

Actas del III Encuentro Internacional:

derechos lingüísticos como derechos humanos

CONVERSACIONES INS/URGENTES

Compiladoras

Luisa Domínguez

Sofía De Mauro



Área de
Publicaciones

Escuela de
Letras

Secretaría de
Extensión

ciffyh
Centro de Investigaciones
Fonéticas y Lingüísticas
Fonología y Lingüística



**Museo de
Antropologías**
Facultad de Filosofía y Humanidades UNIC

ffyh
Facultad de Filosofía
y Humanidades UNIC



unc

Actas del III Encuentro Internacional: Derechos Lingüísticos como Derechos Humanos: conversaciones insurgentes/Santiago Durante...[et al.]; Compilación de Sofía De Mauro; Luisa Domínguez. - 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Delegación Facultad de Filosofía y Humanidades, 2025.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1901-7

1. Derechos Lingüísticos. 2. Derechos Humanos. 3. Córdoba . I. Durante, Santiago II. De Mauro, Sofía, comp. III. Domínguez, Luisa, comp.

CDD 410.188

● ●
Área de
Publicaciones

Diseño de portadas: Manuel Coll

Corrector de estilo: Patricio Pérez Andrade

Diagramación y diseño de interiores: Luis Sánchez Zárate

2025



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución

- No Comercial - Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

Autoridades de la FFyH - UNC

DECANA

Lic. Flavia Andrea DEZZUTTO

VICEDECANO

Dr. Andrés Sebastián MUÑOZ

SECRETARÍA ACADÉMICA

Secretario: Esp. Gustavo Alberto GIMÉNEZ

Subsecretaria: Lic. María Luisa GONZÁLEZ

SECRETARÍA DE COORDINACIÓN

GENERAL

Secretario: Prof. Leandro Hernán

INCHAUSPE

SECRETARÍA DE ADMINISTRACIÓN

Secretaria: Cra. Graciela del Carmen

DURAND PAULI

Coordinador técnico-administrativo: Cr.

Oscar Ángel DONATI

SECRETARÍA DE EXTENSIÓN

Secretario: Dr. César Diego MARCHESINO

Subsecretaria: Prof. Flavia

ROMERO

SECRETARÍA DE POSGRADO

Secretaria: Dra. Miriam Raquel

ABATE DAGA

Subsecretaria: Dra. María Laura ORTIZ

SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN, CIENCIA Y TÉCNICA

Secretaria: Dra. María Laura FREYRE

Subsecretario Dr. Francisco MARGUCH

SECRETARÍA DE ASUNTOS

ESTUDIANTILES

Secretaria: Dra. Rocío María MOLAR

Subsecretaria: Lic. Virginia CARRANZA

PROSECRETARÍA DE RELACIONES

INTERNACIONALES E

INTERINSTITUCIONALES

Prosecretaria: Dra. Brenda Carolina RUSCA

OFICINA DE GRADUADOS

Coordinadora: Lic Julieta ALMADA

PROGRAMA UNIVERSITARIO EN LA

CÁRCEL (PUC)

Coordinadora: Dra. Luisa DOMÍNGUEZ

PROGRAMA DE DERECHOS HUMANOS

Directora: Lic. Victoria Anahí CHABRANDO

PROGRAMA GÉNERO, SEXUALIDADES

Y EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

Coordinador: Lic. Carlos Javier LÓPEZ

PROGRAMA DE AMBIENTE, SOCIEDADES Y TERRITORIOS

Directora: Dra. Eliana LACOMBE

ÁREA DE PUBLICACIONES

Coordinadora: Dra. Mariana TELLO WEISS

Comité Académico

Victor Acebo
María Eugenia Almeida
Beatriz Bixio
Henry Boisrolin
María Eleonora Cristina
José Del Valle
Flavia Dezzutto
Juan Druetta
val flores
Verónica Gago
Ana Fernández Garay
Gabriel Giorgi
Adriana Guzmán
Ana Iliovich
Silvio Mattoni
Cristina Messineo
María Moreno
Elvira Narvaja De Arnoux
Mirian Pino
Virginia Unamuno
Pedro Viegas Barros
Raúl Zaffaroni
Mónica Zidarich

Comité Organizador

Beatriz Bixio
José María Bompadre
Victoria Chabrando
Sofía De Mauro
Luisa Domínguez
Juan Carlos Druetta
Fabiola Heredia
César Marchesino
Eduardo Mattio

Colaboradorxs

Patricio Pérez Andrade
Joaquín Fernández
Matías Morano
Ma. Emilia Gorza
Brenda Muñoz
Juliana Trossero
Malena Olmedo
Agustina Gallego Vega
Florencia Barrios
Ma. Candela Gottig
Daniela Contursi



Índice

11 | Conversaciones insurgentes

Por Luisa Domínguez y Sofía De Mauro

14 | PRIMERA PARTE

15 | Jornada Revitalización Lingüística: experiencias, desafíos y urgencias

Por Santiago Durante

20 | SEGUNDA PARTE

21 | Derechos humanos, crisis económica y consecuencias lingüísticas en la argentina

Por Roberto Bein

32 | Escuela y enseñanza de la lengua en perspectiva social: una deuda aún pendiente

Por Gustavo Giménez

41 | El derecho a la lengua mayoritaria del país de acogida

Por María Florencia Sartori

57 | El kreyòl haitiano. Características y su importancia en la lucha por la Libertad Plena

Por Henry Boisrolin

61 | TERCERA PARTE

61 | Fabular las lenguas

Coordinadoras: Franca Maccioni, Gabriela Milone y Florencia Stalldecker

62 | Fabulando las lenguas: elogio a la variación lingüística

Por Beatriz Bixio y Natalia Magrin

72 | Experiencia, lengua y fabulación: algunos interrogantes

Por María Soledad Boero

87 | ¿Por quién se toma el signo?

Por Franca Maccioni

95 | Elementos para una lingüística indisciplinar

Por Gabriela Milone

101 | Inventar un lenguaje o recibir una imposición: hacer cosas con un cuerpo que baila

Por Guadalupe Garione

109 | Cuerpo y escritura en leer danza(ndo): imaginar la traducción, bailar las lenguas

Por Leticia Paz Sena

118 | Inocular la lengua: *Farmacia animal*

Por Francisco Leal y María Milagros González

124 | La lengua bajó a la tierra

Por Constanza Pellicci y Florencia Stalldecker

129 | Juana Bignozzi contemporánea. A propósito de “Sprit o sentido del humor, como gusten”

Por Paloma Kreder

135 | Políticas públicas, justicia y derechos

Coordinadorxs: Inés León Barreto y César Marchesino

136 | ¿Qué falló en el debate sobre los “discursos de odio”?

Por Luis García

143 | Las lenguas como textura de memorias insurgentes

Coordinadorxs: Mirian Pino y Beatriz Bixio

144 | El guaraní como refugio de identidad

Por Luisa Inés Moreno

154 | Construcción de la memoria y la identidad sordas en las narrativas en lengua de señas en Argentina

Por Mónica Curiel, Mercedes Inés Pandullo y Cecilia Maltez

165 | Revisitando el topónimo Enjamisajo

Por Pedro Viegas Barros

182 | La memoria oral y las fuentes escritas en la recuperación de lenguas y el activismo indígena: una reflexión sobre dos casos

Por Luisa Domínguez

190 | Memorias de lenguas, normalizaciones y resistencias: la lingüística en la Universidad de Buenos Aires (1946-1955)

Por Lucía Santomero y Victoria Scotto

207 | “Donde arde el asfalto”. Simbiogénesis lingüística en la literatura mapuche contemporánea

Por Fernanda Libro y Sofía De Mauro

216 | Palabras entre tumba y divergencia: experiencias de un taller y un pasquín de libre escritura

Por Taller Tumbergencia

237 | Lingüística *queer* y derechos lingüísticos. Performance *drag* en un canal brasileño de YouTube

Por Alejandro Ballesteros

241 | Escrito en sexo, interpelaciones e imaginaciones corporales

Coordinadorxs: Facundo Saxe, emma song, Colectivos Torceduras y Bifurcaciones y el Deleite de los cuerpos

242 | Gword y baqueteada: nuevas (¿o viejas?) construcciones de lo gordo en X

Por Joaquín Fernández

255 | ¿Cómo se construye lx lesbianx? Un ensayo sobre el sexo de la Pepa

Por Pam Ceccoli y Lu(ciana) Almada

264 | Las formas de las lenguas: intervenciones artísticas y culturas populares

Coordinadoras: Florencia López y Cecilia Castro

265 | Gritan las paredes. Marcas culturales e identitarias en los graffitis de ciudad universitaria

Por Samira Castro, Rocío Meichtri y Ana Moyano

280 | Lengua filosa. Un análisis etnográfico sobre el stand up como espacio de y para la resistencia lingüística

Por Cecilia Castro

293 | Educación, pedagogías y estrategias alternativas

Coordinadorxs: Flavia Romero, Gabriel Correa y Gustavo Giménez

294 | Enseñanza de la lengua a estudiantes con autismo

Por María Laura Grosso

306 | Escribir con grandeza: reflexiones sobre la alfabetización y el amor como registro de experiencias pedagógicas

Por Camila Mendoza

322 | Experiencias lingüísticas en la formación docente de principios del siglo XX. El caso de Juan Bautista Selva

Por Lucía Chiodi

331 | Una experiencia de extensión en una escuela bilingüe, quichua-castellano en la mesopotamia santiagueña

Por Romina Daniela Zanni y Aylén Ytati Díaz



Conversaciones insurgentes

Inspiradas en la tradición iniciada por la Universidad Nacional de Rosario en 2004 con la celebración del I Congreso de LaS LenguaS en respuesta al III Congreso Internacional de la Lengua Española (CILE), en 2019 desde la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) de la Universidad Nacional de Córdoba junto a varios sectores del activismo político y cultural de nuestra ciudad, organizamos un evento que se proponía responder a un nuevo CILE, otra vez organizado en Argentina.

Desde la Córdoba de la Reforma Universitaria y del Cordobazo, con la fuerza colectiva de la FFyH puesta en eso, decidimos continuar aquella tradición: la tradición de las conversaciones en plural frente a las disertaciones monológicas, la tradición del intercambio y la construcción colectiva del conocimiento frente a las reuniones empresariales estimuladas por la especulación colonial, la tradición de la ceremonia al Sol frente a la veneración al rey de España, la del cuestionamiento de lo dado frente a la mansedumbre y sometimiento al yugo regio, la de la discusión fundamentada frente a los gritos vacíos y la verbosidad absurda. A partir de entonces, celebramos el **Encuentro Internacional: Derechos Lingüísticos como Derechos Humanos en Latinoamérica**.

En 2021, en plena pandemia, tuvo lugar la segunda edición, en este caso virtual, titulada LA FURIA DE LA LENGUA. Y, en 2024, la tercera edición fue la de las CONVERSACIONES INS/URGENTES. Esta vez tuvo una urgencia doble: la pospandemia y el recrudescimiento de un panorama político, económico y social desolador en Argentina y el mundo. En esta ocasión, el encuentro se organizó en un clima de alerta por el creciente ataque a las universidades, al conocimiento científico y académico, a la divergencia, a lo que se desfasa del molde, en un clima en el que los discursos de odio encontraron las condiciones para instalarse y expandirse, y que hoy escuchamos a viva voz con declaraciones no solo locales sino también mundiales en contra de los feminismos, de las comunidades lgttbq+, y con acciones y políticas de hostigamiento a los pueblos indígenas y de despojo de nuestras tierras y recursos naturales.

Reunirnos para intercambiar la palabra –y las lenguas– fue la dinámica que nos dimos para intentar entender, desde nuestros conocimientos académicos y no académicos, cómo llegamos acá y cómo podemos organizarnos frente al ataque de *lo común*. Hacer trincheras, crear refugios, conversar, discutir, pensar colectivamente fueron los objetivos de esta tercera edición. La palabra insurrecta, la palabra que cuestiona, la palabra que no se conforma con lo establecido, la palabra que imagina otros mundos posibles fue el estilo que quisimos adoptar, creando un espacio de conversaciones insurgentes.

Como en ediciones anteriores, el evento contó con los tradicionales paneles a cargo de especialistas de distintos sectores organizados según la consigna de abordar los principales ejes problemáticos de la lingüística, las lenguas y lxs hablantes en el mundo actual, como así también los discursos desde los que parten y se asientan dichos ejes. Los paneles fueron seis: Procesos de institucionalización de lenguas indígenas. Algunas experiencias; Derechos lingüísticos, ecología y lenguas indígenas; Hablantes migrantes, “inclusión” y derechos; Intérpretes, reglamentación y justicia; Variedades lingüísticas en contextos escolares y, el último, Panhispanismo y derechos lingüísticos en Latinoamérica; a ellos le sumamos el conversatorio “La comunicación, un territorio en disputa para los pueblos indígenas”. Parte de las conferencias de los paneles integran estas actas –también se puede acceder a ellas en el canal de la FFyH– y nos desafían a pensar en la actualidad de los nudos problemáticos de la realidad latinoamericana (diversidad étnica, desigualdad y equidad, distribución de recursos y cuidado del territorio, por mencionar solo algunos). El evento también contó con las Comisiones de Conversación, cuya organización y curaduría estuvo a cargo de les coordinadores convocades; los talleres, y las ya clásicas Jornadas de Revitalización Lingüística, dando lugar a cinco días de intercambios fundamentados, fundamentales y críticos.

Sabemos que los estudios del lenguaje han tenido un rol central en los procesos de minorización con sus políticas de control y a través de la instalación de ideas puristas sobre el lenguaje y las lenguas en el sentido común. Conscientes de eso, la publicación de estas actas reúne gran parte de aquellos intercambios cuyo hilo conductor es el sentido crítico a nuestro propio quehacer desde el ámbito

de las ciencias sociales y las humanidades, como así también a las nociones y conceptualizaciones que se ponen en juego en nuestras disciplinas. Algunos de ellos ponen de relieve el hecho de que las lenguas son artefactos, fábulas de narrativas complejas, que revelan que la lingüística es una disciplina que reúne discursos en formas de gramáticas y diccionarios que dictaminan qué es una lengua y cómo tiene que serlo para ser considerada legítima, desprestigian-do a todo aquello que no entra dentro del esquema. Otros estudios hacen visible la minorización lingüística y el escamoteo de derechos, y ponen la lupa en las lenguas indígenas y en procesos de recuperación y revitalización lingüística, que buscan democratizar la palabra –la palabra oral, la palabra en señas, la palabra escrita–. Desde un enfoque similar, otros dan cuenta de lo que significa hablar una lengua migrante, lenguas marcadas por el despojo, por el exilio, por la ausencia. Las frágiles realidades revisadas se vigorizan al articularlas con entramados colectivos, con la justicia social y con crear refugios y modos de luchar por ellos, como sucede en muchos de los trabajos que se comparten aquí.

Decimos, por eso, que estas conversaciones nos invitan a seguir imaginando otras lenguas, otras formas de conversar e insistir, una y otra vez, contra la dictadura unilingüe, en la que se establece la norma y lo normal; en la que se impone *la* verdad, una forma de ver el mundo, una manera de ser legítima. Contra el conservadurismo intelectual, neoliberal, fascista y autoritario, nos organizamos para seguir haciendo de la universidad pública, laica y gratuita un lugar común, de encuentro, de construcción del pensamiento crítico, popular, feminista y ecopolítico. En esa clave, les invitamos a leer los textos que siguen.

Ciudad de Córdoba, marzo de 2025
Luisa Domínguez y Sofía De Mauro

PRIMERA PARTE

Jornada de Revitalización Lingüística





Jornada Revitalización Lingüística: experiencias, desafíos y urgencias

Por Santiago Durante¹

Un año convulso como el 2024, lleno de cambios y rupturas, presentó una celebrable continuidad. Aquello que inició en 2019 como una respuesta al monolingüismo colonizador encarnado en la visita de un rey transatlántico a tierras americanas; promovió un encuentro de palabras de nuestra tierra, de voces presentes, testimonios de la vitalidad y de la diversidad de nuestros pueblos pre-existentes. Dos años más tarde, el espacio volvió a habilitarse en otro contexto más que desafiante, el de la pandemia. Finalmente, 2024 nos regaló la tercera edición de este espacio de conocimiento y reflexión.

El III *Encuentro Internacional: derechos lingüísticos como derechos humanos* nació en la convicción de que el territorio americano es un espacio intercultural y plurilingüe. Ante el discurso autoritario de la uniformidad idiomática que enmascara y naturaliza procesos de exterminio y marginación, se pretendió promover un espacio a las diversas voces de nuestro entorno. En este sentido, la **3° Jornada Revitalización Lingüística: experiencias, desafíos y urgencias** cumplió un rol primordial. El relato de la hegemonía del español como marca de identidad americana se basa en el constructo que liga a los pueblos indígenas con el pasado. Frente a eso, qué mejor que convocar a las voces vivas de las lenguas y culturas para escuchar y ver, no en manuales escolares folclorizantes que nos hablan de tiempos pretéritos sino en cuerpo presente, las lenguas que circulan por el territorio, conocer las prácticas culturales que transmiten y tomar conciencia y compartir los esfuerzos que se hacen para que mantener este legado.

En el mundo se hablan aproximadamente seis mil lenguas. Sin embargo, se estima que en cien años este número se reducirá a la mitad. En el caso sudamericano el panorama es claro: con excepción

¹ Universidad Nacional de Hurlingham - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

del quechua, el aymara y el guaraní criollo (que son lenguas oficiales de países como Bolivia y Paraguay), todas las lenguas originarias del continente muestran algún grado de amenaza. La retracción lingüística es evidencia del avasallamiento a los pueblos originarios, resultado del genocidio y muestra de la estigmatización histórica de los Estados Nacionales hacia las identidades lingüísticas y culturales americanas.

En la actualidad, nuestra región sufre el avance de un nuevo consenso de ultraderecha que amenaza los pilares de nuestra convivencia democrática en la diversidad. La validez y alcance de los derechos humanos es puesta en duda y, por lo tanto, el respeto a las culturas y pueblos preexistentes a los Estados Nacionales se ve amenazado. Así como se relativiza el horror de las dictaduras militares, se erige como estandarte de la nueva derecha a protagonistas del genocidio indígena como Julio Argentina Roca y se vuelven a recuperar efemérides nefastas como el Día de la Raza.

Frente a este complejo escenario, los pueblos indígenas se organizan y accionan para generar espacios de circulación y aprendizaje de sus lenguas y, mediante ellas, transmitir sus conocimientos y modos de estar en y con el mundo a las nuevas generaciones. Durante el día lunes 20 de mayo, compartimos un encuentro estructurado en palabras de apertura seguidas de cinco presentaciones que pusieron en primer plano algunas de las lenguas originarias americanas y los esfuerzos para garantizar su vitalidad y transmisión intergeneracional.

En primer lugar, escuchamos las palabras de Romina Daniela Zanni y Aylen Ytati Díaz, de la Universidad de Santiago del Estero. Ellas presentaron y reflexionaron acerca de las experiencias del proyecto de extensión inter cátedra –Alfabetización y Lengua Quichua– realizada por estudiantes de la Tecnicatura Superior en Educación Intercultural Bilingüe con Mención en Lengua Quichua. En la Escuela N° 954 de la localidad de Juanillo, departamento Atamisqui, Santiago del Estero se lleva a cabo el proyecto de extensión: “Taller de Intervención Educativo: *Kichwapi Pukllas* (Jugando en quichua)”, que consta de tres etapas. La primera etapa tuvo como objetivo conocer la situación sociolingüística de les niños de la escuela, la segunda etapa consistió no solo en volver a hacer partícipes a les niños sino tam-

bién brindar una capacitación a les docentes sobre interculturalidad y bilingüismo, la tercera a desarrollar en 2024, pretende involucrar no solo a la institución educativa sino también a toda la comunidad local de Juanillo. Además de las actividades realizadas, que son muchas y valiosas, las autoras reflexionaron acerca del impacto de las intervenciones y plantearon auspiciosos pasos futuros que con seguridad constituirán un insumo clave en la transmisión de la lengua.

En segundo lugar, Martín Tapia Kwiecien, María Laura Galliano, Ángela Castro y Juan Pablo Scherzer Frasnó de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, presentaron los resultados alcanzados y las reflexiones del estudiantado sobre su participación en el proyecto de extensión “Todas las voces. Lenguas minorizadas y diversidad lingüística en Argentina” (2021-2023). El objetivo general fue contribuir al enriquecimiento de los procesos sociolingüísticos e interculturales de revitalización y digitalización de lenguas originarias habladas en territorio argentino, a través de la colaboración entre miembros de la asociación civil “Latinoamérica Habla” y estudiantes de la universidad. Desde la convicción de la necesidad de fomentar las relaciones entre lenguas, culturas y sociedad, destacando el rol de las lenguas como prácticas culturales históricamente constitutivas y constituyentes de lo social, así como el valor de la diversidad lingüística y el multilingüismo, el proyecto sirvió para mejorar la comprensión de algunos aspectos relacionados con la enseñanza de las lenguas y los diseños de extensión en el ámbito universitario.

El tercer momento estuvo a cargo de Paula Mercedes Alvarado Mamani, en representación de la Comunidad Multiétnica Tres Omébúes, quien realizó una rica reflexión acerca del rescate, difusión y promoción del patrimonio lingüístico de los pueblos indígenas. La autora realizó un examen sobre el patrimonio lingüístico originario. Para ello partió del esclarecimiento de algunos conceptos y dio cuenta de algunas causales históricas que llevaron a su peligro o a su destrucción, para luego pasar por la normativa actual que protege y garantiza su transmisión. Posteriormente puntualizó en el rescate, difusión y promoción del este patrimonio. Se trató de un recorrido razonado e iluminador para pensar las potencialidades y amenazas de un legado que es necesario proteger y potenciar.

A continuación, Daniela Catalan, Fernanda Torres Neculman y Andrea Pichilef, miembros de la Coordinadora del Parlamento Mapuche Tehuelche de Río Negro, IIDyPCa (UNRN – CONICET), compartieron la experiencia de su grupo llamado *Wüñotuleayin taiñ kewünh* en la realización de un *koneltun*, experiencia de enseñanza y aprendizaje intensivo, en la localidad de Wawel Niyeu (Ingeniero Jacobacci) de la Región Sur, o Línea Sur, de Río Negro. Si bien existen experiencias previas, este tipo de encuentros son inusuales en la zona. La sustanciación del proyecto fue desafiante tanto organizativa como presupuestariamente, en consonancia con un clima nacional que ponía en jaque a los entes financiadores del mismo (Fondo Nacional de las Artes). Estos desafíos impulsaron reordenamientos y articulaciones. Además, el esfuerzo realizado promovió un espacio de reflexión metalingüística para los docentes de Educación Intercultural Bilingüe. En tiempos de motosierra, como caracterizan las autoras, es vital sostener este tipo de espacios articulados, diseñados y ejecutados por las comunidades originarias.

Por último, Sergio Rojas, miembro del pueblo qom, presentó su Manual de lengua qom: *Ñaconaqta'*. El material está destinado a aquellos que quieran empezar un proceso de revitalización de la lengua, para todos los hablantes de lengua qom, estudiantes, maestros, profesores y para la comunidad en general. Buscamos hacer un aporte para aquellos que enseñan la lengua qom a sus alumnos. En este manual para principiantes, se busca que los estudiantes empiecen a resolver tareas cotidianas en qom, en la convicción de que hablar la lengua qom implica que poder desenvolverse en esta lengua, empezar a habitar la lengua con otros hablantes. Es de destacar que la inspiración para la elaboración de este manual en el contexto de la pandemia, fue la experiencia previa de miembros del pueblo mapuche y contaron para ello con la ayuda de referentes como Lucía Romero Massobrio, Virginia Unamuno, Simona Mayo y Omar González

La era de la motosierra, la retracción del Estado, el ataque a la ciencia y la educación fueron frases que rondaron la jornada. Sin embargo, ante el amenazante entorno, una voz tenue pero firme resonaba profunda y hacía eco. La voz de los Pueblos Originarios de América, con su historia de resistencia y supervivencia, se vuelve hoy faro para pensar un país, una región, un mundo en el cual el respeto a la diversidad sea la norma y al oscurantismo se lo ilumine con la llama vivaz que los indígenas nunca dejaron que se apague.

SEGUNDA PARTE

Paneles



» Derechos humanos, crisis económica y consecuencias lingüísticas en la argentina

Por Roberto Bein¹

Breve historia de los DD.HH.: las tres generaciones
En distintas épocas y conforme a diferentes ideologías el significado del sintagma “derechos humanos” se ha considerado de maneras divergentes, por lo que se suele dividir su enfoque en tres “generaciones” que combinan los asuntos tratados y el tiempo en que se formularon. Los de **primera generación** son los surgidos en el siglo XVIII; pero, en una temática que nos afecta en América, se encuentran antecedentes en los *Justos Títulos* redactados por el fraile dominico Francisco de Victoria en 1510 en la Escuela de Salamanca. Fray Victoria afirmaba que “como los indios son seres racionales, ni el Descubrimiento ni la Conquista darán derecho a los españoles, como por otra parte a ningún otro pueblo europeo, a enajenar sus bienes o a legitimar su esclavitud.” Y también:

- Al condenado a muerte le es lícito huir, porque la libertad se equipara a la vida.
- Si el juez, no guardando el orden del derecho, obtuviese a fuerza de tormentos la confesión del reo, no podría condenarlo, porque obrando así no es juez.
- Toda nación tiene derecho a gobernarse a sí misma y puede aceptar el régimen político que quiera, aun cuando no sea el mejor.

Los derechos de primera generación son, pues, derechos civiles, como el derecho a la vida, a la alimentación, a la libertad, pero también a la propiedad privada,² y derechos políticos: entre otros, el poder elegir y ser elegido, organizarse en grupos de opinión o partidos.

¹ Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

² La inviolabilidad de la propiedad privada, que aparece en la Declaración de

Los de **segunda generación** son los económicos, sociales y culturales, vinculados en general con las luchas obreras de los siglos XIX y XX, plasmados primero en documentos como la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917.

Los de **tercera generación** se consideran una actualización de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, como, entre otros, el derecho a un medio ambiente sano, a la protección de los datos personales, al patrimonio común de la humanidad, a la autodeterminación de los pueblos, a los avances producidos en ingeniería genética, etc.

Los derechos humanos en la Argentina en las últimas décadas

A pesar de ese amplio espectro, cuando en nuestro país hablamos de defensa de los derechos humanos, hasta hace unos años el concepto se restringía al sentido que adquirió y se consolidó en la lucha contra la última dictadura cívico-militar: el derecho a la vida, a la liberación de los presos políticos y sindicales, a la averiguación del paradero de las víctimas de secuestros, torturas y asesinatos, a la recuperación de la identidad robada a hijos e hijas de activistas asesinados. Es decir que el ideologema condensaba la lucha contra todos estos hechos aberrantes emprendidos por el aparato estatal. Los llamados organismos de derechos humanos nacieron (algunos de ellos heroicamente ya durante la dictadura, como las Madres de Plaza de Mayo) para dedicarse a esta lucha. Fue tan sólo a partir del nuevo milenio, tras la crisis integral –económica, política, social, institucional– de diciembre de 2001, que el concepto de derechos humanos se extendió con fuerza a otros derechos sociales: al derecho a la alimentación, a un puesto de trabajo, a la salud, a la vivienda, a la educación y, en los últimos quince años, siguiendo tendencias mundiales, a los derechos de las mujeres y de las minorías sexuales y étnicas, inclui-

los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789 prueba que la Revolución Francesa fue una revolución burguesa, y es uno de los diez puntos fijados en el Pacto de Mayo firmado en julio de 2024 del presidente argentino Javier Milei.

do, para estas últimas, el derecho a educarse en la cultura y la lengua de sus mayores.

Derechos humanos y derechos lingüísticos

Los derechos lingüísticos están consagrados en una serie de documentos nacionales, como la Ley 23302 de 1985 sobre Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes y la Constitución Nacional tras la reforma de 1994 en su artículo 75, incisos 17 y 19, así como en documentos internacionales incorporados al texto constitucional en virtud de ese mismo artículo, como la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de 1966, la Convención Americana sobre Derechos Humanos (llamada “Pacto de San José de Costa Rica”) de 1969, la Convención Internacional sobre Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial y la Convención sobre los Derechos del Niño. El Pacto de San José de Costa Rica, por ejemplo, señala en su parte I, capítulo 2, art. 8: Garantías Judiciales:

2. Toda persona inculpada de delito tiene derecho a que se presuma su inocencia mientras no se establezca legalmente su culpabilidad. Durante el proceso, toda persona tiene derecho, en plena igualdad, a las siguientes garantías mínimas:

- derecho del inculcado de ser asistido gratuitamente por el traductor o intérprete, si no comprende o no habla el idioma del juzgado o tribunal.

y la Convención sobre los Derechos del Niño establece el derecho a usar, enseñar, aprender y educarse en la lengua propia. Todo ello implica que hoy día se considere sin discusión que los derechos lingüísticos son derechos humanos. Además, incluyen varios derechos glotopolíticos; entre ellos, la libertad de opinión y de prensa para formular posiciones contrarias a las hegemónicas sin consecuencias perjudiciales para quien las formule (Art. 19 de la Declaración Universal de Derechos Humanos), así como la posibilidad de que puedan manifestar sus pareceres sectores que no sean dueños de medios de difusión; y también, el derecho de aprender y emplear la lengua de origen, coincida o no con la(s) lengua(s) oficial(es), y el derecho de

una comunidad de emplear su propia variedad sin interferencias de parte de quienes ejercen de dueños de la norma lingüística. Muchos de estos derechos también fueron incorporados a la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual n.º 26522 en octubre de 2009.

Abandono actual de la corrección política y vuelta al siglo XIX

En cuestiones vinculadas con la propiedad de los medios, algunos artículos de esa ley ya habían sido reformados, y el Art. 43, derogado por decreto durante la presidencia de Mauricio Macri (Defensoría del Público, 2015), pero al menos discursivamente la ampliación de derechos humanos no se modificó, si bien la falta de asignación de recursos estatales impedía poner en marcha, entre otras, las radios comunitarias.

Pero desde la asunción del nuevo gobierno en diciembre de 2023 se ha producido un giro ideológico que se manifiesta en el discurso oficial destinado no sólo a justificar una transformación que beneficia a los sectores económicos más concentrados, argentinos y extranjeros, y condena a la miseria a buena parte de la población, sino también a estigmatizar a integrantes de los pueblos originarios autóctonos y a otros inmigrantes que no respondan al ideal de inmigrantes buscados por el “gobernar es poblar” del siglo XIX, cuando en el Art. 25 de la Constitución Nacional de 1853, que sigue vigente hoy en día, se establecía lo siguiente:

Artículo 25.- El Gobierno federal fomentará la inmigración europea; y no podrá restringir, limitar ni gravar con impuesto alguno la entrada en el territorio argentino de los extranjeros que traigan por objeto labrar la tierra, mejorar las industrias, e introducir y enseñar las ciencias y las artes.

Para lograr ese giro ideológico se pretende activar la memoria discursiva del siglo XIX y también retrotraer cambios de denominaciones. Como lo señala Jean-Jacques Courtine (1981, pp. 52-53), la noción de memoria discursiva concierne a la *existencia histórica del enunciado* en el seno de prácticas discursivas reguladas por los aparatos ideológicos del presente. En la coyuntura actual, con el gesto

teatral de querer refundar la república se apela al título de la obra de Juan Bautista Alberdi de 1852 que sirvió de fundamento para la Constitución Nacional de 1853, *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*, pero además aparecen en el discurso de los miembros del PEN expresiones que se pueden igualar con las menos felices de Alberdi relativas a los indígenas:

Todo en la civilización de nuestro suelo es europeo; la América misma es un descubrimiento europeo. [...] Hoy mismo, bajo la independencia, el indígena no figura ni compone mundo en nuestra sociedad política y civil. [...] Reparad en el traje que lleváis, de pies a cabeza, y será raro que la suela de vuestro calzado sea americana. ¿Qué llamamos buen tono, sino lo que es europeo? ¿Quién lleva la soberanía de nuestras modas, usos elegantes y cómodos? Cuando decimos confortable, conveniente, bien, *comme il faut*, ¿aludimos a cosas de los araucanos? Nosotros, los que nos llamamos americanos, no somos otra cosa que europeos nacidos en América. [...] ¿Quién casaría a su hermana o a su hija con un infanzón de la Araucanía, y no mil veces con un zapatero inglés? En América todo lo que no es europeo es bárbaro: no hay más división que ésta: 1. el indígena, es decir, el salvaje; 2. el europeo, es decir, nosotros los que hemos nacido en América y hablamos español [...]. (Alberdi, 1852)

El actual gobierno va incluso más allá. En el aniversario del comienzo de la Guerra de Malvinas, el pasado 2 de abril de 2024, el Presidente había dicho que gracias al general Julio Argentino Roca “hubo progreso, soberanía y la Argentina se pobló. De ser una tierra de bárbaros pasamos a ser una tierra de inmigrantes”. A continuación, cambió el nombre del salón “Pueblos Originarios” en la Casa Rosada y lo rebautizó “Héroes de Malvinas”; se quiere volver al “Día del Niño” en lugar del “Día de las Niñeces”, y precisamente el 8 de marzo, día internacional de la mujer, se anunció el cambio de nombre del Salón de las Mujeres Argentinas del Bicentenario de la Casa Rosada por el de Salón de los Próceres. Los colaboradores del presidente también le dijeron a *Página/12* (Melisa Molina) que reivindicaban la Campaña del Desierto y que “El nombre Pueblos Originarios para este salón era controversial. Esa no es una causa de todos los argentinos”. Luego añadieron que “Los pueblos originarios en realidad de argentinos tienen poco”.

Por tanto, desde esa perspectiva, los pueblos originarios eran bárbaros y felizmente fueron desplazados por la Campaña del De-

sierto. Pero aparentemente ahora reaparecieron sus descendientes u otros inmigrados: son los que “de argentinos tienen poco”, de lo cual cabría inferir que según el gobierno hay algo peor que ser indígena, que es ser indígena inmigrante. Ese discurso discriminatorio retoma los argumentos contra, entre otros, los mapuches, a quienes se “acusa” de ser chilenos y de quizás integrar un grupo terrorista, la Resistencia Ancestral Mapuche, junto con los mapuches que viven en Chile. En ninguno de los casos de etnias que viven a uno y otro lado de las fronteras se menciona que los límites estatales son posteriores a la radicación de los indígenas. Como sabemos, estos planteos hostiles no son sólo discursivos, sino que se traducen en el abandono de población con necesidades básicas insatisfechas hasta el punto de permitir la muerte de niños por inanición y, por supuesto, en la falta de recursos para la Educación Intercultural Bilingüe. También en la ciudad de Buenos Aires conocemos la discriminación de cerca, entre otros, contra migrantes africanos, vendedores en la calle a los que frecuentemente la policía les quita la mercadería, los golpea y los detiene. Pero por el número de personas afectadas, la principal discriminación debe de seguir siendo la practicada contra inmigrantes latinoamericanos según origen, pertenencia étnica y dominio del castellano, incluso con engaños a quienes no dominan la lengua, en cuestiones relativas a puestos de trabajo y contratos de alquileres.

La causa de esa ideología de ultraderecha

El origen de esa ideología de discriminación, con ribetes de la ideología nazi de “sangre y suelo”, según la cual sólo esa raza purificada por eugenesia tenía derecho a determinados territorios, debe ser explicada dentro del auge internacional de los movimientos de ultraderecha.

El abandono de las ideas de inclusión, igualdad y solidaridad sociales, si bien se expresa en nuestro país con formas socialmente deletéreas y especialmente grotescas, se traduce en que en que en varios países algunos partidos de ultraderecha han llegado al gobierno o han adquirido una fuerza considerable, incluso en el Parlamento Europeo. Su causa es, según varios investigadores –entre ellos, el

brasileño Marcelo Carcanholo (2017) y sus colegas– una necesidad del capitalismo actual de superar sus crisis constantes para que los grupos más concentrados sigan obteniendo ganancias gigantescas en medio de una rotación del capital cada vez más acelerada, en la que toda distracción de dineros, por ejemplo, para fines solidarios, provoca un desequilibrio. Los dueños del poder económico nos siguen alentando a apostar al mercado como Dios supremo, pues se autorregularía, es decir que la oferta y la demanda determinarían los precios de los productos y servicios. Pero la realidad es la inversa: son los precios los que determinan la oferta y la demanda, y los precios son determinados por múltiples factores; entre otros, por la concentración monopólica, las retenciones de mercancías, los mercados accionarios, los intereses de los bancos y el llamado capital ficticio, ya previsto por Marx (1967 [1894]) en el tomo III de *El Capital*: por ejemplo, el precio actual de los cereales no se basa en la cosecha de este año, sino en las previsiones de cosecha para el año que viene. La constitución y consolidación de ese nuevo orden mundial se logra mediante guerras internacionales e intestinas y la intervención de los aparatos represivos y los aparatos ideológicos del Estado. Y aunque se manifiesten contradicciones superficiales entre distintas posiciones políticas, no resulta difícil descubrir la articulación entre todos estos elementos del poder: el empresarial, el militar, el discursivo. Como lingüistas, debemos analizar sobre todo estos últimos, hoy día expandidos por las redes sociales y otras tecnologías y recursos.

