol en relación con sus propias culturas. De este modo se desarrolla una conexión intercultural natural y bidireccional. Esta colaboración mutua puede resultar particularmente enriquecedora para abordar "puntos ciegos" culturales (Reznik 2000: 33):

> Aparte de la dimensión estrictamente lingüística, la huella cultural opera en otro nivel, quizás más sutil, en el significado de un texto. Es perfectamente posible haber entendido el mensaje textual en términos de características léxicas, sintácticas y estilísticas y, sin embargo, permanecer ajeno a las características culturales que enmarcan un texto y le dan un significado particular. Este significado suele estar implícito para el hablante nativo y no requiere ninguna atención especial: se da por sentado. Para el hablante no nativo, sin embargo, la referencia implícita constituye un "punto ciego" cultural. No se trata de un malentendido o de suposiciones incorrectas surgidas del desconocimiento referencial que presupone el texto. No es una percepción errónea o desviada: no hay percepción alguna.

En estos casos el/la A.I. y los/las docentes/estudiantes pueden actuar como "informantes" para identificar posibles "puntos ciegos" culturales recíprocos y proveer la información necesaria para que sean percibidos y comprendidos.

Mito Nº 5: Tener un/a A.I. en la Institución no requiere tiempo ni estructura; simplemente invitá al/a la A.I. cuando necesites "llenar el tiempo". Invitar a un/a A.I. a tu clase no puede consistir únicamente en hacerlo charlar con los/as estudiantes o pedirle algún tipo de presentación oral. Para que el programa resulte realmente provechoso, es necesario que docente y A.I. se pongan en contacto con suficiente antelación y dediquen tiempo a planificar conjuntamente todos los detalles: objetivos, cronograma, actividades del aula, tarea final, dinámica de grupo, tiempos, materiales, equipamiento, lenguaje que utilizarán los/las estudiantes, intervención del/de la docente/A.I., evaluación del proyecto, posible seguimiento.

Mito Nº 6: No vale la pena invertir tiempo en tener un/a A.I. en el aula. Algunos/as docentes temen que tener un/a A.I. en clase los retrase con respecto al programa de estudios. Sin embargo, el desafío del/de la docente es hacer que el/la A.I. se integre al plan de estudios para cumplir con el objetivo curricular de enseñar cultura a través del lenguaje. Moyano (2008: 5) señala que trabajar con un/a A.I. requiere:

- una planificación especial para aprovechar los aportes del informante lingüístico de la forma más valiosa posible.

- estar alerta para descubrir sobre la marcha aquella expresión idiomática o forma de decir o pronunciar que pudo pasar inadvertida.

- creatividad para poder adaptar la actividad pensada a las contingencias que puedan surgir a partir de la interacción.

- flexibilidad para poder apartarse de la estructura diseñada y poder volver al objetivo propuesto.

- privilegiar ciertas actividades y contenidos por sobre otros, asignando distintos tiempos para dar espacio a la intervención del/la Asistente.

Moyano (*ibid.*: 5) distingue a partir de estas actitudes dos tipos de docentes: aquellos que ven en la intervención de un/a A.I. un obstáculo para el ritmo habitual de la clase y prefieren abstenerse de modificar su planificación inicial y aquellos otros para quienes esa presencia constituye un desafío y una forma de crecimiento personal y profesional.

III. Cómo se implementó el Programa desde sus inicios

Antes de reflexionar acerca de cómo optimizar la llegada de los/las A.I. a las aulas, es importante interrogarse sobre el modo en que fueron habitualmente incorporados desde los inicios del programa. En nuestro país, los/las A.I. se han desempeñado mayormente en escuelas primarias, secundarias y Profesorados estatales. En la mayoría de los casos, el/la Referente Pedagógico/a alienta a los/las docentes a que inviten al/a la A.I. a visitar su aula para realizar intervenciones sobre temas relacionados con el plan de estudios. Lo que suele ocurrir es que los/las A.I. preparan una presentación oral con el apoyo de algún material audiovisual y/o impreso. En estos casos, el formato predominante suele ser descriptivo-expositivo con el objetivo de que los/las estudiantes comparen su realidad con la información provista en la presentación referente a la lengua/cultura meta. Luego los/las estudiantes hacen preguntas con el fin de comprender las similitudes y diferencias entre ambas culturas, lo cual concluye con la asignación de una actividad posterior.

Ventajas

Esta secuencia de **actividades basadas en una presentación oral** ha sido habitualmente percibida como eficaz por varios motivos:

- ***Contacto con un/a hablante nativo/a:*** Los/Las A.I. brindan a los/las estudiantes la oportunidad de estar en contacto directo con un hablante nativo de la lengua meta y por ende de estar expuestos a una variedad regional, social y generacional particular.

- ***El foco está puesto en los contenidos:*** Las presentaciones generalmente contienen información que mejora la comprensión de los/las estudiantes de ciertos contenidos del programa de estudios. En nuestro contexto, se pide a los/las A.I. que sean bastante precisos con la información que proveen en las presentaciones orales, y se suele guiarlos/las, redirigirlos/las o complementar los temas abordados cuando es necesario.

- ***Expresión de un punto de vista personal:*** El hecho de que un/a A.I. narre una experiencia personal directa, vinculada con una edad y un nivel educativo cercanos a los de los/las estudiantes, tiende a hacer que el contenido les resulte atractivo, particularmente en lo que respecta al punto de vista. Si el tema escogido es el sistema educativo de su país de origen, es usual que la presentación incluya anécdotas y relatos personales que sean interesantes para los/las estudiantes, mucho más que si un/a experto/a en educación comparada hiciera una presentación sobre el tema.

Desventajas

Más allá de las ventajas que ofrece la "típica" presentación del/de la A.I. y sus actividades subsiguientes, también conlleva algunas limitaciones, a saber:

- ***Recursos metodológicos limitados:*** Dado que no es un requerimiento que los/las A.I. sean docentes capacitados, a menudo carecen del "*expertise*" metodológico para diversificar las técnicas utilizadas en clase. Si el/la docente no planificó con el/la A.I. su intervención de antemano, es posible

que los/las A.I. no sepan cómo involucrar a la audiencia con preguntas previas, mini-cuestionarios, torbellinos de ideas u otras estrategias para hacer la presentación más interactiva. A su vez, los/las estudiantes podrían aburrirse, no prestar atención y/o hablar durante la presentación. Puede haber, incluso, un largo silencio cuando el/la A.I. hace preguntas para involucrar a su audiencia. Esto puede generar malestar e incluso frustración por parte del/de la A.I., y también por parte del/de la docente y estudiantes, quienes también pueden sentirse decepcionados/as.

- ***Poca amplitud en el registro de lengua:*** Dado que el formato de presentación generalmente se lleva a cabo en un ámbito de clase, la gama de registros utilizados puede ser considerablemente menos variada que en la vida real.

- ***Contacto limitado con los/las estudiantes:*** Si la interacción entre A.I. y estudiantes se limita a una breve presentación en una clase, no hay demasiada oportunidad para que desarrollen un vínculo. Si se trata de una visita única, es poco probable que tenga algún efecto a largo plazo en términos del impacto que la vivencia pueda dejar en el/la A.I. y los/las estudiantes.

- ***Escasas ocasiones para la rectificación lingüística:*** Si los encuentros entre A.I. y estudiantes son contados, y si se basan principalmente en un formato de presentación oral, es posible que no haya suficiente tiempo ni oportunidades para que los/las estudiantes ajusten su oído al habla nativa. Asimismo, es posible que el/la A.I. no tenga el tiempo ni la oportunidad de aprender a medir la velocidad de su declamación ni el registro adecuado para su producción oral ante un público de estudiantes.

- ***Un tratamiento superficial de los temas abordados:*** Las presentaciones individuales no suelen permitir demasiada profundidad en la exposición de un tópico en particular. La información presentada puede incluso malinterpretarse o simplemente no comprenderse en absoluto. Por el contrario, si la presencia del/la A.I. se reitera en un curso, existirá la posibilidad de desarrollar un tema más plenamente mediante la realización de diferentes tipos de actividades y brindando a los/las estudiantes un mayor andamiaje para comprender más a fondo la contribución del/de la A.I.

- ***Limitado intercambio de ideas:*** La exposición puede ser percibida como una enunciación unilateral, es decir, mientras el/la A.I. brinda información, es posible que a la audiencia no se le exija hacer nada lo cual obtura cualquier ida y vuelta entre los/las participantes.

- ***Presión innecesaria sobre el/la A.I.:*** Preparar una exposición sobre un tema asignado puede ejercer una presión innecesaria sobre el/la A.I., ya que es factible que no sepa mucho sobre el tema y que no le sea fácil imaginar el encuadre que el/la docente le quiera dar en el marco de su clase.

- ***Demasiada libertad:*** A algunos/as A.I. se les pide que propongan ellos sus propios temas para las presentaciones. Aunque a los/las A.I. más experimentados les puede gustar esta "libertad", la mayoría siente desconcierto ante la abundancia de alternativas que se les presentan y la carencia de criterios para escoger entre ellas.

IV. Ideas para incorporar al/a la A.I. con mayor éxito al programa

Tras haber identificado los mitos y preconceptos relacionados con la presencia de A.I. en el aula y advertir el modo deficiente en que aprovechábamos este recurso, decidimos pensar propuestas alternativas para extraer de la experiencia el máximo potencial. Por otra parte, nos dimos cuenta de que en muchos casos los/las docentes lograban implementar una rutina creativa y eficaz en relación con este programa pero que esta experiencia rara vez trascendía el aula. Como ocurre en muchas oportunidades, las prácticas logradas de docentes individuales no se publican o recopilan de manera sistemática, lo cual dificulta el acceso a esas experiencias por parte de otros/otras docentes que trabajan con A.I. Por este motivo, decidimos sistematizar algunas de las actividades que piloteamos con éxito, las cuales surgieron de la idea principal de compartir nuestra comprensión mutua de la cultura local

y la del/de la A.I. En este punto seguimos a Moloney & Ross (2010: 11) para quienes el/la A.I. es un recurso para el aprendizaje intercultural para todos los intervinientes en una clase que no ha sido explorado.

A continuación presentamos algunas actividades para el aula o para instancias extracurriculares, recomendaciones logísticas o consideraciones varias para facilitar la comunicación. Las hemos recopilado tras haberlas observado empíricamente y en algunos casos explorado desde la dinámica de prueba y error.

Actividades en clase

Para enumerar posibles actividades seguimos a Paul Nation (2013) quien recomienda una combinación equilibrada de "input" (exposición) y "output" (producción) y actividades centradas tanto en adquirir mayor fluidez como en enriquecer el lenguaje. Aunque estas categorías no son mutuamente excluyentes, describen cómo se pueden maximizar las habilidades y la presencia del/de la A.I. en tu plan de estudios.

1. <u>Redes sociales / Blogs</u>

Una posibilidad es pedirle al/a la A.I. y a tus estudiantes que redacten su propio Perfil basándose en guías/modelos; publicarlos en una plataforma pública o del curso y pedirles que lean y dejen comentarios en los Perfiles de cada uno.

2. <u>Discursos/Presentaciones</u>

Discursos de bienvenida o presentaciones personales: Pedí a tu curso que prepare un discurso de bienvenida para el/la A.I. y que el/la A.I. prepare un discurso de presentación para la clase, ambos basados en su Perfil.

Técnicas de reformulación: Pedí al/a la A.I. que cuente durante un lapso de tiempo determinado una anécdota significativa de su vida y solicitá a los/las estudiantes que tomen apuntes. Tras el relato, los/las estudiantes deberán volver a contar la historia en su lengua materna. El/La docente verifica la precisión del contenido referido. Se puede entonces reflexionar sobre qué palabras y conceptos fueron difíciles de entender e interpretar/traducir.

Variantes de la Presentación Tradicional: Al diseñar diapositivas, recomendamos a los/las A.I. tener en cuenta los consejos que brinda Rosler (2011), además de considerar las siguientes estrategias para optimizar el uso de diapositivas:

a) Activar información previa: Pedí al/a la A.I. que inicie su intervención con una actividad de preguntas y respuestas o un cuestionario de tipo verdadero-falso que pueda revisarse después de la presentación.

b) Elaborar preguntas con antelación: Pedí a los/las estudiantes que preparen preguntas antes de la presentación para formularlas cuando ésta haya finalizado. Esta actividad exige ciertos recaudos ya que algunas culturas entienden que esta instancia de preguntas suponen que no se ha comprendido el contenido. Los/Las A.I. británicos y estadounidenses están acostumbrados a responder preguntas al final de una presentación pues les hace sentir que la presentación fue interesante, pero esto no es así en otras culturas.

c) Prever plantillas o esquemas: Proveé plantillas para que tus estudiantes tomen apuntes. Si el/la A.I. habla de similitudes/diferencias entre su país y el país anfitrión, se puede entregar a los/las estudiantes un gráfico T o un diagrama de Venn. Asimismo, si el/la A.I. habla de acontecimientos importantes de su vida, los/las estudiantes pueden tomar notas en una línea de tiempo.

d) Solicitar un comportamiento adecuado: Pedí a tus estudiantes que no conversen ni usen teléfonos celulares durante la presentación ya que esto se considera de mala educación en la mayoría de las culturas.

e) Consejos culturales: Pedí a tus estudiantes que aplaudan al final de la presentación. Pue-

de parecer obvio, pero en algunos países no se acostumbra aplaudir.

f) Elaborar una carta de agradecimiento: Pedí a tus estudiantes que escriban una carta al/a la A.I. para agradecerle elementos específicos de su charla/sesión que apreciaron / les parecieron particularmente útiles.

Entrenar a los/las estudiantes para realizar presentaciones orales: En base al modelo que provee el/la A.I. con sus propias presentaciones y estrategias enumeradas arriba, el/la A.I. puede colaborar con el/la docente en entrenar a los/las estudiantes para que desarrollen la destreza de realizar presentaciones orales eficaces (ver guía de Herrin 2011a).

3. Fomentar debates

Detectar y discutir "puntos ciegos" culturales: Pedí al/a la A.I. y a los/las estudiantes que se mantengan alertas y:

(1) detecten "puntos ciegos" culturales (Reznik 2000: 33), es decir, "cápsulas" o referencias culturales, cada uno de su propia cultura, en artículos, anuncios/publicidad, novelas, letras de canciones, programas de televisión, vídeos, películas, podcasts, etc. que probablemente pasen desapercibidos para un hablante no nativo,

(2) los compilen en contexto (en diapositivas o en una herramienta web colaborativa) y

(3) los traigan a clase listos para aportar datos y puntos de vista/experiencias personales.

De este modo, el intercambio de información es bidireccional y el contenido enriquece y deja huella en ambas partes.

Conversar sobre eventos actuales/temas cotidianos: Pedí al/a la A.I. que conduzca mini-discusiones que exijan aplicar estrategias de toma de palabra en la cultura meta. Esto funciona mejor si a los/las estudiantes se les brinda primero la oportunidad de intercambiar ideas sobre los temas de su interés y su postura sobre ellos. Ver guía de Herrin 2011b y más indicaciones y tácticas de conversación en Anexos 1 y 3.

Leer un cuento/capítulo de una novela y conversar: Pedí al/a la A.I. que lea un capítulo de una novela o cuento y planifique actividades sobre aspectos culturales específicos.

4. Aprovechar los intereses y especializaciones del / de la A.I.

Invitá al/a la A.I. a eventos en tu Institución: Coordiná con los directores de otros departamentos para organizar que el/la A.I. dé una charla sobre su área de especialización/interés (derecho, biología, marketing, etc.) en eventos especiales, en su lengua materna o en el idioma local.

Entrevista / Sesión de preguntas y respuestas / "Conferencia de prensa": Pedí a los/las estudiantes que preparen preguntas para el/la A.I., en base a su perfil o a contenidos que hayan estudiado en otras materias.

5. Enseñar en equipo

Moloney y Ross (2010: 3) proponen que los A.I. y los profesores puedan planificar/dar clase en equipo y realizar diálogos, juegos de roles y grabar segmentos para luego trabajar juntos la escucha y la comprensión oral. Si los/las estudiantes se están formando para ser docentes, ellos/ellas también pueden planificar y dar clase en equipo con el/la A.I. Moloney y Ross (ibíd.: 3) citan a Tajino (2002), quien sugiere que "la enseñanza en equipo puede aumentar la motivación de los/las estudiantes como así también su comprensión de otras sociedades".

6. Usar el habla nativa

Grabar audios y/o videos: Pedí a tus estudiantes que graben en audio o video al/a la A.I. dando una presentación, participando en una entrevista o actuando en un juego de roles. Partes de la grabación se pueden utilizar para transcripción o actividades de observación con la ayuda del/de la docente. Los/Las estudiantes pueden analizar ciertos aspectos como las fórmulas de

relleno ("fillers") o muletillas (umm, bueno, a ver, ya sabes, quiero decir, etc.); la pronunciación de ciertas palabras, la entonación, las colocaciones, las estrategias de "*hedging*" o modalización, maneras de expresar vacilación, incertidumbre o cortesía, el uso de los tiempos verbales y otros elementos de gramática.

Ver videos/escuchar audios: Los/Las A.I. pueden ver segmentos de video o escuchar segmentos de audio de los materiales didácticos de los/las estudiantes, liderar una discusión sobre qué partes suenan nativas y cuáles no y por qué, y reflexionar también sobre las variedades regionales de la lengua meta. También pueden guiar a los/as estudiantes para que extraigan modismos y lunfardo/slang/argot de segmentos de televisión/video, definan términos y discutan registro: qué frases pueden usarse con quién (es decir, con un superior, un/a amigo/a o un/a conocido/a) en la lengua meta.

Escribir diálogos y grabarlos: El/La A.I. puede escribir ejemplos alternativos de diálogos o fragmentos del libro de texto o volver a grabar algunos segmentos con variaciones, es decir, con diferentes registros, alterando detalles, para que los/las estudiantes los transcriban y/o los utilicen para comparar diferentes versiones.

7. <u>Trabajo por Proyectos</u>

Invitar a otros/as hablantes nativos/as: Pedí al/a la A.I. que guíe a los/as estudiantes para invitar a hablantes nativos/as de embajadas, organizaciones, otros programas de intercambio, etc. Una vez que se ha seleccionado a los/las posibles invitados/as, pedí al/a la A.I. que trabaje con los/las estudiantes para cursar la invitación y planificar la visita solicitando una biografía para el discurso de presentación, preparando preguntas, organizando refrigerios después de la charla y redactando una carta de agradecimiento.

Estudiantes presentan para el/la A.I.: Guiá a tus estudiantes para que preparen un recorrido virtual y/o real por su barrio/ciudad/país, reseñen recitales/espectáculos locales y/o describan restaurantes locales. Los/Las estudiantes pueden trabajar en grupos pequeños o puede ser una actividad de toda la clase.

Álbum de fotos intercultural: Diseñá un proyecto de 4 a 6 semanas que comience mostrando a los/las estudiantes/A.I. imágenes de aspectos culturales de la vida en países donde se habla el idioma meta. Los/Las estudiantes y A.I. recopilarán imágenes (con sus propias cámaras y/o las buscarán en línea) de aspectos característicos de las dos culturas meta: la de los/las estudiantes y la del/de la A.I. En la fecha acordada, todos/as compartirán/explicarán sus imágenes en clase (en diapositivas y/o herramienta/plataforma web colaborativa).

8. <u>Apoyo en el aula</u>

Trabajo individual/grupal: Parte del tiempo que el/la A.I. está asignado/a tu aula puede ser dedicado al trabajo individual o con un grupo pequeño sobre alguna necesidad puntual y/o para discutir temas relacionados con la clase y/o practicar para exámenes orales mediante entrevistas y juegos de roles.

Clínica de escritura: Durante o después de clase, coordiná que el/la A.I. se reúna con estudiantes que necesiten ayuda para la producción escrita. El/La A.I. puede utilizar una guía (preguntas/lista de verificación) para hacer su devolución, específicamente sobre el contenido/organización (Reid 1993, en Grabe y Kaplan 1996: 392 – Anexo 4).

Actividades extracurriculares

A través de reuniones informales en la cafetería, encuentros para ver/debatir películas y grupos de conversación, los/las estudiantes y los/las docentes pueden establecer vínculos con el/la A.I. de manera más personal. Estas actividades son un complemento interesante de la parte más académica del programa que se desarrolla aulas adentro.

<u>Club de Conversación/Debate:</u> Esta actividad permite trabajar distintos aspectos de la lengua y la cultura meta: identificar el lenguaje conversacional, los rasgos culturales que entran en juego, cuestiones de pragmática o de registro, practicar tácticas de conversación y proporcionar definiciones/contextos para tendencias lingüísticas actuales en los medios, películas, novelas y redes sociales (ver temas sugeridos en Anexos 1 y

3). Este es también un contexto ideal para explorar el concepto de cultura y examinar elementos de cultura superficial y profunda (ver Teoría del Iceberg sobre el concepto Cultura, Anexo 2).

Club de cine o club de lectura: A.I. y estudiantes pueden discutir temas, tramas, implicancias y "cápsulas" culturales y/o históricas y lenguaje en referencia a registro in/formal, lo moderno/anticuado y lunfardo/slang/argot.

Club de cocina: La cocina puede constituir un puente intercultural ya que las recetas de platos tradicionales dicen mucho sobre una comunidad.