El uso del lenguaje en la Argentina

En el terreno discursivo, la ultraderecha argentina y en especial el presidente y los y las legisladores/as de su partido han abandonado toda la regulación propia de la corrección política y del lenguaje que se espera de los/las políticos/as. Todos y todas tenemos presentes los calificativos que desde las más altas instancias se han lanzado sobre el papa, gobernadores, legisladores, políticos opositores, mandatarios extranjeros y periodistas. Pero además, se lo hace con un lenguaje chabacano e insultante, del que León Trotsky afirmaba en 1923 que

Dos corrientes de procacidad rusa –el lenguaje blasfemo de los amos, los funcionarios y los policías, grueso y rotundo; y el lenguaje blasfemo, hambriento, desesperado y atormentado de las masas– han teñido toda la vida rusa con matices despreciables.

Ahora bien: Trotsky tenía motivos ideológicos claros para “terminar radicalmente con el lenguaje injurioso” en los primeros años de la revolución, porque “el lenguaje insultante y las blasfemias constituyen un legado de la esclavitud, de la humillación y falta de respeto por la dignidad humana, tanto la propia como la de los demás”, en medio de “una atmósfera envenenada por el rugiente, fragoroso y resonante lenguaje blasfemo de los amos y los esclavos, ese lenguaje que no perdona a nadie y que no se detiene ante nada”.

Pero como estudiosos de la glotopolítica, sabemos que los usos lingüísticos e incluso las propias lenguas y variedades cumplen funciones distintas en distintas coyunturas sociohistóricas. En España, el uso del catalán, el gallego y el euskera durante el franquismo, cuando estaban prohibidos, precisamente por eso desempeñaba, además de una función identitaria, una de rebelión contra la dictadura. De igual manera, todavía hace veinte años, en nuestro país el uso de “malas palabras” frente al lenguaje engolado de las clases altas podía ser un revulsivo hasta jocoso: recordemos el discurso de Roberto Fontanarrosa “Sobre las malas palabras” en el III Congreso Internacional de la Lengua Española (2004). Pero hoy día, en que se están generalizando en casi todos los sectores, tal vez con la ilusión de que ese uso constituya algún tipo de liberación, no cabe duda de que uno de los objetivos de su uso combinado con los insultos personales, con los llamados “discursos de odio” y a veces con la publicación de fotos o videos personales verdaderos o fabricados mediante inteligencia artificial por parte de las clases dominantes es desestabilizar psicológicamente a quienes quieran cuestionar el actual estado de cosas.

Las lenguas de las minorías indígenas

En cuanto a las lenguas indígenas, aparentemente no ha habido hasta ahora un ataque directo; sí que, en la provincia de Santa Cruz, por ejemplo, estarían limitando la línea de interculturalidad a lenguas

originarias patagónicas, dejando fuera a migrantes de otras regiones, como el quechua. En cambio, además de denigrarlas según lo descrito antes, el DNU vigente al momento de escribir esta presentación permite quitarles sus tierras, lo cual dificultaría fuertemente la continuidad de sus lenguas. El Tejido de Profesionales Indígenas en Argentina, según me informó Marisa Malvestitti, tenía la intención de presentar un amparo al respecto, en los siguientes términos:

AMPARO COLECTIVO DE COMUNIDADES INDIGENAS CONTRA
DNU

Nuestros territorios indígenas han sufrido una afrenta por la concepción de tierra/territorio que tenemos como culturas y pueblos preexistentes al Estado Argentino.

El gobierno nacional ha habilitado la violencia sobre nuestros territorios, en un nuevo saqueo de lo que somos y de lo que nos pertenece.

La ley contra la extranjerización de la tierra protege nuestros territorios.

Con el DNU vigente, nuestra casa común está en peligro.

El Código Civil y Comercial Argentino establece un régimen especial de la propiedad de la tierra para los pueblos indígenas.

Invitamos a las comunidades indígenas que poseen Personería Jurídica Nacional, o provincial a sumarse a esta iniciativa de carácter autónoma, para la presentación de recurso de amparo colectivo.

Tampoco ha habido respuesta alguna a las demandas de presencia de lenguas indígenas en la salud pública (tratamiento en hospitales, campañas contra el COVID y el dengue, etc.), como sí existen en otros países de la región.

Conclusión

Por todo lo señalado, desde una perspectiva glotopolítica, la lucha contra las prácticas lingüísticas y las consecuencias sociales de la actual línea gubernamental tiene que ser parte de la resistencia contra la sumisión. Por eso, una de nuestras tareas es develar la antes mencionada articulación (de la que hablan también quienes preconizan el pensamiento decolonial, como Quijano, 2014) entre discurso y poder.

Referencias

Alberdi, J. B. (1852). *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*. Ed. Ciudad Argentina, 1998.

Constitución de la Nación Argentina. (1984). Edición de argentina.gob.ar, <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24430-804/texto>

Courtine, J.-J. (1981). Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours, à propos du discours communiste adressé aux chrétiens. *Langages* 62, pp. 9-128.

Defensoría del Público (2015). ¿En qué cambian a la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual los decretos del Poder Ejecutivo Nacional? <https://defensadelpublico.gob.ar/en-que-cambian-a-la-ley-de-servicios-de-comunicacion-audiovisual-los-decretos-del-poder-ejecutivo-nacional/>

Dias Carcanholo, M. (2017). *Dependencia, superexplotación del trabajo y crisis. Una interpretación desde Marx*. Maia Ediciones.

Fontanarrosa, R. (2020). Las malas palabras. Fragmentos del discurso pronunciado en el III Congreso Internacional de la Lengua Española. <https://eac.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2020/03/LAS-MALAS-PALABRAS-ROBERTO-FONTANARROSA.pdf>

- Marx, K. (1967 [1894]). *El Capital. Libro II y Libro III* (selección). EDAF; reproducido por Ediciones Orbis, 1984.
- Menegazzi, E. (2024). En el #8M, el Gobierno anunció que cambiará el nombre del Salón de las Mujeres de la Casa Rosada. *Infobae*, 8-03-2024. <https://www.infobae.com/politica/2024/03/08/el-gobierno-anuncio-que-cambiara-el-nombre-del-salon-de-las-mujeres-de-la-casa-rosada/>
- Molina, M. (2024). Milei y la reconciliación con las Fuerzas Armadas. <https://www.pagina12.com.ar/726061-milei-y-la-reconciliacion-con-las-fuerzas-armadas>, *Página/12*, 3 de mayo de 2024.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/ descolonialidad del poder* (pp. 777-832). CLACSO.
- Trotsky, L. (1923). *Problemas de la vida cotidiana*. <https://ceip.org.ar/IX-La-lucha-por-un-lenguaje-culto>



Escuela y enseñanza de la lengua en perspectiva social: una deuda aún pendiente

Por Gustavo Giménez¹

Introducción

Esta exposición está motivada por la experiencia de trabajo de muchos años en formación docente, particularmente de profesores de Lengua, y específicamente en las tareas de tutor acompañante de procesos de residencia y prácticas de estudiantes del profesorado, en instituciones escolares de educación secundaria o superior no universitaria.

Si bien no he desarrollado investigaciones formales o sistemáticas al respecto, la experiencia reflexionada de formar docentes y acompañarlos en sus experiencias iniciales en la docencia me ha permitido sistematizar una serie de conjeturas que intentaré comunicar en este texto.

La reflexión parte de la escasa o nula presencia que los aspectos sociales del lenguaje, más precisamente aquellos que refieren a las formas no hegemónicas del lenguaje y a los sistemas de prejuicio y descalificación de las que son objeto quienes las usan, tienen en las formulaciones de los manuales escolares de Lengua, en los proyectos curriculares de las instituciones educativas o en las propuestas y programas que desarrollan los profesores.

Curiosamente y en sentido inverso a lo que suele pensarse no ocurre de igual manera en las propuestas curriculares nacionales y/o provinciales donde la reflexión lingüística en clave social y el aprendizaje de nociones básicas de sociolingüística están planteados, y no desde ahora sino desde hace muchos años ya.

¹ Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba

Enseñanza de la lengua, política curricular y perspectiva sociolingüística

En la última década del siglo pasado y la primera del presente, tuvieron lugar los dos grandes emprendimientos curriculares de la política nacional, expresada en los Contenidos Básicos Comunes (1994) y los Núcleos Prioritarios de Aprendizaje (2005). Nacido uno en el controvertido contexto de la Ley Federal de Educación de los años de 1990 (CBC) y el otro en el de la Ley Nacional de Educación (NAP), en el marco de políticas educativas de distinto signo, esos documentos expresan de una u otra manera la radical transformación curricular que aconteció en la enseñanza de todas las disciplinas y en la de la lengua y la literatura particularmente.

Fue en estos documentos donde quedó reflejado clara y explícitamente el desafío a una larga y consolidada tradición escolar anclada en el estructuralismo lingüístico, y cuando se instituyó de manera fehaciente la idea de que el lenguaje, la lengua, constituyen poderosos instrumentos para la comunicación social, la socialización de las personas y el desarrollo del pensamiento y la subjetividad. Estas cuestiones no eran novedosas para el pensamiento lingüístico y de hecho bregaban por encontrar un lugar en la enseñanza de la lengua; pero fue recién con los documentos aludidos que cobran entidad a partir de las políticas curriculares para la enseñanza de la lengua.

Tanto los CBC como los NAP son el resultado de acuerdos federales de política curricular y constituyen la definición del conjunto de saberes y aprendizajes relevantes e integrados que contribuyen a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales de los estudiantes.

Quiénes éramos profesores en los años de 1990 o de los primeros 2000 vivimos de manera directa intensas discusiones entre colegas formados en la vieja escuela que se resistían a la relativización de la enseñanza de la gramática y a la inclusión de perspectivas lingüísticas que ya tenían muchos años de desarrollo (la gramática y lingüística del discurso, la pragmática, la sociolingüística, la psicolingüística, etc.). La apertura de la didáctica de la lengua a un profuso conjunto de teorías, conceptos y prácticas novedosas en el ámbito escolar hacía tambalear la hegemonía de la morfología y la sinta-

xis oracional en el currículum. En ese movimiento que estoy apenas esquematizando aquí es necesario entender la inclusión de la perspectiva social en el estudio del lenguaje y la preocupación por las variaciones de la lengua.

Los CBC, los NAP y la perspectiva sociolingüística en la enseñanza

Con todo lo que podemos decir y seguir diciendo sobre la reforma educativa de los años de 1990, los CBC constituyeron el primer dispositivo curricular diseñado para todo el sistema educativo nacional en su conjunto, para todas las asignaturas que conforman o conformaban los planes de materias y para todos los cursos de la escolaridad obligatoria.

En la Introducción General de ese documento curricular se establecieron una serie de objetivos que aún hoy podríamos aceptar y acordar; en efecto se plantean allí como objetivos formativos para los estudiantes, entre otros, la superación de estereotipos discriminatorios por motivos de sexo, étnicos, sociales, religiosos u otros en la experiencia comunicativa.

Se hace mención en el documento a la estrecha relación entre el dominio de la palabra y el ejercicio de la participación ciudadana y se proyecta buena parte de la enseñanza de la lengua a la formación de los estudiantes en el uso de herramientas lingüísticas que potencien el uso estratégico del lenguaje para ampliar los horizontes de la democracia y la cultura. El llamado “dominio lingüístico y comunicativo” para acceder a la información, expresarse, defenderse, construir visiones de mundo, hacer circular el conocimiento, etc. se constituye en un “derecho humano inalienable”.

También asiente con la idea de que la lengua no constituye un sistema homogéneo, cuando dice que “presenta una serie de variaciones regionales, sociales, generacionales, de género; registros, formales o informales, y que corresponde por tanto a la escuela favorecer la comprensión y valoración de esas diferencias.”

No podríamos estar sino de acuerdo, entonces, con los CBC cuando plantean una enseñanza de la lengua en la escuela orientada a comprender y valorar las diferencias lingüísticas; en contra de la

discriminación social en/por el uso del lenguaje; en relación con el ejercicio de la ciudadanía y desde una perspectiva del uso de la lengua como un derecho humano.

No obstante, todo eso entra en franca tensión cuando el documento expresa que “la escuela debe desarrollar y enriquecer, incorporando paulatinamente la lengua estándar y, dentro de ella, los registros más formales”. O cuando se propone “la valoración de la identidad cultural como base de apreciación de la lengua estándar compartida por la comunidad hispanohablante y en relación a las segundas lenguas”.

A simple vista, se expresa una contradicción notable entre la variabilidad como hecho objetivo del uso de la lengua y la variante estándar como horizonte educativo deseable; pareciera que las formas estandarizadas de la lengua siguen siendo dominantes en el proyecto curricular y formativo que expresan los documentos. Esta tensión se expresa claramente en los contenidos seleccionados: por un lado, se propone la enseñanza de la noción de lengua, de las variedades lingüísticas y regionales, así como el estudio de las lenguas orales, las lenguas gráficas, la primera lengua, y la segunda lengua. Pero también se propone “la observación y acercamiento a las formas de la lengua estándar”.

Diez años más tarde, en 2006, el entonces Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología publica los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, conocidos por su sigla NAP, en el marco de la ley Nacional de Educación N° 26.206 de ese mismo año. Los NAP proponen, precisamente, identificar los aprendizajes prioritarios para el Nivel Inicial, la Educación General Básica y la Educación Polimodal, tras el objetivo prioritario de la política educativa de “asegurar una base de unidad del Sistema Educativo Nacional (...) (y) a garantizar que todos los habitantes alcancen competencias, capacidades y saberes equivalentes con independencia de su ubicación social y territorial” (Resolución N° 214/04. Consejo Federal de Cultura y Educación).

En el caso particular de LENGUA para el 3er CICLO-CB, para tomar solo un ejemplo, se proponen una serie de objetivos que resultan, desde mi punto de vista, más que valorables; entre otros:

Escuela y enseñanza de la lengua en perspectiva social: una deuda aún pendiente

- El respeto y el interés por las producciones orales y escritas propias y de los demás.
- La confianza en sus posibilidades (de los estudiantes) de expresión oral y escrita.
- La valoración de la diversidad lingüística como una de las expresiones de la riqueza cultural de la región y del país.

Y se establecen como contenidos de enseñanza para el CB de la escuela secundaria, entre otros:

El reconocimiento y la valoración de las lenguas y variedades lingüísticas presentes en la comunidad, en los textos escritos y en los medios de comunicación audiovisuales para comprender, las razones del prestigio o desprestigio de los dialectos y las lenguas.

Valga lo dicho hasta acá para considerar que existe un marco curricular más que generoso que posibilita y propone el trabajo escolar en torno a la dimensión social del lenguaje; que estima que las cuestiones vinculadas a las variaciones de la lengua, a la imbricación de la lengua con los procesos de identificación cultural, a la lengua como un patrón posible en los dispositivos de selección, clasificación o dominación sociales pueden formar parte de la enseñanza de la lengua, del proceso reflexivo compartido acerca de qué es la lengua, qué se juega en ella, en su uso, en los que la usan, como un aporte a una formación para el desarrollo del sentido crítico.

Cabe preguntarse entonces porqué en otras instancias de la producción curricular como los manuales escolares, los proyectos institucionales o los programas de Lengua y Literatura que diseñan profesores y profesoras, existe una muy escasa presencia de contenidos que alimenten procesos formativos y reflexivos en torno a la lengua y el prestigio social, a la lengua y la identidad comunitaria, a la lengua y los dispositivos de exclusión y prejuicio, a la lengua y la política, etc.

No conozco un estudio cuantitativo sobre la presencia de contenidos de este tipo en los programas que los profesores producen para sus cursos o en las actividades para sus clases. No obstante, los

años que tengo de vinculación con el sistema educativo no universitario (secundario o superior no universitario) por haber formado parte de él como docente de Lengua o como docente de Prácticas en el Profesorado me animan a decir que las cuestiones vinculadas a la reflexión sobre el lenguaje desde una perspectiva social no tienen una presencia visible como contenidos de enseñanza, aparecen elididas muchas veces de las selecciones curriculares y parecieran no formar parte de la “agenda urgente” de la formación lingüística.

Las discusiones, los debates y las propuestas parecieran estar orientadas, en el mejor de los casos, a las cuestiones de la comprensión y producción de textos y la formación de lectores y escritores, y todos las cuestiones derivadas de este gran tópico: si enseñar gramática, cuál, cómo y por qué; si ingresar a la escuela la variedad de textos y géneros posibles de la discursividad social, cuáles y cómo; si enseñar estrategias de lectura, cuáles y cómo; cómo enseñar a revisar los propios textos, y un largo etcétera.

La agenda de la enseñanza de la lengua en la escuela pareciera estar atravesada por la necesidad de dar respuestas a un problema del que muchas veces se responsabiliza exclusivamente a la escuela y a sus profesores, tal como la formación de lectores y escritores con las habilidades necesarias para subsistir en el complejo mundo de los discursos sociales.

Sin embargo, no pareciera integrar este orden de demandas y de urgencias la necesidad de formar una conciencia crítica sobre lo que el prejuicio lingüístico establece, sobre la reproducción acrítica de este prejuicio, sobre las formas de estigmatización invisibles que se realizan sobre los hablantes, sobre la necesaria valoración de la propia lengua, etc. Son muy exiguos los contenidos de enseñanza en ese sentido en manuales escolares, proyectos institucionales o programas de cursos.

No es intención de esta reflexión caer en el lugar común de culpar a los docentes o al sistema educativo por no hacer aquello que se esperaría que hagan; nos interesaría arriesgar algunas hipótesis que quizás puedan alimentar un debate necesario sobre la función de la escuela, sobre la enseñanza de la lengua también desde una perspectiva social/sociolingüística y sobre la enseñanza de todas las disciplinas desde una perspectiva crítica.

Por un lado, lo antes dicho podría explicarse, en parte, por cierto “efecto de sustrato” por llamarlo de alguna manera. Tantos años de perspectiva estructuralista en la enseñanza de la lengua han generado cierta resistencia a mirar el lenguaje como un sistema social y cultural, que se define también por pautas vinculadas a su uso en contextos diversos y por su vinculación con otros sistemas (la edad, la clase, la ideología, etc.). El estudio de la lengua como la resultante de un conjunto de relaciones internas y reglas inmanentes expresadas por la morfología, la sintaxis y la normativa del uso estandarizado, ha calado hondo en la forma de pensar qué del lenguaje es posible de ser enseñado y cómo hacerlo. Los documentos de las reformas educativas no cambian de por sí una tradición pedagógica y didáctica si no median otras tantas acciones, experiencias y prácticas.

Por otro lado, las necesidades y urgencias de la alfabetización escolar y el dominio de una perspectiva técnica y estratégica sobre el asunto (cómo hacer leer o escribir en clase, qué tipo de actividades ofrecer, cómo evaluar lo que leen o escriben los estudiantes, cómo corregirlos, etc.) ha ganado de pleno derecho la agenda educativa, en general, y la de la didáctica de la lengua, en particular. Según plantea Daniel Feldman (2004), la didáctica es una disciplina orientada por intereses prácticos, por la preocupación de “cómo hacer para...”. La enseñanza de la lengua está atravesada por la preocupación de ese “hacer para”: “para que lean o escriban”, “para que comprendan” “para que hagan determinadas tareas aceptablemente”, etc. Esto quizás deje sin espacio suficiente para introducir a los estudiantes en procesos reflexivos o metareflexivos sobre el uso del propio lenguaje y el de los otros, y sobre los sistemas de valoraciones de los que hablan y formas de hablar son objeto.

En sentido coincidente, el mismo Feldman (2004) introduce una distinción significativa entre dos tipos de teorías: las que permiten derivar tecnologías, es decir “formas para hacer cosas” y otras que tienen un carácter más bien “iluminador” en el sentido de que mejoran nuestra comprensión sobre el mundo, pero no necesariamente podemos derivar tecnologías de ellas.

En el terreno de las teorías lingüísticas podríamos pensar en aquellas teorías que claramente exponen ciertos aspectos normativos o regulares de los objetos lingüísticos; de las teorías, por ejem-

plo, sobre la puntuación, sobre los tiempos verbales, sobre las formas de los textos, sobre los tipos de enlaces lingüísticos, sobre la retórica argumentativa, etc. podrían derivarse claramente técnicas para la composición o corrección de textos, técnicas para asegurar la cohesión entre párrafos de un texto o técnicas para argumentar de manera más convincente, entre otras.

Otras teorías, en cambio, mejoran sin dudas nuestra comprensión sobre el lenguaje, pero quizás no permiten derivar fácilmente técnicas para el uso de la lengua; las teorías vinculadas a la variación social del lenguaje, por ejemplo, permitirían comprender con más claridad la dimensión social del lenguaje, aunque difícilmente se puedan derivar de ellas técnicas para variar el lenguaje porque ya lo hace cualquier hablante cuando lo usa y no habría forma de que no lo haga al hablar, leer o escribir. La enseñanza de la lengua se ha consolidado probablemente en la instrucción de técnicas para usar, planificar, revisar, corregir, reescribir, etc. textos orales o escritos, antes que en un campo de reflexión metalingüística, social y cultural, sobre lo que implica hablar y decir.

También, es posible remarcar la ausencia, salvo en algunos contextos como el universitario, de formación específica para los futuros profesores sobre el lenguaje desde una perspectiva social; esta vacancia es común tanto en la mayoría de los trayectos de formación inicial como de las capacitaciones profesionales. Sumado a ello, la poca vinculación de la escuela y de los docentes con los ámbitos de producción de conocimientos (centros y equipos de investigación, por ejemplo) aumenta la brecha entre los circuitos de producción y transposición de saberes. Todo ello redundaría en la dificultad para comunicar una perspectiva ciertamente compleja en contenidos de enseñanza concretos y de desafiar el sentido común más extendido sobre los hechos del lenguaje.

Referencias

- Bixio, B. (2012). Consideraciones sociolingüísticas. Lenguaje y discurso en las instituciones escolares. En Bombini, G. (coord.), *Lengua y literatura: teorías, formación docente y enseñanza* (pp. 23-49). Biblos.

Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar*. Aique.

Fernández, F. M. (1999). Lenguas de especialidad y variación lingüística. En Sierra Ayala, L., Barrueco García, S. y Hernández Hernández, E. (coords.) *Lenguas para fines específicos (VI). Investigación y enseñanza* (pp. 3-14). Universidad de Alcalá.

Gietz, F. (2019). *La sociolingüística en el curriculum: ¿qué lugar para la (s) lengua (s)?* El tolo de Astier.



El derecho a la lengua mayoritaria del país de acogida

Por María Florencia Sartori¹

Esta presentación se centra en distintas iniciativas que se realizaron en los últimos años que tienen como objetivo que las personas migrantes de diferentes países de origen aprendan la lengua mayoritaria de Argentina: el español. La Declaración de Nueva York establece entre los compromisos que los firmantes suscriben tomar medidas para mejorar la integración e inclusión de las personas migrantes entre las cuales se incluye la enseñanza de lenguas (Declaración de Nueva York para los Refugiados y los Migrantes). Esta presentación adopta esa perspectiva y entiende a las lenguas en tanto derechos que deben ser garantizados por los estados. Cabe aclarar que aquí me referiré casi exclusivamente a la enseñanza del español a personas migrantes pero que también es un derecho de las comunidades migrantes la transmisión de la lengua migratoria.

Históricamente, la política lingüística argentina ha sido la de negar las lenguas migratorias y castellanizar compulsivamente a la población migrante a través de distintas instituciones y dispositivos normativos (Arnoux y Bein, 2015). Por esta razón, muchos colectivos migrantes abandonaron las lenguas de sus familias en la segunda generación. Así, nuestro país se constituyó en torno del ideograma “nación monolingüe”. Las lenguas indígenas y de migración quedaron fuera de las escuelas y de la vida social, excepto en ámbitos muy reducidos como algunas asociaciones de migrantes u hospitales de comunidad. Esto fue cambiando en los últimos años y la sociedad argentina tiene cada vez más consciencia de que se hablan otras lenguas en nuestro territorio. En lo que atañe a lenguas indígenas se han sancionado leyes para incluirlas en la educación de las comunidades y también en la señalética, cartelería, y prensa oral y escrita. En los últimos 30 años, el discurso que propiciaba la asimilación de

¹ Centro de Estudios del Lenguaje en Sociedad, Universidad Nacional de San Martín - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

la población migrante fue virando y empezó a discutirse y a buscarse la inclusión y la integración de las personas migrantes.

El objetivo principal de esta presentación es describir y analizar los distintos espacios que actualmente toman bajo su responsabilidad la enseñanza de español como lengua segunda. Se trata de cursos impartidos por distintas instituciones gubernamentales de diferente nivel jerárquico y por organizaciones de la sociedad civil. De la descripción y el análisis se espera poder obtener una visión más general acerca del estado actual de estas iniciativas y encontrar cuáles son los puntos desde los cuales puede mejorarse y ampliarse.

En primer lugar, es necesario hacer una aclaración importante: Argentina no registra a través de censos o encuestas cuáles son las lenguas de migración habladas por la población. Esta falta de datos estadísticos hace que las investigaciones en lingüística deban generalizar e hipotetizar a partir de la nacionalidad cuál es la lengua que se habla. En este sentido, la mayoría de los migrantes peruanos no necesariamente serían objeto de las políticas que en este artículo describimos porque en Perú el español es la lengua mayoritaria, lo mismo se podría decir de las personas migrantes de origen boliviano o paraguayo. Sin embargo, como sabemos, en esos países se hablan otras lenguas de origen americano que en muchos casos son habladas por la población que migra a nuestro país. Un estudio de Jan Blommaert (2009) muestra cómo equiparar lenguas a nacionalidades es problemático. El autor analiza el caso de un pedido de refugio por parte de un natural de Ruanda. El pedido de refugio en Inglaterra fue denegado dado que su repertorio lingüístico se correspondía con el de Uganda y no con el de Ruanda y por consecuencia el personal entendió que el solicitante había mentado en su declaración. Jan Blommaert utiliza el caso para dar cuenta de la necesidad de una sociolingüística del discurso, es decir, de los fragmentos reales que conforman los repertorios de los individuos. Como investigadores y decisores de política pública, debemos evitar homologar un repertorio lingüístico con nacionalidad, o al revés. Es sumamente importante, en consecuencia, que se realicen censos o encuestas lingüísticas que permitan que investigadores y decisores de políticas públicas sepamos fehacientemente cuántas y qué lenguas se hablan en Argentina.

Para comenzar, intentaré hacer una breve caracterización de quiénes y de qué países provienen los migrantes mayoritariamente. Para este trabajo en particular, tomé en consideración los datos de la Dirección Nacional de Migraciones sobre radicaciones. No incluyo en este segmento aquellas nacionalidades cuyos migrantes hablarían español (venezolanos, bolivianos y paraguayos, que constituyen los primeros grupos migratorios). También se descartó de este cuadro las radicaciones de ciudadanos italianos porque, al cruzar los datos con los del RENAPER, constatamos que la mayoría corresponde a personas mayores de 70 años que no serán objeto de las iniciativas que se describen y proponen en este artículo. En este sentido resulta ilustrador que la cantidad de residentes en Argentina italianos en el censo 2010 era 147499 mientras que en 2022 este número descendió a 68169.



Cuadro 1

La mayoría de las radicaciones en los últimos años son de personas de nacionalidad brasileña. Las razones de esta amplia mayoría son varias. La primera es que al ser parte del Mercosur existen facilidades migratorias y es más sencillo para estas personas regularizar su situación. El segundo es la gran afluencia de jóvenes de Brasil en

instituciones educativas de nivel universitario en Argentina. De hecho, tanto el Censo como el RENAPER dan cuenta de que la mayoría de las personas migrantes brasileras pertenecen a los grupos etarios de 20-24 y de 25-29 años. La migración que se da en los últimos años está vinculada fuertemente con las dificultades para el ingreso a la universidad en Brasil –principalmente a carreras demandadas como medicina, psicología, etc.– y la posibilidad de cursar esos estudios en las universidades nacionales argentinas. Síntoma de lo masiva de estas migraciones es que muchas universidades de nuestro país han decidido solicitar una certificación del nivel de español (Camargo Angelucci y Pozzo, 2020; Pereira da Silva Oliveira y Antonello, 2023) para poder cursar, lo cual trajo aparejado discusiones en torno de las normativas sobre el ingreso irrestricto.

Las migraciones chinas se ubican entre las que más radicaciones registran de manera sostenida; de hecho, si revisáramos series anteriores veríamos que esos números se sostienen desde el 2004. El perfil socioeconómico y cultural de las personas migrantes chinas es muy diverso: algunas solamente terminaron el colegio secundario en su país de origen y otras tienen estudios de posgrado. Es relevante para este trabajo mencionar las iniciativas de las migraciones chinas para la enseñanza de la lengua de migración a descendientes de migrantes en el territorio argentino.

Las migraciones senegalesas son de particular interés para este trabajo dado que algunas iniciativas que se incluyen en el apartado siguiente están orientadas a este colectivo. Los guarismos que aportan los censos son muy bajos, lo cual no se corresponde de ninguna manera con la realidad de estas migraciones. No hay datos oficiales provistos por la comunidad senegalesa, pero Kleidermacher (2022) afirma que una muestra de la subrepresentación de esta migración en los censos es que a la festividad religiosa Magal Touba han asistido en 2014 y 2015 más de 1500 personas. De acuerdo con otras investigadoras (Murguía, Steeb, Arellano y Brito, 2022), referentes de la comunidad contabilizan entre 4000 y 5000. Se trata de una población hablante de diversas lenguas, cada una con funciones diferenciadas. Murguía (2020) realiza un relevamiento lingüístico entre 100 senegaleses que asisten a distintos cursos de español en la Ciudad de Buenos Aires y encuentra que, en promedio, manejan entre tres y

cuatro lenguas. Este gran conocimiento lingüístico no correlaciona con su escolarización ya que en su mayoría son lenguas que fueron aprendidas de forma oral (Kleidermacher y Murguía, 2021).

La migración haitiana también es relevante para este trabajo. Los datos del censo 2022 son ilustrativos respecto del crecimiento de este grupo migratorio: se relevaron 1524 personas que habían nacido en este país. El censo de 2010, en cambio, registraba 205 personas. La lengua hablada mayoritariamente por la población haitiana es el creole haitiano, una lengua criolla que tiene como base la lengua francesa que hablaban los conquistadores. En Haití, el estatus de esta lengua frente al francés es menor (Rubio Scola y Tranallino, 2022) ya que la lengua criolla, originalmente, estaba asociada a los esclavos y estos sentidos siguen operando aún hoy. No es menor para el aprendizaje del español que aquellos que emigran tengan el estigma de hablar una lengua minorizada. Investigadoras de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) llevan adelante un proyecto de extensión universitaria orientado a migrantes haitianos (al cual haré referencia en el apartado siguiente) y en ese contexto realizan entrevistas y encuestas a los asistentes para obtener un diagnóstico de la situación de sus estudiantes. A través de estos cuestionarios, ellas registran que la mayor motivación de la inmigración haitiana para radicarse en Rosario es la posibilidad de acceder a la realización de estudios superiores. Asimismo, recogen el índice de inscriptos al examen de español DUCLE –administrado y elaborado por la Universidad Nacional de Rosario–, al cual la primera mayoría de inscriptos es de nacionalidad haitiana.

Por último, analizaré brevemente el caso de las migraciones rusas. La DNM muestra un crecimiento en las radicaciones en el último año y esto se condice con las notas de prensa que salieron publicadas en el 2022 y 2023. Según el diario *La Voz de América* (Bañez Villar, 2021) desde enero 2022 a febrero 2023 ingresaron al país más de 23.000 ciudadanos rusos. La fecha que elige este medio para datar el comienzo de la migración de ese país se condice con el recrudecimiento de la situación conflictiva entre Rusia y Ucrania que daría como consecuencia la declaración de guerra. En las distintas notas de prensa se destacan las facilidades migratorias de Argentina y los servicios públicos como la principal motivación para elegir este des-

tino. Sobre quiénes son estos nuevos migrantes rusos a Argentina, aún no hay publicaciones académicas. Sin embargo, una mirada a la prensa puede darnos alguna idea. Por ejemplo, en una nota de la *Agencia EFE* se entrevista a una pareja rusa que cuenta que trabaja de forma remota en la primera parte del día y que el resto del día lo tienen libre (Castro Bugarín, 2023). Esta pareja también cuenta que esa modalidad de trabajo remoto es la más habitual entre sus compatriotas en nuestro país. En este sentido, se puede sospechar que se trata de personas que, en principio, no buscarían insertarse laboralmente en el mercado argentino. Esto tiene una consecuencia directa con su deseo/necesidad de aprender la lengua mayoritaria de Argentina.

Organizaré la exposición de las distintas iniciativas separándolas entre aquellas impulsadas por organismos estatales (o supraestatales) y aquellas que surgen como iniciativa de la sociedad civil.

Iniciativas estatales

La Ley de Educación Nacional 26206 establece distintas modalidades para la educación, entre las que se encuentra la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que en esa norma está orientada hacia pueblos indígenas. Al sancionar las respectivas leyes de educación provinciales, muchas jurisdicciones optaron por modificar la formulación original e incluir a las poblaciones migrantes como las otras posibles destinatarias. Así aparece, por ejemplo, en la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires (13688) al enunciar los objetivos de esta modalidad:

Contribuir a asegurar el derecho de los Pueblos Originarios y comunidades migrantes a recibir una educación intercultural y/o bilingüe que ayude a preservar, fortalecer y recrear sus pautas culturales, sus lenguas, sus cosmovisiones, sus tradiciones e identidades étnicas.

Con diversas redacciones –a las que no haré referencia aquí, aunque sería interesante analizar cómo distintas provincias definen a los grupos migrantes– las leyes de educación de la Provincia de Santa Fe, Chubut y San Juan también amplían la aplicación de esta modalidad. Sin embargo, más allá de lo propuesto por las normativas, no hay experiencias en las cuales se proponga un modelo similar al de

la EIB para población no indígena. Queda para otro trabajo analizar a pertinencia de entender la enseñanza a migrantes y a indígenas bajo la misma modalidad.

Entre las iniciativas estatales orientadas a la población migrante, la mayoría están pensadas para población infantil y juvenil: el programa Progresar / Manuel Belgrano; el Programa Español Lengua Segunda para la Inclusión (ELSI); y el programa para alumnos de nacionalidad rusa que lleva adelante el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

En agosto del 2022 Jaime Perczyk, el ministro de educación nacional, presentó el programa según el cual las personas beneficiarias de los planes Progresar o Manuel Belgrano podían acceder a cursos de lenguas. En esa oportunidad se anunció que se ofrecía la enseñanza de español como lengua segunda a indígenas, migrantes o refugiados. A partir de un contacto con la coordinación del Consorcio Interuniversitario ELSE pude saber que se ofrecieron 12 cursos de español a cargo de 8 universidades nacionales. Sin embargo, esos cursos a diciembre del 2023 no habían iniciado por falta de inscriptos. En este trabajo no se asocia falta de inscriptos con falta de interés, aunque, claro, es una opción. En cambio, quiero destacar que, si bien la oferta de español aparece en algunas notas de prensa (Argentina, 2022a), no se retoma en los sitios oficiales en los que solo se menciona la enseñanza de lenguas extranjeras. Así, por ejemplo, en la página web de la gobernación argentina dice: “Vas a poder estudiar alemán, chino mandarín, francés, inglés, italiano y portugués, totalmente gratis.” (Argentina, 2022b). Las mismas lenguas son las que aparecen listadas en la web de ANSES al referirse a esta iniciativa.

El programa Español Lengua Segunda para la Inclusión es coordinado por la Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Su objetivo es “asesorar y acompañar a las escuelas de niveles inicial, primario y secundario en su tarea de ofrecer oportunidades educativas equitativas e inclusivas a todos sus alumnos” (GCBA, página web). Está fundado sobre la idea de que es necesario que el alumno que trae una lengua distinta de su hogar aprenda español como lengua segunda sin por ello abandonar la propia. En López García, Sartori y Beresniak (2023), Evelia Romano,

coordinadora de la Gerencia y una de las entrevistadas, afirma que el germen de esta iniciativa fueron las consultas que recibían de distintas escuelas sobre cómo trabajar con estudiantes que no hablaran español.

El último programa al que referiré es uno que funcionó durante el año 2023 en la Ciudad de Córdoba y estuvo orientado específicamente a migrantes rusos. Se estima que en esa provincia se matricularon más de 70 niños y adolescentes de esa nacionalidad en escuelas públicas y privadas. Con esto en consideración, el Ministerio de Educación de la Provincia en alianza con la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba impulsó un programa de acompañamiento a la alfabetización del español como segunda lengua. Esta iniciativa agrupa niños dos o tres veces a la semana en una única escuela de la ciudad en la que tienen clases de español como lengua segunda con profesionales y con la ayuda de una intérprete rusa que vive hace más de 10 años en la provincia.

Las iniciativas orientadas a personas adultas impulsadas por organizaciones estatales son variadas y, en general, están desarticuladas. A través de la Subsecretaría de Derechos Humanos y Pluralismo Cultural en la cual está enmarcado el Programa BA Migrante, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires organizó entre 2018 y 2021 diversos cursos de español orientados a las comunidades migrantes. Respecto de los cursos de 2021, se declara que su objetivo es “garantizar a los participantes un nivel de español fluido para mejorar su inserción en todos los ámbitos en los que se desarrollan” (GCBA, página web 2). Este objetivo, a priori, parece demasiado general y no tiene en consideración que las personas migrantes se desempeñan en distintos ámbitos laborales, académicos, sociales, etc. Estos cursos se dictaron en conjunto con el Centro Universitario de Idiomas.

La ACNUR, por su parte, se asoció con la Universidad de Buenos Aires para que las personas refugiadas puedan acceder a cursos de español como lengua segunda. Estos alumnos se suman, atendiendo a su nivel de lengua, a los cursos regulares que la universidad ya dicta.

Iniciativas de la sociedad civil

A diferencia de las iniciativas anteriores, en este caso, todas las iniciativas están orientadas a un grupo migratorio en particular. En general, esto se debe a que la propia comunidad es la que impulsa o la que motoriza para la existencia de estas actividades. Son en general fruto de la agencia migrante.

En la ciudad de Rosario a partir de una iniciativa de estudiantes, graduados, docentes y funcionarios de la Universidad Nacional de Rosario, se originó un proyecto de extensión destinado a migrantes de Haití. Esta iniciativa contempla dos ámbitos: talleres de enseñanza de español y talleres de lengua kreyòl y cultura haitiana para no haitianos (Rubio Scola y Tranallino, 2021). Si bien a los fines de este trabajo interesan los primeros cursos, es destacable también la iniciativa de los segundos dado que implica un intercambio entre la sociedad de acogida y los grupos migrantes. Este tipo de iniciativas constituyen un modo opuesto al que propone la búsqueda de la asimilación; asimismo, también es importante que las poblaciones migrantes no abandonen su lengua de origen no solo porque es esta la que permite el vínculo con sus familias sino también porque es a partir del conocimiento sobre la lengua propia que aprendemos y desarrollamos habilidades en la lengua segunda.

El taller de español se organizó en dos niveles: inicial e intermedio (Rubio Scola y Tranallino, 2021). Dado que las coordinadoras habían realizado encuestas previas y conocían cuáles eran los objetivos y deseos de las personas asistentes, pudieron adaptar los cursos y utilizar material didáctico acorde a las características de esta población. Entre los deseos de la población migrante estaba el de aprobar exámenes de la facultad, finalizar carreras iniciadas o bien comenzar nuevas carreras, acceder a trabajos más rentables, participar en actividades socioculturales, enseñar francés y kreyòl y traducir. Por esta razón, las clases dictadas se orientaron hacia lograr esos objetivos.

Orientados a la comunidad migrantes senegalesa, se registran programas en la Ciudad de La Plata, organizados desde agrupaciones estudiantes, y al menos dos programas en la Ciudad de Buenos Aires: los que dicta la Unión de Trabajadores de la Economía Popular (UTEP) y los del Bloque de Trabajadores Migrantes. Desde la UTEP

se dictan desde 2018 cursos orientados a migrantes senegaleses. Comenzaron a pedido de la propia población migrante, lo cual muestra el interés por aprender la lengua. El objetivo declarado es que los alumnos puedan desenvolverse en la vida laboral y que mejoren sus condiciones económicas. El Bloque de Trabajadores Migrantes también ofreció cursos orientados a esta población. Estos cursos involucran a migrantes ayudando a migrantes, lo cual contribuye a construir lazos sociales fuertes. Los cursos de español que ofrecen se piensan para permitirles a los alumnos defenderse ante situaciones de abuso policial. El hecho de que el personal docente sea migrante de origen latinoamericano también conlleva una decisión a la hora de definir qué variedad de español se va a enseñar. Al igual que los cursos de la UTEP se utiliza la variedad rioplatense de español “como una forma de anclar enseñanza y territorio” (Kleidermacher y Murguía, 2021). Respecto del material, también fue elaborado atendiendo a las necesidades del público. Temáticamente, además, se tomaron contenidos de la cultura africana, así como también de la cultura latinoamericana, no solo argentina.

A diferencia de las experiencias que describí impulsadas por el Estado, en este caso, la mayoría de las iniciativas se orientan a población adulta. La excepción la constituye la diáspora china que ha establecido una escuela primaria de gestión privada donde los descendientes de migrantes chinos pueden aprender español, además de cursar sus estudios primarios. Se trata de la escuela “Nuevo Sol”. Esta institución ofrece un programa trilingüe al que acuden muchos descendientes de migrantes chinos tanto en el nivel primario como en el nivel secundario. Por último, esta misma comunidad ha abierto un instituto de español como lengua segunda orientado específicamente a niños argentinos de padres chinos que hayan cursado sus estudios primarios en la República Popular China y vuelven a Argentina para estudiar la universidad. Este instituto ofrece cursos intensivos de español online.

Conclusiones y reflexiones finales

Respecto de las personas en edad escolar, lo primero que puede afirmarse es que, pese a que las normas contemplan la necesidad de que

aprendan español como una segunda lengua, esto no se cumple en la mayoría de los casos. Por ejemplo, la provincia de Buenos Aires que recibe muchísima población migrante no cuenta con espacios oficiales donde el español se enseñe como lengua segunda a las infancias. El caso de la Ciudad de Córdoba y las clases para descendientes de migrantes rusos es el único que se relevó en esta línea.

Es cierto que las personas en edad escolar adquieren una lengua segunda más fácilmente; sin embargo, esto no debería ser causal para que sean desatendidas por los estados municipales, provinciales y nacionales. Aprender español no solo les permitirá tener amigos y disfrutar de la vida en el país de acogida, sino que es la única manera de que su vida académica sea satisfactoria. Por tanto, proponemos en este artículo que se establezcan espacios extracurriculares a los que pueda acceder la población descendiente de migrantes dos veces por semana para aprender la lengua mayoritaria y que también pueda funcionar un tercer día como apoyo a la escolarización. El modelo es el que están llevando adelante en la Ciudad de Córdoba; sin embargo, a diferencia de ese, la propuesta aquí es que no se restrinja por lenguas de origen sino que estén disponibles para personas migrantes y descendientes de migrantes de cualquier nacionalidad. Dado que la educación en Argentina es potestad de las provincias, estos espacios serán gestionados desde los gobiernos provinciales que, para ello, primero deberían conocer en qué zonas de su territorio se asienta la población migrante en edad escolar no hablante de español. Una vez realizado el relevamiento, el trabajo debe ser de los ministerios con los distintos consejos escolares y municipalidades para poner en funcionamiento los espacios. Es importante que en estos espacios trabaje personal idóneo con formación no solo en docencia hacia población infantil sino también con conocimiento acerca de cómo debe ser enseñando el español como lengua segunda.

Respecto del trabajo con adultos, hemos visto que hay diversas iniciativas que apuntan a distintos objetivos. El análisis de cuáles son los principales grupos migratorios muestra que no todos los colectivos tienen los mismos deseos y objetivos migratorios. Por esta razón, considero que no se pueden pensar cursos homogéneos y nacionales. En este sentido, una de las primeras preguntas que debe respon-

derse el estado nacional y los distintos organismos que atañen a la cuestión migratoria es: ¿cuál es el objetivo detrás de que aprendan español los migrantes? Si es laboral, el nivel de lengua que tenemos como objetivo es uno; en cambio, si, como declaran los migrantes haitianos, el objetivo es estudiar en la universidad, estamos persiguiendo un nivel de lengua mucho más elevado.

Además, no pueden pensarse cursos a nivel nacional ya que en cada jurisdicción el perfil migratorio es diferente. Es cada vez más crucial el papel que tienen los gobiernos locales en el diseño y la implementación de políticas migratorias (IPPDH y OIM, 2017). De hecho, en los últimos años se puede ver una municipalización de los temas migratorios (Nicolao y Carcedo, 2020). No se propone aquí que sean los gobiernos municipales los que dicten políticas migratorias ya que eso es potestad de los estados nacionales, pero sí que son los gobiernos subnacionales los que pueden contribuir a mejorar la vida de las personas migrantes.

Finalmente, es importante destacar que la transmisión de la lengua de migración es un derecho que debe ser respetado por el Estado receptor de la población. En este sentido, consideramos necesaria la puesta en funcionamiento de espacios de discusión y capacitación donde los docentes adquieran una perspectiva orientada hacia el cumplimiento de este derecho. Es decir, es importante deshacer en la sociedad civil la idea de que Argentina es una nación monolingüe. Ver y escuchar las distintas lenguas y variedades de español presentes en el territorio y entenderlas como parte de quiénes somos permitirá construir una sociedad más receptiva hacia las personas migrantes.

Referencias

- Arnoux, E. y Bein, R. (2015). Hacia una historización de las políticas de enseñanza de lenguas. En Arnoux, E. N. de y Bein, R. *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. Biblos.
- Bañez Villar, G. (2023). "Miles de rusos han emigrado a Argentina desde el comienzo de la guerra". Recuperado de: <https://www.>

vozdeamerica.com/a/miles-de-rusos-han-emigrado-a-argentina-desde-el-comienzo-de-la-guerra-/7039749.html)

Blommaert, J. (2009). Language, Asylum, and the National Order. *Current Anthropology*, 50(4), pp. 415-441. <https://doi.org/10.1086/600131>

Camargo Angelucci, T. y Pozzo, M. I. (2020). Estudiantes brasileiros en la Facultad de Ciencias Médicas de Rosario (Argentina): implicancias interlingüísticas. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 59 (1), Jan-Apr 2020, pp. 807-833. <https://doi.org/10.1590/010318135095515912020>

Castro Bugarín, J. (2023). “Solo queremos estar seguros’: la nueva vida de los rusos en Argentina”. *Efe*. Recuperado de: <https://efe.com/mundo/2023-03-04/solo-queremos-estar-seguros-la-nueva-vida-de-los-rusos-en-argentina/>

Gallero, M. C. (2016). Las particularidades de la inmigración brasileña en la Argentina. *Cadernos OBMigra*, volumen 2, número 1, pp. 125-154.

Kleidermacher, G. (2022). Una contribución al estudio de la población de origen senegalés residente en la Argentina a partir de un relevamiento cuantitativo. *Población y sociedad*, 29(1), pp. 168-198.

Kleidermacher, G. y Murguía Cruz, N. A. (2021). Senegaleses en Buenos Aires: Estrategias comunitarias pre y durante la pandemia. *Huellas de la migración*; 6; 11; pp. 43-78.

Kollmann, R. (2023). “Las rusas ya no se quedan”. *Página/12*. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/557082-las-rusas-ya-no-se-quedan>

López García, M.; Sartori, M. F. y Beresñak, M. (2023). Una política lingüística para la Ciudad de Buenos Aires. Análisis de la Guía para la Inclusión de Alumnos Hablantes de Lenguas Distintas del

Español en las Escuelas de la Ciudad. *Revista de la Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos*, N°1, pp. 183-199.

Murguía, N. (2020). Ideologías lingüísticas y migración: cursos de español para la comunidad senegalesa en Buenos Aires (2018-2020), en *Congreso Virtual sobre Traducción, Mediación y Accesibilidad para Minorías Lingüísticas*. Universidad de Córdoba (España) / Leibniz Universität Hannover (Alemania).

Murguía, N.; Steeb, B.; Arellano, N. y Brito, M. (2022). Enseñanza de español para migrantes senegaleses. Experiencias de educación popular en Buenos Aires (2012-2020). *Lengua y Migración* 14:1, pp. 145-173.

Nicolao, J. y Carcedo, J. F. (2020). Migraciones y políticas subnacionales. El caso del Municipio de Tandil, Argentina. *Odisea. Revista de Estudios Migratorios*, N° 7, pp. 81-108.

Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2017). *Estudio Exploratorio sobre las trayectorias socio-educativas y socio-laborales de migrantes haitianos, senegaleses y ucranianos en la Ciudad de Buenos Aires*. OIM, Ginebra.

Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2023). “Portal de datos migratorios en Argentina”. Recuperado de: <https://argentina.iom.int/es/portal-de-datos-migratorios-en-la-argentina>

Otero, M. (2023). “Cómo hacen para que los alumnos rusos aprendan español en una escuela pública provincial”. *La Voz*. Recuperado de: *Cómo hacen para que alumnos rusos aprendan español en una escuela pública provincial* (lavoz.com.ar)

Pereira da Silva Oliveira, A. y Antonello, I. T. (2023). “Estudiantes brasileños en Argentina: un estudio de caso sobre el proceso de reterritorialización”. *Migraciones internacionales*, vol 14, ART. 23. <https://doi.org/10.33679/rmi.v1i1.27201>

Ricciardi, N.; Tramallino, C.; Camargo Angelucci, T. y Postiglione, M. C. (2023). La formación de profesores de lenguas desde la perspectiva intercultural crítica. Talleres de español lengua segunda y extranjera (ELSE) y talleres de lenguas y culturas de inmigración. *Perspectiva. Revista do centro de ciências da educação*. Volumen 41, n. 4, pp. 01-16.

Rubio Scola, V. y Tranallino, C. (2022). La enseñanza de español a inmigrantes: el caso de la comunidad haitiana en Rosario (Argentina) desde una perspectiva de integración regional. *Caracol*, N. 24, pp. 140-169.

Páginas web consultadas

Programa Progresar, Argentina (2022a): <https://www.argentina.gob.ar/noticias/perczyk-anuncio-que-mas-de-400000-becarias-y-becarios-podran-hacer-cursos-gratis-de-idiom>

Argentina (2022b): <https://www.argentina.gob.ar/educacion/cooperacion-educativa-y-acciones-prioritarias/programa-de-formacion-y-certificacion-en>

ANSES <https://www.anses.gob.ar/educacion/progresar/programa-de-formacion-y-certificacion-en-lenguas-extranjeras>

Programa ELSE: <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/idiomamas/elsi>

Cursos de español organizados para haitianos y senegaleses: <https://buenosaires.gob.ar/vicejefatura/derechoshumanos/noticias/empiezan-los-cursos-para-las-colectividades-haitiana-y>

Documentos legales consultados

Declaración de Nueva York para los Refugiados y los Migrantes.
Aprobada por Asamblea General el 19 de septiembre de 2016.

Ley de Educación Nacional 26.206 (2006).

Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires 13.688 (2007).

Ley de Educación de la Provincia de Santiago del Estero 6.876 (2007)

Ley de Educación de la Provincia de Chubut VIII- Número 91 (2010).

Ley de Educación de la Provincia de San Juan 1327-H (2015).

» El kreyòl haitiano. Características y su importancia en la lucha por la Libertad Plena

Por Henry Boisrolin¹

Palabras de agradecimiento

Es un honor y placer, para mí, poder participar en este Encuentro tan importante como necesario organizado por la UNC. Agradezco, de todo corazón, a los/as organizadores/as en nombre del Comité Democrático Haitiano en Argentina, como así también del pueblo haitiano.

Principales temas

- a. *Haití, el colonialismo y algunas referencias históricas*
- b. *Escuelas teóricas para explicar el origen del Kreyòl* – Basándome en trabajos de algunos miembros de la academia Kreyòl de Haití
 - 1) Teoría de la evolución natural de las lenguas europeas en Haití
 - 2) Teoría de la reinterpretación de las lenguas de los colonizadores
 - 3) Teoría nativista de la lengua kreyòl como fenómeno universal
 - 4) Teoría de la (afro) génesis
- c. *El kreyòl en la lucha contra la esclavitud y por la Independencia de Haití*
- d. *El kreyòl en la historia moderna de Haití* – En la literatura haitiana: algunas peripecias y etapas – Perspectivas.

¹Coordinador del Comité Democrático Haitiano en Argentina

Desarrollo

a. *Haití, el colonialismo y algunas referencias históricas*

Haití es una palabra indígena de origen taíno, que significa tierra montañosa. A la llegada de los conquistadores españoles entre los días 5 y 6 de diciembre de 1492, la isla estaba dividida en 5 cacicazgos. En menos de 50 años fueron, a pesar de una fuerte resistencia, prácticamente, exterminados por los españoles mediante enfrentamientos armados, enfermedades y trabajo en condiciones inhumanas. Fue un genocidio, etnocidio y epistemicidio. Cambiaron el nombre de Haití por Española. Y, entre 1502 y 1503, empezaron a transportar a africanos desde distintas partes de África occidental para reemplazar a los pueblos originarios. Estos seres humanos capturados en su tierra natal fueron trasladados en los barcos llamados negreros. Llegados a la isla fueron vendidos, luego esclavizados y después transformados en negros. Luego, por el tratado de Ryswick, España cedió a Francia la 1/3 parte occidental de la isla. Los colonizadores franceses, a su vez, cambiaron el nombre de Española por St-Domingue. Fueron esos seres humanos esclavizados que van a protagonizar la primera y única revolución antiesclavista, anticolonial, antirracista, anti patriarcal y anticapitalista victoriosa de la historia. El 1º de enero de 1804, proclamaron su independencia de Francia. Y Jean-Jacques Dessalines, nuestro Libertador, al proclamar la independencia, cambió el nombre de St-Domingue por Haití. Fue un acto decolonial, ya que retomaba, según sus propias palabras, el nombre que los primeros habitantes le habían dado a la isla para terminar con todo resabio del colonialismo.

Cabe recalcar, que, como provenientes de distintos lugares, hablaban idiomas diferentes. Y, en contacto con los españoles y con los pocos indígenas que quedaban, empezaron a elaborar un nuevo medio de comunicación: el kreyòl.

b. Escuelas teóricas para explicar el origen del kreyòl

Hay 4 grandes Escuelas Teóricas que elaboraron cada una su tesis para explicar el origen del idioma kreyòl en Haití:

1) Tesis de la evolución natural de las lenguas europeas. Para esta Escuela, la colonización, como fenómeno histórico y social, creó las condiciones para la transformación en idioma kreyòl de las distintas variedades de la lengua francesa que hablaban los franceses que llegaron a la colonia desde el siglo XVII provenientes de distintos lugares de Francia.

2) Tesis del origen africano de las lenguas kreyòl. Esta tesis subraya el peso de las lenguas africanas en el origen del kreyòl. Especialmente la lengua *ewe*. Según esta tesis, cuando los/as esclavizados/as se fijaban en los sonidos del idioma de los colonizadores, lo hacían a partir de sus propios esquemas. Esta operación es señalada por la principal autora de esta tesis, Claire Lefèbvre, es una operación natural que permite a la gente aprender otro idioma.

3) Tesis Nativista. Esta tesis se basa en el siguiente principio: cada persona nace con todos los mecanismos que le permiten hablar otro idioma. Parte de la constatación que existen tantos elementos nuevos en el idioma kreyòl, los cuales no salen de ningún acervo de los idiomas que estaban en contacto. Esta tesis se apoya mucho en los trabajos de Noam Chomsky.

4) Tesis de la Afro(génesis). Esta tesis afirma que los/as capturados/as en África, desde que estaban viviendo en las costas occidentales del continente africano, y este idioma que se transformó en kreyòl en el Caribe. Su principal autor es John McWorther. Él apunta que no existió el idioma kreyòl en las colonias españolas porque España no tenía contrato para sacar africanos de las costas occidentales de África.

c. El kreyòl en la lucha contra la esclavitud y por la Independencia de Haití

Sin duda alguna, el kreyòl fue un factor importante en la lucha por la libertad en Haití. En este proceso revolucionario tan largo, quedó claro que este idioma no era solamente un mero medio de

comunicación entre los/as esclavizados/as, sino, fundamentalmente, una herramienta que les permitía reflexionar sobre su situación indigna, cruel e inhumana, plantear estrategia y diferentes tácticas de lucha. De hecho, no se puede aprehender correctamente en clave decolonial las principales causas de aquel triunfo revolucionario desconociendo el rol del kreyòl.

d. *El kreyòl en la historia moderna de Haití*

Al igual que durante la lucha en contra de la esclavitud, hoy, en medio de la batalla por recuperar nuestra soberanía y nuestro derecho a la autodeterminación, el kreyòl es el principal medio no sólo de comunicación, sino sobre todo de elaboración de mecanismos de resistencia, de difusión de ideas, como así también de la mayor cantidad de expresiones culturales. En todas las movilizaciones políticas populares en las calles, el kreyòl es el único idioma que se escucha. Al mismo tiempo, es notable constatar cómo la literatura haitiana, año tras año, se desarrolla y se expresa cada vez más a través del kreyòl. Y esto es cierto desde la etapa conocida como la de los *pioneros* luego de la proclamación de la independencia, hasta la actualidad.

En este sentido, es menester mencionar aquí el rol trascendental en este proceso de la Academia Kreyòl de Haití con sus aportes sustanciales desde su creación. Entre estos aportes, la Academia pone el acento sobre cuánto el idioma kreyòl es desde su nacimiento un idioma inclusivo. Algo crucial en la lucha actual por la igualdad entre géneros.

A modo de conclusión

En este marco, el kreyòl es causa y producto de la lucha por la Libertad Plena. Y, más allá de las peripecias, las intervenciones extranjeras, las Misiones internacionales enviadas por la ONU para mantener la dominación neocolonial, el enorme empobrecimiento derivado de la extrema dependencia del país, el kreyòl nos permite reflexionar juntos, elaborar distintas perspectivas liberadoras.

TERCERA PARTE

Comisiones de Conversación

Fabular las lenguas

Coordinadoras:

Franca Maccioni, Gabriela Milone y
Florencia Stalldecker





Fabulando las lenguas: elogio a la variación lingüística

Por Beatriz Bixio¹ y
Natalia Magrin²

Introducción

¿Qué es necesario, en efecto, que sea la lengua, para
que con ella se pueda designar tanto el objeto de una
ciencia cuanto el objeto de un amor?

Jean Claude Milner, *El amor por la lengua*

Una lengua, como un invierno, no puede ser explicada.

Una lengua, en cambio, puede ser inventada.

Tatiana Tibuleac, *El jardín de vidrio*

El título de esta mesa realmente nos interpeló pues vino a poner claridad a largas conversaciones nocturnas que siempre rondaban sobre las imaginaciones sobre las lenguas, así como sobre el deseo de transitar sus fisuras, una a partir de lecturas barthesianas y lacanianas, la otra, a partir de años de reflexionar sobre el lenguaje y las lenguas. Nos une el “amor por la lengua”, expresión de Milner (1980), quien mucho contribuyó a la formación de las ideas que presentaremos.

El término “fabular”, en su sentido lato, esto es, inventar, imaginar cosas fabulosas, tramas, argumentos, es posiblemente el más apropiado para nombrar aquello que nos convoca hoy: las lenguas. Para ello deberíamos concentrarnos en su sentido etimológico: fabular, del lat. familiar: “conversar”, “hablar”, derivado del lat. *fabula*:

1 Facultad de Filosofía y Humanidades, Instituto de Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

2 Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Villa María

“hablar”, “relato sin garantía histórica” (Corominas, 1987, p. 1140). Este ingreso etimológico remite, casi sin dificultad, a la acepción de De Certeau, esto es, la fábula como una práctica discursiva que, más allá de su tema, se refiere a los relatos encargados de simbolizar una sociedad, relatos que fueron expulsados al campo de la ficción por el racionalismo “y, por consiguiente, compiten con el discurso historiográfico” (1993, pp. 22-23).

En nuestra primera tesis, las fábulas sobre las lenguas pueden tener su origen tanto en oposición al racionalismo, como plantean Bergson, y después de él, Deleuze y Guattari y, en cierto modo De Certeau (1993), como a un exceso –desborde– de racionalismo que finalmente construye fábulas de aquello que somete a su consideración, como intentaremos presentar en esta discusión. Las lenguas artificiales, las búsquedas de lenguas perfectas y, en particular, el arte de la gramática, podrían ejemplificar esta vertiente. Interesa conservar la idea de De Certeau acerca de que las fábulas son relatos encargados de simbolizar una sociedad, por un lado, y de que estos relatos no tienen garantía histórica, por el otro.

En segundo término, nos aventuramos en parte de la semiografía barthesiana y su lazo con el psicoanálisis lacaniano, para aproximar-nos al estatuto que asume la fabulación en relación con la lengua entendida, al igual que la muerte, como lo imposible de ser cubierto por lo imaginario o lo simbólico. Es decir, lo Real de la lengua. Sobre esta trama emerge nuestra segunda tesis. Ante este imposible surgen intentos de imaginarla o de fabularla: algunos como modos de domesticarla, aprehenderla, “emplearla”; otros, con la operación imaginaria en y con la lengua que “nos emplea”, invencionan formas que permitan bordearlas sin rechazar su condición imposible, su resto inatrapable que es, *justamente*, la dimensión vivificante de la lengua, el deseo que la motoriza.

¿Es posible no fabular la lengua? ¿Es posible no fabular con la lengua? ¿Hay lengua que no sea lengua *imaginada*? Fábula/lengua: binomio en el que los términos se reconocen casi como sinónimos. Una redundancia.

Primera tesis. La fábula de *La Lengua*: desborde de racionalismo, amor por la lengua, arte amatorio de la gramática y control

No hay lengua, sólo hay imaginación de una lengua, o mejor, necesidad imperiosa de una lengua, necesidad de asir un Real huidizo a través del acto adánico de nominación: lengua española, lengua portuguesa, lengua guaraní; pero no lengua portuñol. ¿Qué es lo que determina la pertenencia o no al conjunto “lengua”? Las lenguas pueden ser reunidas, en virtud de alguna propiedad –que nunca aparece clara, aunque el sentido común lo niegue– en un todo que llamamos lenguaje. Suponemos, entonces, que esas propiedades existen y que los y las lingüistas las encuentran en todos lados.

Se construyen las lenguas como objetos de la realidad. Para que las lenguas sean reales homogéneos –isotópicos– se requiere considerarlas como formas invariantes y relacionales (no como sustancias), estratificadas, tal como lo planteó históricamente el estructuralismo. Sin embargo, cuando los estratos se entremezclan surgen los equívocos y las lenguas pasan a ser inconmensurables entre sí e, incluso, no idénticas a sí mismas: ironía, homofonía, homosemia, homografía, deixis, insultos, exclamaciones, performativos, “todo lo que soporta el doble sentido y el decir a medias palabras” (Milner, 1980, p. 19) así lo demuestran. Es más, la posibilidad de que todo nombre sea empleado como “uso” o como “mención” complica aún más las cosas. Todo ello, sin aludir a la idea derrideana de que cada signo es uno y diferente en cada acto.

Lo especificado podría resolverse, quizá, en la dicotomía lengua/habla, sistema/uso, aceptando que la lengua como sistema es una totalidad reconocible y que, en el uso surgen las diferentes ocurrencias de los signos que pueden identificarse como mención, como chiste (sentido derivado del signo frente a su sentido dado), como indicación de ciertas cuestiones del contexto (hablantes, oyentes, espacios), etc.

Sin embargo, parece que incluso la noción de lengua como sistema nos pone en la misma encerrona. Este arte amatorio, como diría Milner, que es la gramática, ha constituido la lengua como un objeto de la realidad, una cosa, calculable, analizable por identidades y dife-

rencias, cuyo origen pertenece a su propio orden. Es lo que se llama lo arbitrario del signo (Milner, 1980). Sin embargo, los bordes de las lenguas se desdibujan: son mosaicos de dialectos, registros, sociolectos, en los que los niveles se cruzan (y no sólo en la poesía) –dimensiones que los y las gramáticas omiten– y el paso de una lengua a otra no admite el blanco. Es siempre un *entre* en el que la política opera intentando decirlas. ¿Qué otra enseñanza podemos extraer de ello sino la de la incommensurabilidad de las lenguas? ¿Hay lengua que no sea lengua imaginada?

Para resguardar esta lengua imaginada la lingüística escamotea toda referencia al sujeto que habla (como si pudieran disociarse), que podría *descompletar* (Milner, 1980, p. 42) la lengua o, en un movimiento aparentemente contrario, se recurre a la intuición del sujeto hablante como regla de lo que la lengua es, como garantía y dictamen indiscutible, amo de la lengua, amor por la lengua. Pero los juicios de gramaticalidad suelen ser discordantes entre hablantes de una misma lengua, por una parte, y por otra, entran en discordancia con los juicios de los y las gramáticos amadores, amadoras de la lengua. Podríamos avanzar con consideraciones sobre los sonidos en tanto pertenecientes a una cadena no segmentable o con los continuos entre las lenguas. Es la política, nuevamente, que junto con las fronteras nacionales crea las fronteras lingüísticas.

Parece que la lengua es más bien el producto de una fábula, compleja, imaginada durante siglos y refrendada por gramáticos, Estados y escuelas. La política encuentra en la fantasía de la lengua un principio de gobernabilidad, de intercomprensión, de producción: es la violencia del arte gramatical y de los diccionarios, de las normas del “buen decir” que controlan las hablas y las revierten en lenguas. Es el amor por la lengua del purista, deseo de posesión, de poseer la lengua y administrarla. La política de la lengua, la ciencia, las instituciones, intervienen con el poder de la forma y de la regla, esclarecen algunos segmentos, territorios, atributos, pero también escamotean, obturan la comprensión de otros. La lengua, así, es símbolo de nuestra sociedad en la que la política pretende regir y controlar los universos de significado: nacionalismo, diría Derrida (en Grossman, 2001), como veremos.

Ante lo imposible de asir aparecen los poderes en juego y las ortopedias (fabulaciones de la lengua). Si nos detenemos en el instante adánico de nominación podríamos reconocer el intento de arreglárselas con lo que no hay para hacerlo advenir. Con este “primer don de lenguas” adviene el poder sobre y con la lengua que no sólo intenta delimitar las formas de control de aquello que no cesa de escabullirse sino también guionar la ficción del empleo de la lengua, con la cual, además, se construyen los discursos que disputarán, en diversos contextos históricos, las formas del lazo social.

Si desde que es proferida, la lengua ingresa al servicio de un poder (Barthes, 1986), entonces sostenemos, ejecutamos y naturalizamos, conscientes o no, la fabulación de las gramáticas como regla. No es sólo el poder *sobre* la lengua, es el poder *de* la lengua. Es decir, el sujeto se encuentra en vasallaje a la lengua, no sólo en relación con aquellas dos instancias que estructuran el lugar de enunciación –y que desconocemos–, el inconsciente y la ideología, sino porque la propia lengua, dirá Barthes, siguiendo a Jakobson, es fascista. Una reflexión aparte ameritaría el reconocimiento de la mayor perversión en la fabulación de y con la lengua: *la de* los fascismos, la lengua de los campos de concentración.

Segunda tesis. Ante lo Real de la lengua devienen invenciones. No se rechaza lo imposible, no se busca el control sino, por el contrario, la expansión

En el supuesto conjunto organizado y controlado, en el que se delimita lo que es y no es una lengua, hay al menos una, refiere Milner, “que se presentifica incommensurable: la lengua materna”. Si esto es así, “¿qué impedirá tomar a todas las otras lenguas por este mismo aspecto y considerarlas radicalmente impropias para totalizarse, y que lo que las hace parecidas se transforme en lo que las hace incommensurables?” (Milner, 1980, p. 18). Incommensurable e inappropriable. Pues aun cuando, en lo concerniente al Sujeto, no se tenga más que una lengua materna y se esté inscripto en una trama simbólica urdida por un lugar de nacimiento y su lengua, aun en ese caso, dirá Derrida, la lengua no nos pertenece. Esa es la esencia de la lengua: lo inappropriable, lo que no se deja poseer. Ahora bien, es justamente ese

imposible lo que desata diversos gestos, estrategias y movimientos empecinados en su apropiación. “Se deja desear, pero no apropiar”, refiere Derrida y ante ello advierte: “el desafío político de la cosa es que justamente el nacionalismo lingüístico es uno de esos gestos de apropiación, un gesto ingenuo de apropiación” (Derrida en Grossman, 2001, s/p).

La soberanía del sentido y de la Ley –su obligación de decir– sólo puede ser combatida al interior de la lengua donde podrán invencionarse las formas para rasgar la pretensión soberana. Las variaciones de la lengua, diremos, son intersticios desde donde no sólo se forja el territorio de ese combate, sino, y sobre todo, desde donde se insiste con “la verdad del deseo” (Barthes, 1986, p. 130). Ante los poderes fascistas ejercidos con y sobre la lengua en nuestro país, que operan no sólo prohibiendo sino obligando, empujando a decir; este deseo barthesiano nos interpela y orienta para continuar insistiendo en la potencia subversiva de las variaciones que cada sujeto tenga a su disposición –con sus reservas de expresividad/afectividad. Variaciones que se inventen al calor del deseo, de los placeres, de los susurros de los que está hecho, pero también de los que elige dejar caer, de los que quiere escuchar y decir, de los que *desea* advenir. ¿Es acaso la variación lingüística el intento vivificante de arreglárselas con lo imposible de la lengua?

Sabemos que para Barthes (1986) es la literatura/el arte, la engañifa que permite escuchar a la lengua fuera del poder, burlar las imposiciones del imperio. Engañifas que se producen por la agitación incesante ante la falta de paralelismo entre lo real y el lenguaje.

En la escritura el saber es un lugar de enunciación que apunta a lo real del lenguaje, “las palabras ya no son concebidas ilusoriamente como simples instrumentos sino lanzadas como proyectiles, explosiones, vibraciones, maquinarias, sabores; la escritura convierte al saber en una fiesta” (Barthes, 1986, p. 126). Si hay fiesta, hay voces, tonos, movimientos y, particularmente, sinsentidos. Los desplazamientos serán entonces una forma de apelar a lo inesperado, a lo indecible. Una oda a lo inatrapable, un límite al operar de la maquinaria aceitada por los operadores de la lengua total. Ahora bien, sin desconocer el estatuto de la literatura y el arte en las trampas a la lengua, en las invenciones que puedan bordear lo imposible y

combatir los poderes empecinados en su dominio, nos interesa introducir la pregunta por la potencia de la imaginación de la lengua y sus desplazamientos en otras experiencias y lazos, en otros artefactos y movimientos. Más bien, lo que nos ocupa es la insistente pregunta acerca de cómo no quedar subsumidas a la idea de que sólo la literatura, el arte, puede escapar de lo domesticable, del intento permanente de los poderes de acotar, seleccionar, consignar la lengua y empujar a decir. ¿Cómo vislumbrar y desnaturalizar las formas en que se escabullen e inciden las arrogancias de los discursos encráticos con los que hemos sido habladas y desde donde –en muchas instancias– hablamos? Pero también, y particularmente, ¿cómo reconocer las violencias que ejercen los discursos acráticos? Uno y otro “conllevan rúbricas obligatorias, grandes formas estereotipadas al margen de las cuales la clientela de tal sociolecto no puede hablar (no puede pensar)” (Barthes, 1994, p. 131). Asumir una responsabilidad acerca del lugar desde donde se habla/hablo/ hablamos implicará también reconocer las formas latentes y manifiestas de tales rúbricas, el estereotipo y su tristeza –como lo define Barthes–, su violencia, diremos nosotras.

Retorna con insistencia la potencia del desplazamiento que nos recuerda, una y otra vez, que siempre estaremos en movimiento tras algo perdido. Rechazar lo imposible de la lengua nos deja del lado de la impotencia –hermanada a la violencia–; hacer lugar a la lengua imaginada puede orientarnos a encontrar las formas de su bordeamiento vía una invención que aloje las preguntas por lo que resiste, se escapa a los poderes que la sofocan. ¿No es acaso el kakán –lengua que se visibiliza en el susurro de la evocación y la fórmula mágica– un jirón arrebatado a ciertos poderes obstinados en el control y delimitación de lo que es o no una lengua e incluso de las temporalidades de su existencia? ¿Cómo nombrar, si no, las lenguas de fábulas personales, la lengua de Jorge Bonino, de Xul Solar, de los místicos, de la cábala, de los hablantes que buscan alguna lengua perdida (comechingones que, al no tener la lengua, sueñan con ella, con sus palabras, sus sonidos, sus tonos)? Son todas lenguas imaginadas que simbolizan un despojo, una utopía, una comunicación “absolutamente” lograda (la mística) o absolutamente imposible (Bonino). Lenguas movedizas, lenguas artefactos, lenguas orto-pe-

días, lenguas del vivir y del sobrevivir, lenguas de la locura, lengua de múltiples “Eloíisas cartoneras”, lengua Perlongher, lengua Libertella. La lengua del encierro, de la prisión, donde la lengua heredada no alcanza ¿no es acaso lengua imaginada para *hacerse un lugar* ante lo Real que irrumpe, ante las formas de lazo que en ese territorio están implicadas?

Reflexiones finales

En síntesis, la fabulación de La Lengua, del arte amatorio de la gramática, es la primera y más alevosa fábula que se pierde en los orígenes de la reflexión lingüística –o de la imaginación lingüística de la lengua prebabélica. Absolutamente cristalizada, recién ahora algunos/as lingüistas van asumiendo su carácter de acto de fabulación (Moreno Cabrera, 2008). Si del propio acto de fabulación y sus desplazamientos se erigen los tratamientos (im)posibles sobre y con la lengua, consideramos que la variación lingüística es el interregno desde donde se resguarda su potencia subversiva en lo más singularísimo de la existencia, su heterogeneidad metonímica, su condición vivificante y deseante.

Entre imaginación y variación lingüística hay entonces una orientación también para la derrideana política de la hospitalidad y la justicia por venir. En las fábulas sobre la lengua y con la lengua habitan las huellas del malestar de época, de las preocupaciones, exigencias, demandas y luchas. Imaginar la lengua para que algo de la verdad del deseo pueda ser motorizado, como orientación, supone entonces una invención, pero, sobre todo, el reconocimiento de su irreductible. No hay poder que pueda amarrar la lengua de una vez y para siempre. Si el poder se dice en la lengua, opera con la lengua y por la lengua, será esta misma su límite estructural. Ante lo que, en estos días, vocifera el vocero presidencial diremos: en *las*, *los*, *les*, aguardan los artículos por venir, contingentes, inatrapables, indomables, mal que le pese.