Clubes locales y clases de idiomas: Alentá a los/las A.I. a tomar clases de contenido/diversos temas o hobbies o unirse a grupos de estudiantes en el idioma local.

Eventos comunitarios: Invitá a los/las A.I. a participar en actividades comunitarias/institucionales.

El siguiente enlace puede ser útil para interesados/as en información complementaria y ejemplos de actividades en el aula: https://actividadesinterculturalesidiomasba.blogspot.com

Garantizar la comunicación y el apoyo al/a la A.I.

Comunicación

Como se mencionó anteriormente, la implementación de un programa de intercambio intercultural con A.I. requiere compromiso, tiempo y convicción por parte de todas las partes interesadas. Esto garantiza que los beneficios educativos de la enseñanza de una lengua segunda/adicional y la interculturalidad logren superar los obstáculos que se presentan. Diseñar y sugerir actividades relevantes es sólo una parte de la ecuación. Crear un flujo de comunicación es extremadamente importante y es la única forma de que el programa puede alcanzar su máximo potencial (White 1987). Entendemos que planificar objetivos, progresión en las actividades y una logística eficaz es fundamental para la incorporación plena y exitosa del/de la A.I.

El Ministerio de Educación de Argentina y los organismos co-organizadores (la Comisión Fulbright, el British Council, la Embajada de Francia) prevén sesiones de orientación para A.I., Referentes Jurisdiccionales y Referentes Pedagógicos/as, que incluyen presentaciones sobre el Reglamento del Programa y sus fundamentos, así como también consejos sobre cómo apoyar la enseñanza de la lengua meta y cómo actuar como "embajadores interculturales". Luego, cada Referente Jurisdiccional explica a los/las A.I. cómo se implementa el Programa a nivel local y proporciona (1) andamiaje teórico y práctico para ayudar a organizar su trabajo y (2) recursos didácticos y materiales complementarios. Finalmente, cada Referente Pedagógico/a de la/s Institución/es asignada/s desarrolla un sistema interno para la logística y las actividades interculturales en las que participará el/la A.I.

Logística

Otro aspecto que dinamiza la experiencia implica considerar la logística: dónde se reunirá el/la A.I. con estudiantes y profesores, cuántas horas a la semana pasarán en cada clase y en cuántas instituciones trabajarán.

Otras recomendaciones útiles:

- Afinar las pautas para que puedan ser implementadas fácilmente por referentes, docentes y A.I., y compartirlas con todas las partes involucradas en el programa.

- Multiplicar en forma planificada las intervenciones del/a la A.I. pautando al menos entre 4 y 8 encuentros. Tener en cuenta también que la participación del/de la A.I. en actividades extracurriculares o en cursos seleccionados puede tener efectos a largo plazo y generar un vínculo más fuerte y una interacción intercultural más profunda (cf. cultura profunda, ver Teoría del Iceberg sobre el concepto Cultura, Anexo 2).

- Diseñar materiales para la orientación, el seguimiento y la devolución/*feedback*.

- Proveer un cuadro/horario al/a la A.I., editable por él/ella mismo/a, para que pueda usarlo como

cronograma semanal/mensual y así alentar su auto-gestión.

- Enviar el plan de estudios del curso a los/las A.I. con anticipación para que puedan seleccionar lecturas, videos y otros materiales relevantes.

- Realizar una encuesta a los/las estudiantes sobre cómo imaginan que podría ayudarlos un/a A.I.

- Crear un foro, blog o cuenta en una red social institucional para que el/la A.I. interactúe con estudiantes y docentes.

- Organizar reuniones individuales entre el/la A.I. y cada persona con la que trabajará (Referente pedagógico/a y docentes) a su llegada.

- Invitar a los/las A.I. a reuniones: inducción, *networking*, seguimiento, cierre.

- Compartir/mantener un sitio web/blog/nube colaborativos: los/las A.I. llevan un registro de las actividades interculturales que realizan, que pueden ser seleccionadas por docentes y replicadas/adaptadas por otros/as A.I.

Materiales y Equipamiento

Por último, es una buena idea que los/las docentes/instituciones que reciben A.I. recopilen materiales interesantes y cuenten con el equipamiento necesario para facilitar el trabajo y la inserción de los A.I.

Los materiales a considerar pueden incluir:

- Dispositivos de grabación de audio/vídeo,

- Sitios web, blogs y nubes como repositorios colaborativos de materiales/ideas a adaptar (ver enlace arriba y Anexo 3)

Las instituciones también pueden solicitar al/a la A.I. que traiga / recopile sobre su país de origen:

- Libros y películas sobre cultura

- Revistas y periódicos

- Mapas y postales

- Realia:

> En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras ha ido cobrando cada vez más importancia el hecho de integrar la competencia lingüística y la competencia intercultural. Para alcanzar dicho objetivo los/las docentes de lenguas contamos con una amplia gama de recursos en el aula: uno de ellos es el uso de realia, término que se refiere a los objetos reales que podemos introducir en nuestra clase [...] La gran variedad de actividades que estos objetos nos permiten realizar y que [...] se caracterizan por su gran aporte cultural logrando así que la clase de lenguas se acerque más a la realidad de los países que hablan dicha lengua. (Álvarez Mennuto 2011: 1)

V. Conclusión

> [La A.I.] nos brindó información a la cual nosotros difícilmente podríamos acceder mediante libros o Internet: no solo vocabulario nuevo y frases cotidianas de uso actual, sino también temas culturales de su país, relevantes para un/una docente de idioma que debe enseñar la cultura de la cual está impregnado/a. (estudiante de Profesorado, M. Portesi, en Kandel 2008: 8)

Es evidente que las ventajas de invitar a un/a A.I. al aula pueden superar con creces cualquier obstáculo que las instituciones anfitrionas y las partes involucradas deban enfrentar. La autenticidad del discurso de los/las A.I, la capacidad de intercambiar conocimientos culturales y la posibilidad de establecer vínculos personales en la lengua meta constituyen un componente excepcional y extremadamente valioso para una educación en segunda lengua (L2) / intercultural integral.

> El/La A.I. posee experiencia de primera mano en la vida cultural del idioma meta, y puede transmitir ese conocimiento a los/las estudian-

> tes a través de narrativas y anécdotas personales de una manera vívida y atractiva. El/La A.I. representa a su cultura tal como se vive y se practica, y no como algo fijo, exótico y distante. Compartir sus percepciones de la vida en su propio país proporciona numerosas oportunidades de aprendizaje intercultural para profesores, estudiantes y para el/la propio/a A.I. (Moloney 2011: 3)

Sin embargo, para que la experiencia resulte exitosa, es fundamental dedicar tiempo a preparar y apoyar a los/las A.I., brindándoles orientación y libertad de acción. Asimismo es muy importante crear un sistema que proporcione a docentes, referentes pedagógicos/as y A.I. oportunidades para comunicar, planificar y negociar tanto el contenido como la metodología. Por último, y quizás lo más importante, hay que fomentar un entorno de intercambio intercultural que sea genuinamente bidireccional (es decir, en el que los/las estudiantes no sólo reciban, sino que también *den*): ahí radica la clave para maximizar el potencial del programa. Con los años se ha logrado superar la resistencia inicial a este programa para crear un clima de aprendizaje y apoyo compartidos. La meta sigue siendo conectar la lengua y la cultura y crear una experiencia rica y memorable para la institución anfitriona, los/las estudiantes, docentes y A.I.

Anexos

Anexo 1: Posibles temas para debates, presentaciones y juegos de roles

- Registro y tabúes verbales
- Turnos de habla
- Anécdotas personales y experiencias de vida
- Saludos, intercambio amistoso, despedidas: ¿qué dicen los amigos cuando se encuentran y se despiden? ¿Qué temas surgen habitualmente en charlas informales? ¿Cómo se presenta a una persona que otra no conoce?
- Lenguaje corporal: ¿saludar con un apretón de manos, un beso o un abrazo?
- Experiencias/estrategias para el aprendizaje de idiomas: ¿Cuál es la mejor manera de aprender un idioma extranjero/vocabulario, adquirir fluidez para hablar, hablar de manera más precisa/correcta?
- Patrones de cortesía: ¿cuáles son las fórmulas de cortesía más comunes y cuándo deben usarse?
- Origen étnico/historia personal
- Un lugar del país del/de la A.I./ del país anfitrión (Ej. ciudad de origen)
- Antecedentes educativos / Sistema educativo de ambos países
- El primer año de la vida universitaria (fraternidades, hermandades, residencias estudiantiles, etc.)
- Música
- Qué comen los jóvenes
- Entretenimiento/pasatiempos
- Cosas que te gustan/no te gustan de tu país
- Festivales/Vacaciones/Celebraciones
- Teléfonos móviles / Tiempo de pantalla
- Carreras
- Elementos de cultura superficial/profunda.
    - Ideas: creencias, valores e instituciones.
    - Comportamientos: costumbres, hábitos, vestimenta, alimentos y ocio.
    - Productos: literatura, folklore, arte y música.

- Otros aspectos indirectamente visibles según la Teoría del Iceberg: explicación del concepto cultura (Anexo 2)

Anexo 2: Teoría del Iceberg–explicación del concepto cultura

Blog AFS Intercultura https://afsinterculturafamilias.wordpress.com/2012/11/10/recepcion-2-teoria-del-iceberg/ (Último acceso: 15/10/2023)

Anexo 3: Recursos web (Último acceso: 15/10/2023)

- **Educación, Capacitación e Investigación Intercultural**

  - Sociedad para la Educación, el Entrenamiento y la Investigación Intercultural / Society for Intercultural Education, Training and Research (SIETAR)–USA https://www.sietarusa.org/, Europe https://www.sietar-europa.org/, Argentina https://sietarargentina.org/

  - World Values Survey, Institute for Social Research, University of Michigan https://cps.isr.umich.edu/project/world-values-survey-wvs/

  - Survey Lab, University of Chicago https://voices.uchicago.edu/surveylab/

- Institute for Social and Economic Research and Policy (ISERP), University of Columbia https://iserp.columbia.edu/
- Pew Research Center https://www.pewresearch.org/
- Institute for Research in Social Studies, University of Stanford https://iriss.stanford.edu/
- Social Science Research Council https://www.ssrc.org/
- The New School for Social Research https://www.newschool.edu/nssr/
- Social Issues Research Centre http://www.sirc.org/
- Publicaciones y Biblioteca Digital UNESCO https://www.unesco.org/es/publications

- **Programas Interculturales**
  - AFS: https://afs.org/ AFS Argentina: https://afs.org.ar/
  - AIESEC: https://aiesec.org/
  - Youth for Understanding: https://yfu.org/
  - Erasmus: https://erasmus-plus.ec.europa.eu/es

- **Recursos francófonos**
  - https://ifargentine.com.ar/programas/recursos-francofonas
  - https://www.lepointdufle.net/penseigner/civilisation-fiches-pedagogiques.htm
  - https://www.cafepedagogique.net/
  - https://bonjourdefrance.com/
  - https://lewebpedagogique.com/
  - http://abu.cnam.fr/
  - https://ifprofs.org/ar/ressources-pedagogiques
  - https://www.leplaisirdapprendre.com/

- **Temas de conversación**
  - http://iteslj.org/questions/ Guía docente: http://iteslj.org/questions/z.html
  - https://www.ielanguages.com/assistant4.html#/h
  - https://www.eslconversationquestions.com/english-conversation-questions/topics/
  - https://teflpedia.com/Category:Teflpedia_conversation_questions
  - https://www.wyzant.com/resources/lessons/english/esl/activities_and_quizzes/activities/conv_lesson_ideas
  - https://www.englishclub.com/esl-worksheets/conversation/
  - https://esldiscussions.com/
  - https://eslvault.com/category/conversation-worksheets/
  - https://en.islcollective.com/english-esl-worksheets/search/Talking+Points?page=1
  - https://en.islcollective.com/english-esl-worksheets/search/conversation+cards
  - https://freeeslmaterials.com/conversation_questions.html
  - https://tigertesl.blogspot.com/
  - https://lingolex.com/speak.htm

- o **Consejos:** https://headsupenglish.com/index.php/esl-articles/esl-four-skills/409-how-to-teach-discussion-based-esl-lessons

- **Tácticas conversacionales**

  - o https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/sprachen-und-literatur/englisch/unterrichtsmaterialien-nach-kompetenzen/sprechen/kommunikationspruefung/conversation-gambits.pdf/@@download/file/Conversation%20gambits.pdf

  - o https://www.academia.edu/11634433/Conversation_Gambits_book

- Organizadores gráficos imprimibles: https://www.teach-nology.com/

Anexo 4: Hoja de Entrevista para la planificación de la revisión (Revision Planning Conference Sheet*).* Adaptado de: Reid (1993). En Grabe, W. y R.B. Kaplan (1996): *Theory And Practice of Writing.* Harlow: Longman (p. 392).

Trabajo escrito N°, Borrador N°, Fecha:
Alumno/a-Escritor/a:

1. Creo que la mejor parte de esta versión de mi texto es…

2. Creo que la parte más floja de esta versión de mi texto es…

3. Tres preguntas que quiero hacerte (a mi tutor/a de escritura) son:

a)

b)

c)

4. De acuerdo a tus comentarios (del tutor/a de escritura*)*, las fortalezas y problemas de esta versión de mi texto son:

FORTALEZAS	PROBLEMAS
a)	a)
b)	b)
c)	c)

5. En base a tu devolución, éste es mi plan para revisar esta versión de mi texto *(enumerá las acciones específicas que planeás tomar y los párrafos específicos que planeás revisar)*:

a)

b)

c)

Referencias

Álvarez Mennuto, A. (2011): "Objetos valiosos en la clase de ELE". En Actas IV Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Mánchester. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2011/04_alvarez.pdf (Último acceso: 04/11/2023).

Grabe, W./ R.B. Kaplan (1996): *Theory And Practice of Writing*. Harlow: Longman.

Herrin, J. (2011a): "How to Teach Presentation Skills". Taller dictado en el IES en Lenguas Vivas "J. R. Fernández" el 23/08/2011. https://politicalinguisticagcba.blogspot.com/2011/08/talleres-prof-jennifer-herrin-238.html Guía/Handout disponible en http://goo.gl/gMFS4 (Último acceso: 06/11/2023).

Herrin, J. (2011b): "How to Organize Moderated Discussions (Group Work)". Taller dictado en el IES en Lenguas Vivas "J. R. Fernández" el 23/08/2011. https://politicalinguisticagcba.blogspot.com/2011/08/talleres-prof-jennifer-herrin-238.html Guía/Handout disponible en http://goo.gl/chQiH (Último acceso: 06/11/2023).

Kandel, A. (2008): "Intercambiando lenguas y culturas". *Plural* 1 (15): 8. Periódico quincenal. Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Buenos Aires y sus Idiomas–Políticas Lingüísticas de la Ciudad de Buenos Aires. 2010. Dirección Operativa de Lenguas Extranjeras, Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. https://buenosaires.gob.ar/areas/educacion/niveles/idiomas/ba_y_sus_idiomas.pdf (Último acceso: 24/09/2023).

Moloney, R./ S. Ross (2010): "Teaching and learning languages with a native speaker assistant: a study of seven schools". Artículo presentado en Making a Difference AARE Annual Conference. Melbourne, Australia. https://www.aare.edu.au/data/publications/2010/1858MoloneyRoss.pdf (Último acceso: 04/11/2023).

Moloney, R. (2011): *Teaching and learning languages with a native-speaker assistant*. Melbourne: Association of Independent Schools NSW, Australia. https://issuu.com/gizou/docs/aisdm_n187928_v1_native_speaker_assistant_teachers (Último acceso: 28/10/2023).

Moyano, G.C. (2008): *Los Asistentes de Idiomas en la Ciudad de Buenos Aires: Un programa que fortalece la formación de formadores en lenguas extranjeras.* Publicación GCBA.

Nation, P. (2013): *What Should Every EFL Teacher Know?* Seúl, Compass Publishing.

Reznik, D. (2000): "The interface between language and culture in reading comprehension". Tesis de Maestría en la Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera (MA TEFL) no publicada. Centre for Applied Language Studies (CALS), Universidad de Reading.

Rosler, R. (2011): "Cómo diseñar una presentación de diapositivas", Seminario Anual de APIBA, Asociación de Profesores de Inglés de Buenos Aires, 10/09/11. https://issuu.com/apibaasociaciondeprofesoresdeingles/docs/rosler_roberto_2011_-_c_mo_dise_ar_una_presentaci (Último acceso: 06/11/23).

White, R.V. (1987): "Managing Innovation". *ELT Journal* 41 (3), pp. 211-218.

Cristina Banfi es profesora en la Universidad de Buenos Aires y otras instituciones de educación superior. Fue Directora de Idiomas en Educación en el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Posee un M.Phil. (Universidad de Cambridge) y un Ph.D. (University College London), ambos en Lingüística, así como un Diploma de Posgrado en Política de Educación Superior (Universidad de Buenos Aires). Ha publicado varios libros, incluyendo *Primeros Pasos en las Lenguas Extranjeras* (2010) y *El Aprendizaje de Idiomas: Cómo Habla la Mente* (2015), además de numerosos artículos sobre enseñanza y aprendizaje de idiomas.

Jennifer Herrin se dedica a la enseñanza del inglés como lengua extranjera y a la diplomacia desde que concluyó sus estudios en Marketing (University of Texas) y en Educación (University of New Mexico). Ha trabajado en 12 países como docente de inglés, capacitadora y supervisora. Actualmente se desempeña como adjudicadora de visas para el gobierno de EE. UU., facilitando viajes a ese país para turistas, estudiantes y trabajadores. Tanto en la enseñanza como en su actual función desarrolla su vocación de vincular personas de todo el mundo.

Analía Kandel es magíster (M.A.) en la Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera (Universidad de Reading, Reino Unido), profesora en Inglés (INSP "Dr. J. V. González") y productora integral de radio (ETER). En 2008 fue Referente pedagógica de la Asistente de idioma inglés en el ISP "Dr. J. V. González". Desde 2009 es responsable de Difusión y Programas Especiales en la Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación, Ministerio de Educación, Ciudad de Buenos Aires, y desde entonces es Referente jurisdiccional por la Ciudad del Programa de Asistentes de Idioma francés e inglés co-organizado por el Ministerio de Educación de Argentina conjuntamente con la Comisión Fulbright, el British Council y la Embajada de Francia.

Native-Speaker Assistants in the foreign language classroom:
How to create a win-win situation

Cristina Banfi
Universidad de Buenos Aires
cbanfi@gmail.com

Jennifer Herrin
Central New Mexico Community College
ESLJen@gmail.com

Analía Kandel
Gerencia Operativa de Lenguas, Ministerio de Educación, CABA
analia.kandel@bue.edu.ar

Abstract
Imagine that a native-speaker assistant (NSA), a native speaker of the additional language you teach, is coming to work in your Institution for a year. As a local language teacher, how would you feel? Excited? Curious? Challenged? Threatened? Although this kind of situation may seem overwhelming at first, it can be a very rich opportunity for both teachers and students. The roles of NSAs and teachers do not overlap; they complement each other. Investing a bit of time in learning how to use and prepare for your NSA can make the experience one that you and your students will remember for the rest of your lives. This article shares ideas for creative activities that explore the indirectly visible aspects of the target and local cultures in order to support the work of teachers in educational establishments that receive NSAs as cultural ambassadors. It is apparent that the advantages of inviting an NSA to the classroom can far outweigh any obstacles that host institutions and stakeholders may need to overcome. The authenticity of NSAs' speech, the ability to exchange cultural knowledge, and the chance to form personal relationships in the target language constitute a rare and extremely valuable component of a well-rounded L2/intercultural education.

Key Words: intercultural – ESL – culture – assistant – native

I. Introduction

Imagine that a native-speaker assistant (NSA), a native speaker of the additional language you teach, is coming to work in your Institution for a year. As a local language teacher, how would you feel? Excited? Curious? Challenged? Threatened? Although this kind of situation may seem overwhelming at first, it can be a very rich opportunity for both teachers and students. The roles of NSAs and teachers do not overlap; they complement each other. Investing a bit of time in learning how to use and prepare for your NSA can make the experience one that you and your students will remember for the rest of your lives.

According to Maloney (2011: 3), the primary benefit of NSAs is that they serve as "authentic speaking models" and can "create a need-to-speak context for spoken interaction." This opportunity for real communication with a native speaker not only provides models of linguistic features such as pronunciation, idioms, and grammar, but it also provides examples of pragmatics and sociolinguistics (opening and closing conversations, turn-taking, asking for clarification, and using fillers). In addition, both students and teachers

experience other non-linguistic features such as personal distance and body language that cannot be adequately understood through textbooks. NSAs naturally carry their behavior, beliefs, interests, and personal histories with them, offering the cultural component of language, which again is difficult to truly grasp through classroom materials alone. Most importantly, NSAs offer students and teachers the chance to form a personal relationship in the target language.

For this reason, every year educational institutions of various levels around the world request NSAs to work with local English teachers in the classroom. These NSAs travel to other countries to take part in Language Assistant Programs. These programs take many forms, which may involve governments, NGOs, private initiatives, universities, colleges, high schools, and elementary schools. The success of each program is influenced by the institutional contexts, the individual profiles of the NSAs, and the teachers of the institution. Other factors which affect the impact of the NSA's stay include the type of work assigned, the materials they use, the type of contact they have with the students, and the support and supervision provided.