Como decíamos, la imaginación de la completud de la lengua y del sujeto que la habla (devenido en hablante) anula, además, todo reconocimiento de la multiplicidad de una lengua, de las lenguas y de la falla estructural que las constituye. La fabulación de la gramá-

tica dejó afuera la materia y la sustancia, el sujeto, ¿podemos fabular otras lenguas en donde el eje no esté fabulado en las formas sino en las sustancias, que recupere la materialidad, que recupere al sujeto y al cuerpo? “No se apropia una lengua sino para soportar un cuerpo a cuerpo con ella”, dice Derrida (en Grossman, 2001, s/p). Esta cita nos vuelve a traer la referencia de Barthes acerca de la escritura que convierte al saber en una fiesta y entonces imaginamos otras preguntas y derivas sobre la fiesta y lo que ésta podría hacer no sólo con el saber, también con la lengua. La fiesta y sus ritmos nos recuerdan la *comunidad idiorrítmica* deseada por Barthes en el horizonte sobre cómo vivir juntos, juntas. La fiesta con sus cuerpos investidos y desnudos –como la propia lengua que nos arropa-cubre y nos desnuda-descubre–; cuerpos en movimiento, en desplazamiento. La fiesta, escenario de un “cuerpo a cuerpo” con la(s) lengua(s), sus placeres, sus erotismos, sus repeticiones e insistencias, sus subversiones y múltiples formas del más-allá-del-sentido, con lo que no se deja atrapar.

Excursus

Marzo de 2024. Luche y baile se lee en la cabina de una DJ en “De-seo”, espacio cultural en la ciudad de Buenos Aires. Luche y baile, suena como aquel mandato histórico que abrió a la primavera de 1973 “luche y vuelve”. Luche y baile, un imperativo que trae a escena, con la lengua, lo que la herencia supone: asumir una responsabilidad y una decisión con la herencia viva del pasado que “nos escoge”, “apropiarse de un pasado que se sabe que en el fondo permanece inapropiable” (Derrida, 2009, p. 12). Luche y baile lleva incardinadas las huellas de experiencias políticas anteriores que se re-versionan, se “mezclan”, se reafirman y se desplazan para ir más allá de esas experiencias (pero no sin esas experiencias).

La lengua es una herencia. La herencia tampoco nos pertenece, no constituye propiedad y no puede calcularse. Aceptar dicha herencia implica “reactivarla de otro modo y mantenerla con vida” (Derrida, 2009, p. 12): un trabajo singular con el legado que, a su vez, porta algo indescifrable e indecible. Asumir una responsabilidad con la lengua, como en la herencia derrideana, implica e interpe-

la: una decisión, una elección, “reinterpretar, criticar, desplazar, o sea, intervenir activamente para que tenga lugar una transformación digna de tal nombre: para que algo ocurra, un acontecimiento, la historia, el imprevisible por-venir” (Derrida, 2009, p. 12). Ahí, quizás, un horizonte donde el nudo entre imaginación, lengua, espectros, deseo y metonimia sea refugio para sostener lo imposible como apertura al porvenir, resguardarlo como porfía por los re-comienzos, por las derrideanas *fidelidades infieles*, una y otra vez.

Referencias

- Barthes, R. (1986). *El placer del texto y lección inaugural*. Siglo Veintiuno.
- Barthes, R. (1994). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Paidós.
- Corominas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Gredos.
- De Certeau, M. (1993). *La fábula mística. Siglos XVI-XVII*. Universidad Iberoamericana.
- Derrida, J. y Roudinesco, E. (2009). *Y mañana qué...* Fondo de Cultura Económica.
- Grossman, E. (2001). Celan y la experiencia de la lengua alemana. Reportaje a Jacques Derrida. Traducción de Ricardo Ibarlucía, *Diario de Poesía*, (58), pp. 15-17.
- Milner, J. C. (1980). *El amor por la lengua*. Nueva Imagen.
- Moreno Cabrera, J. C. (2008). Gramáticos y academias. Para una sociología del conocimiento de las lenguas. *Arbor*, CLXXIV, pp. 519-528. Recuperado el 3 de marzo de 2024 de la base de datos <https://doi.org/10.3989/arbor.2008.i731.201>



Experiencia, lengua y fabulación: algunos interrogantes

Por María Soledad Boero¹

Contra el empobrecimiento de la experiencia

Cuando hablamos de experiencia se abren muchas líneas de indagación en torno a la densidad histórica y actual de ese concepto. En sus *Cantos de experiencia* (2009) Martin Jay señalaba que la noción, entre sus múltiples apropiaciones y derivas (desde sus recortes disciplinarios, sus emplazamientos históricos, sus disputas sociales, sus problematizaciones en relación con lo vivido, experimentado y con aquello que puede o no ser articulado/narrado/transmitido) “es tanto un concepto lingüístico colectivo, un significante que unifica una clase de significados heterogéneos situados en un campo de fuerzas diacrítico, cuanto un recordatorio de que tales conceptos dejan siempre un residuo que escapa a su dominio homogeneizante” (p. 20).

Desde ese resto no semantizable, que escapa a cualquier intento de adelgazamiento o empobrecimiento de la experiencia, en especial de aquellas experiencias vinculadas a las memorias de pueblos sometidos históricamente, donde la violencia estructural del poder se impone para efectuar su borramiento, nos preguntamos por la particularidad que adquieren los modos de transmisión, a pesar de la distancia y de los mecanismos de opresión ejercido en todos los órdenes. Nos interesa efectuar estas breves notaciones en torno a ciertas prácticas artísticas contemporáneas que ponen de relieve otros dispositivos para explorar memorias vinculadas a determinadas experiencias históricas.² Recortamos entonces nuestra atención

¹ Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba

² Es ese punto de la transmisión el que llevó a Walter Benjamin a preguntarse, en su clásico ensayo “Experiencia y pobreza” (1933) sobre la “cotización de la experiencia” al observar a los soldados que habían enmudecido al regresar de la guerra, el r de la experiencia atravesada. Entre lo vivido y la transmisión de dicha experiencia se había producido un hiato muy difícil de sortear,

hacia los modos en los que determinadas experiencias de la historia de ciertas comunidades pueden transmitirse, esto es, puedan encontrar formas, en el presente, de articulación con otros para que *algo* de eso que se ha pretendido hacer desaparecer, borrar, pueda encontrar otras condiciones para ser vehiculizado, dicho, proferido, enunciado.

Para situar estas notas de lectura es necesario, por un lado, partir de un escenario socio histórico que se presenta, en su complejidad, marcado por los signos materiales y simbólicos de la violencia y la exclusión. Una violencia sistemática –sostenida por la gubernamentalidad neoliberal– que atraviesa cuerpos, territorios y formas de vida a través de la implementación (en nuestro país y en Latinoamérica) de una lógica extractiva del capital en todos los planos de la vida (social, económica, cultural, territorial, entre otras) en asimetrías de poder y escalas sin precedentes³.

En este panorama apenas esbozado, el terreno de la lengua, de los lenguajes y discursividades que traman la multiplicidad de lo social no es ajeno a estas disputas de luchas y sentidos. En esa zona de “guerra” –donde los discursos de odio y el resurgimiento de la lengua de corte neofascista penetra los poros de lo social– el proyecto en el que trabaja Dani Zelko nos permite preguntarnos sobre el lugar que ocuparían ciertas prácticas artísticas contemporáneas que

impidiendo cualquier tipo de narración de lo experimentado en esa zona de catástrofe. Al no poder ser verbalizada, de modo oral o escrito, Benjamin observaba un empobrecimiento en los lazos de transmisión de la experiencia y la dificultad de articulación entre aquello vivido y experimentado con algo del orden del lenguaje: una suerte de articulación entre memoria y relato que pudiera enlazar con las nuevas generaciones. Nos resulta sugerente la lectura que hace George Didi Huberman en *Supervivencia de las luciérnagas* (2012) en la que retoma la crisis y destrucción de la experiencia tal como la lee Agamben en Benjamin y en cierta medida Pier Paolo Pasolini, para contraponer una idea de supervivencia, pese a todo, de ciertos modos frágiles y anacrónicos de transmisión, supervivencias fragmentadas, jirones, trazas “que nos enseñan que la destrucción no es nunca absoluta...” (p. 65).

3 En el marco de un presente atravesado por las violencias y precariedades que impone la condición neoliberal en la que estamos inmersos. Un presente donde el resurgimiento de lenguajes y acciones de corte neofascista se acentúa en consonancia con el avance de las problemáticas socioambientales (globales y locales) en una escala de daño ambiental sin precedentes.

tensionan y vuelven a instalar interrogantes sobre la circulación de voces silenciadas históricamente por los poderes hegemónicos, los mundos borrados que traen esas voces y sus modos de irrupción en nuevos repartos sensibles (Rancière, 2009).

Por otro lado, me interesa retomar una inquietud que vengo trabajando en otros escritos y que tiene que ver, como señalaba al comienzo, con los modos de transmisión de experiencias, individuales y sociales: cómo evitar el empobrecimiento de la experiencia para que no se reduzca a los formatos, posiciones o capturas de la lengua dominante, cómo trazar un espacio donde se construya un terreno desde el cual, aquel o aquella que da su testimonio pueda inscribir su palabra –oral o escrita– en una relación de escucha y sobre todo, de sostenimiento de lo que se pretende enunciar. Abrir la experiencia a otras zonas donde los sentidos se vuelvan a tramar, explorando sus intersticios y potenciando aquello que insiste, como señala Isabelle Stengers, en obligarnos a pensar y sentir (2020).

El arte o la invención de dispositivos

En la cultura contemporánea hay una zona de los lenguajes estéticos que incursiona en los modos en que determinadas experiencias/testimonios pueden ser dichos (más allá de los registros jurídicos, policiales, psicológicos) experimentando con formas, procedimientos y, sobre todo, con la apertura hacia otros modos de relación. En particular, experiencias narradas por voces pertenecientes a pueblos o comunidades originarias arrasadas históricamente por la violencia política, el borramiento cultural y el exterminio. Más allá de todos los formatos en los que el testimonio como género se derrama de manera disciplinar o transdisciplinar, en estas prácticas artísticas (o procedimientos sensibles, podríamos llamarlos) me interesa destacar los modos en que el dispositivo se va construyendo, otorgando a la escucha un lugar de atención.

Lo estético en este punto ya no remitiría a una esfera separada de lo real, sino que se vincula con la apertura hacia el orden de los sentidos, de las impresiones sensibles que activan otros modos de atención, aproximación y encuentro. Quizá podríamos pensar la estética como laboratorio que nos permita acceder a otras zonas no

codificadas o veladas de la experiencia. La estética entonces articulada a los sentidos materiales, a la percepción, a la creación de otros registros. Una forma de adquirir conocimiento desde órdenes sensibles otros que permitirían activar otros pliegues –virtuales o reales– de las existencias.

Para resumir el procedimiento Zelko –el que le ha permitido registrar voces y testimonios de diferentes lugares de un modo particular– podríamos decir que consiste en un encuentro (o varios) entre un miembro de una comunidad que relata oralmente su historia y el escriba que va registrando a mano (sin grabación) lo que dice. Cada cambio en la respiración marca el cambio de renglón al transcribir, en una suerte de poética singular y única comprometida con cada existencia que presta testimonio.

Reunión es un experimento de escucha y escritura que impulsó junto a mucha otra gente desde 2015. Se materializa en libros que intervienen en disputas y conflictos urgentes. A través de encuentros personales, las voces de distintas personas son transcritas a mano, corregidas colectivamente, impresas, leídas en voz alta en actos públicos y distribuidas en sus territorios específicos y más allá. Las series son de libre circulación y están disponibles online y en papel.

Entre las series más destacadas se encuentra *Reunión*⁴ y dentro de ella *Movimiento por la lengua*⁵. De esta última, me interesa detenerme brevemente en dos encuentros:

4 Entre sus producciones, aquellas que forman *Reunión* se destacan por su impronta política vinculada a la inmediatez de los acontecimientos y la urgencia de la contrainformación (Cámara, 2019). En esas “ediciones urgentes”, una de las que trabajé anteriormente, es aquella que recogió los testimonios de la muerte de Rafael Nahuel, joven mapuche de 22 años al que le disparan por la espalda en el marco de una represión desplegada por Prefectura Naval –entre el 23 y 25 de noviembre de 2017 en la zona de Lago Mascaridi, Río Negro– contra la comunidad indígena Lafken Winkul Mapu. La comunidad estaba en territorios que, ancestralmente, les pertenecen y que, en la actualidad, están en manos de capitales extranjeros en connivencia con el Estado nacional.

5 *Movimiento X la Lengua* es una nueva serie que reúne personas y comunidades que están luchando por, para, a través, con la lengua. En estos libros la lengua ya no solo es el medio y la herramienta que lleva adelante la acción sino también el foco de los textos. En medio de una exacerbación global de las narrativas de odio, terror y homogeneización a través de las cuales los po-

- *Un texto camino* (2021-2022): Caístulo vive en territorio indígena wichí, en la frontera entre Argentina, Bolivia y Paraguay. A sus ochenta años, apenas iniciada la pandemia por el Covid-19, cayó en coma en el monte. Después de once horas se levantó y empezó a cantar los mensajes que le transmiten las madres, lo que solemos llamar árboles. Fue la primera vez que cantó –en la lengua de sus ancestros, wichi lhãntes–, y desde ese momento no dejó de cantar.
- *El sueño del sonido* (2020-2023). Soraya Maicoño es una cantora y actriz mapuche que hace veinticinco años lleva adelante una recopilación del canto ancestral de su pueblo. Desde 2015 ha sido vocera de comunidades que enfrentaron la represión, el desalojo y el estigma, a través de procesos de autodefensa y reafirmación comunitaria que hace tiempo no se veían en el Puel Mapu. También tiene el rol espiritual de Pillan Kushe: mujer sabia que saca el canto sagrado para levantar ceremonia. A través de estas diferentes manifestaciones, su voz da continuidad a prácticas de conocimiento que el Estado intentó exterminar y carga el presente de una nueva forma de espiritualidad política.

***Un texto camino* - Caístulo**

En la tapa de *Un texto camino* aparece una imagen de la oreja de Caístulo. El oído, órgano del cuerpo privilegiado para la escucha, está dispuesto en primer plano para esta narración que dará testimonio, entre otras cuestiones, de una escucha plural: a los árboles, al monte, a los animales y a otros vivientes no humanos que circundan el habitar de Caístulo (p. 2 y ss.):

¿Sabés que existe una llave?
un canto,
un mensaje,
una pregunta entre humanos
y lo que se llama animales
cualquier animal que encontramos
es la llave
nunca vamos a entender
cuál animal somos

deres hegemónicos moldean nuestra relación con el lenguaje, ¿cómo viven, piensan, perciben, usan y disputan la lengua las resistencias?

(...)

Yo me comunico con los animales
a través de una madre
a través de las madres hablan los animales
la madre lo que ustedes llaman árbol
es mi antena
yo le pido que me ayude a informar
a los seres que quieren saber
cómo aprender.

(...)

Podemos tener misma lengua
o lengua distinta
pero cada lengua sale de las madres
que hay en ese territorio
el idioma es una música
que viene de otra música
y de otra música y esa música
viene de un sonido
el sonido de las madres de cada territorio
como tienen distintas raíces
hablan en distintas lenguas
mueven los vientos distinto
(...)

El registro de la narración presenta a Caístulo como un mensaje-ro que transporta palabras, pero sobre todo sensaciones de aquello que le rodea y donde la lengua hablada o cantada⁶ se convierte en herramienta o vehículo de conexión para que esas *no palabras* devenidas aire, vientos, sonidos, música, puedan ser dichas y circulen, adquieran otras formas de existencia.

6 A las pocas semanas de la primera edición del libro, se da a conocer por las redes LOS CANTOS DE CAÍSTULO EN WICHÍ LHĀMTES. Relata Zelko: “Cada vez que nos encontramos con Caístulo, antes de conversar y escribir en castellano, él cantó en su lengua madre y lo grabamos. Esos cantos, transcritos por el traductor wichí Demóstenes Toribio, son los que les regalamos hoy. Siento que son otra capa del conocimiento que aparece en el libro. Otra sustancia, otra traducción. 20 minutos de lengua encantada”. Se pueden escuchar y leer en: <https://youtu.be/9ll0PK9TmFg>

Los signos de la lengua aparecen envueltos en otros signos no verbales que son los que les otorgan a esas figuraciones de pensamiento, a esas imágenes, otros movimientos y cadencias. ¿Cómo transmitir una sensación, cómo transmitir un sonido en los intersticios de la lengua? Se abre entonces un modo de conocimiento que articula saberes y sensaciones que van más allá del lenguaje simbólico, con su carga adocenada de significantes y significados. Y surgen los interrogantes, las posibles vías de otros modos de pensar y experimentar: “como pregunta, una pregunta como un vientito en la cara” (*Un texto camino*, p. 10).

Caistulo hace uso de la lengua castellana –su lengua castellana– al mismo tiempo que ciertos significantes se mantienen en wichí por la irreductible carga de sentidos que se resisten a la traducción.

El sueño del sonido – Soraya Maicoño

Pewma ull/El sueño del sonido de Soraya Maicoño recupera la historia de esta cantante y actriz mapuche que nos cuenta, entre otras cuestiones, cómo el canto emergió como elemento que la salvó en situaciones de cárcel y despojo (“el canto se activó solo, el canto salió a protegerme”). Soraya transita por diversos temas que van desde las luchas por la recuperación de la lengua de sus ancestros, las recuperaciones territoriales, la búsqueda de justicia diferente a la del *winka* (blanco) hasta la resonancia de los sonidos a través de los sueños que van guiando los pasos y las acciones a través del contacto con los ancestros y con los territorios. Hay una insistencia en la recuperación de esa fuerza espiritual otra que va más allá de las palabras:

Nunca pude ponerle palabras a mi trabajo con el sonido
a lo que sucede ahí
porque va más allá de mí
pero sé que cuando le canto a la gente
se hace presente un secreto guardado
que a través del sonido sale
y se puede ver
y enfrentar
Lo que nos están mandando a decir las fuerzas

es que debemos buscar nuestra forma
nuestra propia forma
y que tiene que estar basada en una práctica espiritual!
(pp. 20-21)

Es también un modo de conexión entre cuerpo y territorio, en una suerte de resonancia que se despliega y expande:

Cuando después de esas situaciones de violencia
volvés al territorio
y entrás en contacto con sus sonidos
¿cómo te explico?
en todos lados está nuestro sonido
en las hojas de los árboles
en los troncos que se mueven
en los arroyos, en los pájaros
en los nombres de los ríos y las montañas
en el aullar de los animales
en las personas...
El sonido del territorio vuelve a tu cuerpo
y devuelve tu cuerpo al territorio (p. 4).

La lectura de ambos textos –con sus tonos y recorridos diferenciados, sus creaciones de imágenes poéticas que hacen lazo con territorios, animales, plantas, sueños, espíritus– nos sitúa ante formas de fabulación que insisten no sólo en instaurar otro tiempo dentro del tiempo lineal, sino además en una suerte de “reencantamiento” del mundo (“reencantémonos con quienes realmente somos”, dice Maicoño; “que no haga palabras terratenientes, sólo palabras árboles”, dice Caístulo).

A la denuncia y el testimonio de los cuerpos y tierras arrasadas, a la memoria histórica del exterminio se le suman –en estas narraciones– las fuerzas de los territorios, la resistencia espiritual y ancestral, la lengua recuperada, donde una de las claves que detectamos, tiene que ver con las alianzas entre palabras y sonidos que hacen posible una resonancia, una escucha. La escucha siempre anida otras

escuchas y está atravesada por agenciamientos materiales, sociales, espirituales.

Otras señales

Encontrar señales de testimonios en el presente donde antes no se encontraban nos permite pensar al testimonio articulado con otras condiciones y dispositivos conceptuales y artísticos que habilitarían, de alguna manera, el trazado de nuevas líneas y espacios para border aquello imposibilitado por circunstancias históricas, políticas y culturales.

Cuando la historiadora Saidiya Hartman en sus investigaciones sobre el archivo de la esclavitud y la figura de Venus como figura emblemática de la mujer esclavizada en el mundo Atlántico se pregunta sobre los huecos del archivo, sus violencias y la posibilidad/imposibilidad de narrar sobre la vida de esa niña más allá de las marcas que dejó el poder esclavista, se está preguntando, además, sobre la herramienta misma de la narración como un procedimiento que se ubica al límite de lo indecible y lo desconocido. “¿Es posible exceder o negociar los límites constitutivos del archivo?” se pregunta (2008, p. 11) y propone la categoría de fabulación crítica para avanzar en otras narraciones que, sin reemplazar la voz de aquel o aquella que ha sido oprimido intenta hacer un uso de la imaginación para tensionar los límites de la narración y abrir otros puntos de vista en disputa sobre un mismo evento, desplazando el relato autorizado o recibido e imaginando “qué hubiera pasado si”, explotando la “transparencia de las fuentes” como ficciones de la historia, para hacer visible la producción de vidas desechables⁷.

7 En palabras de Hartman: “Al reordenar y jugar con los elementos básicos de la historia, al re-presentar la secuencia de eventos en historias divergentes desde puntos de vista en disputa, he tratado de poner en jaque el estatus del evento, desplazar el relato autorizado o recibido, e imaginar qué hubiera pasado o qué podría haber sido dicho o haberse hecho. Al poner “lo que ocurrió cuando” en crisis y al explotar la “transparencia de las fuentes” como ficciones de la historia, quería hacer visible la producción de vida desechables (en el comercio de esclavos en el Atlántico y también en la disciplina de la historia), describir “la resistencia del objeto”, al menos al imaginarlo primero, escuchando los murmullos, juramentos y lamentos de la mercancía. Al aplanar

Podríamos decir que el gesto de Hartman, desde el discurso de la historia, es generar condiciones otras para poner en tensión el archivo, pero, además, para expandir los límites de lo narrable en torno a escenas de la pérdida, de aquellas vidas precarias que ya no están, y de materiales ausentes y obliterados por los métodos de la historia convencional. Intentar “pintar la imagen más completa posible de los cautivos”, detectando a su vez, los límites del archivo, “una escritura imposible que trata de pronunciar lo que se resiste a ser dicho (...) de lo que podría haber sido o pudo haber sido; es una historia escrita con y contra el archivo” (2008, p. 12).

En otro registro, y apelando a diferentes herramientas del campo del arte, Lawrence Abu Hamdan es un artista de Jordania que trabaja con investigaciones sobre audio (*oído privado*) escuchando a las personas afectadas por la violencia corporativa, estatal y ambiental. La obra de Abu Hamdan se ha presentado en forma de informes forenses, conferencias y performances en vivo, películas, publicaciones y exposiciones en todo el mundo. Este artista relata que, a partir de su experiencia, ha estado pensando en un tipo de testimonio que no tiene que ver en primer lugar “con lo que se ha vivido, con el acontecimiento en sí” sino que se trata de un testimonio solicitado a partir de las condiciones que conducen a un testimonio o a tipos específicos de testimonios. Esas condiciones –que, en su trabajo remiten a recrear condiciones de sonidos en medio de situaciones de conflicto– le permiten acceder a formas de violencias más duraderas, más recurrentes, que no son aislables. Por ejemplo, en sus trabajos da cuenta de momentos del testimonio de un soldado sobreviviente –de nombre Bassel– de la guerra del Líbano:

los niveles del discurso narrativo y al confundir al narrador y los oradores, esperaba iluminar el carácter controvertido de la historia, narrativa, evento y hecho, derrocar la jerarquía del discurso, y envolver al discurso autorizado con el choque de voces. El resultado de este método es una “narrativa re-combinante”, que “entreteje las hebras” de relatos inconmensurables y que hila un presente, pasado y futuro al recontar la historia de la niña y al narrar el tiempo de esclavitud como nuestro presente” (2008, p. 11).

El hecho de que durante los últimos 35 años se hayan bloqueado todos los demás modos de testificar sobre la guerra del Líbano crea las condiciones necesarias para que surja un testigo como Bassel. La permanente corrupción y las formas en que la historia ha sido atomizada y multiplicada por los señores de la guerra en el Líbano y su resurrección en una clase política, hacen de Bassel un testigo. No es necesariamente lo que dice o lo que ha descubierto en su archivo, sino que él mismo es la prueba. Así que cada vez pienso más en crear escenarios para escuchar ese tipo de testimonio. ¿Dónde estaríamos, qué ocurriría, qué tendríamos que hacer para poder escuchar esas violencias más duraderas que escapan a la particularidad del acontecimiento en cuestión? (2023, p. 5).⁸

Si bien los dos gestos que incorporamos son diferentes en sus disciplinas, materiales y miradas, leemos un interrogante común en torno a volver sobre determinadas experiencias históricas e intentar inventar/recrear condiciones para habilitar otros espesores de la experiencia que habiliten a otros modos de la atención, otras percepciones y vasos comunicantes que colaboran en la emergencia de voces y escenas sedimentadas o borradas de los discursos hegemónicos.

Fabular o la posibilidad de “permitir una continuación”

¿Cómo abrir una experiencia/testimonio para atisbar –como decía el artista de Jordania– otros hilos de las violencias en su larga duración, pero también nuevas formas de resistencia que atraviesen los formatos establecidos y colaboren en la creación de otras imágenes, otros espacios-tiempos que distorsionen las gramáticas y dramaturgias establecidas? La fabulación promueve otra serie que

8 Bassel Abi Chahine, escritor e historiador de 31 años, es el protagonista de la obra *Once Removed* [Una vez retirado] (2019) de Abu Hamdan. Abi Chahine se dio cuenta de que sus recuerdos lúcidos y personales de la guerra se deben a que él es la reencarnación de un soldado llamado Youssef Fouad al-Jowhary, quien murió en Aley, Líbano, el 26 de febrero de 1984, a los 16 años. La lectura de la entrevista a Hamdan me llega de la mano del crítico Gabriel Giorgi, quien investiga cuestiones relativas a la escucha en contextos de crisis de hegemonía. Entre sus trabajos, encontramos “Convertir territorios en temporalidades: tres metodologías estéticas” (2023, dossier Geosemántica), “Contra el aturdimiento. Notas sobre escucha” (2024, dossier de la revista *Heterotopías*).

se superpone a la linealidad cronológica del tiempo, instaurando un *antes* y un *después*, pero que va más allá del tiempo reglado, marcando el pasaje de un límite, un franqueamiento, un umbral (Deleuze, 2022). Un ejercicio de la lengua que habilita otros espacios/tiempos no reglados por la cronología ni por el peso de los discursos hegemónicos. Un decir poético que se trama en medio de fuerzas mayores de la lengua y desde allí opera su potencia fabulatoria, instaurando otras alianzas entre palabras, lenguas, sonidos, cantos, sueños.

Podríamos sugerir que una de las aristas de la fabulación sea la ruptura de la continuidad de los relatos recibidos y de las historias hegemónicas, habilitando la elaboración de imágenes que se liberan de las convenciones narrativas y se abren para la construcción de nuevos agenciamientos sociales.

Fabular es una acción micropolítica, dirá Deleuze apelando a ese llamado o invención de un “pueblo que falta”, como premisa para pensar el arte y su capacidad de creación y resistencia. Y también señala que es una función que necesita de intercesores o elementos que se sumen a esa serie que agujerea la consistencia lineal del tiempo. Reales o ficticios, personas, animales, cosas, plantas, montañas, fuerzas espirituales, los intercesores son necesarios para que haya fabulación y emerjan otras narraciones, otras imágenes de mundo capaces de persistir y sostener los movimientos de un pueblo que no deja de existir en la medida en que pueda encontrar condiciones para seguir narrándose a través de su pertenencia a un territorio.

Fabular, desde las condiciones y prácticas que hemos presentado, supone un uso de la lengua materna que tensiona la lengua colonial y, en ese gesto, compone resonancias y ecos con los sonidos de los cuerpos y de los territorios. El *territorio ancestral*, dirá Gabriel Giorgi, “es aquí fundamentalmente una cuestión de sonido, una existencia auditiva, que cruza el presente con un choque temporal (...) una fuerza que vincula el presente con fuerzas invisibles del pasado, fuerzas virtuales, pero no por ello menos reales” (Giorgi, 2023).

Fabular, como señala Soraya Maicoño, para permitir una continuación:

Quando dicen: “Estamos con Soraya, la referente de bla, bla, bla...”

Ninguna referente
Ninguna referente
eso sería subestimar el recorrido que hice
sería encasillar mi camino
las personas y los territorios con los que me crucé.
(...)
es más como plantea Sole Cayunao:
permitir una continuación
permitir la continuación
crecer como gente
como che
como colectivo
Como referente te pone el blanco
(...)
no hay que caer en el lugar de líder que te ponen otros (p. 67).

Permitir una continuación, sostenida por la trama singular y colectiva de aquellas comunidades que se siguen narrando, porque es necesario *fabular* para la continuación del mundo, para que un mundo siga siendo mundo, a pesar de las violencias pasadas y presentes; para mostrar su pluralidad y la insistencia latentes de otras vidas posibles.

Referencias

- Abu Hamdan, L. (2023). “Tipologías de testimonio” Catálogo *Crímenes transfronterizos*, MUAC – Universidad Nacional Autónoma de México.
- Benjamin, W. (1933). “Experiencia y pobreza”. Disponible en https://www.academia.edu/10069972/Walter_Benjamin_Experiencia_y_Pobreza
- Caístulo (2022). *Un texto camino*. Movimiento por la lengua. Proyecto Reunión de Dani Zelko. Disponible en <https://reunionreunion.com/>

- Cámara, M. (2019). "Reunión, de Dani Zelko". *Guay*, septiembre.
- Deleuze, G. (2023). *Cine IV. Las imágenes del pensamiento. Automatismo, semiótica y actos de fabulación*. Cactus.
- Didi-Huberman, G. (2012). *Supervivencia de las luciérnagas*. Abada editores.
- Giorgi, G. (2023). "Convertir territorios en temporalidades: tres metodologías estéticas" en dossier Geosemántica (editado por Azucena Castro, Estefanía Bournot). *Asap Journal*.
- Hartman, S. (2008). "Venus en dos actos". *Small Axe*, 12(2), pp. 1-14. Traducción de la autora disponible en <https://hemisphericinstitute.org/es/emisferica-91/9-1-essays/e91-essay-venus-en-dos-actos.htm>
- Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Paidós.
- Louis, C. (2023). *La conspiración de lxs niñxs*. Cactus.
- Maicoño, S. (2023). *Pewma ull. El sueño del sonido. Movimiento por la lengua*. Proyecto Reunión de Dani Zelko. Disponible en <https://reunionreunion.com/>
- Nancy, J. L. (2007). *A la escucha. Amorrortu*.
- Rancière, J. (2009). *El reparto de lo sensible*. LOM.
- Stengers, I. (2009). *Pensar con Whitehead. Una creación de conceptos libre y salvaje*. Cactus.



¿Por quién se toma el signo?

Por Franca Maccioni¹

¿Por quién se toma el signo? Esa es la pregunta que quisiera hacerme continuando el gesto con el que Deleuze y Guattari (2002) abrían un problema: el de la posibilidad de pensar un pasaje de una genealogía a una geología de la moral. Sostengo entonces su manera de enunciarla, porque, aunque mi pregunta sea otra, mantiene intacta la intuición que leo en ese texto cuando dicen: “en cuanto al lenguaje, ya no se sabe muy bien qué hacer con él” (2002, p. 73). Menos para disminuir el estupor del no saber que para abrir un campo de exploración a tientas en torno a los modos como despunta la imaginación material (y crítica) de los signos en el presente, quisiera comenzar recuperando una suerte de fábula con la que Barthes culmina, en 1963, su ensayo titulado “La actividad estructuralista” (2003). Si me disculpan la extensión de la cita, les leo. Dice:

Según decía Hegel, el antiguo griego se asombraba de lo natural de la naturaleza; le prestaba incesantemente oído, interrogaba el sentido de las fuentes, de las montañas, de los bosques, de las tempestades; sin saber lo que todos estos objetos le decían de un modo concreto, advertía en el orden vegetal o cósmico un inmenso temblor del sentido, al que dio el nombre de un dios: Pan. Desde entonces a hoy, la naturaleza ha cambiado, se ha convertido en social: todo lo que se ha dado al hombre es ya humano, hasta el bosque y el río que cruzamos cuando viajamos. Pero ante esta naturaleza social que es sencillamente la cultura, el hombre estructural no es distinto del antiguo griego: también él presta oído a lo natural de la cultura, y percibe sin cesar en ella, más que sentidos estables, terminados, «verdaderos», el temblor de una máquina inmensa que es la humanidad procediendo incansablemente a una creación del sentido, sin la cual ya no sería humana.

[...]

¹ Instituto de Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

Precisamente porque todo pensamiento sobre lo inteligible histórico es también participación en este inteligible, sin duda al hombre estructural le importa poco el durar: sabe que el estructuralismo es también una determinada forma del mundo, que cambiará con el mundo; y del mismo modo que prueba su validez (pero no su verdad) en su capacidad para hablar los antiguos lenguajes 'del mundo de una manera nueva, sabe que bastará que surja de la historia un nuevo lenguaje que le hable a su vez, para que su tarea haya terminado (Barthes, 2003, pp. 300-302).

Me interesa retomar esta cita, un poco por el hallazgo de esta anticipación barthesiana en la que se anuncia eso en lo que ya estamos, esa novedad de la cual la crisis de las epistemologías modernas, así como los diversos giros que se anudan a los grandes problemas que mienta el Antropoceno, anuncian. Esto es, que estamos, efectivamente, ante la emergencia histórica de un nuevo lenguaje del mundo que fuerza acaso a imaginar a la vez modos renovados de comprender la historia natural de nuestro tiempo, así como a inventar otros modos de oír ese *temblor del sentido* ya no natural de una naturaleza que hoy –sabemos–, ya no se nos da más que como póstuma y sin dioses. Pero, sobre todo, vuelvo a este texto para insistir en la pregunta que de allí se deriva: ¿no es acaso *esa* una de las tareas cruciales que se abre para quienes fabulamos las lenguas, digo, la de re-trazar la relación con ese sentido que se anuncia hoy en un millar de signos desconocidos y para la cual la actividad estructuralista y postestructuralista parece haber llegado a su límite? Quiero decir, ¿no es ese uno de los retos imaginativos centrales a los que nos exponen los lenguajes del presente, esto es, el de ficcionar *otra actividad* para hablar de esos signos, para volverlos legibles, escribibles y continuables, en suma, en ésta, la lengua que tenemos?

Está claro que para abrir estas preguntas no hace falta volver a Barthes, aunque tampoco creo que sea necesario abandonarlo. Porque es también él, el que en 1962 (2003b), es decir un año antes de este texto, insistía en reponer eso que ya sabemos pero que casi siempre olvidamos y que hoy adquiere una importancia renovada. Esto es, que el *signo*, todo signo es un constructo de la imaginación, que presupone siempre un modo de “visión”, a partir del cual desarrollar a su vez un dispositivo de resonancias que permita hacer oír ese temblor del sentido que de otro modo nos sería indiferente.

El signo, decía allí, es una “idea sensible” (2003b, p. 290). Y agregaba, además, que todo trabajo con los signos que busca *producir* un inteligible está intrínsecamente relacionado con el modo de hacer propio del arte, es decir con una racionalidad estética que produce verdades según un régimen no homologable al de otras “esferas” de validez.

Entonces, antes de abandonar a Barthes para pasar a pensar en los términos de una nueva agenda teórica que se asume como relevo del llamado “pensamiento francés de la sospecha” (cf. Biset, 2022; Biset y Naranjo, 2022), quisiera detenerme en estos puntos que, al menos para mí aun resultan potentes para abrir desde allí las preguntas que me interesan. En primera instancia, insistir con él en la relación del signo con la imaginación, con la producción de imágenes. Es en base a ese presupuesto que Barthes (2003b, pp. 287-288) repone una suerte de historia de las conciencias semiológicas distinguiendo, por un lado la conciencia simbólica que produce una imaginación *geológica* del signo que lo percibe en su *profundidad*; por el otro, la paradigmática que despliega una imaginación formal, homológica, que ve el signo en su *perspectiva* y, por último, la sintagmática que lo *prevé* en su *extensión* desplegando una imaginación fabricativa que opera por ensamblaje de funciones.

Abro acá un último paréntesis solo para compartirles la curiosidad que me produjo leer en paralelo este texto de Barthes con la conferencia del 64 que diera Foucault (1999) en torno a Nietzsche, Freud y Marx. En el juego de los reenvíos especulares, ambos insisten en un gesto común: por un lado, historizar la mutación de los signos y las técnicas de interpretación; por el otro sostener una “invariable”: la relación del signo con la imaginación en Barthes; la insistencia insuperable de una doble sospecha en Foucault: que el lenguaje quiere decir otra cosa de lo que dice y que hay lenguaje fuera del lenguaje (1999, p. 33-34). Por último, el gesto de signar la novedad de la que ambos serían herederos como una superación de la imaginación analógica y del régimen de las semejanzas. Ambos insisten también en pensar este pasaje como una mutación axiológica de los signos que, en adelante, dicen, no podemos sino pensar desde su valencia cargada de negatividad.

Hoy donde lo que importa ya no parece ser tanto el modo como los humanos dan sentido a la materia sino la producción de sentido de la materia en sí; es decir, hoy donde lo que urge es prestar atención a los signos no humanos y a su producción de sentido, pregunto ¿deberíamos continuar el gesto de estos pensadores y atender a una nueva mutación de los signos (y de sus signos +/-)? En un contexto donde diversas zonas de la teoría y la crítica contemporánea vuelven a poner en valor la confianza, la ingenuidad, la adivinación y el desencanto en las semejanzas como “tácticas de interpretación”, insistamos: ¿cómo pensar esta novedad? ¿acaso como un paso a tras de una modernidad archicriticada? ¿un recomienzo de la prosa del mundo²?

Quiero decir, ¿cómo imaginamos, cómo vemos hoy esos signos de un lenguaje distinto? ¿Los prevemos en su plasticidad, en su rastro, como fósiles, jeroglíficos? Y ¿cómo pensamos modos de hacerlos resonar en nuestra lengua, de entrar en relación con ellos? ¿Dejamos de interpretarlos en sus funciones para pasar a experimentarlos en sus efectos y afectos? ¿Los volvemos inteligibles en su diferencia o

2 Tanto de manera individual como colectiva, hace un tiempo venimos cartografiando y estudiando la insistencia con la que, en un número no menor de teorías contemporáneas, vemos emerger “tácticas de interpretación” que otorgan un valor heurístico positivo a la confianza en las semejanzas (por caso Kohn, Bennet, Despret, entre otros). Hasta el momento, podemos concluir que, ya sea como posición metodológica y/o como presupuesto epistemológico, la apuesta por la “confianza” en los signos (y en sus semejanzas) insiste como una de las tácticas privilegiadas a la hora de experimentar con perspectivas no-antropocentradas de pensamiento (más-que-humano). En esta línea, de manera individual (en Maccioni, 2023) abordamos la pregunta por cómo se imaginan los signos en la teoría contemporánea frente a los diagnósticos que instan a revisar los alcances de la crítica y de la hermenéutica como sospecha. Junto a Gabriela Milone (2022) problematizamos la relación de los signos y la materia bajo la hipótesis de una sospecha de retorno de la prosa del mundo frente al consenso teórico contemporáneo del “abandono del giro lingüístico”, aislamos una batería de tácticas para la reorientación de lo escribible y lo legible en la escena teóricocrítica actual y propusimos una serie de figuras desde las que balizamos el trabajo con los textos literarios desde una imaginación crítica singular. Por último, junto a Nicolás López (en prensa, 2023), venimos estudiando la recurrencia con la que la “necesidad de cultivar la atención” insiste como una de aquellas tácticas o imperativo crítico-metodológico que trama relaciones específicas tanto con la “confianza” cuanto con las semejanzas y el mimetismo.

los desarrollamos en su semejanza? ¿Sigue siendo acaso lo inteligible nuestro norte? Y más aún ¿vale todavía que nos preguntemos por cómo leer, escribir, traducir esos signos materiales sin sacrificar por completo su *otredad* respecto del lenguaje que hablamos y sin renunciar, tampoco, a la especificidad de los signos con los que podríamos hacerlos resonar?

No quisiera resignar lo obtuso de estas preguntas que podrían disolverse plegándonos a dos gestos que insisten en la nueva escena de la teoría y que podríamos resumir bajo el llamado a “abandonar el giro lingüístico” sin más, por un lado y al de “disolver el dualismo ontológico humano-no humano” (cf, Biset y Naranjo, 2022), por el otro. En ambos casos, en los que podríamos incluir libros sumamente interesantes para pensar problemas acuciantes del presente, la pregunta por una relación entre los signos lingüísticos y materiales parece carecer, sin embargo, de pertinencia. Sea porque el cansancio nos lleve a asumir un abandono de la pregunta por la mediación lingüística en tanto que tal, sea porque nos contentemos –como dijera Holbraad (2022)– con que no hay algo así como signos y materias, salvo en la quimera modernista y en sus conjuros de purificación, en esta doble “censura analítica por simetría” (p. 9), lo que corre el riesgo de perderse, para mi, es justamente la pregunta y lo que ella abre como desconocido, es decir, como una zona de exploración posible más experimental que conclusiva.

Si coqueteo con un posible retorno de la prosa del mundo, no es solo porque re-emerge así enunciado y reformulado en teorías recientes como las de Latour (2019) o como las del saussuriano Maniglier (2017). Soy consciente de que un retorno *tout court* al siglo XVI sería imposible. Ya lo dijo el propio Foucault (cf. 2008, p.61): ese saber para nosotrxs ya no existe, ni siquiera podemos recordarlo. Salvo, agrega, por los movimientos compensatorios de la literatura que insiste en abreviar en una suerte conocimiento semejante. Insistamos en las preguntas entonces, una vez más: ¿es posible pensar que en ese juego compensatorio de las cargas y los valores, hoy se ubicarían ciertas ficciones teóricas contemporáneas que buscan desplegar una imaginación material y crítica de los signos sin renunciar a la tentación de experimentar con una suerte de “gran planicie unifor-

me de los signos y la materia” con el solo propósito de “hacer hablar a todo” en el “infinito cabrilleo del lenguaje” (Foucault, 2008, p. 58)?

Si me permiten, para cerrar, emular el gesto barthesiano diría que veo emerger al menos dos posibles reformulaciones de las conciencias semiológicas de nuestro tiempo. Una conciencia ecológica de los signos que los percibe en su etología, los imagina como vivientes y los experimenta en sus afectos y efectos interpretándolos en su confusión (pienso acá en las relecturas de Deleuze realizadas por Sauvagnargues (2022) y *Cómo piensan los bosques* de Kohn (2021)). Y una conciencia *patográfica*³ que percibe los signos como marcas, trazos, grafías, huellas; los desarrolla en sus semejanzas y los interpreta desde una imaginación crítica que se quiere umbralicia entre la ciencia y el arte (pienso acá en los retornos desviados de las ficciones de Ursula K. Le Guin (1987) en Haraway (2019) y en Despret (2022), pero también en Caillois (1970; 2011) y su escritura de las piedras; y en Pardo (1991) con su lengua de la tierra, y podría seguir). Entre la patografía y la ecología se juegan para mí dos fuerzas imaginantes que comparten una raíz común, la de compensar la arbitrariedad y la separación, la de volver a encontrar modos de reducir la contienda entre esos “dos enemigos bravíos” (Foucault, 1999, p. 48) del siglo XX: la hermenéutica y la semiología. Parafraseando a Foucault una vez más podríamos decir que la patografía como re-

3 Esta figura nos interesa particularmente y venimos trabajando sobre ella en un intento por precisar de qué modo vemos operar, aunque desviado, un retorno de la semejanza como principio fundante de la interpretación contemporánea. La insistencia con la que ciertas teorías especulan con la posibilidad de pensar en escrituras no humanas y ficcionan modos de descifrar sus marcas nos lleva a recordar esa episteme en la cual los signos aun no estaban desligados de aquello que significaban. Recordemos aquí brevemente que, en palabras de Foucault, la “prosa del mundo” otorgaba un privilegio absoluto a la escritura: el mundo podía ser pensado así como un gran libro abierto plagado de grafismos a la espera de ser descifrados y el lenguaje existía “bajo la forma simple, material de una escritura, de un estigma sobre las cosas” (2008, p.60). En el corazón de esta episteme patográfica, entre la magia y la erudición, la interpretación asumía que hermenéutica y semiología no podían sino estar indisolublemente unidas. Antes de convertirse en “dos enemigos bravíos” el saber desplegó su labor infinita en el zigzagado indefinido que iba de lo semejante a lo que le es semejante, explorando “la ranura entre las similitudes que forman grafismos y las que forman discursos” (2008, p. 48).

torno “de la gran metáfora del libro que se abre, se deletrea y que se lee para conocer la naturaleza, no es sino el envés visible de otra transferencia, mucho más profunda, que obliga al lenguaje a residir en el mundo, entre las plantas, las hierbas, las piedras y los animales” (2008, p. 53) como un modo de existencia más en esta gran ecología de lo vivo y lo no vivo.

Referencias

- Barthes, R. (2003). La actividad estructuralista. En *Ensayos críticos*. Seix Barral.
- Barthes, R. (2003b). La imaginación del signo. En *Ensayos críticos*. Seix Barral.
- Biset, E. (2022). Escena postextual de la teoría. *Chuy. Revista de estudios literarios latinoamericanos*, 12, pp. 124-150.
- Biset, E. y Naranjo, I. (2022). Presentación del Dossier Arqueologías Políticas del Futuro: De la Aceleración al Antropoceno. *MEDIAÇÕES*, 27(1), pp. 1-22.
- Caillois, R. (1970). *Imágenes, imágenes. Sobre los poderes de la imaginación*. Edhasa.
- Caillois, R. (2011). *Piedras*. Siruela.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-textos.
- Despret, V. (2022). *Autobiografía de un pulpo y otros relatos de anticipación*. Consonni.
- Foucault, M. (1999). *Marx, Nietzsche, Freud*. El cielo por asalto.
- Foucault, M. (2008). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI.

Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno*. Consonni.

Holbraad, M. (2022). ¿Puede hablar la cosa? Recuperado de <https://arqueologiasdelporvenir.com.ar/articulos/arqueologias-del-futuro/>

K. Le Guin, U. (1987). *La rosa de los vientos*. Edhasa.

Kohn, E. (2021). *Cómo piensan los bosques*. Hekht.

Latour, B. (2019). *Cara a cara con el planeta: Una nueva mirada sobre el cambio climático alejada de las posiciones apocalípticas*. Siglo XXI Editores.

López, N. y Maccioni, F. (en prensa). El llamado de la atención. Modulaciones miméticas, estéticas y éticas ante la crisis. En La Rocca, P. y Neuburger, A. (eds.), *Imaginación y materialismos. Ficciones teórico-críticas ante la crisis*. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Maccioni, F. (2023) La imaginación del signo en la teoría y la crítica contemporánea. Indagaciones en torno al diagnóstico de la poscrítica. *Recial* 14(24), pp. 111-125.

Maccioni, F. y Milone, G. (2023). ¿Más allá del giro lingüístico? La imaginación crítica de los signos en la escena teórica contemporánea. *Chuy. Revista de estudios literarios latinoamericanos*, 15, pp. 76-99.

Maniglier, P. (2017). *L'ambassade des signes. Essai de métaphysique diplomatique. Actes Sémiotiques* 120. Recuperado de <https://www.unilim.fr/actes-semiotiques/5872>

Pardo, J. L. (1991). *Sobre los espacios, pintar, escribir, pensar*. Ediciones del Serbal.

Sauvagnargues, A. (2022). *Una ecología de los signos*. Pólvora editora.



Elementos para una lingüística indisciplinar

Por Gabriela Milone¹

En el invernadero del castillo ginebrino de la familia de Saussure, En 1996, florece una caja de manuscritos. Ha pasado más de un siglo desde la muerte de su autor. Por esa extrañeza que siempre es la asociación, recuerdo haber leído que Jorge Panesi decía que la teoría de la literatura era más bien una flor de invernadero. Esta flor no florece más que en un tiempo raro, artificial; un espacio preparado, un artefacto de condiciones óptimas. Esas notas manuscritas de Saussure se guardan en una caja y aparecen en el invernadero que se vuelve, así, ahora, un escenario luminoso para la apertura de la pregunta, siempre inquietante, por la procedencia. No digamos origen; digamos punto de partida; digamos, también, misterio. “Unde exordiar?” es el título de una hojita intrigante que yace en esa caja y dice: “Unde exordiar?” es la pregunta poco pretenciosa y al mismo tiempo terriblemente positiva y modesta que podemos plantearnos antes de intentar explorar por alguna parte la sustancia resbaladiza de la lengua” (2004, p. 247).

Evocando la rareza resbaladiza, en esa inquietud renovada por no saber de dónde viene la lengua, quisiera ubicar estas, mis notas, también en una suerte de invernadero. Mientras busco que dure lo que duran las hojas de un *pensamiento* –esta ponencia–, quisiera probar una suposición, una insistencia, acaso una *figura*, a lo Barthes: quizá no haya una cuestión que active más la imaginación material que la reflexión sobre la lengua. Releamos entonces algunos pasajes de la siempre inquietante *escritura* de Saussure: la voz escrita del *Curso*, las obsesiones y los blancos de los *Escritos*, el intrigante trazo que se vuelve dibujo en sus indagaciones. Pero esta relectura está marcada y situada, para mí, por una noticia: el haberme enterado, no sin estupor, que Saussure a los 17 años dibujó y publicó una historieta

¹ Facultad de Filosofía y Humanidades, Instituto de Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

(“Les Aventures de Polytychus”), donde pueden reconocerse la singularidad de las líneas con las que “dibuja”, acaso plumín y tinta (y que puntualmente me recuerdan a los esquemas de los dialectos y sus fronteras que figuran en los *Escritos*).

El mismo Saussure decía que “la asociación –que a veces amamos– no es más que una burbuja de jabón”. Amor por las asociaciones y su fragilidad: en lo que dura esta burbuja de invernadero, quisiera que florezca “hecho misterioso” que es lengua, *in praesentia* de la mano que dibuja su lingüística, que busca prolongar la línea de la escritura en el trazo del dibujo. Entre la poesía y la filosofía, abro la escena de mi fascinación (acaso, una burbuja), muestro mis materiales (un invernadero precario), enuncio –finalmente– mi hipótesis, pero no sin antes evocar con Didi-Huberman ese tipo de aparición desconcertante en la investigación, que ofrece “una apertura heurística”. Aparece así la pregunta por la importancia de la imaginación para la teoría, de las figuras para la emergencia del pensamiento, o aún más: de la ficción para la pregunta por la lengua.

Es asombroso ver cómo florecen en este invernadero una cantidad de figuras materiales, y ver sobre todo cómo florecen incluso ante su desvalorización. Basta recordar la irónica exclamación de los *Escritos*: “¡no más figuras!” (“Sobre la diferencia de la terminología en lingüística”, 2004, p. 209 y ss). Saussure responde con una certeza: “proscribir la figura es creerse en posesión de todas las verdades”. Las figuras no se acaban, proliferan. Entre ellas, insisto en algunas ligadas al agua y lo que por ahora llamaría *ancestralidad*. Las figuras del *riachuelo*, el *glaciar* y las *morenas* que evoca Saussure, expuestas *a la letra* y *en dibujos*, quisiera leerlas con una intención específica: ponerlas en diálogo con algunas inesperadas resonancias de algunos pasajes de *El agua* y los sueños de Bachelard. Este ejercicio tiene un objetivo: el de vislumbrar un intersticio en la *disciplina* para postular la *ficción* en la *teoría* y viceversa. En este invernadero brotan elementos para una lingüística *indisciplinar*, leyendo *a la letra* la escritura fascinante de Saussure. Una apertura heurística, desde la primera nota al pie de la *Introducción del Curso*: “Hay ciertas imágenes de las que no se puede prescindir. Exigir que uno no se sirva más que de términos que respondan a las realidades del lenguaje es

pretender que esas realidades ya no tienen *misterio* para nosotros” (1945, p. 45).

Las figuras se tornan imprescindibles. Acuden para no aplanar el misterio de la lengua que radica en su *vida*, una *vida rara*. Escuchemos en eco a Saussure y Bachelard. Uno evoca esa figura para la lengua; el otro, para la materia que se proyecta en la imaginación. “Algunos iluminados dijeron: el lenguaje es algo completamente extrahumano y organizado en sí, como una vegetación parásita extendida por la superficie de nuestra especie”, dice Saussure (2004, p. 188). Más allá de la ironía y la cizaña (de la que ya sabemos cómo y cuánto crece), la figura de la vegetación parásita es un tesoro, acaso como ese tesoro que es la lengua en donde está depositado el material que “tocamos con nuestros dedos” (Saussure, 1945, p. 266). Escuchemos ahora a Bachelard: “En el fondo de la materia crece una vegetación oscura” (1978, p. 9). Vegetación rara, parásita y oscura, la materia de la lengua no se deja aprehender en su misterio. Y ese misterio se esconde en el fondo de los tiempos, ahí donde no puede establecerse el origen de la lengua (o sí, pero solo ejerciendo una ingenuidad flagrante). Bachelard decía que los significados son fósiles que pueden eclosionar si despertamos la imaginación en las palabras. De Saussure, traigamos esta afirmación: “la práctica impone el *anacronismo* y la *confusión* de épocas (...) los elementos que abstraemos, a los que damos *ficticiamente* existencia pura, vivían solamente en el seno de las formas anteriores” (2004, p. 172). Fósil, *forma anterior*: ambas figuras indican que, en la lengua, lo que cuenta es un tiempo sin conteo, en una *sincronía* –para usar esa *palabra*– que coincide con una práctica singular de anacronismo. Las capas de tiempos están *in praesentia*. La ancestralidad es *emanación*, dice Didi-Huberman. La figura bachelardiana del fósil que eclosiona en la palabra resuena en esta otra nota de Saussure: “un día habrá un libro especial, que sería muy interesante escribir, sobre el papel de la *palabra* como principal perturbadora de la ciencia de las palabras” (2004, p. 147). Pareciera que no hay disciplina sin su *indisciplina* y que la ancestralidad que guarda la materia de la lengua solo se deja *figurar*. Las figuras en Saussure aparecen tanto escritas cuanto dibujadas: el riachuelo y el glaciar junto a sus morenas (franja oscura de sedimentación incalculable). Es fascinante revisar la fuerza que la mineralogía y la geología tienen

en la imaginación material de Saussure. Michel Arrivé lo atribuye a familiares directos que tuvieron esas profesiones. Pero recordemos también que Bachelard dice que “el agua es el elemento de la imaginación materializante”: el lenguaje fluye como el agua, entonces la lengua es líquida.

“La lengua tiene una historia” (Saussure, 2004, p. 130): su vida jamás podrá ser entendida en términos de rupturas sino en una trama continua y fluida. Esto es lo que postula con la figura de la ancestralidad del glaciar y sus morenas que vemos aparecer en dos ocasiones a lo largo de los Escritos. La primera dice: “toda lengua se presenta un poco como esas morenas que vemos al pie de nuestros glaciares, el cuadro de un amasijo prodigioso de cosas acarreadas a través de los siglos, pero de cosas que tienen una fecha, y fechas muy diferentes” (Saussure, 2002, p. 134). Luego, hay otra nota que reitera la misma idea (pero esta vez figura junto al prodigio de un dibujo): “Dada una lengua, no se puede decir hasta cuándo durará, pero se puede estar seguro de que remonta tan lejos como sea posible y que trae sus materiales de la más profunda antigüedad como una morena de glaciar” (Saussure, 2004, p. 160). Así, el glaciar que es la lengua, agua en estado de piedra, se muestra en la concomitancia de los tiempos. No hay lengua-madre ni lenguas-hijas. Nadie se acostó diciendo *buenas noches* en latín y se despertó diciendo *buenos días* en francés, dice Saussure con su humor característico. El latín es el francés y viceversa. En estado glaciar, la lengua muestra a sus pies la oscuridad de su materia, temporalidad espectral que desafía toda idea de vida orgánica. Estos minerales pueden ser observados desde su constitución química o desde su acontecimiento histórico. Así es como se ejemplifica el famoso “punto de vista”: el mineralogista no considerará su piedra como el geólogo: uno verá su sustancia química, el otro buscará explicar su formación en el tiempo. Pero Saussure duda: “¿Tenemos que decir nuestro íntimo pensamiento? Es de temer que la visión exacta de lo que es la lengua conduzca a dudar del porvenir de la lingüística” (2004, p. 87). Entonces, “si la unidad es siempre imaginaria y lo único que existe es la diferencia” (2004, p. 84), tal como sostiene el más nietzscheano de los Saussure, habrá que tener cuidado de no caer en la trampa de las analogías, sino más bien impulsarse desde sus resortes en tensión: “estamos profunda-

mente convencidos de que quienquiera que pise el terreno de la lengua se ve abandonado por todas las analogías del cielo y de la Tierra” (2004, p. 196). La sustancia resbaladiza de la lengua parece llevarse mejor con la figura del agua que con la de la tierra. Así como no es posible saber dónde nace el riachuelo de montaña, aunque creamos que podamos saberlo remontando río arriba (Saussure, 2004, p. 94), del mismo modo no podemos saber la fuente *original* de una lengua creyendo que podemos encontrarla yendo hacia atrás en el tiempo. Si con Bachelard podemos decir que el lenguaje es líquido es también porque con Saussure podemos afirmar que el río de la lengua no puede sino fluir. Entrar en este terreno es saberse en lo resbaladizo. La lingüística se ubica al pie de ese glaciar que es la lengua. También la filología, dice Saussure (2004, p. 157), se inscribe “al pie de una literatura”. “La palabra río es una palabra sin puntuación”, decía Bachelard (1978, p. 281). Quizá debamos continuar la fábula para que sea posible que la palabra “palabra” abra con su *pala* el fósil siempre en latencia de nuestra lengua.

Mientras Saussure se desempeñaba como profesor de gótico y alto alemán en Francia (aún no había dictado los famosos cursos en Ginebra, aunque ya había dibujado la historieta en 1875), Maurice Maeterlinck publicaba en Bélgica en 1889 un libro de poemas titulado *Invernaderos*. En el poema homónimo, se puede leer: “¡Oh, invernadero en medio del bosque! / ¡Y tus puertas siempre cerradas! / ¡Y todo lo que hay bajo tu cúpula! / “¡Y bajo mi alma en tus analogías!”. Pareciera que, por esos mismos años, un mismo espectro se cierne sobre estas sensibilidades poético-lingüísticas: la analogía, las figuras. No sabremos decir nada más de esto, por ahora. Sólo soplar otra burbuja –otro invernadero– para que las asociaciones no se rompan.

Referencias

Arrivé, M. (2017). *En busca de Ferdinand de Saussure*. Siglo XXI.

Bachelard, G. (1978). *El agua y los sueños. Ensayo sobre la imaginación de la materia*. FCE.

Barthes, R. (1978). *Roland Barthes por Roland Barthes*. Kairós.

Didi-Huberman, G. (2015). *Gestos de aire y de piedra*. Shangrilla.

Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Losada.

Saussure, F. (2003). “Les aventures de Polytychus”. *Cahiers de l’Herne: Saussure*. Cahiers de l’Herne.

Saussure, F. (2004). *Escritos sobre lingüística general*. Gedisa.



Inventar un lenguaje o recibir una imposición: hacer cosas con un cuerpo que baila

Por Guadalupe Garione¹

1. *El silencio*: cuerpos agenciados desde la danza y la palabra

El silencio, obra de danza contemporánea de Cecilia Priotto y Cipriano Argüello Pitt, se caracteriza, entre otras cosas, por el trabajo que realiza en escena la bailarina, Cecilia, en conjunto con diversas piedras. Al comienzo de la obra, ella apila cinco hasta lograr un equilibrio que se sostenga y durante el resto de la obra interactúa, baila, *hace cosas* con una piedra en particular. Hacia la mitad de la puesta, la bailarina pregunta: “¿Alguien sabe cuánto tarda una flor en convertirse en una piedra?” (Priotto y Pitt, 2022). Esto es, para nosotros, central, ya que es el único uso de la palabra en toda la obra y su referencia al objeto con el que interactúa la humana nos lleva a preguntarnos por la relación entre ella y la materia no humana.

En este texto, compartiremos una lectura en torno a la obra en que nos preguntamos por las diferentes maneras de leer ese uso de la palabra reconociendo el vínculo entre bailarina y piedra. Partimos de la propuesta de que en la creación de *El silencio* existe, por parte de les artistas, un reconocimiento de la importancia de las piedras que afectaría, entre otras cosas, a la aparición de las palabras y a la decisión de emplearlas.

2. Inventar un lenguaje o recibir una imposición

Para comenzar nuestro análisis, partimos de dos citas de una entrevista realizada a Priotto y Pitt en torno al proceso de creación de la obra:

¹ Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba

Inventar un lenguaje o recibir una imposición:
hacer cosas con un cuerpo que baila

El recorte de la palabra creo que tuvo que ver con algunas visitas en las que se nos preguntó por qué la necesidad de traer tanta palabra si lo que estaba siendo soporte más fuerte era el cuerpo y entendíamos que había ahí algo que se distendía cuando arrancaba la palabra. Al cuerpo le pasaban otras cosas, empezaba a estar atento. Y fuimos dejando que eso se fuera vaciando lo necesario. (Priotto y Pitt en Garione, 2023)

Yo me acuerdo del olor de la piedra, de lograr pensar que el tono del cuerpo puede llegar a endurecerse como una piedra y qué pasa con el tiempo; el tiempo pareciera que se detiene. También, pensábamos un poco cómo una piedra está trascendiéndonos antes y después por mucho más. (en Garione, 2023)

De esta manera, podemos decir que les artistas trabajaron reconociendo el aspecto mineral del cuerpo; su futuro como cuerpo en descomposición y fosilización, cuerpo hecho polvo en tensión con una piedra que lo sobrevive. Relacionamos esto con la mirada teórica de Jane Bennett, autora que se reconoce entre las propuestas de los Nuevos Materialismos. En *Materia vibrante*, Bennett sostiene que todo lo presente en la realidad, desde lo que consideramos humano hasta lo no humano –incluido aquello que compone los cuerpos humanos–, posee vitalidad; esto es, la capacidad de afectar y ser afectado por lo humano y por otras materias no humanas. Dentro de esta propuesta es central la idea de que “no hay ningún momento de pura inmovilidad” de la materia (Bennett, 2022, p. 138); es decir, esta se encuentra en un constante hormigueo, en una vibrancia interna y, en consecuencia, en vinculación con otras materialidades.

Ante esto, desde la posibilidad de pensar piedra y humana como materia vibrante, la pregunta (“¿Alguien sabe cuánto tarda una flor en convertirse en una piedra?”) en torno a una materia vibrante no humana se traslada a una humana y comienza a adquirir una mayor profundidad que Priotto y Pitt reconocen: “Cuánto tarda un cuerpo humano en transformarse en piedra” (Priotto y Pitt en Garione, 2023). Al pensar, entonces, en un cuerpo que es piedra, o que puede llegar a serlo, nos preguntamos por el trabajo con la palabra de este último. En *Materia vibrante*, Bennett trabaja con el uso de la lengua en tensión con una materia que no puede hablar. Desde el Prefacio, reconoce la “contradicción performativa” que implica escribir

un libro sobre aquello cuya forma de expresión, si la tiene, no es el lenguaje y cuestiona la relación de poder asimétrica que implica la idea de “dar voz” a lo que no la posee; es decir, cómo se terminaría imponiendo, incluso desde una intención positiva, una percepción, perspectiva o intencionalidad humana. Al mismo tiempo, sin embargo, propone que este mismo cuestionamiento se puede realizar a lo humano:

incluso la propia comunicación lingüística necesariamente supone intermediarios. Mi discurso, por ejemplo, depende del grafito de mi lápiz, de los millones de personas, muertas y vivas, que forman parte del grupo de lenguas indoeuropeas al que pertenezco, la electricidad en mi cerebro y en mi laptop ... Humanos y no-humanos por igual dependen de un conjunto “increíblemente complejo” de prótesis lingüísticas. (Bennett, 2022, p. 93)

Volviendo una vez más a la propuesta de que lo humano está compuesto por ensamblajes de materias vibrantes, se comienza a cuestionar la idea de que hay algo “intrínseco” a lo humano que lo dote de una capacidad lingüística distintiva de lo no humano. En ambas ocasiones esta puede pensarse como algo externo, que permite la expresión y la comunicación. En este mismo sentido, cuando la autora trabaja con la capacidad de raciocinio, con la que se encuentra íntimamente relacionada la capacidad de lenguaje (ambas como cuestiones que, desde una perspectiva metafísica distinguen a lo humano de otros seres vivos y no vivos), señala que la capacidad interpretativa sería, una vez más, producto de la materia vibrante; la reflexión consciente, desde el inicio de la humanidad, habría surgido de la relación entre lo humano y los elementos sobre los que estos primeros humanos reflexionaban: “la herramienta de piedra (su textura, su color, su peso)... produjo el primer hueco de reflexión” (Bennett, 2022, p. 85). De esta manera, siempre pensamos sobre y a partir de algo material. Incluso, añadimos, considerando al cuerpo un ensamblaje de materia vibrante, aquellas reacciones químicas que se producen en nuestro cerebro serían también producto de esta.

Desde esta perspectiva podemos comprender, por un lado, la incomodidad de Priotto y Pitt al emplear excesivamente la palabra. Al mismo tiempo, sin embargo, como ya señalamos, insistieron en sostener la pregunta que se mantiene hasta hoy porque “al cuerpo

le pasaban... cosas” (Priotto y Pitt en Garione, 2023). Es decir, cierto uso de la voz, relacionado con el cuerpo, era también necesario. Ante esto, recuperamos dos planteos de Laurence Louppe en *Poética de la danza contemporánea* (2011); por un lado, la noción de **cuerpo que baila**. Según Louppe, al pensar en la danza no existiría una manera única, fija o definida de pensar en el cuerpo. Así, identificamos algunos planteos centrales: el cuerpo en relación con el movimiento y, en consecuencia, la pregunta o el cuestionamiento por su origen. La autora escribe: “Ser bailarín es elegir el cuerpo y el movimiento del cuerpo como campo de relación con el mundo, como instrumento de saber, de pensamiento y de expresión” (Louppe, 2011, p. 61). La relación entre cuerpo y movimiento comienza a pensarse de manera intrínseca desde allí y esta relación solo se profundiza. Louppe propone considerar al cuerpo como uno que puede construirse en movimiento, desde su capacidad de moverse y, en consecuencia, de relacionarse. Esto no implica que no lo piense desde su carácter orgánico, biológico o material, pero sí que estas características sirven en pos de las que mencionamos antes. La piel, desde aquí, es considerada como aquello que permite a le bailarine relacionarse con el mundo; es la piel, con la función del tacto, y ya no los ojos, el rostro, la mirada, lo que nos permite el vínculo con otros humanos y no humanos.

Por otra parte, Louppe también considera el uso de la palabra, añadiendo ciertos matices a la propuesta de Bennett. En el capítulo “La danza contemporánea: nacimiento de un proyecto”, ella retoma las consideraciones de Delsarte en torno al cuerpo y la función elocutiva en la época clásica: “El cuerpo, en todos los casos”, escribe, “al no participar de la función elocutiva, se ve condenado a reproducirla desde lejos” (2015, p. 54). Así, propone que en la Ilustración existía una distancia entre cómo se pensaba al cuerpo y, una vez más, la idea del raciocinio; la mente y el cuerpo se consideraban en una dicotomía. Sin embargo, lo que propone Delsarte es que “el cuerpo tiene su propio lenguaje, lenguaje que no conoce... Lenguaje surgido de las profundidades poco identificadas a las que ni la palabra ni los códigos habituales del ser humano tienen acceso” (2015, p. 55). De esta manera, al mismo tiempo en que el trabajo corporal se aleja, efectivamente, del verbal, se cuestiona la jerarquía tradicional porque el

lenguaje verbal no puede expresar o traducir el corporal. Volviendo una vez más al planteo de Louppe de que el cuerpo no se constituye antes del movimiento, de su hacer, de la percepción humana, vemos cómo la defensa de un lenguaje corporal habilita a defender esto mismo: el cuerpo, por sí mismo, por lo que propone, una vez más, moviéndose, haciendo, expresa lo que es antes de que lo hagan, desde cualquier otra disciplina, el lenguaje verbal humano.

Es desde aquí que volvemos a *El silencio*. En el *dossier* de la obra, les artistas plantean que “la piel es la superficie profunda que nos conecta con lo indecible” (Priotto y Pitt, 2022, p. 2) recuperando esa forma de conexión que plantea Louppe. En este sentido, en su gran mayoría, el contacto que tiene Priotto con la piedra en la puesta es a partir de su piel, tocándola, haciéndola rodar, pisándola al estar descalza; esto es algo que ellos recuperan en la entrevista.

Así, podemos decir que existe una conexión, un vínculo con la piedra que parte de manera clara y explícita del tacto, de la conexión física, de esa relación entre la piel y el objeto con el que esta se vincula. En relación con esto, recuperamos nuevamente la cita del *dossier* para destacar otra palabra: “La piel es la superficie profunda que nos conecta con lo *indecible*” (Priotto y Pitt, 2022, p. 2). Desde la propuesta de Bennett, desde la idea de que la materia vibrante no posee un lenguaje humano, sino que este se le impone cuando se la antropomorfiza, podríamos decir que la piel, en diálogo con Louppe, es la manera en que les artistas humanos consiguen conectar con la piedra, establecer un agenciamiento con ella que supera la comunicación humana y que admite lo que no se puede decir desde el reconocimiento de que utilizar el lenguaje es una imposición. Sin embargo, desde lo que acabamos de desarrollar, desde la conciencia de Priotto y Pitt de su vínculo con aquello con lo que crean, podríamos decir que esto se vuelve más complejo. Si estamos pensando, desde Louppe, en que el cuerpo que baila, el cuerpo en movimiento, posee un lenguaje particular al bailar, podríamos decir que hay un lenguaje que supera el lenguaje verbal tradicional.

En este sentido, incluso, diríamos desde Bennett que esta consideración permite superar la contradicción performativa que implicaría la imposición lingüística no solo a la piedra, sino también a la misma bailarina. Los aspectos de igualdad, de bailarina y piedra

como materia vibrante, se hacen visibles en estos elementos: bailarina y piedra son cuerpos que bailan –Priotto dice “Yo bailo con la piedra” (en Garione, 2023)–, que bailando se tocan y se comunican y que no necesitan de un lenguaje verbal para comunicarse. Y, sin embargo, ¿qué ocurre con la pregunta? ¿Por qué se pregunta? ¿Y dónde encontramos, si es que la podemos encontrar, la aparición del lenguaje corporal que propone Louppe?

Para explorar estas preguntas, estas posibilidades, recuperamos una propuesta de Priotto en la entrevista: “Y también desde el cuerpo empieza uno a tener ciertas imágenes, desde el movimiento esto que dice Cipriano, de que el sentido aparece en el movimiento, en el movimiento también aparecen imágenes” (Priotto en Garione, 2023). Identificamos aquí lo que Louppe propone como lenguaje corporal; desde la idea de un cuerpo que, en contacto con la piedra, despierta sentidos, ideas, imágenes y, por lo que proponen Priotto y Pitt, decisiones: “empezó a reiterarse la frase y nos conmovió. La decidimos” (Priotto y Pitt en Garione, 2023).

Una cuestión trabajada en el TFL ha sido el lugar de la decisión humana en el ensamblaje al pensar en la creación artística. Podemos considerar, por un lado, los efectos de la materia, de la piedra, en las acciones humanas (teniendo en cuenta, por ejemplo, los cuestionamientos de Bennett al concepto de *hyperkulturemia*)² y, por el otro, en la responsabilidad ética que les humanas siguen teniendo en la teoría de la materia vibrante³. Así, a pesar del lenguaje corporal y la prótesis lingüística, existe quizás la posibilidad de que sea aquí donde, en el ensamblaje que es, efectivamente, *El silencio*, les artistas ejerzan su agencia respondiendo desde un lugar afectivo o recupe-

2 “Y, en efecto, el término “*hyperkulturemia*” en sí mismo eleva el espectro de la agencia material (de una obra de arte que “golpea” y “transporta”) solo para dispararlo al situar el encuentro en el marco de la patología humana. Abre, pero luego cierra la posibilidad de una animidad cuya existencia no está agotada por un sistema de sensopercepción, cognición e imaginación humana, que funciona mal” (Bennett, 2015, p. 8)

3 “Quizá la responsabilidad ética del individuo humano reside ahora en la respuesta que uno da a los ensamblajes en los que se encuentra participando: ¿intento librarme de los ensamblajes cuya trayectoria probablemente haga daño o me acerco a ensamblajes cuya efectividad conjunta tiende hacia la promulgación de fines más nobles?” (Bennett, 2022, p. 95).

ren su vínculo con la prótesis lingüística para traducir lo intraducible de los pedidos del cuerpo.

Así como Bennett propone que la capacidad interpretativa es un trabajo del ensamblaje entre humanas y no humanas (2022, p. 85), podemos decir que la producción de las palabras, en el proceso creativo y en cada puesta, surge del vínculo entre lo humano y lo no humano. Es desde el agenciamiento entre la bailarina y la piedra, las piedras; materias vibrantes que bailan y crean en conjunto y que así se presentan en la obra. De hecho, esto se plantea no solo desde lo que se dice sino también desde la manera particular en que se presenta el cuerpo hacia el final de la obra. En su cierre, la bailarina se acerca a la piedra, que se encuentra en el medio del escenario. Allí, Priotto cae de rodillas, de espaldas al público y, luego, se acuesta. Poco a poco, comienza a girar su cuerpo hasta quedar encorvada alrededor del objeto; en los últimos segundos de la obra, envuelve su cuerpo alrededor de este hasta que las luces se apagan y la música termina. Al hablar con les artistas, estes recuperaron una vez más la pregunta por el aspecto mineral del cuerpo humano y contaron cómo el final, en que Cecilia abraza a la piedra, era la única respuesta posible:

Fue mucho tiempo estar acurrucando la espalda hasta ya no saber qué espacio más achicar. Y ese lugar duró muchísimo tiempo hasta que fue tan contundente que dijimos “Este es el final”. Pero es esa relación: cómo yo puedo dialogar con una piedra, qué clase de diálogo puedo tener con una piedra y la piedra qué me informa también, qué clase de diálogo tiene la piedra conmigo. Eso me pareció muy hermoso de ponerme a pensar. “Bueno, esta es mi compañía, acá estoy”. (Priotto y Pitt en Garione, 2023)

3. Hacer cosas artísticas con cuerpo(s) que baila(n)

Tal como se planteó al comienzo de este texto, en estas páginas se buscó compartir una lectura en torno a la pregunta que, aunque solitaria, atraviesa y resignifica *El silencio*. La aparición de la palabra en la obra despierta y posibilita múltiples interpretaciones; el diálogo entre autoras como Jane Bennett y Laurence Louppe, así como entre estas y el proceso creativo que da lugar a ese mismo uso de la voz

son uno de ellos y uno que nos han permitido seguir reflexionando sobre el cuerpo, el o los cuerpos que bailan, que dicen y la manera en que hacen ambas cosas.