Each program is slightly different with regards to:

1. The requirements that the NSA must meet to qualify for the program;

2. The guidelines regarding the responsibilities of the NSA;

3. The compensation provided through stipends, cost sharing, or other supplements such as housing or plane tickets.

These program specifications are out of the control of the local teachers who work with the NSA. In this article, we focus on what teachers *can* control and how they can best work with the NSA not only to facilitate the acquisition of the target language, but also to develop cultural exchanges with the NSA. Our aim is to describe our experiences with NSAs and to provide models that we have successfully implemented to support the work of NSAs and teachers in the institutions that host NSAs as cultural ambassadors.

II. The Context

The Ministry of Education of the City of Buenos Aires has participated in Language Assistant Programs which include those administered jointly by the Ministry of Education of Argentina with (1) the British Council (since 1995), (2) the Embassy of France (since 1999) and (3) the U.S. Fulbright Commission (since 2003). Through these programs, dozens of NSAs from the U.K., France, and the U.S. have taken part with the aim of promoting language learning and cultural exchange in local schools and colleges. Depending on the program, the NSAs serve between four (4) and nine (9) months in-country. In our context, the NSAs from the U.S. are required to be recent university graduates in any discipline whereas those from the U.K. and France participate in this program as part of their studies. Although some of the candidates come with teaching experience or other experience with children or young people, most are not trained teachers and lack methodological expertise in teaching a language. For this reason, their role is that of "assisting" the local teachers. A question that arises is: How exactly is this *assistance* to be carried out?

Each Language Assistant Program includes guidelines for the types of activities NSAs are to carry out in the institutions where they are placed. These guidelines define how NSAs should participate in classes, plan activities at a teacher's request, increase students' motivation to learn English, encourage students' oral interaction, and organize extra-curricular activities. In our context, NSAs are explicitly required not to replace teachers in their administrative or pedagogic tasks, such as checking attendance, planning lessons, teaching, assessing, and correcting.

Although little data has been collected on the benefits of these programs, Moloney & Ross (2010) conducted a study of seven schools that use NSAs for foreign language education in Australia. The French, German, Italian, and Japanese NSAs worked with Australian students studying those languages. They found that only three out of the seven teachers working with the NSAs appeared to realize the potential for language development and practice through help from the NSA. They make recommendations which include

implementing one-to-one work between each student and the NSA, tracking students' linguistic development, assessing outcomes, and a variety of other interactive activities.

III. Overcoming Myths

Our program was first implemented nearly 30 years ago; however, it is still considered "innovative" and encounters some resistance on the part of stakeholders, especially teachers. White (1987: 212-213) points out that it is important to approach the process of change in a systematic way "so as to take account of the prevailing culture and to avoid conflict, promote understanding, and develop commitment by all concerned". In order for the NSA experience to be meaningful, it is important to address possible misconceptions and relate the corresponding rationale for overturning each one.

Myth #1: The NSA's activities compete with the teacher's role. The roles of the NSA and the teacher do not have to compete. In fact, the roles of the NSA and the teacher are very distinct given that the NSA is close in age to the students and therefore tends to share similar interests, can interact socially and establish bonds that the students don't have with teachers, and is a model of contemporary language use which lets the students discover up-to-date connections with the target culture. Moloney & Ross (2010: 3) point out that:

> Neustupny (1992) and Comenius Assistantships (2009) believe that the work of the NSA is not of doing the same work as the teacher, but of doing what the teacher cannot perform as well or as easily. In terms of professional development, the NSA and the teacher can learn from each other's role, the NSA becoming aware of and gaining experience in teaching practice, the classroom teacher improving lesson planning through the ideas of the NSA.

Myth #2: NSAs only exist for "linguistic" consulting and error correction. The NSA can do much more than merely provide linguistic information. Linguistic competence can be complemented by the NSAs' familiarity with modern usage and expressions. Error correction should not be done by NSAs in a formal sense. Feedback can be given in a constructive and natural way. Guidelines in fact state that NSAs are more to be used as intercultural informants or two-way exchange partners. Moloney (2011: 3) describes this same concept when she points out that:

> Teachers and students today as part of their linguistic competence need a deeper understanding of life in the countries where the target language is spoken. They need to be able to explain the invisible cultural values and etiquette which lie hidden in its language. (cf. Appendix 2)

Myth #3: NSAs cannot help much in the language class because they are not trained teachers. NSAs can be very important partners in the classroom for the very reason that they are *not* trained instructors. According to Moyano (2008: 7-8), even though NSAs are not trained teachers, their main contribution is that they are native speakers of the target language, and it is the teacher's responsibility to ensure their effective participation in class. Moyano believes that (in all cases, our translation):

> The value [of NSAs] is that, as native speakers, like any of us, they have their own intuitions regarding their mother tongue, even though they lack specific training. We may not know how our language works, but we react when something "sounds wrong" [...] The comparison between the two languages raises the NSAs' awareness regarding the use of their own language, which makes them become more critical regarding what they hear and suggest what would be more correct to say.

Myth #4: The transmission of culture is from the NSA to the students. The NSA should be thought of as a sharing partner, not as one merely to transmit their own culture. Ideally, while the NSAs are sharing their language and values with local teachers and students, the local teachers and students are, in turn, sharing their own language and values with the NSAs. This leads to the exchange process that should be a key feature of these programs. The impact of hosting an NSA is greater when it is recognized that the NSA is not the only cultural ambassador, but through sharing their own culture and language, local teachers and students are cultural ambassadors as well. Thus, a natural, two-

way intercultural connection develops. This mutual collaboration can prove particularly enriching when it comes to cultural "blind spots" (Reznik 2000: 33):

> Apart from the strictly linguistic connection, awareness of cultural issues operates at a different, perhaps subtler level in the processing of a text. It is perfectly possible to have the notion of having understood the textual message in terms of lexical, syntactic and stylistic features and yet remain oblivious to cultural features that frame a text and give it a particular meaning. This meaning is often implicit for the native speaker and does not require any special focus: it is taken for granted. For the non-native speaker, however, the implied reference constitutes a cultural "blind spot". This is different from the misunderstandings and incorrect assumptions brought about by clashes between the non-native readers' background knowledge and the referential knowledge that the text presupposes. It is not erroneous or deviant perception: there is no perception at all.

In these cases, NSA and teachers/students can act as "informants" to identify possible cultural "blind spots" and provide the necessary information so that they are both perceived and understood.

Myth #5: Having an NSA in your institution does not require time or structure–just invite the NSA whenever you need "a filler". Inviting an NSA to your class does not mean getting him/her to simply chat with the students or give a presentation. It is necessary for the teacher and the NSA to get in contact well in advance a project begins and to devote time to planning jointly all the details: aims, schedule, classroom activities, final task, group dynamics, timing, materials, equipment, students' output, teacher's / NSA's intervention, project evaluation, possible follow-up.

Myth #6: Planning to have an NSA in the classroom is not worth the investment in time. Some teachers fear that having an NSA in class will put them behind schedule with regards to the syllabus. However, it is the teacher's challenge to make the NSA part of the syllabus to meet the curricular goal of teaching culture through language. Moyano (2008: 5) points out that working with an NSA requires:

- Special planning in order to profit from the NSA's contribution.
- Being alert throughout the class to bring attention to a worthwhile language or cultural item.
- Creativity to adapt the planned activities to the changes that interaction brings about.
- Flexibility to make changes and yet keep to the set goals.
- Prioritizing and allotting time to syllabus content as well as to the NSA's participation.

Moyano continues to explain:

> These alterations in the usual pace of a lesson may represent an obstacle for some teachers who may prefer to stick to their usual structure and avoid changing their course of action while for others [having an NSA in class] represents a challenge and an opportunity for personal and professional growth.

III. How the Program was traditionally implemented

Before we were able to better utilize and incorporate the skills of our NSAs, we identified exactly how we were incorporating them into our program. The NSAs in our context work in state-run primary and secondary schools and teacher training college. The supervising teacher (Referente Pedagógico/a) usually encourages teachers to invite NSAs to visit their classrooms to provide input on topics related to the curriculum. In most cases, the NSAs prepared an oral presentation with the support of some audio/visual and/or printed material. The format tended to be descriptive/expository and was aimed at getting students to generate a comparison of their reality with the information in the presentation, which was related to the target language/culture. Afterwards, students were expected to ask questions that would lead to seeing similarities and differences between both cultures, and a follow-up task was assigned by the teacher.

Advantages

This sequence of **activities based on an oral presentation** was perceived as effective in a number of ways:

- ***Contact with a native-speaker:*** NSAs provide the opportunity for students to be in direct contact with an educated native-speaker of the target language and therefore to be exposed to a particular regional, social, and generational variety.

- ***Content-based:*** The presentations usually contain information that is essential for students to enhance their understanding of certain content in the course syllabus. In our context, the NSAs are usually asked to be fairly precise and to the point in their talks. Teachers are generally interested in certain information being conveyed and guide, redirect, or supplement discussion when necessary.

- ***Personal point-of-view:*** The fact that the presentation is given by an NSA who has direct personal experience, is close in age to the students, and has a similar level of educational background to the students, tends to make the content appealing to the students, particularly with regards to point-of-view. When speaking about the education system, for example, the presentation is likely to include anecdotes and personal accounts that appeal to students, much more so than if an expert in comparative education were to provide a presentation on the topic.

Disadvantages

It is apparent that the "typical" presentation and its follow-up activities offer many benefits to the students. However, depending too heavily on this model can present some limitations, namely:

- ***Limited methodological resources:*** Since NSAs are not required to be trained teachers, they often lack the methodological expertise in diversifying the techniques used in class. If the teacher has not worked with the NSA in advance to plan the experience, NSAs may not know how to involve the audience with preview questions, mini-quizzes, or brainstorming to make the presentation more interactive. In turn, students may get bored, not pay attention and/or may talk during the presentation; there may be a long silence when the NSA asks for questions afterwards. This can lead to uneasiness and even frustration on the part of the NSA, and also on the part of the teacher and students, who may also end up feeling disappointed.

- ***Limited exposure to register:*** Given that the presentation-style format is usually held in a formal classroom setting, the range of registers, from formal to informal, is considerably less varied than in real life.

- ***Limited relationship:*** If the contact between the NSA and the students is limited to a short presentation during a class, there is not much of an opportunity for the NSA and the students to develop a bond. If it is a one-off visit, it is unlikely to have any long-term effect in terms of the impact the experience may leave on the NSA and the students.

- ***Limited opportunities for linguistic adjustment:*** With few meetings between the NSA and students, if they are based primarily on an oral presentation format, there may not be ample time or opportunities for the students to adjust their ear to native speech. Likewise, the NSA may not have the time / opportunity to learn how to adjust the speed and register of the output.

- ***Limited depth:*** Individual presentations do not usually allow for much depth in the analysis of a particular topic. This means that the information presented may be misunderstood or simply not comprehended at all. Providing some continuity of presence within a course gives the NSA and the teacher the opportunity of developing a topic more fully by carrying

out different activities related to it and giving the students some scaffolding to understand the NSA's contribution to the topic more thoroughly.

- ***Limited exchange of ideas:*** The interaction may seem to be one-sided, i.e. while the NSA is providing information, the audience may not be required to do anything. Due to the nature of the "typical presentation", it is usually not reciprocal.

- ***Preparation required of the NSA:*** To prepare a presentation on an assigned theme may put unnecessary pressure on the NSA as they may not know much about the assigned topic. And, if research is required, it would be difficult for the NSA to prepare multiple topics in a limited amount of time.

- ***Too much freedom:*** Some NSAs are asked to come up with their own topics for presentations. Although more experienced NSAs may like this 'freedom', most find it a bit disconcerting.

IV. Incorporating the NSA into the program more successfully

Through identifying the prevalent misconceptions related to using NSAs, and by analyzing how we were using NSAs, we realized that we were not utilizing this resource to its fullest potential. We made a conscious effort to expand the types of activities that the NSA can contribute to the program. While exploring this 'expansion', we discovered that although other programs, undoubtedly, had used NSAs more effectively and creatively, the successful routines and activities did not usually transcend the classroom. In other words, the best practices of individual teachers are rarely published or collected in an organized way. This makes it difficult for other teachers that work with NSAs to access them. Thus, we decided to systematize some of the activities we successfully piloted. These activities grew from the principal idea of sharing our mutual understanding of the local culture and the NSA's. Moloney & Ross (2010: 11) stated that

> The intercultural learning that is possible with an NSA has been little explored. Students would like the chance to ask the NSA about their lives and background. No school in this study had thought of the potential for the students (rather than the NSA) to ask the questions, or for the interaction with the NSA to involve reflection on Australian culture [in this case, the local culture] and identity. The NSA is a resource for whole class intercultural learning which has not been explored.

Below we have collected classroom activities, extra-curricular activities, materials, logistical recommendations, and communication considerations. By having addressed these areas through trial and error, we can provide the following suggestions.

In-class Activities

When categorizing activities, or parts of a curriculum, Paul Nation (2013) suggests a blend of meaningful input and output and both fluency and language focus activities. Although these divisions are not mutually exclusive, they describe how the NSA's skills and presence can be maximized in your curriculum.

1. **Social Media/Blogs**
   Ask the NSA and the students to write up their own Profile based on guidelines/models. Publish them on a public or course platform and ask them to read and add comments to each other's Profiles.

2. **Speeches/Presentations**

   Welcome/Introduction Speech: Ask the class to prepare a welcome speech for the NSA and the NSA to prepare a speech of introduction for the class, both based on their Profile.

   Retelling techniques: Ask the NSA to tell an anecdote for a prescribed amount of time while students take notes. Then students have to retell the story in their native language. The teacher checks accuracy. A discussion can follow about which words and concepts were difficult to catch and interpret/translate.

Variations on the Traditional Presentation: When designing slides, we recommend NSAs take into account the advice provided by Rosler (2011), in addition to considering the following strategies to optimize the use of slides:

a. **Preview information:** Ask the NSA to start with a Q&A/quiz/true-false activity that can be revisited after the presentation.

b. **Questions in advance:** Ask students to prepare questions in advance to be asked after the presentation. Some cultures discourage asking/answering questions at the end of presentations as it is seen as not having understood the content. NSAs from the U.K./U.S. are accustomed to taking questions at the end of a presentation as it makes them feel that the presentation was interesting, but this is not the case in other cultures.

c. **Templates/graphic organizers:** Provide templates for the students to take notes. If the NSA talks about similarities/differences between his/her country and the host country, the students can be given a T-chart or Venn diagram. Likewise, if the NSA talks about important events in his/her life, students can take notes on a timeline.

d. **Polite behavior:** Ask students not to talk or use cell-phones during the presentation; this is seen as rude in other cultures.

e. **Cultural tips:** Ask students to clap at the end of the presentation. It may seem obvious, but in some countries, clapping is not customary.

f. **Thank-you letter:** Ask students to write a letter to the NSA to express gratitude for specific elements of the talk/session they appreciated / found particularly useful.

Train students to give oral presentations: Based on the modeling provided by the NSA through his/her own presentations and the strategies listed above, the NSA can help the teacher to train students to give effective oral presentations (see Herrin 2011a).

3. **Discussions**

Spot & discuss cultural "blind spots": Ask the NSA and students to stay alert and

(1) detect cultural "blind spots" (Reznik 2000: 33), that is, "culture capsules" or references, each of their own culture, in articles, ads, novels, song lyrics, TV, videos, movies, podcasts, etc. that are likely to go unperceived by a non-native speaker,

(2) compile them in context (on slides or a collaborative e-tool),

(3) bring them to class ready to add facts and share views and personal experiences.

The exchange of information is two-way and the content is thus enriched and made more memorable for both parties.

Discuss current events/everyday topics: Ask the NSA to lead/facilitate mini-discussions modeling turn-taking strategies in the target culture. This works best if students have first had the chance to brainstorm their position on an issue in small groups. See Herrin 2011b as well as conversation topics and gambits in Appendices 1 and 3.

Read a short story/chapter in a set novel and discuss: Ask the NSA to read a chapter of a set novel and plan activities on specific cultural aspects.

4. **Capitalizing on the NSAs' interests and specializations**

Invite the NSA to events at your Institution: Liaise with the Heads of other departments to arrange for the NSA to deliver a talk on his/her area of specialism/interest (Law, Biology, Marketing, etc.) at special events, in his/her mother tongue or in the local language.

Interview / Q&A session / "Press Conference": Ask students to prepare questions for the NSA, based on his/her Profile or cultural studies content areas.

5. **Team-teaching**

Moloney & Ross (2010: 3) propose that NSAs and teachers can plan/team-teach lessons and perform dialogues/role-plays and record listening segments together. If students are studying to be teachers, they can also plan/team-teach lessons with the NSA. Moloney & Ross (op cit: 3) cite Tajino (2002) who suggests that "team-teaching can develop students' motivation and increase their understanding of other societies".

6. **Using Native Speech**

Record on audio and/or video: Ask students to audio- or video-record the NSA giving a presentation, participating in an interview, or acting in a role-play. Parts of the recording can be used for transcription or noticing activities with the help of the instructor. Students can analyze certain aspects such as fillers (umm, well, let's see, like, you know, I mean, etc.), pronunciation of certain words, intonation, collocations, hedging strategies, tenses, and other grammar.

Watch videos/listen to audio: NSAs can watch segments of video or listen to segments of audio from students' text materials. NSAs can lead a discussion about which parts of the segment seemed native and which did not and why as well as about differences in regional varieties of the target language. They can also guide students to extract idioms and slang from TV/video segments, define the terms, and discuss register – which phrases are ones to be used and with whom, i.e. with a supervisor, a friend, an acquaintance.

Write examples / Record audio: The NSA can write alternative examples of dialogs/passages in the textbook or re-record textbook listening segments with variations, i.e. different registers, different details, for students to transcribe and/or use for comparing different versions.

7. **Project work**

Recruit other speakers: Ask the NSA to guide students to identify and invite native speakers from the community from embassies, organizations, other exchange programs, etc. Once identified, have the NSA work with the students to plan for the guest's arrival requesting a bio for a speech of introduction, preparing questions, planning refreshments after the talk, and writing a follow-up thank-you letter.

Students present to the NSA: Guide students to prepare a virtual and/or actual tour of their neighborhood/city/country, review local concerts/shows, and/or describe local restaurants. Students can work in small groups, or this can be an all-class activity.

Intercultural photo album: Design a 4-6 week project which begins with showing students/NSA pictures of cultural aspects of life in countries where the target language is spoken. The students and NSA will collect photos (with their own cameras and/or look up images online) of typical aspects of the two target cultures: the students' and the NSA's. On the agreed date, everyone will share and explain their pictures in class (slides or collaborative app).

8. **Classroom Support**

One-to-one / Small group pull-out: Part of the time that the NSA is assigned to your classroom can be devoted to individual or group work around some specific need and/or to discuss topics related to the lesson and/or to practice for oral exams via interview and role-play.

Writing Clinic: Either during or after class, arrange for NSAs to meet with students who need help with their writing. NSAs can use a pro-forma (guiding Qs/checklist) to give feedback, specifically with regards to content/organization (Reid 1993, in Grabe & Kaplan 1996: 392 – Appendix 4).

Extracurricular Activities

By way of informal meetings in the cafeteria, film-viewing/discussion sessions, and conversation groups, students and teachers can form relationships with the NSA on a more personal level. These activities provide an interesting complement to the more academic part of the program that takes place within the classroom.

Conversation/Debate Club: Here the NSA can model and clarify conversational language and "culture capsules", discuss pragmatics and register, practice conversation gambits and provide definitions/contexts for up-to-date language trends in the media, movies, novels, and social networks (see suggested topics in Appendices 1 & 3). This is also an ideal context to explore the concept of culture and look into elements of surface and deep culture (see the Iceberg Concept of Culture in Appendix 2).

Film Club or Book Club: The NSA and students can discuss themes, plot, cultural and/or historical implications and "capsules", and language with regards to in/formality, modern/old-fashioned, and slang.

Cooking Club: Cooking lends itself to becoming an intercultural bridge as recipes for traditional dishes speak volumes about a community.

Local Clubs and Language Classes: Encourage NSAs to take content classes or join student groups in the local language.

Community Events: Invite NSAs to engage in community/college-wide activities.

The following link can serve to guide interested readers to supplementary information and sample classroom activities: https://actividadesinterculturalesidiomasba.blogspot.com

Ensuring Communication and Support of the NSA

Communication

As mentioned, the implementation of an intercultural exchange program with NSAs does indeed require commitment, time, and conviction on the part of all stakeholders. This ensures that the educational benefits for second/additional language and intercultural instruction outweigh the obstacles that need to be overcome. Designing and suggesting engaging activities is only part of the equation. Creating a flow of communication is extremely important and the only way that the program can reach its full potential (White 1987). In our context, we recognize the value of organizing orientations and addressing other logistics as critical for the smooth onboarding and work support of the NSA.

The Argentine Ministry of Education and its local partners (Fulbright Commission, British Council, Embassy of France) provide induction/orientation sessions for NSAs, jurisdictional authorities, and supervising teachers, which include presentations on the Program Regulations and the fundamentals of how to support the teaching of the target language and become an 'intercultural ambassador'. Then each jurisdictional officer (Referente Jurisdiccional) explains to the NSAs how the Program is implemented locally and provides (1) scaffolding to help organize their work and (2) teaching resources and supplementary materials. Finally, the supervising teacher (Referente Pedagógico/a) at the assigned Institution/s develops an in-house system to support the logistics and the intercultural activities the NSA will engage in.