Hacia el final uno de los capítulos de *Poética de la danza contemporánea*, Louppe escribe: “Inventar un lenguaje ya no significa manipular un material preexistente, sino dar nacimiento a ese mismo material, aunque justificando artísticamente su génesis y comprometiendo en el proceso a su sujeto, a la vez productor y lector de su propia materia” (2015, p. 58). Crear en relación con otros (humanes y no humanos) se vuelve para la autora una forma de *hacer* y de *hacer algo nuevo*. Aquellas materias preexistentes (el lenguaje verbal, los cuerpos –bailarina y piedra– que bailan) vuelven a constituirse en el momento creativo y aquello que se crea es el resultado al mismo tiempo que todo lo demás.

El ensamblaje, desde Bennett, cuya agencia es el resultado de la tensión de estas agencias que se reconfiguran de forma constante, aquellos agentes en devenir, que se construyen y redefinen sin constituirse en un estado definitivo, *hace* cosas y *hace*, efectivamente, cosas artísticas.

Referencias

Bennett, J. (2022). *Materia vibrante*. Caja Negra.

Bennett, J. (2015). Encounters with the Art-Thing. *Evental Aesthetics*. 3(15), pp. 91-110.

Garione, G. (2023). Entrevista inédita a Cecilia Priotto y Cipriano Argüello Pitt.

Louppe, L. (2011). *Poética de la danza contemporánea*. Focus.

Priotto, C. y Pitt, C. (2022). Dossier *El silencio*. Disponible en https://drive.google.com/file/d/1sAn5BUXaLw2Ju8hhjBpL1Pp_slx3-Ff/view



Cuerpo y escritura en leer danza(ndo): imaginar la traducción, bailar las lenguas

Por Leticia Paz Sena¹

Leer danza(ndo). Traducción salvaje es una publicación colectiva de L2(da) en Papel Editora. Publicado en 2019, el texto es una forma de archivo de una práctica de investigación coreográfica enmarcada en el seminario “Mirando/tocando” que coordinó Marie Bardet en 2017 para la segunda edición del festival Doce/veinticuatro en Buenos Aires. Este seminario, un laboratorio de movimiento, tuvo entre sus propuestas un momento para girar –y no es casual aludir al giro– en torno a la lectura y traducción de “Orta or one dancing”, de Gertrude Stein, un retrato –o poema o ensayo filosófico– que archiva el cuerpo danzante de Isadora Duncan. La experiencia resultante es una “traducción danzada” del texto de Stein en la que los cuerpos se convierten en el territorio de exploraciones de los entrecruzamientos entre el español y el inglés, y entre la danza y la escritura.

En este trabajo comparto algunas notas que tomé a partir de la experiencia de lectura de *Leer danza(ndo)*, orientada por cuatro zonas de debates cuyos puntos categoriales –el archivo, la coreografía, la traducción y la edición– permitirían mapear los rastros de una experimentación posible: aquella que sugiere que traducir es bailar las lenguas.

El fantasma de Isadora baila en las páginas

Leer danza(ndo) puede pensarse como un dispositivo que archiva una experiencia con un material que a su vez archiva un cuerpo danzante. “Orta or one dancing” es un retrato escrito por Gertrude Stein entre 1908 y 1912 y publicado póstumamente en 1951, en el cual se propone describir a Isadora Duncan. Pero el retrato no se enfoca, aunque evoque algunas situaciones, en los episodios biográficos de

¹ Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba

la bailarina, sino que lo que archiva es el movimiento de ese cuerpo que baila a principios del siglo XX y resquebraja el inteligible de la danza de ese momento. A la vez, el retrato parece ilustrar extemporáneamente la frase que Isadora Duncan (1973) escribiría años después –en 1927– en su autobiografía: “desde el primer momento yo no he hecho sino bailar mi vida” (p. 9). Es, entonces, la danza lo que se escribe, por ello el texto mismo gira sobre sí:

Even if one was one she might be like some other one. She was like one and then was like another one and then was like another one and then was like another one and then was one who was one having been one and being one who was one then, one being like some.

Even if she was one and she was one, even if she was one she was changing. She was one and was then like some one. She was one and she had then come to be like some other one. She was then one and she had come then to be like some other one. She was then one and she had come then to be like some other one. She was then one and she had come then to be like a kind of a one.

Even if she was one being one, and she was one being one, she was one being one and even if she was one being one she was one who was then being a kind of a one.

Even if she was one being one and she was being one being one, even if she was one being one she was one having come to be one of another kind of a one. (Stein, 1951, p. 286)²

Lo que el texto deja escuchar al pronunciarse en voz alta es la lengua bailando en la cavidad de la boca, en cada *one* hay un giro evocado –quizás ese mismo giro que es el del supuesto único registro filmico que tenemos de Isadora–.³ Y en la repetición de sintag-

2 Citamos los primeros cuatro párrafos del ensayo. La traducción salvaje no incluye el segundo párrafo.

3 En 2021 Josefina Zuain coordinó una publicación titulada (Des)ordenando a Isadora Duncan, la cual consta de traducciones originales de *La danza* (1909) y *Mi vida* (1927), de autoría de la bailarina, *La historia* (no) escrita de Isadora Duncan (1929), de Mary Desti, más otros documentos inéditos. Esta compilación constituye un trabajo exhaustivo de reunión de materiales y de puesta en disputa de los archivos, cuyos diálogos y contrapuntos recogen al tiempo que discuten los mitos alrededor de la figura de Duncan. Uno de ellos va

mas parece abrirse un espacio para barrer con la mirada las palabras al leerlas, como cuando seguimos la estela del movimiento de quien danza frente a nuestros ojos. Es el fantasma el que baila y hace bailar el lenguaje en las páginas, es la danza espectral que ni lectorxs ni traductorxs jamás hemos visto, pero que aquí, y así, imaginamos.

Pero este libro a su vez se construye como un dispositivo que archiva la experiencia misma de la traducción, poniéndola en escena y dejando rastro de ella. Como toda edición bilingüe, reserva la página par para el texto de Stein y la página impar para la, por cierto, intitulada⁴ “traducción salvaje”. En los amplios márgenes que rodean el

sobre el posible único registro filmico de la danza de Duncan. En el prólogo a la publicación referida, Fátima Sastre afirma: “No tenemos ningún registro filmico de Isadora danzando. Si tenemos registros de sus contemporáneas, pero de ellas poco se habla. Hay uno, no se sabe si es ella o una imitadora. Hay otro, de ella sonriente con Yessenin, no danza. A fin de cuentas, Nuestra Isadora es una serie de discursos adornados por los fantasmas de turno en lxs historiadores, periodistas, maestras de danza, bailarines y danzaterapeutas. No sabemos cómo se movía Isadora, sabemos cómo se mueve hoy, porque leemos lo que escribió y lo que otrxs han dicho de ella” (Sastre en Zuain, 2021a, p. 12). Sin embargo, hay quienes señalan que existen algunos segundos registrados: la propia Zuain lo hace en el blog 2(da) Cuadernos de danza al comentar el film *Les enfants d'Isadora* (dirigido por Damien Manivel, estrenado en 2019) que, precisamente, ficcionaliza la recreación, un siglo después, de la coreografía de la obra *Mother* (1923), de Duncan, de la que efectivamente no se conservan registros. En esta reseña, Zuain ofrece el link del video titulado “Isadora Duncan (1877-1927) – Film of an Outdoor Recital” subido a YouTube, donde podemos ver esos segundos: <https://www.youtube.com/watch?v=-MEb6KIPrvRQ>. Estas imágenes también están disponibles en otros canales (como los videos “Isadora Duncan's only real video footages!” <https://www.youtube.com/watch?v=d20GXclHZ2g> o “Isadora Duncan unique footage”: <https://www.youtube.com/watch?v=oaFZbhbcbft0>) Ninguno de los canales depende de un archivo oficial, lo que abona la hipótesis de Sastre. Acordamos con ella en que hay algo “maravilloso” en el hecho de no contar con registros filmicos o, mejor dicho, contar con misteriosos archivos posiblemente inventados. Lo que el documento perdido de la danza moviliza es una ganancia: la fabulación de un archivo, la actividad de imaginar el archivo a partir de la escritura o la fotografía, formas fijas en movimiento, un movimiento que no se detiene y que atraviesa los cuerpos de quienes leen, traducen, editan, coreografían.

4 El título del ensayo, “Orta or one dancing”, no se traduce. Como título leemos, sobre la imagen de un mar intervenido con trazos de lápiz blanco, a doble página, “Traducción salvaje, autorxs varixs”. Todo el libro se titula *Leer*

texto de partida y el de llegada nos encontramos con una colección de glosas que comentan la tarea, explicitan sus dificultades, formulan las preguntas que se desprenden y señalan algunas de sus derivas de lectura. La traducción se realiza colectivamente en un espacio de reflexión y experimentación con el cuerpo. Así lo detallan Marie Bardet y Josefina Zuain –quien se involucra con la experiencia de la publicación–, en el prólogo:

Surge, emerge, urge una traducción colectiva y autodesorganizada, un texto que es coreografía, un texto-movimiento. Las herramientas son desconocidas, las desarrollaremos en el camino de ir haciendo, ir siendo-estando con la acción de traducir.

(...) Somos alrededor de treinta personas, nuestros cuerpos se tocaron, se miraron, se miraron, se tocaron. Nuestros cuerpos leen y traducen, lo hacen literalmente, del inglés al español, de una hoja a otra hoja. Cada hoja del texto es una hoja, es un momento de una danza fragmentada en pedazos de texto repartidos por toda la sala. (Bardet y Zuain, 2019, pp. 12-13).

Mientras los textos de partida y de llegada convergen tocando sus bordes en el surco de la costura de las páginas, los márgenes abren a las fugas propias de la práctica de la traducción, se detienen en la duda sobre un término, habilitan la indecisión y develan el proceso colectivo de pensamiento. Esos traslados entre lenguas son también el deslizar, el rolar, el dejar pesar el cuerpo sobre el suelo: es el sopesar la palabra; preguntarse, en el margen de la página, “¿qué conmueve la palabra?” (Bardet y Zuain, 2019, p. 75).

Escribir junto a lo efímero

El texto que leemos es un *texto-movimiento*, una coreografía puesta en página que se convierte en un modo de imaginar y ensayar la traducción. La coreografía, como categoría, aloja en su constitución morfológica la relación entre cuerpo y escritura que, en las

danza(ndo), es decir que se titula la experiencia de traducción y no el texto traducido. Entendemos que hay un gesto en no traducir el título del ensayo, el gesto de reservar un espacio de reconocimiento a lo que siempre hay de intraducible en toda traducción.

artes escénicas, resuena como interrogante tanto como motor creativo (cfr. Paz Sena, 2023). La potente paradoja que anida en la noción es la que se inaugura entre instante y permanencia, lo que permite preguntarse cuál es la especificidad del trazo en la escritura escénica y cuáles son sus modos singulares de inscripción. El título *Leer danza(ndo)* también arroja una contradicción: ¿cómo leer mientras se baila?, ¿es posible leer lo que danza?, ¿hay, acaso, una coreografía de los ojos en su recorrido por la página, en su mirar el cuerpo que se mueve? Propuestas como las de esta traducción salvaje abren otras configuraciones escriturales que discuten el sentido común que asocia textualidad y fijación, de manera tal que, en el juego entre borraduras y reapariciones, no se propone escribir *contra* sino *junto* a lo efímero. Esto significa una exploración del espesor del presente y una ampliación de las formas de permanencia.

Podría pensarse que el trazo de la escritura del cuerpo que baila se asemeja al efecto de una cámara de larga exposición, que prolonga en el espacio y en el tiempo un movimiento que ya se había iniciado, pero que nuestros ojos acompañan. En la lectura de la traducción danzada de “Orta or one dancing” también hay una prolongación del movimiento en la insistencia sonora y en los gerundios. Se produce, así, otra forma de la perdurabilidad puesto que, a la inscripción detenida de las palabras en las páginas, se suma otra permanencia, espectral: el cuerpo se mueve, dibuja un trazo que desaparece, pero queda latente en la mirada y, también, en la escucha. En *Leer danza(ndo)* movimiento y escritura se contagian. Así, mientras la escritura encuentra su labilidad, el movimiento encuentra su forma de perdurar: el cuerpo escribe, el texto baila.

Traducción salvaje: (con)fundida y ex-tensa

Los términos con los cuales lxs traductorxs suelen nombran los materiales de trabajo, como “texto de partida” y “texto de llegada”, aluden a un viaje o un traslado, idea que en este caso ya está condensada en la forma de designar el resultado como “texto-movimiento”. En efecto, en la lógica de disposición de esta edición bilingüe, ambos textos, dijimos, tocan sus bordes, pero también, se puede agregar, se miran entre sí. Los ojos de quien lee recorren ambos territorios, van y

vienen movidos por ese reflejo inexacto. Pero lo que esta traducción salvaje se propone no es conquistar las tierras de cada lengua, las lenguas no se dominan entre sí, conviven (con)fundidas olvidando, finalmente, cuál es la partida y cuál es la llegada: “Traducción puede ser: / HACER-ESTAR / en una EX-TENSIÓN” (Bardet y Zuain, 2019, p. 40). Además, la traducción no se aquieta porque no queda saldada del todo: por ejemplo, ante más de una posibilidad de traducción se dejan asentadas las opciones o los criterios tomados –como el uso del lenguaje inclusivo no normado– se abandonan.

Leer danza(ndo) tiene un foco puesto en la reflexión sobre los verbos, hay una insistencia en el mundo verbal que crece entre el texto a traducir y el texto traducido, dado que el verbo es la categoría gramatical que aloja el movimiento: en español el verbo se flexiona, es decir, se dobla sobre sí para cambiar las desinencias y moverse entre personas, números, modos, tiempos. De allí que muchas de las glosas reflexionen sobre el verbo, como es el caso de *mean*. Pero donde se centra la atención es en el gerundio, cuyo protagonismo es evidente en el texto de Stein y representa un punto problemático en el entrecruzamiento entre inglés y español. Mientras en inglés esta categoría permite sustantivar –*dancing*–, en español los paréntesis deben actuar como las prótesis que encierran la impronunciable terminación *ndo* para dejar ver el sustantivo *danza*. Nuestra lengua necesita interrumpir con un artificio lo que en inglés se da en la palabra como un solapamiento categorial. Lo que ambas lenguas muestran como posibilidad es la repetición y, con ella, la prolongación que habilita el gerundio: este verboide prolonga el tiempo y, en simultáneo, suspende el movimiento. Repetición y prolongación es lo que “Orta or one dancing” investiga a través del gerundio como posibilidad de traducir el cuerpo que gira. Lo que nos sucede al girar cuando bailamos es que experimentamos una serie de paradojas: mientras sostenemos el eje del cuerpo, giramos sobre nosotras mismas; mientras sostenemos la dirección, giramos para trasladarnos; mientras todo el cuerpo gira y forma un bucle, este mismo giro puede provocar la pérdida del equilibrio y motivar la caída, por lo que, para evitarlo, los ojos necesitan determinar un punto fijo y llegar a él antes que el resto del cuerpo. En la bitácora de una de las asistentes al seminario,

registro publicado junto a otros en el blog 2(da) *Cuadernos de danza*, leemos:

El último encuentro hicimos en grupitos un pequeño número leyendo, bailando y después nos aventuramos a traducir todos juntos el poema de Gertrude Stein, “Orta or one dancing”, experimentando todas las posibilidades de gerundios en el castellano, que es un poco como experimentar la danza en el lenguaje, porque el gerundio no es otra cosa que la duración de una acción encapsulada en un verboide, que no es ni verbo ni adverbio, sino ambos al mismo tiempo. (Ifantidis et al., 10 de julio de 2017, § 12. Mirando/tocando).

La danza se experimenta en el lenguaje, fabulando cómo bailar la lengua, a partir de su materia sonora, por ejemplo: “sonoridad = repetición” (Bardet y Zuain, 2019, p. 44), o a partir de debates semánticos, de los cuales el más representativo es, sin duda, el del verbo *to be*: “SER Y ESTAR = ENCONTRAR UN LUGAR EN EL MUNDO” (Bardet y Zuain, 2019, p. 56).

La traducción es salvaje no solo porque las lenguas no pretenden dominarse entre sí, sino porque no está domesticada, se permite traer los conflictos del entrecruzar las lenguas, ensayar convivencias, errar. Reivindica el instinto de la diferencia, no busca aplanar las lenguas en una equivalencia. Ficciona un encuentro en el territorio de la piel que es papel, entre el cuerpo y la escritura: la traducción salvaje busca fundir las lenguas no en una tercera lengua, sino en un territorio que funda una ex-tensión para poner en común las lenguas e imaginar una forma de escribir otra, fabulando un traslado que hace convivir fonéticas, sintaxis y léxicos, que superpone los tiempos de diferentes archivos, que activa y disemina lecturas, que explora danzas posibles.

Tinta, papel y experiencia

La puesta en página y la edición entendida como intervención artística forman parte de las decisiones de traducción. Por empezar, nos encontramos con una fotografía en negativo de Isadora Duncan, a su vez velada por una cubierta en papel vegetal que tiene impresa esa misma imagen junto al título y la mención de la autoría colectiva: el velo encubre al tiempo que fabrica el fantasma de Isadora; en simul-

táneo, permite superponer los trazos y borrones que vemos en la contratapa, junto a un poema de Stein.

La aparición de trazos irregulares no solo alude a traducciones posibles de movimientos de los cuerpos en su trabajo de investigación coreográfica, sino también a los propios ensayos, las idas y vueltas con la traducción del texto. Los trazos también intervienen las imágenes de Isadora, de Stein y del mar en el interior del libro, así como habitan los márgenes amplios que rodean el texto, conformando las cicatrices de la experimentación del cuerpo involucrado en la escritura, la huella del goce de la inscripción, el rastro del empleo de la herramienta para signar el papel que es piel.

Las decisiones tipográficas, en su variedad de tamaños, empleo de negritas, resaltados, cursivas y redondas, buscan armar el mapa de los señalamientos, proponernos la reconstrucción de un recorrido –por dónde pasaron los ojos de lxs traductorxs, dónde se detuvieron, en qué punto se demoró el pensamiento– para compartirnos los mismos mojones, invitar a nuestra atención y predisponernos a la demora, habilitándonos una experiencia con la materialidad de la página a partir de la distribución singular de la tinta.

En estas notas intenté compartir cuatro zonas posibles que se inauguraron en mi experiencia de lectura de *Leer danza(ndo)*, en la que cuerpo y escritura se reúnen en el ejercicio de la traducción. El gesto de esta propuesta editorial sugiere, en definitiva, que traducir es bailar las lenguas: hay un movimiento, una entrega a la oscilación, una pérdida del equilibrio, una respiración de las palabras, una experimentación sonora, una escucha extrañada, una huella del intento de acercamiento –a otros cuerpos, a otras lenguas–. Traducir es hacer que las lenguas se encuentren, giren, rolen, se deslicen, salten sobre el suelo siempre fértil de la imaginación.

Referencias

- Bardet, M. y Zuain, J. (comp.) (2019). *Leer danza(ndo)*. Traducción salvaje. 2(da) en Papel Editora.
- Duncan, I. (1973). *Mi vida*. Losada.

Ifantidis, T.; Schmit, L.; Rivero, T.; Zuain, J.; Aguirre, F. y Casanova, M. (10 de julio de 2017). En Convivencia DoceVeinticuatro - Segunda Cuadernos de Danza // SEMANA 6 [entrada de blog]. 2(da) Cuadernos de danza. <https://cuadernosdedanza.com.ar/index.php/textosdanzacontemporanea/368/en-convivencia-doceveinticuatro-segunda-cuadernos-de-danza-semana-6>

Paz Sena, L. (2023). Escritura, inscripción, instante. Algunos recorridos en torno al término *coreografía*. *Panambí. Revista de investigaciones artísticas*, 1(15), pp. 47-55. <https://doi.org/10.22370/panambi.2022.15.3356>

Stein, G. (1951). Orta or one dancing. En *Two: Gertrude Stein and Her Brother and Other early Portraits* (pp. 286-304). Yale University Press.

Zuain, J. (comp.). (2021). *(Des)ordenando a Isadora Duncan. Traducciones originales de Mi vida (1927) y La danza (1909) escritos por Isadora Duncan + La historia (no)escrita de Isadora Duncan escrito por Mary Desti + Documentos inéditos*. 2(da) en Papel Editora.

Zuain, J. (28 de septiembre de 2021). *Les enfants d Isadora* (o la verificación de la escritura) [entrada de blog]. 2(da) Cuadernos de danza. <https://cuadernosdedanza.com.ar/index.php/danzacontemporaneaencartelera/681/les-enfants-d-isadora-o-la-verificacion-de-la-escritura>



Inocular la lengua: *Farmacia animal* de Francisco Leal

Por María Milagros González¹

Somos (...)
la gente de la boca retorida
por lengua bífida
Gabriela Mistral, “Recado terrestre”

Es el veneno
es la serpiente
es la forma es el tiempo
es la mente creadora
y material
Lengua bífida
dice Mistral
Hacer el salto de lo
visionario a lo real
sin ser realista
Lila Zemborain, Lengua bífida

Traigo, a modo de epígrafes, fragmentos de dos poemas. Uno de Gabriela Mistral, extraído de “Recado terrestre”, que me llegó por intermedio del poemario *Lengua bífida* de Lila Zemborain, donde encuentro otro fragmento compañero. Quiero que la serpiente, el veneno, la lengua, la forma, la mente creadora se retuerzan con estas palabras que voy a compartir ahora a propósito del libro *Farmacia animal* de Francisco Leal.

Este poemario, publicado en 2018 en Chile, entronca con una serie de escrituras poéticas del autor que indagan la relación entre lo humano y la materialidad, para decirlo rápidamente². Coincido

¹ Instituto de Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba

² Ha publicado los poemarios *Vecindario* (2005), *Insectos* (2006), *Naturalismo* (2006), *Cortezas* (2009), *Cortina de humo* (2011) y *Mundos/Carne* (2014),

en el interés por seguir con este problema, particularmente, desde el prisma de la escritura. Me interesa pensar la materialidad de la escritura y la escritura de las materialidades. Y ello en una escena teórica y crítica caracterizada por el aparente agotamiento de la pregunta por el lenguaje como condición de acceso al mundo, propia del giro lingüístico, y su desplazamiento por las discusiones en torno a la materia, la ontología y el cuestionamiento del antropocentrismo³. Y me propongo mantener abierto ese problema del lenguaje y la escritura, en primer lugar, por el celo hacia nuestros materiales de trabajo, nuestros corpus. Pero también porque no querría descartar la complejidad de esta pregunta cuando, justamente, algunas escrituras teóricas contemporáneas nos proponen resituar las prácticas humanas como formas de interacción con la materia no humana. Además, encuentro en ciertas producciones recientes, el despliegue de una escritura con-fabulada que podría ser fecundamente invitada al convite de estas discusiones. Les presento entonces algunas notas sobre una de estas producciones, *Farmacia animal*, que intentan dar cuenta de una escritura que parece inoculada por formas de vida, procedimientos compositivos y pensamientos no exclusivamente humanos, en especial, por los procesos físicos y químicos de la materia orgánica.

A lo largo de todo el libro, la escritura es colocada en una constelación de fenómenos naturales y artificiales que no solo cuestiona su circunscripción a la esfera de la actividad humana, sino que comparte con esos otros procesos el carácter de ser, ante todo, una marca sobre los cuerpos, que guarda la memoria de sus mutaciones. Así, las venas de las hojas son escritura (2018, p. 74), por ejemplo, o las cicatrices componen una gramática que se borra y permanece (p. 50). El poema que da inicio al libro, titulado “Fábula”, ya lo adelanta cuando presenta una “fábula” de la materia del mundo que se recrea en las diluciones, combustiones, evaporaciones, condensaciones, fusiones, precipitaciones; dice: “La historia se diluye en aceites y quema”, “La

además del que es ocasión de nuestra presentación.

3 Tres consensos para los lenguajes de la crítica en las humanidades en la escena actual de la teoría (Biset y Naranjo, 2022; Biset, 2022), a saber: el distanciamiento del giro lingüístico, la crítica de los dualismos ontológicos y la perturbación de las escalas.

historia se combustiona en un relámpago” (p. 11). Una historia modulada también con la lengua: “Esta historia la inventamos a mano para romperla con las lenguas y los dientes” (p. 13).

Me pregunto qué pasa con la escritura si la ubicamos en relación con estas otras líneas, marcas, huellas, con estos otros fenómenos que configuran material y discursivamente el inacabamiento del mundo. ¿Qué nos dice esta cuestión respecto de la técnica entendida como instrumento humano, en este caso, de acumulación, fijación y transmisión de conocimientos, lo que, por supuesto, entraña la existencia previa de un sujeto dotado de una lengua articulada y la competencia en la técnica de su representación gráfica? ¿Es posible que en la escritura humana aniden otras lógicas de funcionamiento, que de alguna manera se componga con algunos de los multiformes modos de vida y de interacción no humanos?

En ese sentido, volvemos a “Fábula”, donde se dice que la historia se desarrolla en el espacio membranoso en el que nos tocamos recíprocamente con otros existentes. En el poema, la historia se multiplica entre los cuerpos, se “parte en las grietas / y se parte con los hielos y las membranas” (2018, p. 15). En la interfaz (tomo este concepto de Laura Tripaldi y sus propuestas acerca de la inteligencia de los materiales) se producen las coreografías del contacto, en esa zona material fronteriza, cuya potencia de afectación no está predefinida y es siempre recíproca.

Y es así que aparece frecuentemente la figura de la lengua, también como sitio de incubación de un veneno o un medicamento y de posibilidad de su inoculación. La mordedura de la serpiente es contacto entre cuerpos e intercambio químico. ¿Qué tiene la escritura de farmacia, de lugar de reacciones químicas y de elaboración de compuestos? ¿Qué interacciones habilita (no necesariamente delimitadas por el modelo del dar forma a una materialidad)? ¿Y cómo se espesan las marcas de esos contactos interespecies e inter-reinos en la materialidad de la escritura?

Algo señalamos ya acerca de la dilución de la función mediadora del lenguaje y una densificación de su condición material, en continuidad con otras materialidades naturo-culturales. Y ello a través de diferentes operaciones. Por ejemplo, el uso de recursos tipográficos como la negrita, la variación en el tamaño de las fuentes, la distribu-

ción de palabras y blancos en la página y la ausencia total de signos de puntuación. Esto produce, por supuesto, efectos en la cadencia, en el ritmo y también en las conexiones entre los enunciados.

En relación a esto último, las palabras parecen congregarse por afinidades o resonancias semánticas más que por una lógica expresada a través de las construcciones sintácticas. Por ejemplo, en un poema las cicatrices convocan las líneas de los rieles del tren, ellos al metal y las cadenas, ellas a su vez al hielo en las rutas, la nieve y las quemaduras, ellas a las cenizas y así al humo. Y ello no solo en cada poema en particular, lo que les da una apariencia de un carácter más o menos experimental según el caso, sino a lo largo de todo el libro, porque ciertas figuras van cuajando transversalmente con el transcurso de las páginas.

Otra táctica de esta escritura inoculada es el desdibujamiento de lo que llamaríamos el “yo lírico”. En lugar de una voz capaz de organizar la experiencia y la construcción de sentidos, encontramos una variedad de voces, que constantemente decantan en una primera persona del plural inquietante por su movilidad. En ocasiones se la puede identificar con algún cuerpo humano o no humano, pero pronto se nos escurre. Si intentáramos emplear el concepto de polifonía, deberíamos aclarar que opera en una clave disonante: las voces se fagocitan entre sí, se superponen, rehúyen la asignación de una existencia independiente, reconocible y estable.

En ese sentido, la borradura del sujeto lírico, así como de las convenciones sintácticas, nos arrojan muchas veces a la contemplación de los deslizamientos de (si todavía nos sirven estos conceptos) unos significantes que, acéfalos, liberados del imperativo del decir claro un significado, se entregan al juego de las formas. Y de la significación. Porque no se persigue necesariamente el sinsentido. En cambio, creo que estas escrituras se balancean sobre la posibilidad de que la exploración de la materialidad (gráfica, sonora, sintáctica, semántica, etc.), ya no como mera materia pasiva de un contenido, coincida con la producción de una significación ampliada más allá del ámbito humano. Es decir, de una significación ya no como propiedad de las palabras o los discursos humanos, ya no como marcador de posición antropomórfico que imprimiríamos sobre las materialidades a partir de nuestra subjetividad individual o cultural colectiva. Aquí la

significación puede resultar una performance, un hacer extendido, que emerge de los intercambios por los que se vuelven inteligibles distintos cuerpos, mundos y culturas. Y utilizo estos conceptos con la propuesta del realismo agencial de Karen Barad (2003, 2007). La escritura quizás pueda volverse entonces un “pensar con la forma”, donde pensamiento y forma no están escindidos y, en todo caso, el problema sería la adecuación o inadecuación entre ambos, sino un hacer en los enredos materiales que nos afectan.

La lengua bífida, además de participar de las mordidas como marcados químicos, se retuerce para conocer. El siseo es, para la serpiente, el movimiento lingüístico por excelencia para volver inteligible el mundo. Porque la partición de su lengua no solo le permite distinguir las condiciones atmosféricas, sino mapear diferencialmente los olores. Algo así como un olfato en estéreo, a dos puntas, que, dada su vista atrofiada por moverse al ras del suelo, constituye un modo de explorar y actuar con las intensidades de los fenómenos químicos en curso que le importan.

La singular inventiva de la lengua, en la boca de las serpientes y también en las nuestras, corre la pregunta por el lenguaje humano y por la escritura al terreno de los haceres por los que, con otros cuerpos y materiales, el mundo se nos vuelve sensible e inteligible. Al examinar las huellas de estas confabulaciones en la escritura, gracias al aspecto material, rítmico, plástico, ambiguo, imaginario del lenguaje, atendemos a lo que la literatura puede en relación con la materia, más allá de la dominación y la representación centradas en la mirada, el logos y el encéfalo.

Referencias

- Barad, K. (2003). Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 28(3), pp. 801-831.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway. Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Biset, E. (2022). Escena postextual de la teoría. *Chuy*, 12, pp. 124-150.

Biset, E. y Naranjo, I. (2022). Arqueologías políticas del futuro: de la aceleración al antropoceno. *Mediações*, 27(1), pp. 1-22.

Leal, F. (2018). *Farmacia animal*. RIL Editores.

Tripaldi, L. (2023). *Mentes paralelas. Descubrir la inteligencia de los materiales*. Caja Negra.



La lengua bajó a la tierra

Por Constanza Pellicci¹ y
Florencia Stalldecker²

“La lengua bajó a la tierra” escribió Fedora Aberastury cuando logró comprender que ésta nos ofrecía mucho más que el sentido del gusto. Podríamos decir que logra un vínculo *entre* un supuesto afuera y adentro del cuerpo, pero sobre todo que su existencia es índice de que el pensamiento es vivido por todo el organismo. La visitamos como masa carnosa densa para, desde allí, pronunciar palabras por medio de su fuerza. Al reconocer que la lengua empuja al pensamiento a partir de las vibraciones que se inician desde su raíz y que en contacto con la región occipital abren el espacio fabulador del lenguaje nos convocan las preguntas: ¿Qué modos de reunir cuerpo y fabulación/imaginación tiene la lengua? ¿Cómo reconocemos y potenciamos un universo de sentidos que se caen de las palabras, con las palabras, entre las palabras? ¿Qué ofrecen las técnicas y poéticas de movimiento y sonido a las relaciones entre materia y lenguaje?

Entonces, nos gustaría presentar una lectura performativa que al compartir un caudal de citas que atienden a la lengua como músculo, aloja problemas táctiles y vibrátiles, y toma a los signos como cosas que podemos babear, probar, saborear, ablandar.

Comienzo cantando palabras aéreas,
palabras que, en principio, son del aire
palabras que son vibración con pequeñas gotitas de humedad adherida,

palabras que nacen desde la lengua trazando una huella de dientes y labios en el aliento.

Aquí aparece una intuición
una intuición, la actualización arbitraria de la memoria

1 Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba

2 Escuela de Arte y Patrimonio, Universidad Nacional de San Martín

una intuición que es pura sensibilidad porque se intuye como se tiene un presentimiento.

Vamos a hablar la lengua, vamos a hablar sin decir,
vamos a hablar en el más de una lengua que contienen los labios
vamos a hablar el murmullo cósmico de la lengua antes de la lengua
vamos a hablar también, la mudez guardada en los muñones temblo-
rosos de las lenguas.

¿Cómo hablar una lengua dentro de la boca?
¿Cómo decir todas esas contorsiones sin las que no es posible hablar?
Y si la lengua se ha congelado, ¿cómo nos hacemos agua en la boca?

(Recorrer la boca con la lengua).

Y si la lengua se ha petrificado ¿Cómo nos hacemos lava en la boca?
Y si la lengua está por florecer y es una rosa que es una rosa que es una...

La lengua, el órgano
la lengua, la masa carnosa y densa
la lengua que en su parte media es un músculo que presenta en la
superficie numerosas eminencias.

Eminencias también llamadas papilas
que, por su forma, reciben diferentes nombres:

papilas linguales,
papilas caliciformes,
papilas fungiformes,
papilas filiformes
papilas emisféricas.

(Repite tres veces)

“Se diría que hablo.
Que adopto como es debido acentos,
aperturas de lenguas; y que sé

retranscribirlo todo, por medio
de una pronunciación implacable” (Chopard, 2022, p.11).

Una palabra no se ingiere;
a veces se deglute, a veces se tuerce cuando la garganta está cerrada.
a veces se deshace o se desorienta cuando el corazón late demasiado
rápido.

A veces intenta aflorar.

Una gramática para la palabra,
una gramática para la voz.
Una gramática para la articulación
y para la pronunciación despejadas de lo que incordia
los ruidos molestos
las repeticiones,
los estrangulamientos.

Tengo asperezas invisibles
contra las cuales toda lengua viene a tropezar,
a deformarse.

Toda lengua viene a tropezar o a deformarse
con el gusto o el disgusto por decir y la cosa que dice,
toda lengua viene a tropezar o a deformarse en un tono
toda lengua viene a tropezar con lo que se hace mientras se dice en
la boca,

toda lengua viene a deformarse con lo que se hace y se dice en el
hacer sentido sintiendo.

Toda lengua viene a tropezar con el sabor, a deformarse con el saber
algo.

(Chasquido de lengua).

La lengua encuentra una posición al conformarse Lentamente para
decir la Letra L

La letra L de Letra de Lengua de Lenta.

Al llevar la atención a esta posición de la lengua aparece una fuerza que empuja involuntariamente al paladar.

Una fuerza que empuja al paladar a abrir su bóveda con la sutileza de un movimiento automático, en cámara Lenta.

La fuerza de la Lengua está toda ahí en potencia,
en ese poder abrir la boca

La fuerza en poder abrir la boca
en un chasquido de lengua. Tlack!

El velo del paladar se levanta y la lengua cae, lenta
(*Bajar vertebra por vertebra*)

Al hondo y acuoso reposo donde comienza a descender al centro de la tierra.

Ancha y pesada, una lengua se disuelve entre dientes,
tibia humedad en reposo
disuelta en su peso, descende al subsuelo del mundo.
(*Volver a subir la cabeza*)

Allí la imaginación contempla lo táctil.

Allí la imaginación contempla lo vibrátil.

Allí sabemos de un músculo que es cuerpo y pensamiento al mismo tiempo.

La lengua debajo de la lengua, así es como la lengua bajó a la tierra.
bajó a la tierra

bajó a la tierra

La lengua por debajo de la tierra
algunos pueblos sueñan con su lengua

La lengua baja a la tierra
allí comienza el movimiento.

Referencias

Este texto fue posible gracias a la lectura y reescritura de textos como:

Gago, V. (2019). Intuición y empecinamiento: el método polémico de León Rozitchner. En *Lobo Suelto*, 11 de Octubre. Disponible en: <https://lobosuelto.com/intuicion-y-empecinamiento-el-metodo-polemico-de-leon-rozitchner-veronica-gago/>

Aberastury, F. (1991). *Escritos. Sistema consciente para la técnica del movimiento*. Catálogos Editora.

Chopard, C. (2022). *Ancolía común*. Editorial Serapis.



Juana Bignozzi contemporánea. A propósito de “Sprit o sentido del humor, como gusten”

Por Paloma Kreder¹

Comenzaré esta ponencia refiriéndome a una experiencia personal que, a mi parecer, evidencia un rasgo distintivo de la poesía de Juana Bignozzi. Mi primera lectura de un poema suyo fue colectiva y en voz alta, en el marco de un seminario de la carrera de Letras de la Universidad Nacional de La Plata. Constituía un principio del curso no ahondar en la figura autorial antes del encuentro con el poema, y yo, que desconocía a esa autora y a esa obra, creí que lo que estábamos leyendo era una escritura contemporánea –es decir, producida por esos años: 2016, 2017–. A su vez, encontraba reminiscencias de la poética de los 90, especialmente en el desencantamiento político, de la mano de un tono irónico y por momentos cínico, sobre una estructura de verso libre y sin rima que bien podía ser recitado en un *slam*. El poema en cuestión se titulaba “Sprit o sentido del humor, como gusten” y, como supe luego, inaugura el poemario *Mujer de cierto orden*, publicado en el año 1967. En el prólogo a la reedición de 1990, Diana Bellessi anotó: “como la mejor poesía, sigue hablando, muchos años después, en tiempo presente, casi recién escrita” (Prieto, 1998, p.14). En esta experiencia me reconocí, y comprendí así que la *sensación de contemporaneidad* respecto a la poética de Juana Bignozzi no me pertenecía enteramente a mí y a mi tiempo.