Logistics

Another aspect of streamlining communication involves considering logistics, such as where the NSA will meet with students and teachers, how many hours a week they will spend in each class, and how many institutions they will work in.

Other recommendations:

- Fine-tune guidelines so they can be implemented by supervising teachers, classroom teachers and NSAs and share them with all stakeholders.

- Create more depth in the exposure to the NSA by arranging for classes to have at least 4-8 meetings. The NSA's participation in extracurricular activities as well as in a couple of selected courses can be long-term (for the duration of the program) in order to foster a stronger bond and more profound intercultural interaction (cf. deep culture, see the Iceberg Concept of Culture in Appendix 2).

- Make checklists for orientation, follow-up, and feedback procedures.

- Clarify the NSA's schedule/timetable and allow the NSA him/herself to edit/use it as a weekly/monthly planner in order to encourage his/her self-management.

- Send course syllabi to NSAs ahead of time – they can select relevant readings, videos and other materials.

- Give a survey to students about what they envision an NSA could help them with.

- Create a forum (blog, social media) for NSAs to interact with students and teachers.

- Arrange for one-to-one consultations between the NSA and each person he/she will be working with (supervising teacher/s and classroom teachers) upon arrival.

- Invite NSAs to meetings: induction, introduction, networking, follow-up, round-up.

- Share/Keep a collaborative website/blog/cloud: NSAs keep a record of intercultural activities that may be selected by teachers and replicated/adapted by other NSAs.

Materials and Equipment

Lastly, it is a good idea for teachers/institutions that receive NSAs to collect interesting materials and necessary equipment to facilitate the work and inclusion of the NSA.

Materials to collect may include:

- Digital audio and video recording devices,

- Websites, blogs and clouds as collaborative repositories of materials/ideas to adapt (see link above and Appendix 3)

Institutions can also request that the NSA bring/collect items from their home country, such as:

- Books and movies on culture

- Magazines and newspapers

- Maps and postcards

- Realia:

> [...] Realia "are [...] a series of artifacts that describe the customs and traditions of a culture, but they are also a set of teaching aids that facilitate the simulation of experience in the target culture". [...] Interaction with authentic materials aids in contextually grounding instruction by bringing students into contact with language as it is used in the target culture in order to meet actual communication needs. The use of realia, then, can enhance linguistic and cultural comprehensibility, which are both prerequisites for real language learning. (Smith 1997: 1)

V. Conclusion

[The NSA] gave us information that would have been otherwise difficult to access through books or the Internet: not only new vocabulary [...] and modern conversational phrases, but also [information] about cultural topics from her home country, all of which is relevant for a language teacher who needs to teach the culture that [the target language] encompasses. (teacher trainee M. Portesi, in Kandel 2008: 8, our translation)

It is apparent that the advantages of inviting an NSA to the classroom can far outweigh any obstacles that host institutions and stakeholders may need to overcome. The authenticity of NSAs' speech, the ability to

exchange cultural knowledge, and the chance to form personal relationships in the target language constitute a rare and extremely valuable component of a well-rounded L2/intercultural education.

> The NSA is an individual with first-hand experience of the cultural life of the target language, who is able to bring that knowledge to the students through personal narrative and anecdote in a vivid and personally engaging way. The NSA represents dynamic culture as it is lived and shared, rather than as fixed, exotic and distant. The sharing of their perceptions of life [in] their own country provides numerous opportunities for intercultural enquiry learning in teachers, students and the NSA. (Moloney 2011: 3)

However, to achieve successful outcomes, it is essential to devote time to preparing and supporting the NSAs, giving them both guidance and freedom. Furthermore, it is very important to create a system to provide supervising and classroom teachers and NSAs opportunities to communicate, plan, and negotiate both content and methodology. Lastly, and possibly most importantly, fostering an environment of intercultural exchange that is genuinely two-way (i.e. that students do not only *receive*, but also *give*!) is a way to truly maximize the potential of the program. We have been successful in overcoming initial resistance to this program and creating an atmosphere of shared learning and support. Our aim is to connect language with culture and create a rich and memorable experience for the host institution, the students, the teachers and the NSAs.

Appendices

Appendix 1: Sample topics for discussions, debates, presentations, role-plays

- Register and verbal taboos
- Turn-taking in speech
- Personal anecdotes and life experiences
- Greetings, friendly exchange, farewells–How do friends meet, take their leave? What are the typical topics of small talk? How are strangers introduced?
- Body language – i.e. greeting by shaking hands, kissing, or hugging
- Language learning experiences/strategies: What is the best way to: learn a foreign language/vocabulary, become fluent in speaking, speak more accurately?
- Patterns of politeness: what are the most common formulas for politeness and when should they be used?
- Ethnic background/personal history
- A part of the guest/host country (e.g. hometown)
- Educational background / Education system
- The first year of College / University life (fraternities, sororities, dormitories, etc.)
- Music
- Foods young people eat
- Entertainment/hobbies
- Things you like / don’t like about your country
- Festivals/Holidays/Celebrations
- Mobile phones / Screentime
- Careers
- Elements of surface / deep culture
    - Ideas: beliefs, values, and institutions
    - Behaviors: customs, habits, dress, foods, and leisure
    - Products: literature, folklore, art, and music

- Other deep culture topics in the Iceberg Concept of Culture (Appendix 3)

Appendix 2: Iceberg Concept of Culture

Source: AFS Intercultural Programs https://www.pbslearningmedia.org/resource/a353a4ba-cd56-4999-97dd-0e40e11a7211/iceberg-concept-of-culture-images-and-pdfs/ (online 15/10/2023)

Appendix 3: Web resources (online 15/10/2023)

- **Intercultural Education, Training and Research**

  - Society for Intercultural Education, Training and Research (SIETAR)–USA https://www.sietarusa.org/, Europe https://www.sietar-europa.org/, Argentina https://sietarargentina.org/
  - World Values Survey, Institute for Social Research, University of Michigan https://cps.isr.umich.edu/project/world-values-survey-wvs/
  - Survey Lab, University of Chicago https://voices.uchicago.edu/surveylab/

- Institute for Social and Economic Research and Policy (ISERP), University of Columbia https://iserp.columbia.edu/
- Institute for Research in Social Studies, University of Stanford https://iriss.stanford.edu/
- Social Science Research Council https://www.ssrc.org/
- Pew Research Center https://www.pewresearch.org/
- The New School for Social Research https://www.newschool.edu/nssr/
- Social Issues Research Centre http://www.sirc.org/
- UNESCO Publications y Digital Library https://www.unesco.org/es/publications

- **Intercultural Programs**
  - AFS: https://afs.org/ AFS Argentina: https://afs.org.ar/
  - AIESEC: https://aiesec.org/
  - Youth for Understanding: https://yfu.org/
  - Erasmus: https://erasmus-plus.ec.europa.eu/

- **Conversation topics**
  - http://iteslj.org/questions/ Teacher's Guide: http://iteslj.org/questions/z.html
  - https://www.ielanguages.com/assistant4.html#/h
  - https://www.eslconversationquestions.com/english-conversation-questions/topics/
  - https://teflpedia.com/Category:Teflpedia_conversation_questions
  - https://www.wyzant.com/resources/lessons/english/esl/activities_and_quizzes/activities/conv_lesson_ideas
  - https://www.englishclub.com/esl-worksheets/conversation/
  - https://esldiscussions.com/
  - https://eslvault.com/category/conversation-worksheets/
  - https://en.islcollective.com/english-esl-worksheets/search/Talking+Points?page=1
  - https://en.islcollective.com/english-esl-worksheets/search/conversation+cards
  - https://freeeslmaterials.com/conversation_questions.html
  - https://tigertesl.blogspot.com/
  - https://lingolex.com/speak.htm
  - **Tips**: https://headsupenglish.com/index.php/esl-articles/esl-four-skills/409-how-to-teach-discussion-based-esl-lessons

- **Conversation Gambits**
  - https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/sprachen-und-literatur/englisch/unterrichtsmaterialien-nach-kompetenzen/sprechen/kommunikationspruefung/conversation-gambits.pdf/@@download/file/Conversation%20gambits.pdf
  - https://www.academia.edu/11634433/Conversation_Gambits_book

Printable graphic organizers: https://www.teach-nology.com/

Appendix 4: *Revision Planning Conference Sheet.* Adapted from: Reid (1993). In Grabe, W. and R.B. Kaplan (1996): *Theory And Practice of Writing.* Harlow: Longman (p. 392).

Writing Task, draft, Date:
Student-writer's name:

1. I think the best part of my draft is…

2. I think the weakest part of my draft is…

3. Three questions I want to ask you (*i.e. writing tutor*) are:

a)

b)

c)

4. According to your *[i.e. writing tutor's]* comments, the strengths and problems in this draft of my piece are the following:

STRENGTHS	PROBLEMS
a)	a)
b)	b)
c)	c)

5. Based on the feedback, here is my plan for revising this draft *(list specific steps you intend to take and specific paragraphs you intend to revise)*:

a)

b)

c)

Bibliography

Grabe, W./ R.B. Kaplan (1996): *Theory And Practice of Writing*. Harlow: Longman.

Herrin, J. (2011a): "How to Teach Presentation Skills". Workshop delivered at IES en Lenguas Vivas "J. R. Fernández" on 23/08/2011. https://politicalinguisticagcba.blogspot.com/2011/08/talleres-prof-jennifer-herrin-238.html Handout http://goo.gl/gMFS4 (online 06/11/2023)

Herrin, J. (2011b): How to Organize Moderated Discussions (Group Work). Workshop delivered at IES en Lenguas Vivas "J. R. Fernández on 23/08/2011. https://politicalinguisticagcba.blogspot.com/2011/08/talleres-prof-jennifer-herrin-238.html Handout http://goo.gl/chQiH (online 06/11/2023)

Kandel, A. (2008): Intercambiando lenguas y culturas [Exchanging languages and culture]. *Plural* 1 (15): 8. Periódico quincenal. Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Buenos Aires y sus Idiomas–Políticas Lingüísticas de la Ciudad de Buenos Aires. 2010. Dirección Operativa de Lenguas Extranjeras, Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. In Spanish: https://buenosaires.gob.ar/areas/educacion/niveles/idiomas/ba_y_sus_idiomas.pdf (online 24/09/2023)–In English: *Buenos Aires and Its Languages. Linguistic policies of the City of Buenos Aires. 2010. Foreign Languages Unit, Ministry of Education, Government of the City of BA https://buenosaires.gob.ar/areas/educacion/niveles/idiomas/ba_y_sus_idiomas-english.pdf* (online 24/09/2023).

Moloney, R./ S. Ross (2010): Teaching and learning languages with a native speaker assistant: a study of seven schools. Paper presented at "Making a Difference" AARE Annual Conference. Melbourne, Australia. https://www.aare.edu.au/data/publications/2010/1858MoloneyRoss.pdf (online 04/11/2023)

Moloney, R. (2011): *Teaching and learning languages with a native-speaker assistant*. Melbourne: Association of Independent Schools NSW, Australia. https://issuu.com/gizou/docs/aisdm_n187928_v1_native_speaker_assistant_teachers (online 28/10/2023)

Moyano, G.C. (2008): *Los Asistentes de Idiomas en la Ciudad de Buenos Aires: Un programa que fortalece la formación de formadores en lenguas extranjeras* [Language Assistants in the City of Buenos Aires: a program that strengthens the education of educators of foreign languages]. Publicación del Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Nation, P. (2013): *What Should Every EFL Teacher Know?* Seoul: Compass Publishing.

Reznik, D. (2000): The interface between language and culture in reading comprehension. Unpublished M.A. dissertation. Centre for Applied Language Studies (CALS), University of Reading.

Rosler, R. (2011): Cómo diseñar una presentación de diapositivas [How to design a slideshow], APIBA (Asociación de Profesores de Inglés de Buenos Aires) Annual Seminar, 10/09/11 https://issuu.com/apibaasociaciondeprofesoresdeingles/docs/rosler_roberto_2011_-_c_mo_dise_ar_una_presentaci (online 06/11/23)

Smith, B. (1997): Virtual Realia. *The Internet TESL Journal,* Vol. III, No. 7. http://iteslj.org/Articles/Smith-Realia.html (online 04/11/2023)

White, R.V. (1987): Managing Innovation. *ELT Journal* 41 (3), pp. 211-218.

Dr. Cristina Banfi is Professor at the University of Buenos Aires and other higher education institutions. She was Director of Languages in Education at the Ministry of Education of the City of Buenos Aires. She holds an M.Phil. (University of Cambridge), a Ph.D. (University College London), both in Linguistics, and a Postgraduate Diploma in Higher Education Policy (University of Buenos Aires). She has published several books, including *Primeros Pasos en las Lenguas Extranjeras* (2010) and *El Aprendizaje de Idiomas: Cómo Habla la Mente* (2015) and many papers on language teaching and learning.

Jennifer Herrin has worked in international language education and diplomacy since receiving her BBA in Marketing (University of Texas) and MA Education (University of New Mexico). She has worked in 12 countries, touching the lives of thousands of individuals from all walks of life. Her career trajectory has taken her from English teacher to teacher trainer in the academic realm and from language supervisor to her current position, visa adjudicator, for the U.S. Government. Through demonstrating language teaching methodology and facilitating lawful travel to the U.S. for tourists, students, and workers, she has fostered her passion for interacting with people from around the globe.

Analía Kandel was awarded a Master of Arts in the Teaching of English as a Foreign Language (University of Reading, UK), is a teacher of English (Instituto Nacional Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González") and a radio producer (ETER). In 2008 she was a Supervising Teacher (Referente Pedagógica) for the English Language Assistant at ISP "Dr. Joaquín V. González". Since 2009 she has been the Information and Special Programs Officer in the Languages in Education Unit at the Ministry of Education of the City of Buenos Aires. Since then she has been in charge of the English/French Language Assistants (Referente Jurisdiccional) for the Program run by the Argentine Ministry of Education, the U.S. Fulbright Commission, the British Council and the Embassy of France.

El uso del sujeto en hablantes bilingües español-inglés

El caso de los hablantes nativos de inglés que aprenden español como L2[1]

Constanza Romero
Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba
4constanzaromero4@gmail.com

Resumen
El aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera puede ser un proceso largo que involucra numerosos factores y puede presentar resultados dispares según cada individuo, y si las lenguas tienen estructuras muy distintas, es probable que las diferencias se acentúen más. Este suele ser el caso del uso del sujeto en español y en inglés, que, según el modelo de principios y parámetros (Chomsky 1982), se configuran respectivamente como lengua *pro-drop* (que permite la omisión del sujeto) y lengua no *pro-drop* (que siempre exige la presencia del sujeto). Una diferencia tan marcada en un elemento tan importante de la oración puede representar un problema para los aprendientes, especialmente en lo que respecta a la construcción del flujo discursivo, que requiere el empleo de diferentes estrategias de coherencia y cohesión para lograr una óptima transmisión del mensaje.

Este artículo se enmarca dentro de la psicolingüística, específicamente en el estudio del aprendizaje y funcionamiento de las estrategias cohesivas. Nuestro objetivo principal es describir y analizar los factores (formales y funcionales) que intervienen en el uso de los sujetos en las producciones orales de hablantes bilingües español-inglés. Nos interesa identificar el comportamiento lingüístico de la elipsis de sujeto como recurso de cohesión, y compararlo con el del sujeto explícito (léxico y pronominal), para tener un panorama más completo de las diferentes estrategias que los hablantes utilizan.

Los resultados parciales de nuestra investigación muestran que la frecuencia de uso del sujeto nulo de los aprendientes de lenguas que tienen un parámetro del sujeto nulo distinto al de su lengua materna no es fundamentalmente diferente del de los hablantes nativos, pero que en el caso de personas angloparlantes que aprenden español, los problemas surgen en el nivel interoracional, al utilizar la explicitación o elisión del sujeto como recurso cohesivo.

Palabras clave: bilingüismo – psicolingüística – sujeto – nivel interoracional – cohesión

Introducción

El lenguaje es una de las capacidades más notables del ser humano. A través de la emisión de ciertos sonidos específicos cuyo significado fue arbitrariamente decidido por una sociedad en concreto, podemos comunicarnos con otra persona. Mediante las palabras podemos transmitir ideas, cooperar, trabajar codo a codo y alcanzar grandes logros. Esto se debe a que "una lengua común conecta a los miembros de una comunidad con una red de información compartida con unos formidables poderes colectivos" (Pinker 2001: 16).

1 La realización de este trabajo se ha beneficiado de la Beca de Estímulo a las Vocaciones Científicas del Consejo Interuniversitario Nacional.

Como señala Pinker (*ibid.*), cada vez que alguien pronuncia una oración, en la lengua que sea, se produce una combinación única y nueva de palabras que, muy probablemente, antes no se había realizado. Esta es una propiedad del lenguaje denominada "infinitud discreta", que implica que "las formas lingüísticas son infinitas en número porque se originan en un sistema combinatorio discreto" (*ibid.*: 260), de forma que se hace uso de recursos finitos para realizaciones infinitas. Por lo tanto, cada lengua está constituida por un sistema de reglas que permite tomar un número limitado de elementos y ordenarlos e intercambiarlos para formar estructuras más complejas: fonemas en morfemas, morfemas en palabras, palabras en sintagmas. Las lenguas son complejas y distintas unas de otras, y, sin embargo, los niños las adquieren con facilidad a edades muy tempranas.

Para explicar el conocimiento intuitivo que cada hablante tiene de su lengua y la capacidad de los niños de desarrollar y utilizar las estructuras lingüísticas desde muy pequeños, Noam Chomsky (1965) postuló la existencia de una gramática universal. Sostuvo que los niños al nacer ya poseen una serie de patrones o principios combinatorios muy generales, que se activan en contacto con el estímulo lingüístico del medio, fijando los parámetros combinatorios propios de su lengua. Este supuesto es el que le permite explicar que todos los niños atraviesan etapas similares de adquisición de la lengua a aproximadamente las mismas edades sin importar cuál sea su idioma materno, y, además, son capaces de adquirirlo a partir de los datos lingüísticos caóticos e incompletos de su entorno.

Esta gramática universal planteada por Chomsky (*ibid.*) está compuesta por un conjunto limitado de patrones innatos y universales de naturaleza relacional y combinatoria, denominados principios, que pueden configurarse de maneras específicas en ciertos parámetros. La gramática particular de cada lengua fija estos principios de distintas maneras según ciertos parámetros, de forma que, como señala Pinker (2001), cada vez que un parámetro se marca, se producen cambios en el aspecto superficial de la lengua.

A partir de estos principios, aparece uno de los parámetros más estudiados, el conocido como "parámetro del sujeto nulo", es decir, la posibilidad de una lengua de omitir o no el sujeto de una oración. El idioma inglés, por ejemplo, es tradicionalmente considerado no *pro-drop*, es decir que demanda un sujeto explícito (ya sea léxico o pronominal) en todos los casos, con algunas excepciones.

Radford (2004) indica que el inglés permite sujetos nulos al usar verbos en modo imperativo (*shut up!*), en cláusulas o complementos de infinitivo (*why worry? / I want to go home*), y al utilizar el proceso de truncamiento, en el que se omiten las primeras palabras de una oración, como decir *doing anything tonight?* en lugar de *are you doing anything tonight?* Asimismo, el autor indica que existe la posibilidad de elidir constituyentes que ya se realizan en otra parte de la oración a través de un proceso llamado *gapping*. Por ejemplo, en la oración "*He went to the supermarket and [he] bought fruit*", donde el segundo sujeto "*he*" se encuentra elidido. Sin embargo, señala que no es el procedimiento más común.

Scott (2013) analiza estos sujetos nulos truncados, indicando que se trata de casos motivados pragmáticamente, y postula la existencia de al menos tres tipos distintos. El primero, que llama "informal", ocurre en instancias escritas, como entradas de diarios personales, mensajes de texto o *correos electrónicos*, donde el emisor del mensaje es obvio y la intención del hablante/escritor es utilizar un registro casual que demuestre intimidad con el interlocutor. Luego, el "presurizado" o "presionado", se da en otros casos escritos en los que hay restricciones de tiempo o espacio, como la toma de notas o los titulares de los diarios. El tercer tipo, que denomina "aparentemente vago", ocurre cuando lo importante a comunicar es que una acción tuvo lugar y el agente es irrelevante para la transmisión de la información.

Por otro lado, el español es una lengua *pro-drop*, es decir que sí permite la existencia de un sujeto nulo, omitido en la oración y entendido a partir de la morfología verbal. Por lo tanto, presenta tres opciones: la pronominalización, la elisión y el sujeto léxico. Siguiendo

a Álvarez (1996), el sujeto léxico es entendido como aquel en el que el sintagma nominal se explicita[2]; la pronominalización (que incluye los pronombres personales "yo, tú/vos, él/ella, nosotros(as), vosotros(as)/ustedes, ellos(as)") establece una relación de correferencia, es decir, los pronombres refieren al mismo individuo u objeto que su antecedente; y la elisión, que implica la omisión total del sujeto.

El estudio del uso del sujeto se ha llevado a cabo desde distintas perspectivas a lo largo del tiempo, las cuales son relevantes para aportar diferentes puntos de vista a nuestra investigación. Desde el plano oracional, las distintas gramáticas oracionales, interesadas por el funcionamiento formal y sistemático de la lengua, lo estudian junto con las anáforas, las categorías vacías y expresiones referenciales. Dentro de esta perspectiva podemos ubicar a los estudios realizados a partir del modelo chomskiano de principios y parámetros (Chomsky 1982), entre los que mencionaremos en particular a Bel (2001) y Devís Márquez (2011).

Bel (*ibid.*) estudia el uso de sujetos nulos y explícitos en las gramáticas iniciales de niños de entre un año y seis meses y dos años y ocho meses, hablantes de catalán y español. En esta investigación, la autora constata que ya en la gramática infantil se observa una frecuencia de uso de los sujetos nulos y explícitos similar a la de la adulta, con un promedio de 67% de sujetos nulos y 33% de sujetos explícitos en ambas lenguas. Los niños hispanohablantes utilizan el sujeto nulo con gran frecuencia desde el momento en el que ingresan al estadio de habla telegráfica, y en ningún momento lo hacen de forma ilícita, donde entendemos por uso ilícito cuando es "[...] usado de manera descontextualizada, de suerte que su referencia no se pueda recuperar por el entorno inmediato o tenga una referencia ambigua (con más de un antecedente posible)" (Bel 2001: 549). Asimismo, casi nunca utilizan sujetos explícitos con formas no finitas del verbo, tal como lo demanda la gramática adulta. Los resultados de Bel (*ibid.*) también muestran una frecuencia de uso de sujetos pronominales muy baja, debido a su uso principalmente pragmático.

Por su parte, Devís Márquez (*ibid.*) propone la elaboración de una secuencia de reflexiones gramaticales útiles para el aprendiz adulto de español como L2, quien usualmente carece de conocimientos gramaticales específicos de la lengua objeto. Analiza numerosos casos en los que la ausencia/presencia del sujeto gramatical puede alternarse o no, y los divide en distintas categorías (alternancia libre, alternancia contrastiva entre intervinientes en el suceso relatado, presencia obligatoria o ausencia obligatoria) y argumenta que existen causas discursivas, gramaticales y léxicas que determinan esas opciones. Por lo tanto, este estudio nos proporcionará categorías útiles para analizar el uso del sujeto que hacen los hablantes de español como segunda lengua.

Desde el plano discursivo, la lingüística textual se interesa por el sujeto como recurso de cohesión, que visibiliza las relaciones existentes entre las distintas oraciones en la superficie textual, y su empleo dentro del discurso o texto desde un punto de vista extralingüístico.

Sin embargo, es importante marcar la diferencia entre el plano oracional en sí mismo y el textual o discursivo. Belinchón Carmona et al. (1992) señalan que hay diferentes procesos cognitivos relacionados con los distintos recursos lingüísticos, y por eso diferencian un nivel oracional, en el que los procesos son automáticos e inconscientes, y uno textual, en el que los procesos son graduales y variables acorde a cada individuo. Posteriormente, trazan un paralelo con la propuesta de Chomsky (1965) sobre la competencia, entendida como la capacidad de los hablantes para manipular la estructura de los enunciados para producirlos e interpretarlos correctamente, y la actuación, que implica la capacidad de ajustar los enunciados a las diferentes situaciones comunicativas concretas a las que se enfrentan.

Para Chomsky, la competencia se relaciona directamente con procesos cognitivos específicos del lenguaje, debido a que se centra en las operaciones gramaticales interiorizadas por los hablantes y así conforman

2 En este trabajo utilizaremos indistintamente "sujeto léxico" y "sintagma" para referirnos a aquellos sujetos explícitos que no están pronominalizados.

nuestro conocimiento del lenguaje, mientras que la actuación involucra otros factores que están relacionados con el acto comunicativo. Según Belinchón Carmona et al., los procesos cognitivos relacionados con el nivel oracional corresponden a la competencia, puesto que implican representaciones lingüísticas sobre las que operan procesos automáticos y específicos del lenguaje, mientras que los vinculados al nivel interoracional dependen de factores extralingüísticos.

Aun así, como también indican Belinchón Carmona et al., debido a la presencia de algunos fenómenos relacionados a la competencia lingüística, tales como la pronominalización y la elisión del sujeto, que cumplen ciertas funciones en el plano oracional (una deíctica, en el que el referente es extralingüístico) y otras en el textual (en el que el referente es un antecedente lingüístico ya mencionado en el discurso), puede suponerse un solapamiento entre ambos planos. Por esta razón, Defagó (2018) postula la existencia de un plano intermedio entre ellos, que denomina interoracional:

> Nuestra indagación se ubica allí, donde los recursos lingüísticos se convierten en indicios que guían la comprensión discursiva, superando el plano oracional, pero no avanzando mucho más allá de este. [...] [E]stos recursos adoptan los formalismos oracionales, pero con función textual o discursiva [...] consideramos que podrían conformar un plano intermedio, entre el oracional y el textual, al que llamaremos interoracional (2018: 12).

En este nivel se ubican las relaciones que se establecen entre cada oración y la siguiente, haciendo uso de los recursos cohesivos de recurrencia, progresión y conexión, particularmente aquellos que además tienen funciones sintácticas, como la pronominalización y la elisión del sujeto.

Ahora bien, según los datos de Bel (2001), lo más frecuente en el español es que el sujeto no se realice, mientras que la presencia del sujeto realizado fonológicamente denota un contraste, es decir, tiene una función pragmática de énfasis. No obstante, como indica Devís Márquez (2011), la elisión del sujeto en español no está librada a su suerte o a la decisión de cada persona, sino que la lengua presenta ciertas restricciones discursivas que impiden que el hablante caiga en un uso abusivo de los distintos tipos de sujetos. El autor sostiene que:

> El sujeto no sólo puede elidirse por razones de tipo discursivo, sino que también habrá casos en los que esta posibilidad de alternar la ausencia junto con la presencia no sea en modo alguno aceptable, lo que supondrá bien la presencia bien la ausencia como única opción. En estos casos de no alternancia entre la presencia y la ausencia del sujeto no sólo jugarán un importante papel aspectos discursivos, sino que también lo harán otros de otro tipo: gramaticales y léxicos (2011: 64-65).

Sin embargo, y a pesar de todas las reglas y restricciones que cada lengua presenta, los niños son capaces de ejecutarlas a la perfección con un esfuerzo mínimo, y los adultos pueden llegar a aprenderlas a un nivel casi nativo.

Los niños, como mencionamos anteriormente, atraviesan una serie de etapas bastante similares sin importar qué lengua están adquiriendo. Durante el desarrollo, su aprendizaje gramatical implicará poder configurar los parámetros según lo demande su lengua materna a partir del input que esta proporciona. Aun así, no podemos esperar que el proceso de aprendizaje sea exactamente igual para las personas que estudian el español o el inglés como segunda (tercera, cuarta…) lengua a una edad más avanzada. Según Martín Martín (2016) hay una serie de factores que intervienen en el aprendizaje de una segunda lengua y pueden incluso condicionarla: los factores externos al individuo, como el *input*, el contexto y la situación de aprendizaje; los internos, como la lengua materna y el conocimiento lingüístico; y los individuales, como la edad y la personalidad.

Si bien el aprendizaje de otra lengua suele darse en un orden predecible, también presenta formas no nativas de desarrollo, y algunas estructuras no pueden incorporarse hasta que la interlengua, esto es, “el sistema de reglas variables de la L2 del aprendiz en proceso de aprendizaje” (Martín Martín 2016: 268), esté lista para hacerlo. Por lo tanto, y especialmente en aquellos casos en los que el aprendiente no está inmerso en

un contexto que hable su lengua objeto, el aprendizaje puede ser un proceso más lento y complicado.

Desde el modelo de principios y parámetros (Chomsky 1982) se ha discutido en relación a este tema si el parámetro del sujeto nulo tiene un valor marcado en la gramática universal, esto es, si la elisión del sujeto es el valor por defecto del parámetro en el aprendizaje de una lengua, o si se fija en relación con los datos a los que se exponga el aprendiente. Devís Márquez indica que

> decantarse por la opción del valor no marcado del parámetro permite explicar la mayor facilidad que tienen los aprendices con una L1 en la que no es posible elidir el sujeto para adquirir una L2 en la que sí lo es y las mayores dificultades en la adquisición de una L2 sin sujetos nulos para aprendices cuya L1 sí presenta este tipo de sujetos. Del mismo modo, las dificultades que entraña el aprendizaje de una L2 en la que este parámetro tiene un valor diferente del que posee la L1 repercuten en la interlengua inicial del aprendiz en el sentido de que los aprendices de una L2 *pro-drop* cuya L1 no lo es tratarán la primera como si no lo fuera y, al contrario, los aprendices de una L2 que no es *pro-drop* cuya L1 sí lo es emplearán la L2 como si lo fuera (2011: 62).

En este trabajo nos interesa poner en discusión esta afirmación. Creemos que, en los casos particulares del español e inglés, se presentan más dificultades en el correcto uso de los sujetos en el aprendiente de la lengua *pro-drop* (español) que en el aprendiente de la no *pro-drop* (inglés), de forma que no sería posible asignar un valor no marcado al parámetro. Nos interesa estudiar, entonces, el desempeño en el uso del caso nominativo en producciones orales de hablantes bilingües español-inglés[3]. Pensamos que el poder reconocer y utilizar apropiadamente los sujetos del español tiene un impacto en la progresión textual, especialmente notorio en el plano interoracional, lo cual puede guiar o dificultar la comprensión discursiva.

Corpus y datos

Para los fines de este artículo, nos concentramos en el análisis de los datos obtenidos de una muestra reducida, compuesta por tres informantes de género masculino, procedentes de Estados Unidos, cuya lengua materna es el inglés y que aprendieron español como una segunda lengua o lengua extranjera a edades más avanzadas. En la selección de la muestra se buscó la diversidad con respecto a las variables sociales, culturales, personales y de aprendizaje de la segunda lengua de los informantes.

El informante 1, de 21 años, tuvo clases de español en el nivel educativo secundario, entre los 13 y los 17 años. El informante 2, de 29 años, también tomó clases en el secundario, entre los 14 y los 17 años, y además vive en Colombia desde 2018. El informante 3, de 65 años, vive en Argentina desde 1999 y toma clases particulares de español desde 2001.

Se realizó a los informantes una entrevista libre, es decir, sin preguntas específicas que debieran responder, puesto que los temas de los que hablaron no eran relevantes para el análisis del uso de sujetos en situaciones espontáneas. Esto posibilita observar el empleo más natural o automático del sujeto nulo, en oposición a, por ejemplo, cuestionarios escritos donde se activan otros recursos y procesos cognitivos que implicarían una mayor reflexión sobre lo expresado. Así, se invitó a los entrevistados a compartir algún acontecimiento que hubiera ocurrido recientemente en sus vidas (o cualquier otro tema del que quisieran hablar), durante 10 a 15 minutos, primero en la lengua de su preferencia y luego en la otra. Al momento de realizar el cambio de lengua, algunos de los informantes decidieron repetir de la manera más similar posible el mismo relato, mientras que otros simplemente prosiguieron la charla sobre el tópico que estaban desarrollando en el otro idioma. En ciertos casos, necesitamos utilizar preguntas disparadoras sobre el tema del que estaban hablando para lograr que continuaran con su relato.

3 Teniendo en cuenta que una L1 y una L2 se aprenden de maneras distintas y tienen distintos usos en el ámbito cotidiano y profesional, entenderemos por personas bilingües a aquellas que “usan dos (o más) lenguas (o dialectos) en su vida cotidiana y que desarrollan competencias en sus lenguas en la medida en que sus necesidades lo requieren”. (García 2016: 21)

Estas entrevistas fueron grabadas y transcriptas para su posterior análisis.

A partir de los datos recogidos en las entrevistas, se pudo analizar el uso de las distintas realizaciones del sujeto (léxico, pronominalizado, nulo) en un contexto definido y compararlas entre sí. El tratamiento que se les dio a estas producciones recogidas fue tanto cuantitativo como cualitativo, pero en dos etapas. En principio, se determinó, numéricamente, cuántas veces y en qué contextos lingüísticos se utilizaron los recursos, y luego se procedió a avanzar en un posible análisis gramatical y discursivo de estos datos, para examinar las variables y establecer cómo afectan al plano interoracional y la progresión textual.

Resultados generales

El uso del sujeto en inglés

Como establece la estructura del inglés, la explicitación del sujeto es prácticamente total y su elisión, excepcional: de un total de 552 instancias, el 99% (546) presentaron sujetos explícitos, mientras que el uso del sujeto nulo se mantuvo al mínimo, representando solo un 1% (seis) del total. No hubo diferencias significativas a nivel individual entre los informantes.

Como indicamos anteriormente, la elisión del sujeto en inglés es extremadamente limitada, pudiendo aparecer de forma lícita solo en ciertos contextos específicos. Si bien para los efectos de esta investigación nos centramos en cuantificar aquellos que podían ocurrir con verbos conjugados, debemos resaltar que no hubo ningún caso de truncamiento y que en ninguna instancia de cláusula de infinitivo apareció un sujeto explícito (es decir, siempre se elidieron correctamente). Observemos en detalle cómo se utilizaron los sujetos nulos.

De los seis sujetos nulos que aparecieron en la muestra, tres son usos lícitos y tres ilícitos (en términos de Bel 2001). Los tres lícitos corresponden al *gapping* (considerado en el estructuralismo como un predicado verbal compuesto) como por ejemplo en (1) *So doing that work I was able to again kind of engage in this system-level change and [I] kinda realized that community engagements at a mezzo scale [...]*. (2) *Apparently there's a lot of people who come from the Middle East, from Lebanon, Syria, who lived there and [who] established some culture there as well.* En estos casos, vemos que los hablantes eliden el sujeto ("I", "who"), que ya había sido expresado en los enunciados inmediatamente anteriores.

Los tres usos ilícitos se encuentran en su totalidad en el informante 2 y son de la misma naturaleza: la elisión del pronombre expletivo "it", por ejemplo en (2) *The food's ok, honestly like * is not my favorite food.* Es muy probable que estos errores se hayan producido debido a lapsus atencionales, puesto que utilizó el pronombre correctamente en la mayoría de los contextos durante la conversación.

En cuanto a la explicitación del sujeto, las instancias fueron clasificadas en tres categorías: pronombres, sintagmas y pronombres relativos. En general, la opción más utilizada fue la pronominalización, que representa un total del 76% de las instancias. El segundo lugar lo ocupan, entonces, los sintagmas, que representan 20%. Los sintagmas se utilizan casi exclusivamente para introducir nuevos participantes del relato o nuevos temas discursivos: (2) *The Pacific coast is a little more impoverished, from what I understand*. (3) *One day my wife tells me that she found this… like a meme*.

Excepcionalmente, los sintagmas y los pronombres se emplean para marcar un contraste y reforzar la idea que se está comunicando: (1) *So then in my second semester of junior year we had to lead groups around a certain kind of "ism". Other groups did racism, classism, sexism, our group did ableism*. (3) *I play an official at the Embassy, and probably also have connections with the CIA, and me and the other person that is with me, he's with the National Police*.

A la hora de explicitar el sujeto, la última opción es, por lo tanto, el uso de pronombres relativos en función sujeto, que encontramos en solo un 3% de las instancias. Algunos ejemplos: (1) *[…] and then in senior year I was able to apply those skills in my current internship which is around workforce housing*. (2) *There were some people who came later in life [..].*

El uso del sujeto en español

Para analizar los usos del sujeto en el español, empezamos por clasificar todas las instancias donde era susceptible la aparición de un sujeto explícito o de un "pro", es decir, todos los verbos conjugados, según las categorías sugeridas por Devís Márquez (2011): alternancia libre (cuando la aparición o no del sujeto no aporta ningún tipo de contraste), la alternancia contrastiva (cuando la presencia marca un contraste establecido por el hablante), la ausencia obligatoria y la presencia obligatoria. Para los informantes de esta muestra predominan las dos primeras categorías, con un total de 91% de las instancias. Por lo tanto, realmente prevalece la posibilidad de que el sujeto esté o no presente, lo cual es acorde a lo que establece la estructura del español.

La decisión de explicitar o no el sujeto fue auténticamente de 50/50: del total de 350 instancias, 176 fueron sujetos explícitos y 174 sujetos nulos. Sin embargo, aquí la actuación individual mostró diferencias: los informantes 1 y 3 eliden en el 63% y 67% de los casos, respectivamente, mientras que el informante 2 toma la decisión contraria: omitió el sujeto solamente en 43% de las instancias.

El sujeto nulo

Por lo general, el sujeto se omite con el objetivo de evitar elementos redundantes y así lograr alivianar la superficie textual. Esto se encuentra, principalmente, en dos contextos.

En primer lugar, cuando el referente también cumple la función de sujeto en enunciados anteriores. Esto ocurre también en aquellas oraciones que el estructuralismo considera de "predicado verbal compuesto", donde un mismo sujeto coteja la concordancia de los verbos de cada oración individual, como en (2) *En Estados Unidos tú puedes viajar cuatro o seis horas en cualquier dirección y no [pro] cambias la idioma, cierto.*

En segundo lugar, con menos frecuencia, el sujeto se elide en casos en los que el referente ya había sido introducido previamente, aunque en otra función sintáctica. Por ejemplo: (1) *Y en esta clase la cosa más importante que yo aprendí se llama systems theory, y [pro] es la idea de que todo la sistemas funcionan juntos.*

Todas estas opciones son acordes a las posibilidades brindadas por el español, ya que los interlocutores tienen conocimiento, a partir de la oración anterior, de sobre quién (o qué) se está predicando.

También es destacable que los casos que Devís Márquez (2011) considera de ausencia obligatoria, es decir, cuando el sujeto debe estar obligatoriamente elidido, se cumplen a rajatabla: ningún hablante explicitó un sujeto donde no debía, ya fuera en verbos imperativos o impersonales de tercera persona plural, los relacionados a fenómenos naturales o temporales, el verbo "haber" en construcción con objeto directo (que además siempre estuvo correctamente conjugado) y el verbo ser cuando expresa juicios esenciales.

Si bien no encontramos casos de uso ilícito del sujeto nulo, sí encontramos de estos casos en los que la elisión provocó que el referente estuviera muy lejano o fuera un poco difícil de recuperar. Por ejemplo, en (2) *Yo enseñé inglés por muchos años, puede ser difícil pero tienes que encontrar la manera para que te [pro] sea más fácil,* parece que el informante se refiere a enseñar el inglés, pero en realidad no es el caso: estaba haciendo referencia a aprender otro idioma en general, lo cual solo fue posible de inferir al remitirnos al contexto de la conversación, ya que había hablado con anterioridad sobre la dificultad del aprendizaje de una lengua extranjera.

El sujeto explícito

En cuanto a la explicitación del sujeto, los informantes eligen primero pronominalizar (57% de los casos) y luego usar sintagmas (37% de los casos), con el uso de pronombres relativos en función sujeto en último lugar (7% de las instancias).

Podemos clasificar los contextos de aparición de los sujetos explícitos en español en dos grandes tipos: pragmáticos y discursivos.

Entre los contextos pragmáticos encontramos, en primer lugar, la función que se suele considerar "por defecto": el énfasis. Este es el más común en la muestra, y todos los hablantes hicieron uso de él. El recurso más utilizado para esta función es la pronominalización: (1) *Pues en mi primer año en el colegio yo estudié social work.*

Otra función pragmática interesante es la del empleo del pronombre personal "yo" con los verbos que suelen ser considerados de "vida interior", tales como "pensar", "creer", "opinar" y "sentir". Creemos que esto se debe a un intento de reforzar que lo expresado está en relación con la experiencia personal del hablante, con la intención de suavizar la expresión. Por ejemplo: (2) *Entonces yo nunca creí que iba a necesitar español.*

Dentro de los contextos discursivos encontramos, principalmente, el uso de sintagmas para introducir nuevos temas o participantes en el relato, como en (2) *Pero ya nuestro bar de karaoke es un aparcadero, no ha sobrevivido a la pandemia.*

Por último, también hallamos la presencia obligatoria motivada por la imposibilidad de que la desinencia verbal recupere toda la información gramatical, como indica Devís Márquez (2011). Hay casos con cuantificadores indefinidos pronominales y sintagmas nominales cuantificados, así como con el uso genérico del pronombre indefinido "uno". Todos son usados de manera correcta, es decir, no hubo ninguno de ellos que se elidiera cuando no podía ser omitido.

Por otro lado, la falta de concordancia, que técnicamente resulta en oraciones agramaticales, es algo relativamente común en los datos de la muestra, lo cual llegó a generar problemas para interpretar correctamente ciertos enunciados. Veamos, por ejemplo, este extracto: (1) *Pero cuando estaba tomando clases, los primeros clases que estaba tomando* ***fue*** *general.* ***Fue*** *clases que no necesito para la educación de social work. Y no me* ***gusta****.* En este caso es un poco complicado recuperar el referente a primera vista. Eventualmente entendemos que se refiere a las materias (clases) que estaba cursando, pero esto demanda un poco más de esfuerzo, ya que la falta de concordancia entre los verbos y el referente provoca cierto grado de ambigüedad.