■ ■ ■

La crítica (Lafforgue, 2000; Sarlo, 2000; Prieto, 1998, 2006) ha coincidido en ubicar a la obra de Juana Bignozzi en una relación discontinua respecto a su generación, si por esta tomamos la tendencia de los años 60 hacia una poesía que se convierte en “un género con peligro de caer en el ‘prosaismo excesivo’, el ‘populismo’ o el ‘panfleto político’ (...) o el diálogo cotidiano” (Muschietti, 1989). Este *peligro* se sustentaría en el hecho de que, en términos de procedimientos poéticos, la Generación del ‘60 comparte la lengua coloquial, la na-

¹ Universidad Nacional de La Plata

rratividad, el emplazamiento anecdótico y el tono autocompasivo (Prieto, 1983).

En el caso de Juana Bignozzi, su participación en el grupo poético de protesta “El Pan Duro” (integrado por figuras como Raúl González Tuñón, Juan Gelman, Héctor Negro, entre otros) la ancla al tiempo y espacio de producción sesentista; pero, al mismo tiempo, en su obra se manifiesta lo que Martín Prieto (2006) llama “un enrarecimiento productivo de la relación esclerosada entre poesía y política” (p. 425). Aunque decididamente de izquierdas, la poética bignozzeana –como afirmaba la autora– “es ideológica, no política” (Bignozzi, 2010): en otras palabras, no es una tematización de lo político lo que hallamos en sus poemas, sino, como veremos, una poetización de la experiencia atravesada por la política. Así, en este modo singular de constituir el vínculo entre poesía y política, quizás podremos reconocer una clave de la *contemporaneidad* mencionada al principio.

. . .

“Sprit o sentido del humor, como gusten”²

Hace unos días he decidido luchar
y la sola idea de la lucha
me ha producido un cansancio tan infinito
que hasta mis mejores amigos guardan distancia respetuosa.
Además como he pasado al lado de los ríos más famosos del mundo
y no me suicidé en ninguno
mi falta de amor por la humanidad está suficientemente
demostrada.
Como siempre hablo de los demás pero digo yo,
todos pueden dormir serenos
pensando que estas locas historias sólo pueden ser mías,
que ya sabemos qué clase de persona soy.
Mis mejores amigos sufren en distintas partes del mundo
y yo escribo cartas graciosas
sentada en medio del desierto bajo el sol de enero,
mientras mis vidas muertas insisten en volver.
Algunos de mis mejores amigos no se engañan
y me ofrecen tardes plácidas, retiran los objetos molestos,
hacen lugar a mi ruido.

2 En la obra reunida de Juana Bignozzi *La ley tu ley* (2000), pp. 25-26.

Como soy infinitamente perezosa
 creo que nunca intentaré luchar,
 por eso casi nadie me saluda, otros dicen pobrecita,
 y mis mejores amigos se burlan despiadadamente de los ingenuos y
 no me hacen caso.

Comienza el poema haciendo referencia a un elemento que sin dudas podemos vincular a la esfera de lo estrictamente político (y en particular, al fragor de la militancia revolucionaria): la lucha. La “lucha” es, sabemos, un término recurrente en la discursividad de los movimientos sobre todo de izquierdas y revolucionarios, y que condensa el accionar político en contextos de disputa. Exclamaba el anarquista Kropotkin: “¡Lucha! La lucha es vida, más intensa si la lucha es más viva”. La lucha como la fuerza, el movimiento que impulsa la transformación, y que sólo puede ser enunciada en imperativo: luchar es lo que *debe* hacerse. Frente a esta llamada programática, el yo poético responde con *pereza*. Lejos de la actitud de una militante ejemplar, la voz se repliega en la interioridad de lo subjetivo y vemos cómo la distancia que media entre tomar la decisión y efectivamente accionar se concentra en “la sola idea de la lucha”. La expresión coloquial e hiperbólica “la sola idea de” dirigida, entonces, al término predilecto de la praxis política revolucionaria: “la lucha”.

Corte de verso y seguidamente: “me ha producido un cansancio tan infinito”. Ni desprecio, ni rechazo; ni fervor, ni entusiasmo: lo que encontramos en este verso es algo inasimilable para la construcción polarizada y polarizante del ejercicio de lo político (asentada sobre el binarismo sí-no, a favor-en contra). El corte crea una pausa que enfatiza la distancia entre el yo poético y el discurso político tradicional, y el verso siguiente lo llena con la pesadez del cansancio, que desmorona cualquier impulso épico.

Por otra parte, la formulación “mis mejores amigos” –más allá del rasgo juvenil y actual de la expresión– presenta dos particularidades. En primer lugar, permite el ingreso de una zona de los afectos (la amistad) que no se condice ni con la poesía política comprometida ni con la poética de tradición amorosa: en efecto, las vinculaciones nombradas no son ni los camaradas (o compañeros), ni el amado (o el amante). Asimismo, tampoco es la amistad en términos abstrac-

tos (como esos elogios a la fraternidad o al “buen amigo” anónimo), sino que es concreta: “mis mejores amigos”. Es un grupo selecto (los “mejores”); pero sobre todo son “mis”, posesivo de la primera persona singular.

En 1998, la revista *Diario de Poesía* dedica un dossier a Juana Bignozzi. Allí, Martín Prieto recorre sumariamente sus poemarios, y señala: “... la obra de Bignozzi es sesentista apenas en su superficie, ya que si bien por un lado cumple con los requisitos de la hora -realismo, porteñismo, coloquialismo, desprolijidad, narratividad-, por otro lado trabaja a partir de una *fortísima impronta de la primera persona que se aleja de algunas ideas socializantes de la poesía del periodo*” (p. 13, cursivas mías).

En “Sprit o sentido del humor, como gusten” la “fortísima impronta de la primera persona” podríamos detectarla desde el primer verso: como vimos, la “decisión de luchar” se juega al interior de una subjetividad enunciativa, y son “mis” los mejores amigos. Pero el pronombre personal se explicita en el octavo verso: “como siempre hablo de los demás pero digo yo”. Como vemos, decir “yo” implica menos la referencia a un ego discernible y uniforme que -como pregona Benveniste- una posición discursiva. En otras palabras, la experiencia que se presenta no es del orden de lo estrictamente personal, pero se dice “yo” como estrategia enunciativa: “todos pueden dormir serenos/ pensando que estas locas historias sólo pueden ser mías/ que ya sabemos qué clase de persona soy”.

Esta última formulación (“qué clase de persona soy”) conlleva dos aspectos: por un lado, ligado a lo que veníamos planteando, juega con la consolidación de una persona “detrás” del yo (¿a quién remite este pronombre mudable?). Podríamos rastrear esta operación, con sus distintas modulaciones, en toda la poética de Bignozzi. Pero por otro lado, “qué clase de persona soy” forma parte de la artillería de expresiones coloquiales que, ingresada en el ámbito poético, resuena con un tono irónico difícil de pasar por alto.

En estas operaciones podemos aprehender una configuración poética que remite ya no al orden de la Gran Política sino a una experiencia singular que lo excede, y propone, en su irrupción, una forma novedosa de dar cuenta de la subjetividad y de lo político. Particularmente, lo que se nos presenta es la crisis de representatividad

del sujeto frente al paradigma de los Grandes Relatos, la singularidad que se agita en el seno de la homogeneización épico-revolucionaria. Por medio de la introspección, la voz se distancia y, desde afuera, se mofa. Quizás este aspecto es el que con más fuerza interpela a nuestras consideraciones actuales sobre la poesía, la lengua, la subjetividad y la política: “como soy infinitamente perezosa/ creo que nunca intentaré luchar/ por eso casi nadie me saluda, otros dicen pobrecita/ y mis mejores amigos se burlan despiadadamente de los ingenuos/ y no me hacen caso”.

■ ■ ■

En un ensayo publicado en el 2008, Giorgio Agamben se pregunta: ¿qué es lo contemporáneo? Y se responde: “pertenece verdaderamente a su tiempo, es verdaderamente contemporáneo aquel que no coincide perfectamente con él ni se adecua a sus pretensiones y es por ello, en este sentido, inactual; pero, justamente por esta razón, a través de este desvío y este anacronismo, él es capaz, más que el resto, de percibir y aferrar su tiempo”. Juana Bignozzi, entonces, como ese nombre que resume una serie de torsiones poéticas respecto a su época de producción, resquebrajaduras por las cuales se avecina a otras temporalidades: Juana Bignozzi, la contemporánea.

Referencias

Agamben, G. (2008). *Qué es lo contemporáneo*.

Bignozzi, J. (1967). *Mujer de cierto orden*. Falbo.

Bignozzi, J. (2000). *La ley tu ley*. Adriana Hidalgo.

Bignozzi, J. (2010). *La ideología es una forma de eternidad / Entrevista por Jorge Fondebrider*. Revista Ñ.

Kropotkin, P. (2008). *La moral anarquista*. (F. Mintz, recop.). Libros de Anarres.

Lafforgue, J. (2000). “Prólogo” a *La ley tu ley*. Adriana Hidalgo.

- Muschietti, D. (1989). “Las poéticas de los 60”. *Cuadernos De Literatura*, (4), pp. 129-141
- Prieto, A. (1983). “Los años sesenta”. *Revista Iberoamericana*, 49 (125), pp. 889-901.
- Prieto, M. (2006). “La enrarecida relación entre poesía y política en las obras de Juana Bignozzi y Juan Gelman” en *Breve historia de la literatura argentina*. Taurus.
- Prieto, M. (1998). “Presentación” a Dossier Juana Bignozzi. *Diario de poesía*, 46, pp. 13-14.
- Sarlo, B. (30 de agosto de 2000). Juana Bignozzi. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/cultura/juana-bignozzi-nid216034/>

Políticas públicas, justicia y derechos

Coordinadorxs:

Inés León Barreto y César Marchesino





¿Qué falló en el debate sobre los “discursos de odio”?

Por Luis Ignacio García¹

El título de mi presentación asume un presupuesto que ustedes acaso puedan no compartir del todo, pero que quiero explicitar como el telón de fondo de mi intervención de hoy, a saber: que algo efectivamente falló en el debate sobre los discursos de odio. Y mi intención aquí es intentar señalar qué falló, pero con el objetivo de colaborar en la reactivación productiva de este debate, que considero clave para encarar las agendas contemporáneas, saturadas por la irrupción de las nuevas derechas a escala global y local.

De hecho, entre el envío de mi propuesta y la redacción de esta breve intervención aconteció el brutal ataque de un hombre a cuatro mujeres en el barrio porteño de Barracas, con el resultado del homicidio de tres de ellas, de la manera más espeluznante. Este horroroso crimen fue interpretado por las distintas voces y militancias que se levantaron para denunciarlo, como efecto de los “discursos de odio”. En parte, porque se diagnostica un clima de época signado por la presencia de esos discursos desde las más altas esferas del poder, pero además porque apenas días antes del crimen se había difundido una nota con una de las voces más extremas del neofascismo en la Argentina, la de Nicolás Márquez, que daba una entrevista con ocasión de su publicación de nada menos que la biografía oficial del presidente de la Nación. Es en el contexto de ese crimen que se difunde la consigna: “no es libertad, es odio”. Por supuesto, la expresión alude al uso distorsivo de la palabra “libertad” en el discurso del partido gobernante, pero claramente alude también a un aspecto central del debate que queremos abordar, que es la distinción entre “libertad de expresión” y “discursos de odio”.

Quiero decir, sin embargo, que esta consigna vuelve a poner en escena pública el debate sobre discursos de odio después de un largo silencio al respecto desde su última emergencia pública, a sa-

¹ Universidad Nacional de Córdoba - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

ber, desde el atentado contra Cristina Fernández de Kirchner, el 1 de septiembre de 2022. En ese momento, desde la propia presidencia de la Nación la explicación oficial del episodio situó como causa determinante del atentado la circulación de los “discursos de odio” en nuestro país, y así como fue el momento de más circulación de ese diagnóstico (que a su vez permitía trazar una mirada retrospectiva a discursos que venían incubándose ya desde la pandemia), también fue el momento de su ingreso en la trituradora de la llamada “grieta” y, por tanto, su caída en desdicha y abandono de parte de todas las agendas mediáticas, sin importar su orientación política. Abandonado el tópico, se abandonó, en plena gestación del fenómeno libertario, una de las herramientas con las que diagnosticar el incipiente emergente neofascista en nuestro país.

Porque creo que la principal virtud del debate sobre los discursos de odio fue, claramente, la de ser un temprano modo de diagnosticar la infiltración de lógicas fascistas en nuestra vida social. Quizá los diagnósticos de Daniel Feierstein y del colectivo LEDA sean los que más lugar le daban al problema de la utilización política del odio, y de los pocos que, de resultados de ello, se atrevieran, desde las propias ciencias sociales, a hablar de neofascismo, o al menos, del fascismo como práctica social.

Sin embargo, el error fatídico del debate sobre los discursos de odio es muy simple de reconocer, aunque no de superar. Vuelvo a la pregunta, entonces: ¿qué falló en el debate sobre los “discursos de odio”? Que fue utilizado como parte de la misma lógica que se intentaba criticar: ellos odian, nosotrxs no. Fundamentalmente a partir de la apropiación oficial del tópico tras el atentado contra Cristina Fernández, la denuncia de los discursos de odio cayó en la gramática de la grieta, poniéndose así al servicio de confirmar su lógica. Ello tuvo un doble efecto negativo: en primer lugar, la contradicción performativa en que incurrían quienes denunciaban “discursos de odio” (entre comillas) para expresar sus propios odios en una escena pública ya capturada por esa lógica, una contradicción fácilmente reconocible; como consecuencia de ello, y en segundo lugar, se veía confirmada y exacerbada la misma posición enunciativa de superioridad moral que justamente los discursos de odio (ahora sin comillas) venían a denunciar en su masiva crítica al progresismo y su mon-

serga llena de moralina autocomplaciente. El asunto es que todo ese episodio, en vez de servir para comenzar una discusión seria sobre nuevas derechas, por el contrario, las envalentonó para mostrar el peor rostro del progresismo, y, para peor de males, con toda la razón, pues el odio moralmente sublimado es el más abyecto de todos los odios. Y una sensibilidad social predispuesta a la crítica al progresismo y a la corrección política lo detectó inmediatamente.

Ese fue el gran fallido del debate. Y ello sucedía, además, en un contexto totalmente refractario a esa discusión, y que lo siguió siendo hasta nuestros días. Quiero enumerar tres razones fundamentales para esta resistencia. En primer lugar, creo importante destacar que la expresión “discursos de odio” llega a nuestro país sin el acumulado de discusiones en torno a los “crímenes de odio”. Como ustedes saben, *hate speech* es una expresión acuñada en el la militancia y el debate jurídico norteamericano al calor de la denuncia y resistencia a los *hate crimes*, y así sucede en la influyente teoría sobre este problema, esto es, la de Judith Butler. Ella articula su teoría del “excitable speech” en los años '90, pero como decantación de la larga tradición de resistencia al racismo y al sexismo, tan extensa como las décadas de la posguerra en Estados Unidos. Y es en el contexto de la resistencia a la persecución de minorías raciales y sexuales que emerge esa problemática, siempre doble: *hate crimes/hate speech*. En la Argentina, los “discursos de odio” llegan sin ese contexto y esa tradición jurídica y militante, sin el acumulado de discusiones en torno a los “crímenes de odio”, facilitando entonces la lectura simplificadora de éstos como meras injurias o expresiones subidas de tono, propias de cualquier discusión política.

En segundo lugar, la emergencia de la discusión que evocamos se da en un contexto de franco ascenso de las nuevas derechas a nivel global, justamente como reacción al modelo enunciativo de esas nuevas derechas, y a sus estrategias de circulación en medios virtuales y redes sociales. Ahora, un componente esencial de esas nuevas derechas en ascenso es precisamente la crítica a lo que ellas llaman la cultura “woke”, se alimenta de esa crítica, y uno de los rasgos esenciales de esa crítica es, precisamente, la condena a la apropiación de esa cultura “woke” del tópico del odio. Criticar la utilización política del odio es un rasgo esencial de esa “corrección política” que las nue-

vas derechas vinieron a combatir. Entonces, nunca se pudo hablar de discursos de odio sin activar inmediatamente todas las estrategias defensivas y de victimización de los referentes de las nuevas derechas, que impidieron siempre que llegara a plantearse una auténtica discusión al respecto, y, por el contrario, usaron esas críticas como palancas para sí mismos. Decir discurso de odio era, inmediatamente, tomar partido en una “batalla cultural” cuya gramática no depende sólo, ni principalmente, de “nosotres”. Por eso se llegó a decir en campaña: hablar de discursos de odio es sumarle votos a Milei.

Por último, y tras el desembarco en el gobierno de esas mismas “nuevas derechas” en su versión colonial local, una nueva capa de malentendidos cayó sobre la discusión. Ahora desde un “fuego amigo” que desde las elecciones no ha dejado de crecer. Me refiero al conjunto de explicaciones propuestas para esa enorme sorpresa que fue la victoria de Javier Milei, desde una serie de intervenciones articuladas en torno a la figura y la voz de Pablo Semán. En efecto, considero que su voz (con sus afluentes y ramificaciones) cumplió un rol clave para articular una explicación del fenómeno Milei y de su llegada al poder, y lo hizo desde una posición ambigua de progresismo antiprogresista, y sobre todo antikirchnerista, que hizo que fuera escuchado tanto dentro como fuera del campo popular, con una llegada muy extendida a medios de alcance nacional, además (incluido esa suerte de altavoz de Milei que es LaNación+). ¿Y qué decía esa voz? Decía que la hipocresía del progresismo tuvo un peso mucho mayor en la llegada del fascismo que el lento colarse de la violencia política capilar a través de los discursos de odio, que la verdadera explicación del ascenso de Milei está en la “mímica de Estado” que jugó el kirchnerismo y la legitimación cínica de ese lento abandono de gente, por parte del discurso progresista de intelectuales de estado financiados por el estado. Por supuesto, en el contexto de esta lectura el debate sobre los “discursos de odio” fue leído como el colmo del progresismo, como una operación de chantaje moral que venía a pontificar sobre la corrección política en la lengua mientras ese “estado que te cuida” que el progresismo defendía iba claudicando velozmente sus obligaciones para con los más necesitados. Por eso Semán rechaza muy enfáticamente hablar de fascismo en relación a los libertarios, y por eso el libro colectivo que él editó (*Está*

entre nosotros. ¿De dónde sale y hasta dónde puede llegar la extrema derecha que no vimos venir?) ni menciona el atentado contra Cristina como antecedente relevante del ascenso libertario, de no creer, pero ni lo menciona. Igualmente, atenido a un cuidado antropológico y un empirismo metodológico, tampoco admite vínculos relevantes con la ola de las nuevas derechas globales, sino que enfatiza las causas internas, locales, obstaculizando a la vez la posibilidad de pensar los componentes neofascistas de este proyecto.

El mencionado libro circuló mucho, y tenía todos los elementos necesarios para hacerlo: sin dudas es un muy buen libro, aborda el problema desde una perspectiva múltiple y polifacética, y sobre todo logra equilibrar dos rasgos que, en la desconcertante escena posteleccionaria, dieron masividad a su recepción: hacia el público anti-libertario, logra hincar el colmillo en inercias reales del discurso progresista y de ciertas maneras residuales de abordaje de lo social, que ya se venían discutiendo en ese campo pero que el libro logra articular muy bien, y sin por ello ser para nada un libro antipopular sino lo contrario; hacia fuera del progresismo, es un libro rabiosamente antikirchnerista, que prácticamente no señala ningún aspecto objetable en la apuesta política o comunicacional de Milei, sino más bien al contrario: de tan empeñado que está en la explicación del fenómeno, da pasos, casi diría deliberados, hacia su justificación. Todo esto hace de la explicación-Semán un enorme obstáculo para pensar adecuadamente el problema de los discursos de odio.

Estas creo que son las cuatro principales razones de lo malogrado del debate. Algunas son internas, otras de contexto. De modo que uno diría: si tan torcido viene, ¿por qué no dejarlo ir nomás al desván de los debates olvidados? Y bueno, porque creo que más allá del fallido, todo lo demás era cierto, certero y necesario. Todo: que hay una relación directa entre discursos de odio y crímenes de odio; que hay un abismo infinito y negado entre discursos de odio y “libertad de expresión”; que toda política de terror estuvo antecedida por discursos de odio; que las redes sociales son máquinas aceleradoras de los discursos de odio, porque el odio genera mucho más “engagement” que cualquier otro contenido; que la “rebeldía” de derecha no es más que discurso de odio desatado; que los discursos de odio son un engranaje fundamental de la lógica sacrificial del chivo expiatorio; que

los discursos de odio son un ingrediente clave de toda lógica conspiranoica; en una palabra: que el debate de los discursos de odio fue una manera temprana de hablar de la infiltración del neofascismo en nuestra sociedad. Hoy que el aparato oficial de comunicación movilizaba una monstruosa metástasis de discursos de odio, necesitamos volver a plantear la discusión en un nuevo nivel. Hoy que los movimientos y militancias recogen el guante para convertirlo en disputa por el sentido común a partir del lesbicidio de Barracas, tenemos que diagnosticar sus trabas y liberar sus potencialidades.

Por ello, y para cerrar, diría dos palabras sobre cómo encarar hoy cada una de los cuatro obstáculos que señalamos para un adecuado despliegue del debate:

En primer lugar, los discursos de odio no pueden entrar en la lógica maniquea y purista de almas bellas que no odian y que denuncian algo que siempre está fuera de ellas, un afuera que sería el mal radical, activando así en un juego mimético de aniquilación con el fascismo que se quería combatir. Hay que asumir, y hacer rendir analíticamente, que los discursos de odio son síntoma de una *descomposición generalizada del discurso público*, también el “nuestro”, en un único lodazal sin verdades ahora llamado “batalla cultural”; los discursos de odio llegaron para vaciar al habla social de todo sentido de verdad, memoria y justicia, y convertir a la palabra -a toda palabra, también la “nuestra”- en un engranaje más de una única maquinaria de violencia. Si eso ya se preparaba en nuestras sociedades cada vez más desigualitarias, las redes sociales terminaron de sancionar a los discursos de odio como el paradigma de la comunicación nihilista contemporánea. Debemos salvar el debate *desmoralizándolo*, convirtiéndolo en una discusión social y técnica sobre las formas de la circulación de la palabra, y retirándonos del lugar de la corrección y la superioridad moral: todos somos parte de los efectos de los discursos de odio. Creo que el actual desvanecimiento de la grieta (otro efecto del fascismo) puede favorecer a ello.

En segundo lugar, debemos restablecer el vínculo interno y determinante entre discursos de odio y crímenes de odio, un vínculo insuficientemente desplegado hasta el momento en nuestro país. Ni siquiera el atentado a Cristina sirvió del todo para reponer ese lazo. Creo que el lesbicidio de Barracas ha situado mucho más cla-

ramente ese vínculo, un vínculo clave para una des-moralización del debate. Hay que volver sobre el modo en que las militancias contra la violencia de género habilitaron la incorporación del término “femicidio” como agravante en nuestro ordenamiento jurídico: insistir en ello debería ser más que suficiente para demostrar que no estamos ante las taras de un discurso progre y su amor por la corrección política o sus pulsiones punitivistas de cancelación, sino ante la necesidad urgente de nombrar, tipificar y anticipar crímenes de otro modo inexistentes.

En tercer lugar, si queremos zafar del encasillamiento en la cultura “woke” de la “corrección política” despreciada por las nuevas derechas, debemos insistir en señalar el carácter *estructural* de estos discursos, y mostrarlo como un problema que torna inviables a las democracias en los contextos en que ellos proliferan.

En cuarto y último lugar, contra la simplificación antikirchnerista de la explicación de la emergencia de Milei, tenemos que mostrar su ascenso como un ejemplo paradigmático de un estado global de la lengua capturado por la tenaza de nuevas derechas y redes sociales que asfixia la palabra pública en una dirección inequívocamente *fascista*.

Las lenguas como textura de memorias insurgentes

Coordinadoras:

Mirian Pino y Beatriz Bixio



» El guaraní como refugio de identidad

Por Luisa Inés Moreno¹

Una lengua no sólo significa, origina representaciones en las que se inscriben rasgos identitarios que evidencian memoria discursiva colectiva y rica en diversidad lingüística. Las lenguas americanas no sólo son un aporte a la lengua española, tienen una lógica propia que orientan miradas, aportan visiones del mundo, preservan vida, ensanchan y ahondan la tierra y alargan la temporalidad. Ellas construyen historia en tanto reservorio de condición humana.

Antes de la conquista, los guaraníes conformaban cuatro troncos principales lingüístico-culturales: Mbya, Ñandéva o Avá Guaraní, Guaraníes Occidentales y Paĩ Taviterã, que vivían en diversas regiones de lo que hoy conocemos como Paraguay, Uruguay, Brasil, Bolivia y Uruguay. Estos cuatro troncos compartían una misma lengua, aunque con ligeras variaciones. Estos habitantes originarios eran seminómadas, vivían en la selva y de la selva, la misma era su hogar y tenían una relación muy estrecha con el medioambiente, lo valoraban, pero también le temían. Se trasladaban de un lugar a otro y en su trayecto nombraban los diferentes sitios.

El guaraní es una lengua americana con hablantes en siete países de América del Sur: Paraguay, Brasil, Argentina, Bolivia, Perú, Colombia y Venezuela, pero Paraguay es el único en donde se reconoce como idiomas oficiales al español y al guaraní en condición de igualdad. Allí, casi todos hablan guaraní, el mismo forma parte de la vida cotidiana de la gente, sobrevivió de generación en generación y superó ninguneos, descalificaciones e incluso prohibiciones históricas. Fue y es la primera voz que acarició la cuna de muchas generaciones, espacio de refugio ante la gran guerra y los dolores, vehículo de profundas emociones, expresada en el canto del poeta, en el calor de las guitarreadas y en siglos de nombrar y de nombrarse.

César Palacios² afirma que los paraguayos piensan en guaraní y que el mismo “es un idioma de resistencia, que perdura pese a los

¹ Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba

² César Palacios, comunicador social y docente en Asunción, Paraguay.

intentos de eliminación que sufrió durante más de 500 años, pues está en el ADN del paraguay y permea todos los tiempos, sesgos y maltratos... permitiendo mantener las tradiciones” (2023). Por ello, Paraguay es la capital americana del guaraní, su principal custodio. En Argentina, en las provincias de Corrientes, Misiones y Formosa, lo usan habitualmente y, desde el año 2004, el gobierno correntino la declaró lengua cooficial de dicha provincia. En los demás países, son pequeñas poblaciones originarias las que lo hablan. A partir de 2005, es el tercer idioma del Mercado Común del Sur (MERCOSUR), luego del castellano y el portugués.

Es un hecho que, hace ya varias décadas, se reconoce, se estudia y se profundiza este registro lingüístico en el que gravita una base étnica, una conformación socio-antropológica con un gran sentido de pertenencia a la tierra.

Yo estudié guaraní, pero no soy hablante y con esta contribución, en el marco del Encuentro Internacional de Derechos Lingüísticos como Derechos Humanos, pretendo colaborar recordando y recuperando algunos aspectos de esta lengua en relación al resguardo y refugio de la identidad guaraní.

La lengua guaraní constituye una de las raíces más profundas de la identidad nacional del pueblo paraguay y de la nación guaraní con raíces en tiempos remotos. La misma puede ser mirada como un espacio privilegiado de construcción y protección de identidad de su gente. En esta oportunidad, sólo focalizaré el caso del guaraní en territorio paraguay.

Iniciar un camino de reflexividad sobre una lengua implica examinar otros aspectos que exceden lo lingüístico ya que no es posible desvincularla de sus procesos socioculturales, ni alejarla de la idea de comunidad de habla, relación que se construye sobre la base de considerar la misma como espacio compartido desde donde se lee, se interpreta, se habita y se transitan realidades con modos particulares de apropiación. En términos de Kathryn Woolard (1998), el uso de una lengua cobra siempre una significación y en ella lo ideológico funciona como vínculo entre formas sociales y formas de habla, en términos pragmáticos.

El lenguaje es un instrumento privilegiado en la construcción de identidades. En este proceso participan las representaciones socia-

les, que se constituyen, reproducen y legitiman a través de discursos públicos e institucionales, entre ellos, también, los discursos de los intelectuales. Raymond Williams afirma que cada comunidad construye su identidad en procesos dinámicos, en los cuales su lengua puede tener paradas hegemónicas, pero también, se retrae, se renueva, se defiende, enfrenta lo extraño y produce reacciones contrahegemónicas (1977, p. 112). Esta visión no es ajena al guaraní.

Hubo un tiempo primigenio en que el guaraní atravesaba América del Sur, no como cultura hegemónica impuesta desde el poder, sino en términos de recorridos nómades y, al nombrar las cosas dejaban sus huellas, pues la palabra era considerada la cosa misma. Frente a esto, no podemos no pensar en la libertad que implicó esa época primera cuando hombres y mujeres recorrían América, ubicando sitios y paisajes a partir de la lengua heredada. En general, se puede observar que los guaraníes tomaban como punto de referencia para nombrar una zona aquello que les resultaba físicamente sobresaliente y lo que, para ellos, tenía algún valor utilitario. Por ejemplo, nombraban una zona en función de una elevación, animal o planta particular del ambiente. Esto es, debido al carácter seminómada de los guaraníes, que en su constante movimiento en búsqueda de tierras fértiles identificaban, en la naturaleza, elementos que les sirvieran como puntos de orientación territorial más que nombres para designar las áreas donde se realizaban determinados cultivos o actividad ganadera.

A ese tiempo primero, le siguió el avasallamiento de la conquista para llegar al sojuzgamiento colonial. En estos periodos difíciles, el guaraní se topó con el castellano como lo extraño, como lo ajeno. La presencia de otras comunidades de hablantes los puso frente a miradas de la realidad muy distintas, pues es en la praxis humana donde se engendra el pensamiento y el lenguaje como modo de construcción social. La lengua española avanzó y ocupó el lugar de lo hegemónico. Don Fernando Ortiz³, intelectual cubano, dice que aquello

3 Fernando Ortiz Fernández nació en La Habana, Cuba (1881-1969). Fue etnólogo, antropólogo, jurista, arqueólogo y periodista. Trabajó incansablemente para dilucidar la identidad cubana, en especial aquella de raíz africana. No trabajó lenguas aborígenes, pero en el marco de sus investigaciones, acuñó el término “transculturación”, categoría sociológica muy utilizada en dicho campo y que refiere a la recepción por parte de un pueblo o grupo social

no fue un encuentro, no fue un abrazo cultural sino un encontronazo cultural. Los pueblos aborígenes detestaron la conquista, la resistieron y la resisten en el tiempo porque ella significó el arrasamiento de lo propio y de lo primigenio que en muchas geografías fue muriendo junto a sus hablantes. Antonio Nebrija, justificando la conquista, decía que la lengua acompaña al imperio como conciencia de valor estratégica de extensión y lucha. Los procesos de ruptura impuestos se basaron en tres herramientas: armas, credo y lengua, al igual que sus antecesores romanos, pero, creo que la suerte del guaraní fue otra. Desde este idioma, hubo un importante número de conquistadores conquistados. La historia lingüística del Paraguay es extensa, compleja y, en ella, se dio un proceso de guaranización en el cual colaboraron varios factores. El temprano y rápido mestizaje fue uno de ellos. Varones españoles formaban pareja con mujeres indias y eran ellas quienes educaban. Fueron las madres quienes conservaron el legado. Durante el tiempo colonial la economía y la industria fue autárquica y casera, lo cual promovió la asimilación lingüística de quien llegaba a esas tierras. El estar fuera de las rutas comerciales del virreinato protegió la lengua vernácula sin dejar de mencionar el respeto, interés y utilización del guaraní por parte de franciscanos y jesuitas en su proceso de sociabilización y catequización y el carácter aguerrido de este pueblo originario. A Carlos III de España le preocupó la guaranización y comenzó una política de castellanización que el devenir de los tiempos se ocupó de frenar.

El guaraní es la lengua en la que el Paraguay vivió y vive su historia, aunque haya sido poco escrita en soporte papel. Bartolomé Melià decía que no es cierto que el Paraguay fuera un pueblo de tradición oral ya que posee una importante documentación histórica escrita en guaraní, aunque muy poco conocida. Hoy, son muchísimos los que la hablan, aunque no sepan leer ni escribir en ese idioma. Es su lengua madre, la que los acompañó desde la cuna con representaciones sociolingüísticas que refieren objetos, acentos, registros, modos de leer la realidad y conformar roles, de establecer los vínculos, de registrar el curso de los acontecimientos y de los sentires. Las

de formas de cultura procedentes de otro, que sustituyen formas de cultura propias sea de modo completo o parcial.

mismas son estructuras constitutivas del imaginario comunitario, parafraseando palabras de Elvira Narvaja de Arnoux.

Con la llegada de tiempos de independencia, inspirados en un sentimiento patrio, los paraguayos claman por ser ciudadanos libres y el Paraguay surge como nación, lo cual implica la construcción de una conciencia nacional. La creación de las comunidades imaginadas y llamadas naciones implicó el desarrollo de una conciencia nacional donde antes había otro tipo de conciencia, ligada a comunidades religiosas, monárquicas y de burguesías criollas. Ello significó “ruptura de las conciencias anteriores y la creación de una nueva conciencia [en tanto que imaginada], con su propia narrativa” (Anderson, 1993, p. 283). En diversos pueblos, esta nueva narrativa generó relatos vinculados con una nueva etapa, se crearon representaciones sobre sí mismos y sobre los demás, es decir los otros, aquellos que no pertenecen a la comunidad. Imaginaron nuevos haceres, plantearon nuevos sentidos, acciones propias. En Paraguay, políticamente, hubo cambios e incluso el guaraní fue instrumento revolucionario en lo cotidiano, pero en el imaginario lingüístico no fue tan rápida la vuelta de página. Bartolomé Melià afirma que la independencia se hizo en español, aunque la mayor parte de la población hablaba guaraní, pero esto se explica en el hecho que, como otras conspiraciones y revoluciones americanas, la del Paraguay se gestó en Asunción, a pesar de tener importantes antecedentes de rebeliones históricas coloniales situadas en diversos espacios. Este cambio de estatus político tuvo como máximo conductor al General Yegros, hombre del interior y líder del movimiento conspiratorio que estallaría en mayo de 1811. La verdad es que la independencia no marcó cambios sustanciales. La situación lingüística colonial se mantuvo estable. La mayor parte de la población hablaba solo guaraní y una pequeña minoría, castellano. A partir de 1813, cuando Gaspar Rodríguez de Francia suprime las instituciones religiosas y educativas, confisca patrimonios, margina la burguesía criolla administrativa y comercial de origen español, además de cerrar las fronteras con el objeto de defender su país de avances brasileiros y porteños, Paraguay queda nuevamente aislado.

En ese entonces, el pueblo y la oligarquía terrateniente y militar sigue hablando en guaraní, el cual se refugia en la campiña, en las

estancias, en los cabildos de pueblos que en otra hora fueran reducciones. La lengua primitiva se fortifica en la vida cotidiana, en los hogares, en las calles, en las fiestas, en las tertulias sociales y crece el número de hablantes aún en Asunción y poblados mayores. Las familias más distinguidas de estas ciudades comprendían el español y lo hablaban con extranjeros. El aislamiento no sólo fue político, también lingüístico, pero no porque al Dictador Francia le interesara el guaraní, simplemente, no frenó su uso. Sus objetivos eran políticos.

Después de la muerte de Francia en 1840, los viajeros describían al Paraguay como una curiosa nación de idioma aborigen ya que el imaginario de sus vidas pasaba por el guaraní y una sociedad pegada a costumbres coloniales en la cual solo los funcionarios públicos y las personas con estudio hablaban español.

Carlos Antonio López inicia una nueva etapa. Declara cesante el régimen de los antiguos pueblos indios y destierra el uso de apellidos guaraníes, lo cual provoca una gran dispersión de aborígenes en todo el país. Algunos van a los poblados, muchos a trabajar a las estancias. Esta extensión de la población indígena fortaleció el uso del guaraní como efecto no planeado por Carlos Antonio López. Con López se abren fronteras, se crean escuelas y se inicia una castellanización del país como política de estado. Se alfabetiza en castellano, pero se respeta la literatura en guaraní. Se educa con otro imaginario y la población siente que no es en clave paraguaya. La campaña sigue siendo el espacio de resguardo del guaraní, mientras que las ciudades se abren a estos nuevos imaginarios, no obstante ser la lengua primigenia lo vivido como propio. En 1865, comienza la Guerra de la Triple Alianza, evento bélico que arrasa con el Paraguay. Es en este momento histórico cuando el guaraní adquiere la categoría de símbolo nacional y nuevamente es el idioma original el espacio de refugio, el “vehículo de secreto y reserva militar”, “arma de defensa” en palabras de Josefina Plá (1975). Fue herramienta de cohesión en el campo de batalla, útil y adecuada a las necesidades del pueblo, adaptable a situaciones que el español no representaba. Frente a la debacle que implicó la contienda bélica de la “Guerra Guazú”⁴, el guaraní fue también el espacio contenedor de afectos, de heridas, de lágrimas; el sitio íntimo de la rabia, de los quiebre y de las fortalezas;

4 En español, “Guerra Grande”.

la lengua madre que acarició a aquel que partió para no volver y al que regresó maltrecho. Fue en el seno de esta lengua donde se realizaron duelos, reproches y se restañaron heridas.