Sin embargo, el descubrimiento más interesante es que con frecuencia los informantes intentaron evadir la subordinación: hallamos que la explicitación del sujeto, ya fuera a través de sintagmas o de pronominalización, fue un recurso que se utilizó para evitar tener que emplear oraciones subordinadas. Podemos ver esta estrategia en juego en oraciones como (1) *Necesité practicar una simulación cuando tengo un cliente y el cliente tiene un problema y necesito completar una forma para este persona sobre su problema y su problema son con la…* (2) *Entonces para mí yo soy el contrario de mucha gente, mucha gente puede escuchar muy bien y entender muy bien, pero no siempre hablar muy bien.* (3) *Y mi esposa tiene una amiga, y esta amiga mandó a ella un… una propaganda sobre… de peli. Ella, la amiga, encontró en una página de Facebook por… para la facultad.*

Conclusiones

Mencionamos anteriormente cómo desde el modelo de principios y parámetros se ha discutido si el parámetro del sujeto nulo tiene un valor no-marcado en la gramática universal, esto es, si la elisión del sujeto es el valor por defecto del parámetro en el aprendizaje de una lengua (por lo que se situaría en el estadio inicial del proceso de adquisición de una lengua, es decir, los niños asumen que todas las lenguas son *pro-drop*), o si se fija en relación con los datos a los que se exponga el aprendiente. ¿Qué nos indican nuestros datos al respecto?

En nuestra muestra, el sujeto en español se usó "correctamente": estaba explícito cuando necesitaba estarlo en contextos de presencia obligatoria, fue elidido cuando debía serlo en contextos de ausencia obligatoria, y se alternó en todos los demás contextos cuando no se introducían nuevos temas discursivos. Es decir, las instancias de agramaticalidad exclusivamente relacionadas con el sujeto, o lo que es lo mismo, los usos ilícitos, fueron inexistentes: casi siempre que aparecieron problemas, se vio involucrado algún otro elemento, como la concordancia con el verbo. Por lo tanto, podemos aventurar preliminarmente que, a la

hora de aprender una segunda lengua o lengua extranjera, no podemos asignar un valor no-marcado al parámetro, es decir, no hay una opción por defecto en la que se asume que el sujeto puede elidirse y que, por lo tanto, implique que el parámetro deba refijarse si la lengua es no *pro-drop*. De ser así, este grupo de hablantes no podría haberse acercado tanto a los valores de los hablantes nativos en español, que según Bel (2001) son del 61% de sujetos nulos en adultos. Entonces, es posible que el parámetro se acomode rápidamente y con bastante facilidad con base en la lengua a la que el aprendiente esté expuesto, aunque, claramente, no se haga con la misma experticia en todos los casos, lo que queda claro al observar las diferencias en desempeño en el uso del sujeto de los informantes de esta muestra.

Aun así, es necesario insistir en que esto es solo en lo que respecta al nivel oracional. Cuando nos alejamos de las oraciones aisladas y vamos un poco más allá, trascendiendo este nivel y llegando al interoracional, encontramos un nuevo panorama en el que aparecen otros problemas.

En el plano interoracional, la explicitación, la elisión y la pronominalización del sujeto cumplen una gran variedad de funciones retóricas y pragmáticas y, en el caso de la elisión y la pronominalización, suelen necesitar de un antecedente lingüístico que pueda recuperarse en un contexto relativamente cercano. Por lo tanto, atraviesan una transformación que implica que funcionan de forma diferente al nivel oracional, y hay que tener en cuenta muchos más factores que simplemente explicitar u omitir sin razón, aún cuando en un nivel fundamental siempre remiten a los mecanismos sintácticos que van a guiar la comprensión discursiva. De esta forma, encontramos un plano intermedio entre el oracional y el discursivo, porque si bien estos recursos trascienden el primero, no llegan a afectar la red de significaciones de todo un discurso que podemos encontrar en el segundo. En el nivel interoracional, como sostienen Belinchón Carmona et al. (1992), los procesos son más graduales y variables, relacionados con las capacidades de cada individuo, como la actuación chomskiana. Esto queda aún más claro cuando observamos el desempeño individual de los hablantes no nativos y la variedad de problemas que tuvieron para utilizar los recursos, así como la frecuencia en la que aparecieron.

En este sentido, podemos afirmar, entonces, que los hablantes no nativos no presentan dificultades en un nivel exclusivamente oracional, sino que surgen en el plano interoracional, cuando el conocimiento que necesitan para hacer un uso efectivo del sujeto dentro de las estrategias cohesivas ya es discursivo y pragmático además de sintáctico y debe aprenderse explícitamente. Esto puede tener consecuencias muy diversas para sus discursos, desde provocar ambigüedades hasta generar una sobrecarga de sujetos explícitos innecesarios.

Referencias

Álvarez, Gerardo (1996): *Textos y discursos. Introducción a la lingüística del texto.* Concepción: Editorial Universidad de Concepción.

Baralo, Marta (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera.* Madrid: Arco Libros.

Bel, Aurora (2001): "Sujetos nulos y sujetos explícitos en las gramáticas iniciales del castellano y el catalán". *Revista Española de Lingüística,* 31 (2), pp. 537-561.

Belinchón Carmona, Mercedes / José Manuel Igoa González / Angel Riviere Gómez (1992): *Psicología del lenguaje: investigación y teoría.* Madrid: Editorial Trotta.

Chomsky, Noam (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

Chomsky, Noam (1982): *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.

Chomsky, Noam (1986): *Knowledge of Language: its Nature, Origins and use*. Nueva York: Praeger.

Chomsky, Noam (1988): *Language and Problems of Knowledge*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

Chomsky, Noam (1995): *The Minimalist Program*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

Chomsky, Noam (2005): "Three Factors in Language Design". En *Linguistic inquiry*, Vol. 36 (1), pp. f1-22.

Defagó, Cecilia (2018): "Los recursos lingüísticos más allá de la oración: una interpretación de su desarrollo". En Gonzalo, Adriana / Cintia Carrió / Griselda Parera (comps.): *Lingüística Generativa: desde los estudios teóricos a las reflexiones histórico-filosóficas*. Santa Fe: Ediciones UNL. Facultad de Humanidades y Ciencias, pp. 10-28.

Devís Márquez, Pablo (2011): "El parámetro del sujeto nulo y la enseñanza del español como lengua extranjera. Reflexión gramatical". En *Didáctica. Lengua y Literatura,* Vol. 23, pp. 59-86.

Di Tullio, Ángela (1997): *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Edicial.

Fernández Lagunilla, Marina / Alberto Anula Rebollo (1995): *Sintaxis y cognición. Introducción al conocimiento, el procesamiento y los déficits sintácticos.* Madrid: Síntesis.

García, Adolfo (2016): "Concepciones del bilingüismo y evaluación de la competencia bilingüe". En García, Adolfo / Sonia Suárez Cepeda (eds.): *Mente bilingüe: abordajes psicolingüísticos y cognitivistas*. Córdoba: Editorial Comunicarte.

Isla Canales, Martha (2005): "Tres niveles de abstracción dentro del pensamiento chomskiano del lenguaje". En *Contribuciones desde Coatepec*, enero-junio, 008, pp. 37-58.

Jaeggli, Osvaldo / Nina Hyams (1987): "Morphological Uniformity and the Setting of the Null Subject Parameter". En *Proceedings of NELS,* 18, pp. 238-253.

Karmiloff, Kyra / Annette Karmiloff-Smith (2005): *Hacia el lenguaje: del feto al adolescente*. Madrid: Ediciones Morata.

Kovacci, Ofelia (1990): *El comentario gramatical. Tomo I.* Madrid: Arco/Libros.

Lomas, Carlos / Andrés Osoro / Amparo Tusón Valls (1993): *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

Martín Martín, José (2006): "La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes". En Sánchez Lobato, Jesús / Isabel Santos Gargallo (comps.): *Vademécum para la formación de profesores*. *Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.

Pinker, S. ([1994] 2001): *El instinto del lenguaje*. Traducción de José Manuel Igoa y Alejandro Pradera Sánchez. Madrid: Alianza Ed.

Radford, Andrew (2004): *English Syntax: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Scott, K. (2013): "Non-overt Subjects in English: a Relevance Theory Perspective". En *Journal of pragmatics*, Vol.53, pp. 68-83.

Constanza Romero es técnica correctora literaria y licenciada en Letras Modernas por la Facultad de Filosofía y Humanidades–Universidad Nacional de Córdoba. Actual alumna del Profesorado en Letras Modernas y beneficiaria de la Beca de Estímulo a las Vocaciones Científicas del Consejo Interuniversitario Nacional.

Nuevas perspectivas para la enseñanza de las lenguas extranjeras

Reseña de Estela Klett: *Las lenguas extranjeras en foco. Aspectos sicológicos, didácticos y socioculturales*. Buenos Aires: Editores Asociados, 2022, 192 págs.

Silvia Delayel
Universidad Nacional de Quilmes
sdelayel@gmail.com

Inés Santana
Universidad de Buenos Aires
inesantana@hotmail.com

Las lenguas extranjeras en foco, junto con el libro que lo precede, *Temas de hoy en didáctica de las lenguas extranjeras* (2021), de la misma autora, ofrecen un recorrido personal y estimulante por los objetos y los abordajes que atraviesan hoy la Didáctica de las lenguas y culturas (DLC). Quien oficia de guía es una de las mayores referentes del campo en nuestro país, que, además de haber formado directa e indirectamente a varias generaciones de docentes, acompañó activa y críticamente la estructuración de la disciplina. El libro es reflejo de ello: a su habitual claridad expositiva se suma una permanente historización de prácticas y conceptos, que permite relativizar la novedad de ciertos abordajes y reponer debates que el tiempo veló sin que por ello hayan perdido pertinencia. Es de destacar, también, la curiosidad entusiasta e inquisitiva que el libro pone de manifiesto: Klett interroga ávida y desprejuiciadamente a disciplinas a veces inesperadas (el psicoanálisis, la ecología, la acústica…) para encontrar pistas que permitan entender las variables sutiles, pero decisivas, que están en juego en una clase de lengua extranjera.

Las lenguas extranjeras en foco comprende dos secciones netamente diferenciadas. La primera, "Aspectos sicológicos", se organiza en torno a tres capítulos centrados en la interioridad del estudiante: su psiquis, sus emociones y la dimensión sensorial del aprendizaje, condensada en un análisis sobre los efectos que puede tener la voz del docente durante el proceso de adquisición de una lengua/cultura. La segunda sección, "Aspectos didácticos y socioculturales", aborda la incidencia del entorno educativo en ese mismo proceso. Klett se posiciona teóricamente a favor de una sociodidáctica de las Lenguas y Culturas Extranjeras (LCE), o sea, de una didáctica sensible al contexto en el que se lleva a cabo el acto educativo, que comprende "el macrocontexto nacional y global así como el microcontexto, específico de la interacción donde se realiza la enseñanza-aprendizaje del idioma" (p. 96). A lo largo de los cuatro capítulos que conforman este segmento del libro, Klett irá desglosando los elementos concretos que constituyen este entorno y señalando por qué resulta indispensable tenerlos en cuenta.

En el primer capítulo, "Huellas del inconsciente en el aprendizaje de lenguas", Klett invita a no desestimar las pulsiones muchas veces atávicas que emergen ante la incorporación de una nueva lengua. Expresiones de malestar, ira, ansiedad, euforia o displacer ponen de manifiesto tensiones, recuerdos, traumas o lazos dichosos con las lenguas que nos habitan y con quienes las hablan o las hablaron cerca nuestro. Pero también hace surgir rasgos constitutivos de nuestra personalidad que pueden ayudar en el proceso de aprendizaje (paciencia, plasticidad, extroversión…) o entorpecerlo (miedo al ridículo o al fracaso, ansiedad, deseo de control, entre otros). Klett ilustra algunos de estos perfiles humanos a partir de los testimonios autobiográficos (por demás interesantes) de Nabokov, Elías Canetti, Fernando Pessoa, Beckett o Tzvetan Todorov. En el apartado "Observaciones para el aula", nos invita a

estar a la escucha de chistes, *lapsus linguae*, ocurrencias, tropiezos lingüísticos, reacciones inesperadas, que indican que algo se está removiendo y reconfigurando en los estudiantes gracias o a pesar de ellos mismos.

En el segundo artículo, referido al "papel de las emociones en el aula", la autora hace hincapié en la centralidad del mundo emocional o "polo afectivo" (p. 39) en el aprendizaje de una LCE, un aspecto que ha sido paulatinamente abandonado por la didáctica. Símbolo sugerente de este curioso desinterés es el hecho de que el término aparece sólo cinco veces (dos como sustantivo, tres como adjetivo) en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER 2001). Klett, por su parte, entiende que el impacto de lo emocional es insoslayable y aconseja revisar los principios del enfoque comunicativo y el humanista-afectivo (el "Community Language Learning" o incluso la Sugestopedia) así como los trabajos de Krashen (1982) sobre el "filtro afectivo", para darle a esta dimensión el lugar que le corresponde. Nuevamente aquí recurre a testimonios literarios (Louis Wolfson, François Chen, Andreï Makine) para mostrar lo decisivos que son los sentimientos que despierta el estudio de una lengua para que los aprendientes se involucren o no en su adquisición.

En el tercer capítulo, "El impacto de la voz al aprender una lengua extranjera", Estela Klett sostiene que "la voz del docente es esencial en el trabajo del aula pues a través de ella influenciamos la percepción del idioma meta" (pp. 65-66). La autora pone una vez más el dedo en la llaga de una zona difusa de la formación profesional, que rara vez contempla un entrenamiento vocal sistemático (en sus aspectos técnicos y expresivos). Klett se apoya, esta vez, en un trabajo de campo realizado con docentes de lecto-comprensión de la UBA, del cual se desprende el rol de la voz para captar y mantener la atención del alumnado y para fijar entonaciones, prosodias, estructuras sintácticas, tonalidades, volumen adecuado, etc. que permitan entrar y permanecer con interés y con placer en la otra lengua. Como docentes de lengua extranjera que somos coincidimos en que, a diferencia de una máquina o de un programa de inteligencia artificial, dotamos de expresividad nuestra intervención oral, resaltando palabras clave que incidan en la memoria de los estudiantes y buscando que el mensaje transmitido sea convocante, además de inteligible.

La segunda sección, "Aspectos didácticos y socioculturales", se estructura en cuatro capítulos. El primero, más teórico, marca el camino que permite ir de la didáctica de lenguas extranjeras a la sociodidáctica y que supone un verdadero cambio de paradigma: reemplazar el enfoque comunicativo por un enfoque contextual. Este abordaje según la autora, "considera que docentes y aprendientes participan del acto educativo en tanto *sujetos socialmente situados* en el universo del lenguaje y del contexto en el que se mueven", p. 93. Siguiendo sus palabras, contextualizar implica tomar en cuenta, de manera efectiva y dinámica, cuando se diseñan las actividades didácticas y didactológicas y se las pone en práctica, los distintos factores que constituyen el entorno. Entre ellos, las culturas educativas que están en juego (es decir, las creencias y actitudes que cada grupo tiene acerca de la educación y el aprendizaje); las representaciones sociales sobre lo que hay que hacer o no, lo que es correcto o deseable, dentro y fuera del aula; la pluralidad de normas que regulan la interacción discursiva tanto en la lengua materna como la extranjera; y el estatus, el rol social y las características del alumno y del docente. Este último punto tiene un corolario de peso: presupone que los sujetos no solo están atravesados por el contexto, sino que también inciden en él, lo transforman. Desde la perspectiva del docente, esto debería llevarlo a reflexionar, por ejemplo, acerca de las normas y variedades que privilegia, los grupos sociales y las culturas que torna visibles en sus clases, los estereotipos que intenta combatir. En lo que concierne al aprendiente, siguiendo a Beacco (2007), se trata ante todo de un "agente o usuario social" y por lo tanto su objetivo primordial es adquirir un *saber hacer* algo (que es social) con la lengua que se aprende. De ahí la importancia del trabajo por competencias, que contempla los aspectos parciales de un idioma, que pueden priorizarse en función de las necesidades y los deseos de los estudiantes. El texto se cierra con una suerte de manifiesto en favor de una "educación plurilingüe" a la cual apunta, en definitiva, este abordaje, que recomienda correrrnos de la ficción del monolingüismo, hacer emerger las lenguas familiares y nacionales, favorecer las

interrelaciones entre los idiomas, recurrir a variedades lingüísticas y culturales diferentes…; en suma, lograr *l'éveil aux langues* (el *despertar a los idiomas*) en toda su riqueza y complejidad.

En el siguiente capítulo, "Materiales didácticos ecológicos para los idiomas", Klett indaga la pertinencia de este enfoque para el campo de las lenguas y culturas extranjeras. En un primer momento, rastrea textos y autores que acercaron estos dos universos de referencia (el de las lenguas y la ecología) tales como Haugen (1971) o Louis-Jean Calvet (1999) en su célebre *Por una ecología de las lenguas del mundo.* Klett entiende que, al igual que pasa con los seres vivos, cuyo vínculo con el hábitat resulta decisivo, los docentes deben considerar el entorno de sus estudiantes a la hora de seleccionar o producir materiales didácticos. Esto implica una toma de distancia con respecto a los manuales universalistas de editoriales extranjeras, a los que Klett no rechaza, aunque sí recomienda ante ellos agudizar los criterios de selección de actividades y su adaptación al contexto. Por *contextualización* entiende acondicionar "los materiales didácticos y actividades áulicas desde el punto de vista lingüístico-discursivo y sociocultural tanto a las expectativas y necesidades de los sujetos, como a los requerimientos institucionales y tradiciones educativas en un contexto dado", p. 125. Pero el capítulo considera la perspectiva ecológica en otras dos direcciones. Por un lado, al utilizar los llamados "documentos auténticos", se recomienda reponer datos de su contexto de origen para que se los pueda interpretar también dentro de ese marco y así propiciar miradas cruzadas de las culturas en contacto, la materna y la extranjera. Finalmente, Klett recuerda una idea de Haugen (1971) según la cual aprender un nuevo idioma implica una reorganización cognitiva, identitaria, social y cultural del sujeto, y, por lo tanto, un cambio dentro de su ecosistema, que sacude incluso el lugar y la percepción de la lengua materna.

El tercer artículo, "Las culturas educativas y su rol en la enseñanza-aprendizaje", está estrechamente relacionado con las prácticas y comportamientos que docentes y aprendientes han internalizado durante toda su educación. La especialista se detiene en los rasgos que conforman su "cultura escolar" a partir de una relectura de autores como Puren (1988), Dabène (1993), Cadet (2005), Béacco (2008) y principalmente Cicurel (2003), quien aborda el tema con más especificidad. Esta autora invita a considerar, en cada ámbito, los modelos de transmisión del conocimiento (el papel de la escritura, la memoria, la imitación o repetición), las normas de comportamiento que rigen el universo escolar, los modelos de referencia de los profesores y los sistemas de calificación, entre otros aspectos. Klett suma a ellos la importancia de sacar a la luz la biografía escolar del docente (es decir, los "hábitos calcados de los modelos a los que fue expuesto", pp. 142-143); y la cultura institucional del lugar donde se desarrolla la escena educativa: su prestigio, la tradición que lo sustenta, los valores, ideas en torno a las cuales se formó, etc.

Por último, en "De la(s) competencia(s) al enfoque por competencias", la autora muestra con precisión el camino recorrido por el concepto de *competencias* y revisa críticamente la centralidad que fue adquiriendo en el campo de la didáctica de las LCE. Retoma el modelo chomskiano, en el marco del cual se define como una disposición lingüística innata y universal que le permite a todo sujeto hablante comprender y producir incontables enunciados en cualquier lengua natural, y le sobreimprime la noción de "competencia comunicativa" de Hymes (1972), más adecuada para este campo. Partiendo de la idea de este lingüista según la cual el manejo de un idioma presupone, además del conocimiento de la lengua, la capacidad de adecuar las producciones lingüísticas y su interpretación al contexto comunicativo, Klett le va sumando los aportes de Canale y Swain (1980) y de Moirand (1982), que sistematizan, desde la óptica de la enseñanza de las LCE, las competencias que están en juego en la adquisición de una lengua. Entre ellas: el componente referencial ("el conocimiento de los campos de experiencia y objetos del mundo y sus relaciones", p. 165), el componente sociocultural ("las reglas sociales y las normas de interacción", *ibid.*) y la competencia estratégica, que incluye los distintos recursos verbales y no verbales usados por los hablantes para subsanar los problemas comunicacionales que puedan surgir. El capítulo se completa con una reflexión acerca del lugar insoslayable que tiene este concepto en los abordajes contemporáneos de la enseñanza de LCE. Klett registra que, en el Marco Común de Referencia para las

Lenguas (2001), la palabra *"c*ompetencia" en singular y plural aparece citada más de 400 veces y recuerda que, inicialmente, esta preeminencia fue leída (no solo en este documento, sino en el ámbito educativo en general) como como una importación del mundo del trabajo y la cultura empresarial al campo de la educación. Más allá de estas críticas, la autora destaca el modo en que este enfoque combina el saber con la acción (se hablará, de hecho, de "perspective actionnelle" para describirlo) y la ventaja de centrarse en "aspectos parciales de un idioma por necesidades específicas de un público particular" (p. 187). En su opinión, sin embargo, conviene mantener siempre una actitud abierta pero crítica, que no privilegie los (relativos) logros o éxitos parciales ante ciertas tareas, pero sí, el proceso, la reflexión y el enriquecimiento progresivo de los sujetos en el vasto y complejo camino del aprendizaje.

En suma, este libro revisa críticamente conceptos medulares de la enseñanza de LCE: el trabajo por competencias, el uso de manuales, las representaciones sociales; y le suma otros, igual de centrales pero menos trabajados o difundidos en nuestro país (al menos en el campo de la enseñanza del francés): las emociones, las biografías lingüísticas, la cultura institucional, la enseñanza contextualizada… Lo hace, además, en forma sucinta y exhaustiva, sin dejar cabos sueltos, partiendo incluso de la etimología de las palabras para desplegar cada concepto en toda su complejidad. El libro apunta, en ese sentido, no solo a docentes e investigadores formados en lenguas extranjeras, sino también a estudiantes avanzados, que encontrarán respuestas a muchos de los interrogantes que surgen a menudo y que son inherentes a la profesión.

Silvia Delayel es profesora de francés egresada del ISP "Dr. J. V. González" y licenciada en lengua francesa por la UMSA. Maestranda en Gestión de lenguas (UNTREF), su tesis está en proceso de escritura. Actualmente, cursa la Especialización en lenguas extranjeras: Problemáticas Sociodidácticas, Interculturales y Plurilingües, en la Universidad Nacional de Luján (UNLU). Es profesora regular de francés en el CNBA (UBA) y en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Sus investigaciones en la UNQ se relacionan con la lexicultura, con el francés sobre objetivos específicos y universitarios y con las políticas lingüísticas. Integra, además, el equipo del Observatorio de Políticas Lingüísticas de la misma universidad.

Inés Santana es profesora de francés (ISP "Dr. J. V. González"); traductora de francés (IES en Lenguas Vivas "J. R. Fernández"), profesora de lengua y literatura en provincia de Buenos Aires (ISFD, Monte Grande, 1996). Se ha desempeñado como profesora de Lengua francesa (Lecto comprensión) en la Facultad de Psicología de la UBA (1996-2001); profesora de Lengua I y de Traducción I en la carrera de Traductorado público en la UBA, desde 1998 hasta 2022. También fue profesora de francés en CNBA, 2008-2022. Ha realizado trabajos de traducción y corrección literaria y es autora del libro de poemas y relatos *Secreto a medias* (Dunken 2016).

Gestionar la sobreabundancia de información: de la era de la imprenta a la digital

Reseña de Ann Blair: *Al margen del texto. Sobre índices, glosarios y el universo paratextual*. Traducción de Jorge Fondebrider. Colección Scripta manent. Buenos Aires: Ampersand, 2023, 302 págs.

Sylvia Nogueira
UNA/ UBA
nogueirasylvia@gmail.com

Al margen del texto. Sobre índices, glosarios y el universo paratextual aporta mucho más que lo que el título anuncia. Esta publicación de Ann Blair, especialmente elaborada para el público de lengua castellana, expone transformaciones que la invención de la imprenta en Europa a mediados del siglo XV habría provocado en el paratexto, cuyos dispositivos todavía hoy nos resultan prácticos y familiares. Pero el estudio no trabaja solo con las herramientas paratextuales que rodean a un texto físico para guiar su lectura, sino también con textos que se independizan materialmente de aquellos sobre los que orientan. *Al margen del texto*, en otras palabras, se dedica a paratextos y peritextos; trabaja minuciosamente los "libros de referencia", es decir, libros que se destinan a una lectura discontinua, de consulta, en búsqueda de información o de síntesis de otros textos que el consultante no puede leer por diversas razones. Entre ellas, Blair focaliza el exceso de libros disponibles. En pleno siglo XXI, cuando ese exceso se multiplica exponencialmente minuto a minuto y se sofistica velocísima la inteligencia artificial que puede almacenarlos, seleccionarlos, ordenarlos, leerlos y escribirlos, esta obra resulta oportuna para que no desesperemos ni ante la sobreabundancia de información ni ante las nuevas tecnologías.

La historia social de la cultura escrita, en particular la historia del libro, tiene entre sus objetos privilegiados de estudio las herramientas textuales ideadas por autores y editores para lidiar con el exceso de información y para atraer el favor del público, factor esencial, en primer lugar, para sostener económicamente la producción, manuscrita o impresa. *Al margen del texto* se centra en el siglo XVI y toma posición en controversias de ese campo de estudios, distanciándose de clásicos del área que, en su momento, sobredimensionaron los efectos de la imprenta al abordarla como si fuera causa suficiente de cambios repentinos:

> A partir de mi estudio de obras de referencia en una serie de entornos premodernos –incluyendo la Europa antigua y medieval, y los mundos del Islam y China-–, concluyo que las características centrales de las herramientas de referencia –-incluida la compilación a gran escala, los dispositivos de búsqueda y los diseños para facilitar la lectura de consulta–, se desarrollaron independientemente de la impresión. Pero también sostengo que, en la Europa moderna temprana, la imprenta moldeó de manera importante la forma, el contenido y el impacto de esas obras. (p. 31)

En otras palabras, Blair critica el concepto de "revolución de lectura" con argumentos que resultan del análisis comparativo entre el contexto europeo premoderno, el antiguo y el medieval; entre el mundo europeo y el oriental; entre la cultura del manuscrito y la del libro impreso. De esta manera, expande su perspectiva tanto temporal como espacial para circunscribir con mayor precisión el impacto de la imprenta. Ann Blair es profesora en la Universidad de Harvard, especializada en la historia cultural e intelectual de la Europa de los siglos XVI y XVII, en particular en Francia, de donde también provienen los pilares de su marco teórico, que integra aportes de la historia del libro de Roger Chartier y de la transtextualidad del ineludible

Gérard Genette. Sus trabajos se integran a una línea de investigación sobre cómo se gestionó (almacenó, ordenó, seleccionó, resumió, transmitió) la información en diferentes culturas y en diferentes ámbitos (el mercantil, el académico y el administrativo). En su blog (https://projects.iq.harvard.edu/ablair), Blair difunde en inglés buena parte de su trabajo sobre libros y prácticas de lectura y escritura, entre las que tienen un lugar destacado las vinculadas con la toma de notas en las escuelas humanistas.

La publicación en castellano, con traducción de Jorge Fondebrider, es representativa de esa producción. *Al margen del texto* está compuesto de dos partes provenientes de otras obras de la autora, tal como ella explica en la presentación que se aloja en el canal de YouTube de Ampersand. La primera parte es la introducción y el primer capítulo de *Too much to know*: *managing scholarly information before the modern age* (Yale UP, 2010), libro en el que Blair indaga las técnicas que se desarrollaron en espacios académicos para gestionar la sobrecarga de información en la Antigüedad, la Edad Media y los tiempos de la imprenta. La segunda parte, de unas ciento treinta páginas, es la traducción completa de *L'entour du texte. La publication du livre savant à la Renaissance* (Bibliothèque Nationale de France, 2021), trabajo en el que Blair analiza los paratextos de libros de dos autores, Erasmo, ya muy célebre en su época, con más de doscientas cincuenta obras publicadas en vida, y un humanista mucho menos reconocido, Conrad Gessner (1516-1565). Las cuarenta ilustraciones en blanco y negro se concentran en esta segunda parte; la tapa a color la gana un recorte de la deliciosa portada de los *Adagios* de Erasmo con borde de Hans Holbein, que dibujó para la edición de 1515 un panteón de veintiún autores clásicos griegos y latinos organizados en pares de diálogo (Eurípides con Aristófanes, Cicerón con Quintiliano…). Blair invita a sus lectores a buscar las obras que analiza en sitios digitales como el Centro de Digitalización de Múnich (MDZ), e-rara.ch o Gallica, que tienen escaneos muy buenos de acceso libre y gratuito.

La primera parte de *Al margen del texto*, titulada "Imprenta y exceso de información", despliega seis apartados cuyos títulos no registra el índice (de una austeridad casi irónica en un libro sobre paratextos): "El exceso de información a través de las épocas", "Manejo de la información en Grecia y Roma", "Un interludio comparativo: Bizancio, el mundo islámico y China", "Herramientas de referencia en la Edad Media Latina", "El desarrollo de la imprenta", "El tema de la abundancia de libros". Ese recorrido da lugar a diversos ejes temáticos, que Blair enlaza hábilmente para historizar no solo el paratexto de los libros, sino también prácticas de lectura y escritura, en relación con lo que hoy denominaríamos "manejo de (la sobreabundancia de) información". Como buena historiadora, Blair activa alertas ante los anacronismos, pero sin desdeñar nunca las preocupaciones actuales.

"Imprenta y exceso de información" se abre con reflexiones sobre la percepción de que no damos abasto para estar al día con todo lo que se está produciendo en la contemporaneidad (en ese punto del trabajo no es tan relevante si se trata de tiempos de la imprenta, de internet o de la inteligencia artificial). La desquiciante carrera por intentarlo resulta muy crítica, además, cuando se entiende que la inabarcable producción contemporánea no deja espacio para leer obras del pasado, para indagarlo en busca de las injustamente olvidadas o para estudiar los clásicos que han superado innumerables riesgos de desaparecer. Esa ansiedad de lectura, tensionada entre pasado y presente, se alimentaba en el Renacimiento de la conciencia de que mucha literatura antigua estaba irremediablemente perdida; la voluntad de que no se repitiera esa tragedia fundaba la obsesión por el almacenamiento y el manejo de la información, tanto en Occidente como en Oriente, más allá de las diferentes temporalidades que tuvo la imprenta en uno y otro mundo. Ampliando la perspectiva temporal y espacial, Blair bosqueja la retórica del exceso (de libros, de variedad de escritores, de infinitas gestas que contar). Rastrea tópicos y argumentos sobre dilemas de lectura y escritura asociados a aquel trauma de la pérdida y la consecuente abrumadora abundancia de materiales contemporáneos. A lo largo del tiempo y a través de diferentes pueblos, Blair va identificando fascinantes ecos de los posicionamientos que lideran Séneca y Plinio en la antigua Roma: Séneca consideraba que la multitud de libros estorba nuestra breve vida, por lo cual es mejor leer completos unos pocos buenos textos y volver a ellos reiteradamente; Plinio

el Joven entendía, por el contrario, que ningún libro es tan malo que no se pueda sacar algo bueno de él.

El desarrollo de sistemas de géneros de referencia para gestionar la explosión del conocimiento conforma una línea argumental complementaria del análisis de Blair sobre la retórica del exceso. Compilar (fragmentos, citas) y resumir (fuentes) son las dos técnicas que observa, desde la antigüedad hasta la Europa moderna, a través de diferentes géneros discursivos de consulta que van volviéndose con el tiempo más extensos y temáticamente variados para apelar a un público consumidor más vasto. Eso requiere agilizar el hallazgo de fragmentos en un libro o a través de numerosos volúmenes de una misma obra; la promesa de esa facilidad funciona como argumento de venta y alienta la progresiva sofisticación del paratexto de diccionarios, colecciones de vidas, enciclopedias, compendios, manuales, florilegios, concordancias bíblicas, colecciones de reseñas. De cada género, Blair presenta varios casos de diferentes épocas y lugares, prestando atención a cómo unos textos funcionan como modelos para otros, quién los produce y para qué, qué caracteriza a su enunciador, qué saberes suponen en el auditorio para manejar los paratextos, cómo remiten a los textos "originales", qué usos y representaciones de los géneros circulan en diferentes ámbitos. Quedan así establecidos múltiples parámetros de comparación entre varias series discursivas; Blair tiene la sabiduría de no desarrollar todas las comparaciones posibles, pero deja todo organizado para que quienes leemos detectemos semejanzas y diferencias entre prácticas de lectura y escritura de diferentes tiempos, mundos e instituciones.

Así, por ejemplo, cuando se refiere a China, dedica algunas páginas a los *leishu*, compilaciones de citas, anécdotas e información de diversas fuentes que los chinos publicaban desde el siglo IX para ayudar a preparar exigentes exámenes de selección de funcionarios. Registra que eran emprendimientos privados alentados por las enormes ventas que implicaba este género, escrito por eruditos que prometían instrucción literaria y edificación moral, pero no mucha originalidad ni el debido reconocimiento a otras obras. Describe que el *leishu* organizaba sus materiales clasificándolos con títulos temáticos "para que el candidato al examen pudiera aprenderlos de manera eficiente y citarlos en sus composiciones" (p. 70); sintetiza el proceso por el cual el género fue incorporando recursos paratextuales como el uso de distintos registros para distinguir comentarios o anotaciones abajo a medida que el formato del libro iba cambiando. Destaca, además, los discursos que circulaban sobre el *leishu* en diferentes momentos, por ejemplo, las quejas, cuyas inconsistencias no deja de señalar la investigadora:

> Zhu Xi (1130-1200) argumentó que el *leishu* alentaba la lectura fragmentada, descuidada y superficial, mientras que el verdadero aprendizaje requería una lectura lenta y una comprensión profunda de los clásicos y la memorización de pasajes con atención a su contexto original […]: "Lean poco, pero familiarícense íntimamente con lo que leen; sientan el texto una y otra vez. […] No se esfuercen en la cantidad […]. Especialmente no quiero que la gente [...] saltee mientras lea […]. La razón por la cual la gente hoy lee descuidadamente radica en que hay muchos textos impresos". Zhu Xi atribuyó los malos hábitos de lectura de su época a la abundancia de libros y ofreció su propio programa educativo como remedio. Pero al igual que los primeros críticos europeos modernos de la sobreabundancia, Zhu Xi se basó en la impresión para difundir su mensaje y su reputación de la manera más amplia posible. (p. 73)

La segunda parte de la obra, "Imprenta y paratextos", primero repasa postulados básicos tanto de tendencias actuales de la historia del libro como de la definición teórica de paratexto. Y luego se concentra en la respuesta al interrogante de cómo la imprenta estimuló el uso y la transformación de los paratextos. El mercado del libro, cuestión que ya asoma en la primera parte, se profundiza en la segunda al interpretar el paratexto como espacio en el que convergen intereses con distinta orientación. Las inversiones económicas de editores e impresores reclaman expandir las operaciones de promoción (que ya existían, pero mucho más acotadas, en la era del manuscrito); los autores, así como buscaban la impresión para extender su reputación, temían una recepción adversa en una escala sin precedentes, especialmente en una época de controversias religiosas y descubrimientos como los de Copérnico. La portada es la parte del paratexto

más distintiva del libro impreso y los análisis que hace Blair iluminan discordancias que dan cuenta de las tensiones entre los diferentes agentes que participan en la producción del libro. El estudio de permisos, privilegios, dedicatorias, prefacios, fe de erratas, poemas introductorios, tablas de contenido e índices alfabéticos reconoce como denominador común un discurso de elogio y esperanza propio del momento de publicación, en algunas ocasiones quebrado por quejas respecto de falta de tiempo o asistentes poco fiables. La contrastación de los paratextos de diferentes épocas da lugar a la reflexión sobre el surgimiento de nuevos géneros (la miscelánea) o la transformación de los índices en función de la competencia entre editores. Pero Blair subraya que no alcanza ese estudio para dar cuenta de los esfuerzos, las decisiones, la creatividad, los sentidos y especulaciones de los procesos de producción de los libros y lo demuestra con narraciones que resultan de la indagación propia o ajena de otras fuentes: autobibliografías, cartas, relatos de historias de edición y reedición, algún maravilloso breve tratado sobre la imprenta con valiosas reflexiones sobre los lugares comunes del paratexto, manuscritos de autores, copias de trabajo, cuentas de impresores. A través del recorrido de ese universo textual, Blair va mostrando, cual Sibila, los denodados trabajos de autores, editores, impresores, ilustradores, asistentes, con sus virtudes, vanidades, luchas, logros y fracasos.

Conmueven de otro modo las páginas dedicadas a la conclusión, que dan rienda libre a la reflexión sobre nuestra era. Allí el paratexto no es el objeto de estudio, sino el espacio de máximo despliegue de una subjetividad en lucha con su tiempo: la historiadora, en los márgenes de su propio texto, dirige sus preguntas al sentido de su profesión hoy, cuando la tecnología desarrolla memorias no humanas y competencias sin precedentes por la atención del público. Nada de sus inquietudes nos es ajeno y por eso bien vale leerlas todo a lo largo de su libro.

Sylvia Nogueira es profesora en castellano y literatura, especializada en latín, y magister en Análisis del discurso. Coordina el Ciclo Introductorio de Nivelación y Orientación de la Licenciatura en Artes de la Escritura y es Adjunta de Talleres de redacción crítica y curatorial en el Área de Crítica de Artes “Oscar Traversa” (UNA). Se desempeña también como Jefa de Trabajos Prácticos de Semiología (CBC, UBA) y dicta talleres de escritura académica y profesional en diversos posgrados. Ejerció la docencia en escuela media durante 35 años. Ha dirigido manuales para distintos niveles del sistema educativo (entre ellos, *Estrategias de lectura y escritura académicas*, Biblos, 2010 o *Latini*, Eudeba, 2021) y ha publicado trabajos de investigación sobre prácticas de lectura y escritura en relación con la construcción de identidades y de conocimiento.

Diseños metodológicos flexibles y el yo investigador en primera persona

Reseña de Mónica Baretta y Cecilia Tallatta (comps.): *Lenguaje en uso: de la teoría a la práctica.* San Martín: UNSAM EDITA, 2023, e-book.

María Florencia Sartori
CONICET/ UNSAM
fsartori@unsam.edu.ar

Lenguaje en uso: de la teoría a la práctica, de reciente publicación digital, viene a llenar el vacío existente en la academia argentina de libros con foco en los aspectos metodológicos del estudio del lenguaje en uso. Editado por UNSAM Edita, se nos presenta como un manual útil para que estudiantes y docentes reflexionen acerca de los diseños metodológicos de los proyectos de investigación de los que forman parte y conozcan distintas técnicas de recolección de datos que posibilitan investigar las relaciones entre las lenguas, lxs hablantes y la sociedad.

Lo más valioso de esta obra es que no propone enfoques metodológicos cerrados y definidos a priori para investigar, sino que presenta diseños flexibles que se van modificando y definiendo junto con el campo y en el proceso de investigación. A lo largo de toda la obra aparece en primer plano el "yo investigador" en la forma de experiencias de investigadoras e investigadores que recuerdan las decisiones que fueron tomando a lo largo de su tarea investigativa, los escollos con los que se encontraron y los modos de solucionarlos. Como bien mencionan las editoras en el prólogo, este libro nos presenta la "cocina" de la tarea de investigación. Es, en este sentido, un libro original ya que se aparta del *ethos* habitual de la persona investigadora (asertivo, seguro, monolítico) y da lugar a un *ethos* vacilante, que duda, retrocede, y busca ayuda.

Los estudios que se incluyen en el libro son de tipo cualitativo y entienden al lenguaje como una práctica social. En ese sentido, se analiza su uso en diversos ámbitos como la escuela, la salud y la vida política, entre otros. Los capítulos presentan la misma estructura: una primera parte en la cual se sintetiza el enfoque elegido; una segunda, en la cual se describen los trabajos realizados por las investigadoras e investigadores del Centro de Estudios del Lenguaje en Sociedad (CELES, UNSAM) y, por último, una sección con actividades sugeridas. Esta última sección está orientada especialmente a estudiantes de lingüística que quieran comprender y llevar a la práctica los métodos que se describen en los distintos capítulos. Las actividades también pueden ser productivas para doctorandxs que quieren comenzar a afinar su objeto de estudio y sentirse acompañadxs en el angustioso proceso de investigación. Asimismo, es posible que docentes de materias vinculadas a la metodología de la investigación encuentren aquí ideas novedosas y desafiantes para sus clases.

El primer capítulo, escrito por Lucía Romero Massobrio, Cecilia Tallatta y Virginia Unamuno, se centra en los métodos etnográficos. Las autoras describen y analizan pormenorizadamente los pasos para realizar una investigación que busque "reconstruir los sentidos de lo que se dice y se hace". La etnografía es presentada en su triple dimensión de proceso, método y texto, lo cual se ilustra en la segunda parte del capítulo a partir de los trabajos de campo de las propias autoras. Como señalé más arriba, la exposición se sostiene en una primera persona que no elude referir las vivencias, las dudas, los cambios personales que todo el proceso despierta.

Cecilia Tallatta, por ejemplo, desnuda sus emociones durante la investigación para su tesis doctoral. La autora rememora la perplejidad e incertidumbre que

sintió cuando, al comenzar su trabajo de campo, sintió que la hipótesis inicial parecía no tener asidero. El trabajo en colaboración fue el que le permitió continuar con la investigación y encontrar un nuevo camino. Lucía Massobrio también se encontró con una variable que no había imaginado antes de entrar al campo: el uso de la categoría "lengua materna" con un sentido inesperado y con una clara referencia a la recuperación de una lengua propia aunque no se la hablase. El relato de la etnografía llevada a cabo por Virginia Unamuno y Camilo Ballena también da cuenta de cómo algunas categorías que para la lingüística tienen un sentido fijo (por ejemplo, el término "bilingüe") se transforman en el campo a partir del uso que les dan lxs propixs hablantes.

"Estudiar la interacción: primeros pasos en la construcción y el análisis de datos" es el segundo capítulo de este volumen. Fue escrito por Juan Eduardo Bonnin, Julia Otero y Milagros Vilar. En este apartado se presentan las líneas básicas de los estudios de la interacción que, tal como afirman quienes firman esta sección, indagan el rol de la lengua en la interacción y en la (re)producción de relaciones sociales. También aquí se detallan los métodos etnográficos de recolección de datos, con una particular atención a las cuestiones técnicas, éticas y de transcripción.

Los tres casos que se describen muestran las distintas decisiones que tomaron lxs investigadorxs y cómo les permitieron refinar y encauzar las investigaciones. Por ejemplo, Julia Otero cuenta que fue el mismo trabajo de campo y la observación del espacio de salud en el que había decidido trabajar lo que la hizo cambiar su objeto de estudio. Milagros Vilar, por su parte, muestra cómo las observaciones y el trabajo de campo fueron moldeando las preguntas de investigación y modificaron la mirada de la propia investigadora. Finalmente, Juan Eduardo Bonnin describe una encrucijada ética que tuvo que resolver durante su investigación en el ámbito de la salud mental y cómo llegó a entender mejor un fenómeno vinculado a la interacción tras haber seguido los lineamientos propuestos por las personas con las que estaba trabajando.

Mónica Baretta y Paula Salerno son las investigadoras que escriben el tercer capítulo de este manual: "¿Cómo investigar sobre el pasado? Archivos, fuentes y corpus desde un abordaje lingüístico-discursivo". En él, las autoras sistematizan los materiales con los que se cuenta para indagar el pasado y los modos de abordarlos. Es muy clara la definición que proponen de corpus, una categoría que la bibliografía especializada da por sentada o define muy vagamente. Al abordar el trabajo de archivo, las autoras advierten acerca de sus peligros, por ser este dispositivo "peligrosamente seductor".

Una de las preguntas que las investigadoras intentan responder en sus trabajos es de qué forma los enunciados y materialidades discursivas elaboran y reelaboran la historia y la memoria. Paula Salerno reconstruye los sentidos que se le da al pasado y las identificaciones a partir de entrevistas a mujeres ex combatientes de Malvinas. Mónica Baretta, por su parte, nos lleva al siglo XIX y al análisis de las prácticas letradas de migrantes europeos. Estudiar la materialidad de los documentos, entendidos como resultado de las prácticas escriturarias de la época, le permite dar cuenta de la existencia de distintos grupos en relación con el continuum entre alfabetizadx y no alfabetizadx, en lugar de entenderlas como categorías discretas.

Natalia de Luca, Lucía Godoy, Cecilia Magadán y María Florencia Rizzo son las autoras del último capítulo del volumen en el que se presentan aristas del trabajo con discursos producidos digitalmente. Las autoras enmarcan sus trabajos dentro de los estudios de la multimodalidad aunque advierten a lxs lectores contra la trampa de entender la multimodalidad como un fenómeno nuevo, vinculado exclusivamente a los discursos digitales. Afirman que el estudio de los discursos multimodales obliga a lxs investigadorxs a adoptar una nueva perspectiva y desarrollar nuevos métodos para entender el lenguaje. Entre los desafíos a los que se enfrentan es posible listar: el diseño metodológico, la recolección del corpus y la comunicación de los resultados.

En la segunda parte del capítulo las autoras presentan estudios que se enfocan en los desafíos de investigar en pantalla y ofrecen posibles alternativas para hacerlo. Se interrogan, por ejemplo, por el uso de las redes sociales como un archivo que, en el caso

analizado, le permite a la investigadora dar cuenta de las ideas sobre la lengua y analizar los discursos que circulan en las redes en tanto reguladores de la discursividad. El segundo caso ilustra las estrategias de escritura colaborativa y cómo se pueden estudiar a partir del trabajo con la plataforma Google Docs. El modo en el que las autoras cuentan cómo construyeron y analizaron los datos es innovador y permite que lxs lectores se hagan preguntas nuevas. El último caso que describen implica el estudio del uso del Whatsapp en ámbitos educativos. Las autoras se hacen preguntas éticas y metodológicas sobre cómo estudiarlo y también se detienen en las dificultades que presenta la comunicación de resultados cuando se trabaja con los discursos que circulan en este sistema de mensajería.

En conclusión, considero que este libro, además de constituir un material teórico y metodológico muy valioso para la formación y para la discusión académica, también aporta invaluables muestras del quehacer investigativo que "ponen en evidencia el carácter recursivo y rizomático del proceso de investigación". Lenguaje en uso: de la teoría a la práctica es un excelente libro de interés principalmente, pero no exclusivamente, para investigadorxs noveles o docentes que quieran incentivar en su alumnado la investigación cualitativa del lenguaje en uso.

María Florencia Sartori es investigadora asistente del CONICET y docente de la Universidad de Buenos Aires (CBC, Semiología) y de la Universidad Nacional de San Martín. Además, ha dictado diversos cursos y seminarios de grado y posgrado en distintas universidades nacionales (UNSAM, UNIPE y UNGS). Es doctora en lingüística por la Universidad de Buenos Aires. Su tesis doctoral, *El putonghua en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: políticas lingüísticas estatales e iniciativas comunitarias*, explora las distintas políticas lingüísticas implementadas por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y el Estado chino, así como las iniciativas de las personas migrantes chinas para la transmisión de la lengua oficial de la República Popular China. Actualmente, su investigación se centra en las políticas lingüísticas familiares de las migraciones chinas en Argentina. Ha publicado artículos en revistas nacionales e internacionales sobre estos temas.

La ruta de la referencia y de la intersubjetividad

Reseña de Sergio Etkin: *La Deixis*. Buenos Aires: Eudeba, 2023, 320 págs.

Sebastián Andrés Amado
Facultad de Psicología, UBA
sebastianamado.sa@gmail.com

Déborah Behar
Facultad de Filosofía y Letras, UBA
deborah.behar@gmail.com

La deixis, de Sergio Etkin, se puede abordar en clave de derrotero, uno que, atravesando todo tipo de facetas del concepto homónimo, interesa por lo exhaustivo de la investigación y porque, lejos de agotarse en los aspectos lingüísticos restringidos al plano sistemático de esta forma de funcionamiento semántico, que se tratan en detalle, amplía la perspectiva extendiéndose a sus aspectos textuales y discursivos.

Desde la visión en panorámica que propone el autor, el deíctico es un signo que individualiza referentes reales que, por su intervención, se vuelven identificables para los interlocutores en todo acto de hablar, en función de sus coordenadas situacionales, que son siempre únicas. La noción ancla, con peso propio, un aspecto de la significación del que una gramática estructural por sí sola no puede dar cuenta, por lo que conocerlo en profundidad resulta de particular utilidad para los estudiantes avanzados en ciencias del lenguaje, docentes e investigadores en análisis del discurso, a quienes, en principio, se destina la obra, igualmente provechosa, por lo tanto, para quienes trabajan con el lenguaje en áreas más específicas, como la enseñanza de lenguas extranjeras y la traducción.

La piedra angular de este recorrido sobre la deixis es el enfoque enunciativista, centrado en la idea de situación de enunciación, que, a partir de la teoría de Émile Benveniste y de diversos antecedentes y aportes críticos posteriores que la orbitan, constituye un parteaguas respecto de la visión lingüística del concepto y sus implicancias. En efecto, su aporte contribuye a considerar esta clase de signos no solo en su funcionamiento referencial u objetivo, sino en cuanto condición de posibilidad para el desarrollo de la autoconciencia y la subjetividad humanas, a su vez indisociable del descubrimiento de la intersubjetividad, en el marco del diálogo y del entramado social en que ocurre, como puesta en acción de la lengua que cada individuo al decir “ego” realiza “en y por el discurso”.

De la propuesta pionera de Benveniste para pensar la noción, puesta en relación con otros antecedentes contemporáneos que inciden sobre él, como las visiones de Peirce, Bühler y Jakobson, se extrae un despliegue sistemático de rasgos generales de los signos deícticos, que resulta oportuno para una reflexión de amplio alcance sobre ellos: suirreflexividad, formalidad, ostensividad, semelnatividad, entre otros.

Pero también, y transversalmente, se habilita la lectura desde un punto de vista indicial, en la línea de la reflexión peirceana, de enorme incidencia tanto en el campo de la filosofía del lenguaje como en la hipótesis de la indicialidad generalizada del lenguaje de base etnometodológica.

En el primer capítulo, se expone que ya los gramáticos estoicos integraban los deícticos a su sistema de clasificación de partes del discurso por su dependencia del contexto antes que por su función en la frase, dependencia contextual que, adecuadamente definida en el libro en términos de situación de enunciación, se vuelve clave dentro de los instrumentos teóricos del

análisis del discurso, marco en el que podemos inscribir el enfoque general de la obra.

De este modo, tanto el recorrido histórico como los aportes filogenéticos y vinculados con la adquisición del lenguaje, acerca de los cuales, a diferencia de otras obras generales sobre el tema, se despliega abundante información que contribuye a pensar en su máximo grado de inmediatez la relación entre signos y entidades designadas, devienen claves de lectura para abordar la deixis en términos de continuidad. Y esto no porque el concepto evolucione en el sentido positivista de la palabra, sino porque, cuando el autor explica orígenes, etimologías y filiaciones en distintos sentidos, elaboraciones y reelaboraciones teóricas, la sensación al leerlo es que ese concepto se ve cada vez más de cerca y, a medida que se acerca, se expande. Esa riqueza, que en varias ocasiones nos lleva a profundizar en conceptos de la filosofía, desde la antigüedad hasta la contemporánea filosofía del lenguaje, despiertan curiosidad y nos enfrentan con productivos desafíos de lectura. Por ello, resulta pertinente la inscripción de la obra en la colección Enciclopedia Semiológica, que reúne trabajos de referencia que contribuyen a la formación y a la actualización de estudiantes avanzados y docentes.

En el capítulo dedicado a los problemas de definición que afectan a esta categoría, se recorren las definiciones más citadas, se desemboca en una crítica general de sus principales tipos a cargo de Kleiber y su propuesta superadora, y se profundiza en las dos ideas de las que no prescinde ninguna delimitación de esta categoría: las de situación o contexto de enunciación –al que Kerbrat-Orecchioni incorpora, en términos de universos de discurso, el aspecto ideológico, ya que nuestras operaciones referenciales dependen tanto del conocimiento cultural sobre las cosas como de la evaluación y posicionamientos sociales que asumimos frente a ellas– y referencia –respecto de la cual se despliega una tipología muy completa que distingue entre las exofóricas (homofóricas y deícticas), endofóricas (diafóricas: anafóricas y catafóricas, y relacionales), absolutas, etc.–.

Hechas estas delimitaciones preliminares, ingresamos en la clasificación de los deícticos que reconstruye el autor, recorrido que abarca desde el capítulo 4 al 7. Como punto de partida, el capítulo 4 construye el cuadro general de divisiones comúnmente practicadas por los especialistas en el tema, que incluye tanto la tipología clásica que separa los deícticos en personales, espaciales y temporales, como clases menos estudiadas –deixis *am phantasma*, deixis analógica, anadeixis, entre otras–, o más controvertidas, como las categorías de deixis textual y deixis social principalmente. También se expone –a grandes rasgos, por la amplitud de la temática– los vínculos entre deixis y anáfora, y nuestra visión sobre el funcionamiento deíctico alcanza a captar nuevos matices en los procesos de referencia y designación al contrastarse sus formas más directas con los fenómenos de deixis y anáforas indirectas. También se perfilan otras oposiciones relevantes, como las que distinguen entre deixis transparente y opaca, pura e impura, primaria y secundaria.

Los capítulos del 5 al 7 se centran en los medios lingüísticos y los sentidos básicos propios de la deixis personal, espacial y temporal. El capítulo 5 define la deixis personal, sus distintas formas forma de realización y sentido, y sus medios lingüísticos propios. El enfoque del autor acierta al recurrir, una vez más, como preparación del terreno para la exploración, a una introducción histórica sobre la deixis personal, a partir de los sentidos etimológicos de la palabra *persona*, derivada del griego *prósopon*, que significa “rostro”, “máscara”, “personaje teatral”, explicados por Court de Gébelin, en el siglo XVIII, en términos de las máscaras de los actores por las cuales pasaba su voz (*per-sonare*), una construcción de sentido que en cierto modo prefigura la tendencia enunciativista de asociar los factores constitutivos del acto de enunciación con los de una escena teatral. Recién en el siglo XIX, explica el autor, se suma la noción de subjetividad a las categorías de *persona* y pronombre. Etkin construye la presentación del tema partiendo de los desarrollos sobre la cuestión, muy influyentes sobre el pensamiento benvenisteano, de Humboldt, autor que hace énfasis sobre el sentido subjetivo que adquieren los pronombres –es decir, vinculados con un “sentimiento del yo” o “sentimiento inmediato de la personalidad”–, en contraste con la función descriptiva de las categorías léxicas, en especial los nombres comunes o las raíces verbales, más “objetivos”. El capítulo integra la presentación de

los medios lingüísticos de la deixis personal en español, con un recorrido detallado por los sentidos que toman estas formas, tanto cuando se usan primariamente como en sus sentidos secundarios que desplazan las referencias personales esperadas a otras, a través de procedimientos de refocalización y desfocalización. La exposición se potencia al respaldarse en una matriz densa de relaciones de intersubjetividad basada en los contrastes de Ducrot entre sujeto hablante, locutor y enunciador, para la primera persona, y sus correspondientes de segunda; en cruce con las finas distinciones de Goffman entre hablante, animador, portavoz, mandante, figura, para la primera persona, y alocutario, destinatario indirecto, testigos casuales, oyentes entrometidos, para la segunda.

Se destaca, como en toda la obra, la mirada "polifónica" del autor, que contextualiza la temática siempre poniendo en discusión la voz de diferentes autores representativos, con sus argumentos y contraargumentos, lo cual transforma la lectura en un proceso recursivo y crítico.

El capítulo 6 describe la deixis de lugar, partiendo de una presentación de la llamada hipótesis localista y desde la consideración del cuerpo humano como centro de referencia espacial. Etkin explica que los deícticos en la lengua son inseparables de los criterios de localización, es decir, que existe un vínculo fundamental con el aquí y ahora de la enunciación, que, según Klein, es propio del conocimiento humano en general. En este sentido, la hipótesis localista hace referencia a la espacialidad como dimensión cognitivamente básica en comparación con otras categorías del significado. Pensar la deixis de lugar desde una espacialidad antropológica determinada por una intencionalidad humana y por pautas culturales y sociales como "condicionantes de nuestras posibilidades de acción o interacción con los objetos en el mundo" (p. 165), como se presenta en este capítulo, se abre a implicancias metodológicas interesantes en múltiples planos, desde los fenómenos de adquisición de la lengua, hasta la indagación de estos funcionamientos de la significación en campos tan distintos como el de la semiótica, el interaccionismo lingüístico o el análisis del discurso. Etkin también describe las relaciones topológicas de figura y base a través de teóricos cognitivistas como Talmy. Se prioriza en la exposición la conceptualización de Levinson a partir de la idea de tres marcos de referencia: intrínseco, relativo y absoluto, que integran los parámetros de *origo*, punto de vista, figura, base y alocentrismo. En el penúltimo apartado del capítulo, se presentan las dimensiones espaciales básicas: inclusión, verticalidad, fuerza de gravedad y eje horizontal derecha/izquierda, mientras que, en el último, se exponen con más profundidad los tipos principales de expresiones locativas: en especial, los adverbios (*aquí*, *acá*, *allá*, etc.), los determinantes y los pronombres demostrativos (*esta*, *ese*, *aquello*), con sus principales sentidos en deixis primaria y en deixis secundaria, y, finalmente, los verbos deícticos (*ir-venir*, *llevar-traer*). La información se desarrolla reforzada por abundantes gráficos, que contribuyen a una descripción clara y coherente.

El capítulo 7 presenta la deixis temporal, dimensión orientativa fundamental para los seres humanos, que, según las palabras de Benveniste, como el desarrollo de la subjetividad y la intersubjetividad por la deixis personal, también depende dialécticamente del aparato formal de la enunciación que nos ofrece el lenguaje en uso. Se distingue, a través de Fillmore, entre el tiempo de codificación y el tiempo de decodificación o recepción, contraposición que, explica el autor de *La deixis*, es fundamental para la caracterización de mensajes diferidos como programas de televisión pregrabados, cartas, testamentos. Se trabaja aquí con las relaciones de determinación que afectan a las expresiones temporales a partir de las de lugar, sobre todo en base a la idea de metáforas de la vida cotidiana de Lakoff y Johnson. Se presenta también en esta sección la diferencia lingüística entre tiempos y aspectos. El último apartado de este capítulo describe los tiempos verbales en detalle a través de tablas claras y concisas. Comienza con un recorrido histórico de los tiempos verbales, que retoma las críticas que dirigía Benveniste a las clasificaciones propuestas por la tradición gramatical, desorganizadas y más bien arbitrarias, a su criterio. Este enfoque deriva, como explica Etkin, en reclasificaciones –como la de Rojo y Veiga para el verbo español, inspiradas en las divisiones de Andrés Bello, que se presenta exhaustivamente y se compara con la terminología tradicional en tablas bien ordenadas– y en dicotomías nuevas particularmente

productivas para el análisis del discurso –como la idea de distribución de los tiempos verbales en dos sistemas complementarios distintos que manifiestan dos planos diferentes de enunciación: la enunciación histórica y el discurso–. Luego, como se hizo con los sentidos personales, se recorren los distintos tiempos de la conjugación verbal (diferentes tipos de presente, pretérito y futuros), separándose los propiamente deícticos de los que no lo son, con especial insistencia en su funcionamiento en deixis primaria y deixis secundaria. Esta sección cierra con el sistema de adjuntos de tiempo y su relación con el aspecto gramatical, con algunas referencias también a la interpretación cultural de la temporalidad. La presentación de múltiples perspectivas en este capítulo e, incluso, apostar por las nuevas tendencias, como se hace en el resto de la obra, proponen un camino que, guiado de manera didáctica y accesible, resulta histórico y renovador al mismo tiempo.

El capítulo 8, orientado a aportar elementos para situar el fenómeno lingüístico de la deixis en relación con el discurso, introduce las nociones de dispositivo enunciativo extraverbal e intraverbal de Kerbrat-Orecchioni. Se vuelve central para este planteo la noción de *deixis discursiva*, acuñada por Maingueneau para captar identidades personales, temporales (cronografías) y espaciales (topográficas) que no son las de personas, sitios y tiempos empíricamente predefinidos, sino los que una formación discursiva a la vez legitima y promueve como dispositivo autolegitimador. Con estas ideas se asocian el concepto de *ethos* discursivo y de tipos de enunciadores (metaenunciador, interenunciador, hiperenunciador), que surgen de la producción teórica de este analista del discurso francés. Este último capítulo cierra con los enfoques de la antropología lingüística sobre la referencialidad e indicialidad a partir de planteos muy influyentes, como los de Silverstein sobre deixis social, los de Duranti, y los aportes de la etnometodología y el análisis de la conversación de Mondada, que hacen énfasis en el carácter ubicuo y omnipresente de la indicialidad, en cuanto marcajes inseparables de las actividades que hacemos mientras hablamos, y que contribuyen necesaria y decisivamente a la construcción de referentes y contextos que, lejos de ser datos *a priori*, se elaboran, moldean y negocian sobre la marcha en el marco del diálogo intersubjetivo, que, a su vez, es inseparable de las acciones y las relaciones que van desplegando sus protagonistas. La deixis, desde estos enfoques, hace mucho más que referir o de registrar realidades mundanas preexistentes: determina inclusiones y exclusiones personales, diseña y calibra con el habla cuándo es el momento oportuno para actuar o el lugar preciso en que se tiene que cumplir cierto movimiento, reconfigura los contextos, interviene en la negociación discursiva acerca de sus límites y los moldea de manera negociada en manos de interlocutores igualmente activos.

A modo de cierre, consideramos que el autor practica una especie de inventario muy completo que recoge una amplia gama de posiciones, definiciones, clasificaciones de la deixis como categoría enunciativa, en cuanto dimensión constitutiva de la textualidad básica y de la construcciones discursivas. No conforme con ello, apuesta a brindar una visión sistémica del fenómeno, no porque la propuesta de Etkin pretenda agotar el tema, sino, en buena medida, en busca de hacerse eco de la ubicuidad propia de la deixis: la indicialidad circula en el lenguaje como la sangre en nuestras venas.

Sebastián Andrés Amado es profesor superior en inglés, especializado en Lingüística y Literatura inglesa en el IES en Lenguas Vivas "J. R. Fernández" y licenciado en inglés, especialidad en Lingüística, por la Universidad Nacional del Litoral. Es docente de la cátedra de Inglés II con fines académicos (EAP) en la Facultad de Psicología (UBA) y profesor adjunto en la cátedra Gramática Inglesa I y II en el Traductorado literario y de especialidad en la Universidad del Museo Social Argentino. Es autor del libro *Ideological Stance Disclosed by the Use of Irony and Appraisal in a Film* (Londres: Lambert Academic Publishing, 2023).

Déborah Behar es licenciada en Letras por la UBA. Participa como adscripta en la Cátedra de Lingüística Interdisciplinaria en la misma universidad. Actualmente cursa la maestría en Análisis del Discurso (Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Cuenta con experiencia en redacción y corrección de textos, área en la que se desempeña profesionalmente.

El contenido de los textos y los puntos de vista expresados en los artículos, entrevistas y reseñas publicados en la Revista *Lenguas V;vas* y en el Suplemento *"El Lenguas": Proyectos Institucionales* son exclusiva responsabilidad de sus autoras y autores.

Lenguas *V;vas*

Artículos - Experiencias - Críticas

AÑO: 23 | NÚMERO: 19 | DICIEMBRE 2023 | ISSN 2250-8910

Una publicación del Instituto de
Enseñanza Superior en Lenguas Vivas
"Juan Ramón Fernández"