Luego de la “Guerra Grande”, el Paraguay mantuvo una soberanía formal, por decirlo que alguna manera, pero sometido a decisiones políticas argentinas y brasileñas.

La postguerra trajo consigo las ideas neocolonialistas, un desprecio por el guaraní al que culpaban del atraso. Llegaron maestros formados en Argentina bajo el influjo de la generación del 80 quienes desdénaban las lenguas indígenas. En las grandes ciudades como Asunción, se observó una retirada en el uso del guaraní, en especial en sectores sociales altos, lengua reservada para tratar con criados, con todas las implicancias ideológicas que estas afirmaciones implican. Se decía que el guaraní era lengua de campesinos y el español la lengua de la ilustración, la educación y la cultura e incluso hubo familias que prohibían a los niños el uso del guaraní hasta ya avanzado el siglo XX, en especial a las niñas, ya que consideraban que los hijos varones debían aprenderlo para poder dirigir la peonada en las estancias. De todas maneras, todos aprendían el guaraní, algunos más, otros menos, porque el contacto con sectores sociales de servicio era inevitable. Las niñeras que cuidaban los pequeños, en su afectividad, les hablaban en guaraní cuando no estaban bajo la vista de sus padres; además en las calles se hablaba guaraní.

El siglo XX abre sus puertas con la circulación de estas ideas. Nuevamente, es el campo el que resguarda el espacio íntimo del guaraní, lengua que la política revalorizará cuando se acerque un nuevo tiempo de contiendas, ahora con Bolivia por el Chaco, en 1932. En esta instancia, el guaraní vuelve a ser símbolo de cohesión y código indispensable para el combate.

Esta lengua autóctona americana sobrevivió a procesos muy dolorosos como lo fueron la conquista, la colonización, la construcción nacional, las guerras externas y las revoluciones internas. Las primeras décadas del siglo XX traen consigo movimientos indigenistas que crecerán con la centuria, revistas escritas en guaraní, asociaciones en defensa de esta lengua, investigaciones referidas a la misma. Todo ello, pero en especial los movimientos indigenistas que juegan un papel muy importante en la construcción de conciencia de orgullo

guaraní, a lo que se le suma un importante crecimiento de la literatura en este idioma. Se da un gran paso de la literatura oral a la escrita. En la segunda mitad del 1900, se enfatiza el teatro social que recoge acervos de la vida cotidiana del país sea de espacios rurales o urbanos. En 1920, surge la Sociedad de Cultura Guaraní, la cual en 1942 se convierte en Academia, lo cual amplía horizontes.

Si bien, a lo largo de la historia hubo muchas variantes de guaraní, desde su origen, Paraguay fue un país plurilingüe, comenzando por las muchas variantes de lenguas amerindias que existían a la hora de llegar el español y siguiendo por los tipos de guaraní que se dieron en el curso de la historia: tribal, jesuita, criollo, nacional e incluso el jopará que es el guaraní criollo influido por el español que circula por las ciudades, pueblos, calles, mercados y recovecos de este país.

Promediando el siglo pasado, el guaraní ya se usaba en espacios laborales oficiales. Se utilizaba en sitios burocráticos para enfatizar. Era común escuchar a un jefe hablarle en ese idioma a personas que llegadas del interior trabajan en Asunción, más allá de ser estos últimos hablantes de castellano.

Con el advenimiento de la democracia en 1989, el guaraní llega como asignatura a las aulas y se multiplican los escritos oficiales en ambos idiomas, incluyendo el código procesal penal.

El predominio del uso del mismo por sobre el castellano puede ser explicado no sólo por la marginalidad geopolítica y/o el aislamiento del Paraguay en diversas épocas históricas, también por relaciones de parentesco entre hablantes de guaraní y de español, sean matrimonios, gestación de hijos naturales, cercanías por convivencia, determinación de las comunidades a extenderse a través del vehículo lingüístico del guaraní o por hábitos de habla adquiridos, que se surgieron tempranamente. Desde la colonización en adelante existieron los préstamos tanto de vocabulario como de modos de expresión entre ambas lenguas lo cual generó el jopará, mezcla de guaraní y español. El 24 julio de 1867 apareció, redactado en guaraní (jopará), el periódico Cacique Lambaré, el cual da cuenta de una serie de argumentos que intentan explicar el vínculo lengua guaraní e identidad. Este texto, publicado en tiempos de guerra, habla del amor a la patria, del potencial militar, del espíritu guerrero, de la valoración de lo propio, del resguardo de las tradiciones, todo ello ubi-

cado bajo el ropaje lingüístico del guaraní, el cual los cubre a modo identitario. En el entronque de la lengua y de la historia, se consolida la identidad nacional, identidad que hace a su ser (Lustig, 2008, p. 4).

El historial sociolingüístico de Paraguay nos habla de un largo trayecto en el que el guaraní da cuenta de ser la lengua más antigua del territorio con una sólida presencia activa e ininterrumpida. La lengua española llega a partir del siglo XVI y nunca logró imponerse a la lengua primigenia. Fue el extranjero el que necesitó aprender el guaraní para lograr sus objetivos como por ejemplo el proceso de evangelización. En este país, triunfó la “guaranización”, ya que la población española y criolla asimilaron el idioma nativo. El lingüista Germán de Granda explica que el “cacicazgo”⁵ es una característica de zonas marginales de los imperios ya que la figura del jefe indio tiene un gran peso en los acuerdos entre invasores y nativos que en el devenir del tiempo se hicieron necesarios. A esto, se sumó que la población autóctona era mayor que la española y la criolla y así, el guaraní se convirtió en una lengua vehicular primero, portadora de una cultura propia y receptora de otra (la española), pero sobre todo fue y es el espacio de la confianza, de lo íntimo de lo propio, de aquellos sentires e ideas que hoy definen el ser tanto de aquellas personas de origen guaraní, criollo español e inclusive algunos colonos extranjeros.

El guaraní es un instrumento privilegiado en la construcción de identidades que se legitima en representaciones socializantes que conforman el imaginario colectivo que atesora elementos de identidad, cumpliendo una función demarcadora y cohesiva en lo interno y a la vez, de indicador en lo externo. Bourdieu (1985) dice que la lengua nacional es el lazo legítimo y el guaraní es para el Paraguay dicho lazo. Su pueblo siente una lealtad lingüística infinita con este idioma, lealtad que se corporiza en sus cantos, en su arte plástico, en su literatura, en toda su cultura. Hoy es un símbolo nacional indiscutido.

5 El cacicazgo fue una estrategia de la monarquía española durante la época colonial para garantizar la lealtad de los indígenas nobles, occidentalizar a los pueblos al instruirlos en la fe cristiana y promover en la población aborígen la apropiación de las nuevas formas de vida impuestas por los conquistadores.

Referencias

- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal.
- Lustig, W. (2008). “De la lengua de guerreros al Paraguái ñe ã: Coyunturas del guaraní paraguayo como símbolo de identidad nacional”. *Lengua, nación e identidad. La regulación del plurilingüismo en España...* Ibero – Amerikanischers Institut. Alemania, pp. 387-411
- Melià, B. (2012). “El guaraní desde que el Paraguay es independiente” en *Cuadernos Hispanoamericanos* 744, pp. 39-54.
- Molinari, C. y Enríquez, M. (2014). “Antropología de la orilla y Cuba transamericana: Los aportes de Fernando Ortiz al pensamiento en América Latina”. *Frontera norte* 26(52), pp. 205-213.
- Palacios, C. (16 de septiembre de 2023). “El fracaso de Bartolomé Mitre, el triunfo del idioma guaraní”. *La Nación*.
- Plá, J. (1975). *El barroco hispano guaraní*. Editorial del Centenario.
- Williams, R. (1977). “Hegemonía”. En Williams, R. *Marxismo y Literatura*. Península.
- Woolard, K. (1998). “Introduction: Language ideology as a field of inquiry”. En *Language Ideologies* (pp. 3-48). Oxford Academic.



Construcción de la memoria y la identidad sordas en las narrativas en lengua de señas en Argentina

Por Mónica Curiel¹, Mercedes Inés Pandullo² y
Cecilia Maltez³

Las presentes reflexiones surgen a partir de la investigación “Lengua de Señas Argentina: análisis de la cohesión en las narrativas de la comunidad sorda y su aplicación en la enseñanza”, que se desarrolla en la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ) desde fines del 2023.

1. ¿Qué queremos hacer en el proyecto de investigación en curso? ¿Por qué? ¿Para qué?

Nos hemos propuesto realizar un relevamiento de narrativas de la comunidad sorda en Lengua de Señas Argentina (en adelante LSA) con dos objetivos fundamentales:

- analizar los aspectos gramaticales de la cohesión textual para que la reflexión gramatical de la LSA sea parte protagónica de las prácticas de las escuelas de sordos y
- conformar un banco de filmaciones de relatos históricos en LSA, que contribuya a que la historia y la cultura de las personas sordas de nuestro país integren los discursos de los espacios educativos de los distintos niveles educativos.

En nuestro país, desde hace más de 20 años, se vienen desarrollando políticas tendientes a ofrecer a los/as niños/as y jóvenes sordos/as una educación multilingüe-multicultural, que respete su identidad lingüística, enseñe la lengua nacional y otras lenguas ex-

1 Universidad Nacional de José C. Paz

2 Universidad Nacional de José C. Paz

3 Universidad Nacional de José C. Paz

tranjeras (español, inglés en modalidad escrita) y promueva el desarrollo de su patrimonio cultural como ciudadano/a sordo/a de la Argentina.

Si consideramos que la escuela multilingüe-multicultural asume el compromiso de fortalecer y promover el creciente desarrollo de la LSA en los/as estudiantes sordos/as en tanto es su lengua natural, contar con estudios que expliquen las características textuales de la LSA constituye una herramienta imprescindible para avanzar en esa línea de trabajo.

Sin dudas, las propuestas de educación multilingüe-multicultural ponen de relieve la necesidad de atender de manera prioritaria el trabajo con las lenguas que conviven en la vida lingüística y escolar de los/as estudiantes sordos/as. La enseñanza de las prácticas de lenguaje, en general, y de la enseñanza de la escritura y la lectura, en particular, constituyen el pilar fundamental de los recorridos y logros (o fracasos) educativos de la población sorda.

Durante estos años de puesta en marcha de propuestas multilingües-multiculturales para sordos/as, la comunidad educativa en su totalidad (docentes, estudiantes, familias, comunidad sorda, sociedad oyente) ha enfrentado múltiples carencias. Muchas de las dificultades están directamente relacionadas con las prácticas lingüísticas que se desarrollan en el ámbito escolar y con los conocimientos sobre las lenguas de la escuela. Si los intercambios lingüísticos no son variados ni de complejidad creciente y si se carece de los conocimientos sobre las lenguas involucradas en la enseñanza, todas las prácticas pedagógicas se derrumban.

Las investigaciones psicolingüísticas han dado cuenta de la importancia que tienen las experiencias lingüísticas de los/as niños/as en su propia lengua en los primeros años de vida, en especial los espacios recreativos de compartir narrativas, como sustento privilegiado para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Si bien no contamos con estudios de este tipo que aborden el caso de los/as niños/as sordos/as, los testimonios de las docentes dan cuenta del impacto positivo que generan los momentos en los que se relatan historias, en los que se invitan a narradores sordos/as o se proyectan videos con relatos en LSA para el desarrollo posterior de propuestas de alfabetización inicial.

Asimismo, resulta de suma importancia para la enseñanza del español escrito disponer de descripciones de la LSA que permitan realizar trabajos de gramáticas comparadas –español/LSA– y de reflexión metalingüística. Específicamente, tener conocimientos sobre las estrategias discursivas y cohesivas de la LSA contribuirá a explorar y enseñar estos mismos temas en los textos escritos en español, aspectos fundamentales para el desarrollo de la escritura y la lectura en alumnos/as sordos/as.

Por otra parte, la reducida presencia (o total ausencia) de los relatos propios de las personas sordas sobre sus vidas, sus instituciones, sus fantasías, su historia, sus luchas, integrando los contenidos de las escuelas nos hace tomar conciencia de que aún en propuestas educativas multilingües-multiculturales prevalecen prácticas discursivas hegemónicas y dominantes, que conspiran deliberadamente contra la posibilidad de que las y los estudiantes sordos/as tengan acceso a la memoria comunitaria como un puntal esencial en la formación de la identidad y la cohesión sordas.

Los aportes textuales, históricos y culturales de la comunidad sorda facilitarán integrar la LSA a diferentes espacios de la currícula escolar, promoviendo la circulación de variedad de discursos y de lenguas de una manera equitativa en las aulas multilingües-multiculturales de los/as niños/as sordos/as.

Asimismo, concebimos nuestro proyecto de investigación sobre aspectos discursivos de la LSA como un espacio para desarrollar/ producir insumos lingüísticos para los diferentes espacios en los que se enseña esta lengua. Tanto para el trabajo cotidiano de los/as maestros/as y profesores de los niveles primario y secundario, como en las instancias de formación superior de docentes e intérpretes de LSA-español, se necesitan análisis científicos sobre las estrategias discursivas de la LSA que complementen las observaciones intuitivas sobre las textualidades en LSA.

En nuestra larga experiencia de trabajo en espacios de enseñanza de la LSA, vemos las dificultades que tienen las/los docentes para contar con materiales de textos en LSA que puedan utilizar para abordar los diferentes temas de la currícula. Generalmente, cada docente produce sus materiales didácticos, con filmaciones propias o a través de búsquedas en las redes. Si bien estos videos son recursos

didácticos valiosos, consideramos fundamental comenzar a sistematizar corpus de textos en LSA que puedan ser consultados y utilizados libremente. Por estas razones, el relevamiento de narrativas que se realizará para llevar adelante el presente proyecto será utilizado no solo para la investigación lingüística específica sino que, una vez concluido el proyecto, se pondrá a disposición de la comunidad educativa de manera libre. De este modo, relatos históricos, ficcionales y sociales realizados por diferentes señantes de la comunidad sorda argentina, elicitados y producidos según los parámetros metodológicos etnográficos, que nos permiten controlar las variables para que resulten muestras ecológicamente válidas, podrán integrar las prácticas discursivas de las aulas de LSA.

Consideramos que las escuelas multilingües-multiculturales para niños/as y jóvenes sordos/as deben ser espacios donde se fomente la presencia de diversas lenguas y culturas (oyentes y sordas), en los que las palabras de los y las docentes sean siempre dialógicos, que promuevan respuestas e interpretaciones, y que prioricen la presencia de variedad de voces. Sin embargo, si las prácticas discursivas escolares están protagonizadas por la cultura oyente y por los textos en español, la cultura y la lengua de los y las niños/as sordos/as resultan desplazadas a actividades auxiliares. Si la LSA solo es utilizada para los intercambios cotidianos y aparece en pocas oportunidades como objeto de reflexión y estudio, se generan situaciones de alta discriminación lingüística. Si las narraciones de las escuelas son creadas y protagonizadas mayoritariamente por enunciadores oyentes en español escrito, si la historia de nuestro país solo tiene héroes oyentes y hombres, se genera una visión restringida y monológica que margina la cultura sorda aun en ámbitos educativos multilingües-multiculturales.

Por esta razón, es que consideramos fundamental hacer un rastreo, una recolección y un registro de historias de las personas y de la comunidad sordas que puedan ser parte relevante de la educación de los/as niños/as y jóvenes sordos/as, de la formación de los/as profesionales del área y que también nutra el patrimonio colectivo de nuestro país.

2. ¿Qué marcos teóricos van a sostener nuestra indagación? ¿Por qué? ¿Para qué?

Consideramos esclarecedor compartir en esta oportunidad no solo las motivaciones y las búsquedas que generaron el proyecto sino también el posicionamiento teórico y los primeros pasos transitados en post del rastreo de la memoria y la identidad sorda.

Abordamos el estudio de las narrativas en LSA desde la perspectiva de la Semiótica bajtiniana al explorar los posibles diálogos que se dan entre los discursos de la comunidad sorda y los discursos de la educación. Las prácticas docentes no solo construyen conocimientos sino que promueven y/o inhiben determinados discursos.

Cuando un discurso no permite la presencia de otros discursos está generando aquello que Bajtin (1982 [1979]) caracteriza como narrativas monológicas, que niegan la existencia de otras conciencias que puedan responder, que generen diálogo, que propicien el disenso. Este tipo de prácticas discursivas tiende a diluir la alteridad (Todorov 2013 [1939]; Mancuso 2005) y termina monopolizando la palabra y replegando los discursos identitarios de modo que se consoliden situaciones de silenciamiento. Los discursos no son neutros y la Educación, como tal, es un discurso político performativo (hace hacer) que puede optar por prácticas discursivas monológicas o dialógicas (Carboni y Petit, 2019).

Como docentes y lingüistas, como actores sociales de la academia, nos reconocemos responsables de favorecer espacios discursivos en los que las narrativas de la comunidad sorda cobren sentido y relevancia, en las que sus voces (manos) estén representadas y sean reconocidas como enunciadore y agentes de conocimientos, en las que su lengua viso-manual-gestual y espacial, participe en igualdad de condiciones junto a las otras lenguas de la tradición educativa (español, inglés, etc.)

Abordamos el trabajo con las narrativas en LSA desde el concepto de género discursivo de Bajtin (1982 [1979]), definido como el conjunto de enunciados relativamente estables propio de una determinada esfera social. Es decir, que analizaremos las características lingüísticas de un determinado género discursivo constituido por relatos que se producen y se comparten en las asociaciones y escuelas de la

comunidad sorda del AMBA, que presentan diferentes funciones (re-creativo, informativo, documental) y son de circulación fluida en la actualidad. Si bien la investigación se focalizará en aspectos lingüísticos de la cohesión de las narrativas, será de suma importancia considerar la dimensión político-cultural, tanto las prácticas sociales en las que se enuncian como los posibles movimientos producidos por la inclusión de estos discursos en contextos sociales en los que habitualmente no aparecen (instituciones educativas) y con fines comunicativos diferentes a los originales (transmisión de conocimientos, reflexión metalingüística).

Los discursos de la educación de los/as sordos/as se encuentran en un constante diálogo con otros discursos académicos, pero suelen dejar afuera las narrativas sordas. La falta de estudios sobre aspectos de la gramática de la LSA que constituyan contenidos disciplinares que puedan ser incluidos en secuencias didácticas de las clases de Prácticas del Lenguaje y de enseñanza de lenguas extranjeras, puede ser una justificación de peso para que las instituciones educativas reduzcan la presencia de la LSA en espacios pedagógicos, maniatando el diálogo imprescindible de los ámbitos escolares multilingües.

En esta apertura dialógica consideramos significativo desarrollar nuestro análisis de la cohesión narrativa en la LSA, no como un preciosismo gramatical alejado de la vida escolar, sino como un aporte concreto a la consolidación de espacios discursivos plurales y democráticos en las escuelas multilingües-multiculturales.

Abordaremos el primer análisis específico de la cohesión de la LSA tomando como referencia los estudios clásicos de la lengua española realizados desde modelos estructuralistas (Kovacci,1990; García Negroni, 2011), dado que resulta una perspectiva teórica clarificadora cuando se encaran las primeras investigaciones de un tema en una lengua. Se identificarán los recursos lingüísticos que utiliza esta lengua para establecer los referentes discursivos, las formas iterativas y las relaciones conectivas. Posteriormente, se podrá avanzar con modelos de análisis del discurso más actuales que permitan profundizar la descripción de los procedimientos que tiene la LSA para entramar los discursos narrativos.

Consideramos que la elección del marco teórico para estudiar los recursos gramaticales de la cohesión es un aspecto crucial de nuestro proyecto, ya que va a permitir que la comunidad docente pueda apropiarse de los resultados de esta investigación y hacer una efectiva transposición didáctica. De esta manera, el análisis y la descripción de aspectos gramaticales específicos de los textos narrativos constituirán un insumo innovador que pueda ser manejado por los/las docentes en sus clases dirigidas a las infancias sordas, en especial para el área de Prácticas del Lenguaje y las enseñanzas de lenguas, en general, y no un material inerte que solo llenen programas de congresos y encuentros académicos.

3. ¿Cuáles son nuestros avances? Ajustes y redefiniciones en la co-construcción del objeto de estudio.

En la actualidad estamos realizando el trabajo de recolección y registro de las piezas textuales en LSA, el cual constituye una parte fundamental de la presente investigación. Tanto la elección de los/as informantes e instituciones participantes, como la elaboración de los disparadores para elicitación y motivar los testimonios y las particularidades de las entrevistadoras deben ser muy cuidadosas para que las filmaciones tengan validez ecológica.

Este proyecto nos pone frente a un tipo de investigación intercultural. La LSA es la lengua de la comunidad sorda que convive y está inserta en una sociedad mayoritariamente oyente, que utiliza el español (oral y escrito). La LSA y la comunidad sorda viven en una realidad en la que convergen dos mundos de significación diferentes, y esta situación debe ser considerada de manera prioritaria por el equipo a cargo de la investigación lingüística.

Consideramos que es fundamental trabajar desde un abordaje metodológico que nos permita insertarnos en esta situación sociolingüística de una manera armoniosa, que facilite recolectar datos ecológicamente válidos, realizar análisis e interpretaciones fieles a las prácticas discursivas propias de la lengua y de sus señantes naturales.

Por nuestra experiencia en el área, hemos elegido un abordaje etnográfico para el desarrollo de todas las instancias de la investi-

gación tanto en el ámbito específicamente comunitario como en el educativo.

El corpus estará conformado por narraciones realizadas exclusivamente por señantes sordos/as, jóvenes y adultos/as. Si bien en un comienzo pensamos que solo entrevistáramos a señantes expertos/as que tuvieran un manejo de la LSA estable, sin interferencias del español, a medida que comenzamos las entrevistas reconsideramos este aspecto y decidimos dividir el corpus en dos muestras con objetivos diferentes y complementarios.

Por un lado, consideramos esencial para la construcción del banco de datos históricos incluir todos los testimonios que presenten relatos históricos, historias de vida, cuentos infantiles, narraciones escolares, cuentos humorísticos, etc., señados de una manera genuina. En este caso, nuestra mirada estaría puesta principalmente en la contribución que esos relatos generan para la memoria colectiva y el rescate de la identidad de la comunidad. Así hemos empezado a conversar y filmar a diferentes referentes mayores de las asociaciones de sordos/as para registrar tanto los momentos fundacionales de las instituciones como sus recorridos y sus participaciones. Al mismo tiempo hemos indagado en sus historias de vidas familiares y escolares y sus visiones sobre la realidad educativa, laboral, social y lingüística de la comunidad sorda. Hemos decidido no solo registrar a referentes sordos reconocidos sino bucear en el pueblo sordo y poner el foco en aquellos miembros que desde el anonimato construyen la historia comunitaria.

Consideramos fundamental que el banco de datos históricos contenga toda la diversidad lingüística que caracteriza a la comunidad sorda de nuestro país, que no quede restringido ni recortado por objetivos propios del quehacer científico ni que este registro histórico de la comunidad sorda sea manipulado por prácticas académicas ajenas.

Por otra parte, en una segunda etapa, seleccionaremos los relatos señados, que presenten la menor interferencia de otras lenguas, para analizar la estructura discursiva e identificar recursos gramaticales de la LSA para generar cohesión textual.

Asimismo, priorizamos generar un espacio de trabajo en el que se respeten y consideren las intuiciones y saberes de los/as señan-

tes nativos/as, de modo que el conocimiento sea una co-construcción entre investigadores y comunidad en estudio. Pensamos que es determinante para el avance de la indagación, la constitución del equipo de trabajo. La posibilidad de inserción que nos da el hecho de que el equipo de trabajo cuente con integrantes oyentes y sordos se potencia con nuestra perspectiva etnográfica.

Consideramos que el primer trabajo con la comunidad es encarar un acercamiento sistemático y gradual de presentación de los integrantes y de los objetivos de la investigación, que permita establecer acuerdos de trabajo y de intercambio. En los primeros meses del proyecto venimos realizando contactos con varias instituciones comunitarias y educativas para explicitar y definir la colaboración de las personas sordas en la realización de las narraciones, participación institucional, y la posibilidad de contribuir en la producción del repositorio digital de libre acceso que contendrá materiales que resulten de la investigación y que podrá ser utilizado por todos los participantes. Ante esta propuesta, todas las respuestas han sido positivas y ya tenemos registros de personas sordos de diferentes edades, estamos avanzando con los permisos de las instituciones comunitarias y escolares así como con las asociaciones de mayor relevancia y representación de la comunidad (CAS). Inclusive hemos recibido aportes de filmaciones de relatos de personas sordas que ya han fallecido y también registros de momentos y actos de la lucha sorda por la legalización de la LSA, para que puedan ser parte del repositorio que estamos empezando a armar.

Pensamos que solo a través de la inserción concreta del grupo de investigación en los espacios sociales de la comunidad sorda, es posible conocer la lengua y las pautas culturales para encarar un trabajo de registro y análisis lingüístico de la LSA, en tanto lengua que efectivamente usan las personas sordas en sus intercambios cotidianos.

Si bien es fundamental lograr la inserción de todos los miembros del equipo de investigación en los espacios de la comunidad sorda en los que se realizan la recolección y obtención de las narraciones, las entrevistas estarán dirigidas por las docentes que ya conocen a los/as informantes, de modo que se logre un clima de intimidad y diálogo

empático, imprescindible para los objetivos de la investigación, así como un espacio de reflexión de todos los participantes.

4. Algunas primeras ideas finales

Las narraciones permiten reconstruir experiencias pasadas, interpretarlas, dar significados, integrar creencias, deseos, saberes, prácticas y valores comunes que construyen la memoria colectiva. Los relatos se configuran a partir de discursos guardados y atesorados en la tradición comunitaria. Los/las referentes identitarios/as, protagonistas de los hechos históricos, resisten en las anécdotas silenciadas. Su ocultamiento bloquea la posibilidad de que las generaciones sordas se reconozcan como participantes de la historia, se interpelen como colectivo y construyan su propia identidad.

El presente proyecto constituye un incipiente aporte a la construcción de la identidad y la memoria histórica de la comunidad sorda a través de la jerarquización de la LSA en los espacios educativos y de la diversificación de las prácticas discursivas sordas en los diseños curriculares, de modo que las narrativas sordas constituyan un recurso vivo del acervo cultural de la Argentina.

Referencias

- Bajtín, M. (1982 [1979]). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Carboni, B. S. y F. Petit. (2019). Hacia un pasado pallqa. Sobre la construcción de narrativas del pasado en Cusi Cusi (Departamento de Rinconada, Jujuy). En A. Laguens, M. Bonnin y B. Marconetto (comps.), *Libro de Resúmenes del XX Congreso Nacional de Arqueología Argentina. 50 años de arqueologías*, pp. 1226-1227. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades.
- García Negroni, M. M. (2011). *Escribir en español. Claves para una corrección de estilo*. Santiago Arcos editor.
- Kovacci, O. (1990). *El comentario gramatical*. 2 vol. Arco/Libros.

Mancuso, H. R. (2005). *La palabra viva. Teoría verbal y discursiva de Michail M. Bachtín*. Paidós.

Todorov, T. (2013 [1939]). *Mijaíl Bajtín: el principio dialógico*. Traducción de Mateo Cardona Vallejo. Instituto Caro y Cuervo. Imprenta Patriótica.

» Revisitando el topónimo Enjamisajo¹

Por José Pedro Viegas Barros²

1. Objetivos

En el presente trabajo se discuten las distintas propuestas explicativas en torno a este topónimo, y se propone una nueva hipótesis, a la luz de datos léxicos atribuidos al kakán recogidos y publicados en los últimos años (Bixio y Cejas, 2020; Cejas, 2023; Viegas Barros, 2023). Esta posibilidad de interpretar plausiblemente el topónimo histórico por medio de datos lingüísticos actuales puede servir como un argumento para la validación parcial de los datos recientes de esta lengua.

2. Las diversas propuestas de morfología y etimología de <Enjamisajo>

2.1. Lafone Quevedo (1898)

2.1.1. Deducciones y comparaciones

Para establecer la morfología y semántica originales del topónimo <Enjamisajo>, Lafone Quevedo se basó en una cadena de deducciones, y en varias comparaciones con lenguas del Chaco; todo el proceso fue ya estudiado en detalle por De Mauro y Domínguez (2019). Las deducciones de Lafone Quevedo son las siguientes:

- en topónimos del área diaguita el orden en la frase nominal en sintagmas de origen quechua es Núcleo + determinante,

1 Trabajo leído en el III Encuentro Internacional Derechos Lingüísticos como Derechos Humanos en Latinoamérica / CONVERSACIONES INS/URGENTES, Córdoba (Argentina), Universidad Nacional de Córdoba, 21-23 de mayo de 2024. Agradezco los comentarios y observaciones posteriores a la lectura de la ponencia por parte de Sofía De Mauro, Luisa Domínguez, Beatriz Bixio y Virginia Unamuno.

2 Instituto de Lingüística, Universidad Nacional de Buenos Aires - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

por ejemplo: en **Mayu-Puca** ‘río colorado’; Lafone Quevedo supuso que el mismo orden se habría dado también en kakán, dado que –cuando hay fuerte bilingüismo en un territorio– el orden sintáctico de una lengua invasora dominante (como sería en este caso el quechua) suele ser calcado por una lengua originaria (en este caso el kakán) que convive con ella;

- en el topónimo <**Enjamisajo**>, glosado ‘cabeza mala’, habría en principio dos elementos, respectivamente con los significados ‘cabeza’ y ‘mala’; y dado que el orden sería Núcleo + determinante, el elemento que va en primer lugar es el que habría significado ‘cabeza’ y el último el que habría significado ‘mala’ (y no al revés).
- el orden sintáctico Núcleo + determinante de la frase nominal sería propio de lenguas aborígenes chaqueñas y no de las andinas, por tanto sería posible que el kakán haya tenido algún tipo de relación con lenguas del Chaco,
- para descubrir la morfología y léxico del kakán sería válido establecer comparaciones, en primer lugar, con lenguas originarias chaqueñas.

Las comparaciones que Lafone Quevedo estableció a partir de este topónimo son las siguientes:

En la primera parte de <**Enjamisajo**>, en la que se encontraría el elemento de significado ‘cabeza’, se podrían deslindar dos elementos:

- (1) <-**ja**->, comparado con el lexema toba <**caih**> ‘cabeza’³

3 En realidad, la forma en toba es **-qaik** ‘cabeza’, y son cognados con el mismo significado pilagá **-qahik** y mocoví **-qaik** (Buckwalter y Litwiller de Buckwalter, 2004, p. 39).

La comparación de consonantes dorsales sordas, fricativa (escrita <j>) en kakán pero oclusiva (uvular /q/) en guaycurú, estaría justificada según Lafone Quevedo porque: (1) en kakán sería constatable una fluctuación entre oclusivas y fricativas dorsales sordas (Lafone Quevedo, 1897, p. 299): “... Los nombres de lugar **Encamana**, **Encalilla** y **Encatulpa** deben compararse con **Enjamisajo**, como también el apellido de los caciques de Encamana, **Camisay**, que bajo la forma **Camisa** le hallamos en Paysopa, Mochigasta y otra vez en Ingamana”, y (2) también en las lenguas del Chaco sería evidente una supuesta “...degeneración Chaqueña de la guturación **K** ó **C**...” que convertiría una oclusiva dorsal sorda en fricativa. La existencia de la presunta alternancia

y:

(1a) <en->, comparado con el prefijo de poseedor “abstracto” **n-** del toba⁴.

Para la parte final del topónimo, segmentada <-isajo> (a la que correspondería el significado ‘malo’) Lafone Quevedo notó que:

(2) el fragmento <-is-> se puede comparar con lexemas de lenguas chaqueñas como el lule <eci>, <ecei> y el wichí <is>, <his> ‘bueno’,

y:

(3) el fragmento final **-ajo** sería comparable con el sufijo negativo lule <-co>, y los morfemas que también expresan negación <sa>, <ca>, <sca> de lenguas como el toba, el mocoví y el wichí.

A partir de todas estas deducciones y comparaciones, Lafone Quevedo llegó finalmente a una segmentación en tres partes del topónimo, con las siguientes glosas para cada supuesto formante:

(1b) <enjam-> ‘cabeza’⁵

(2b) <-is-> ‘linda’, ‘buena’

(3b) <-ajo> ‘no’

Estos dos últimos segmentos estarían combinados en un final:

(4) <-isajo> *‘no buena’

el cual, combinando las correspondientes equivalencias de (2) y (3), se podría comparar con una supuesta forma:

entre oclusiva y fricativa en kakán fue aceptada por Larrouy, quien menciona (1914, p. 307, Nota) que <Enjamisajo> habría sido una variante gráfica del nombre de loma <Encamisa> mencionado (sin traducción) en una escritura del año 1706 correspondiente también a Siquil.

4 En realidad, un marcador de persona poseedora indeterminada, presente en todas las lenguas guaycurúes.

5 Loukotka y Wilbert (1968, p. 278) mencionan esta forma, escrita **enxam** ‘head’ entre las escasas palabras que serían conocidas de la lengua “Calchaqui” (parte de un “stock Diaguit”).

- (4a) wichí ***<is-aco>** ‘no bueno’.

2.1.2. Dificultades

La red de hipótesis tejida por Lafone Quevedo para analizar el topónimo **<Enjamisajo>** puede haber sido satisfactoriamente explicativa en su momento, pero al día de hoy resulta bastante problemática cuando se consideran su metodología y el conocimiento actual de las lenguas involucradas en sus comparaciones.

En lo que respecta a la metodología comparativa empleada, los elementos kakanes identificados fueron cotejados con formas de lenguas pertenecientes unas veces a un taxón lingüístico y otras veces a otro u otros de entre las tres familias con las que estableció comparaciones (guaycurú, mataguaya y lule-vilela). Como es sabido, cuando se compara una lengua por un lado y muchas por el otro, aumentan mucho las posibilidades de semejanzas accidentales. Además, los elementos segmentados en el topónimo kakán son conjeturales, y se basan en un argumento circular: la segmentación se basa en la comparación con lenguas chaqueñas, y esta comparación se basa en la segmentación. Ni la segmentación ni la comparación se justifican cada una exclusivamente por sí mismas.

Pasando a las comparaciones, hay que señalar en primer lugar que las formas semejantes o supuestamente semejantes entre sí en distintas lenguas chaqueñas y que Lafone Quevedo comparó con supuestos segmentos kakanes, muchas veces son parecidas entre sí solo por casualidad. Así, en lo que atañe a la comparación (2) las formas realmente existentes en lenguas chaqueñas son en lule-vilela:

- (2c) lule (Machoni, 1877, p. 131, 158) **<ecip>** ‘bien’, ‘bueno’, **<eceip, ecip>** ‘bien está’, **<eci>** ‘estar bueno’, raíz fonemizable como /**etsi-**/ y cognada de vilela (Lozano, 1970, p. 81) **atie ~ atip ~ ati** ‘bien, lindo, sano’ (Balmori, 1967, p. 14, nota 15; Viegas Barros, 2001, p. 103-104), provenientes de proto-lule-vilela (Viegas Barros, 2009) ***aki-**

y en mataguayo:

- (2d) wichí bermejeño abajeño (Nercesian, 2014, p. 312) **ʔis** ‘es bueno’, vejoz (Viñas Urquiza, 1974, v. 2, p. 60) **is** ‘ser bueno’, weenhayek (Claesson, 2016, p. 34) **ʔis** ‘good’, chorote iyojwa’aja’ (Carol, 2014, p. 94)

ʔés; iyo'a'wujwa' (Carol, 2018) ʔés, manjuy ʔéis 'es bueno', nivaclé (See-lwische, 2016, p. 140) ʔis 'bueno'; estas formas suponen un proto-matagayo *ʔis (Andrey Nikulin y Javier Carol, com. pers.).

Las formas reconstruibles en proto-lule-vilela y en proto-matagayo son muy diferentes, por lo que la semejanza entre lule <eci-> y wichí <is> es simplemente casual.

En lo que respecta a la comparación (3), tenemos en lule-vilela:

(3c) lule <-cop>, <-cóp>, <-chóop> sufijo privativo presente en (Machoni, 1877, pp. 144, 151, 158, 168) <aveicop> 'cruel', <lacochóop> 'desvergonzado', <cué cóp> 'estéril muger', <uoho cóp> 'estéril año', <ueci-cop> 'inmortal'; su consonante final -p es un sufijo, ya que hay formas que aparecen sin ella como (Machoni, 1877, p. 167) <pecó> 'huérfano de padre', <umuecó> '[huérfano] de madre', sufijo fonemizable como /-k'o(-p)/ y posiblemente cognado (Viegas Barros, 2001, pp. 75-76) de vilela (Lozano, 1970, p. 12) '...-rop sufijo de negación que se da con las formas verbales de indicativo y con adverbios, p. ej. en *wah-ki-rop* 'no como' (de *wah* 'comer'), *waha-rop* 'antes, después' (de *waha* 'ahora'), lo que supondría proto-lule-vilela *-o(-p)⁶;

en guaycurú:

(3d) mocoví *sqa* ~ *sqaj* ~ *sqa*, pilagá *saqá* ~ *sa*, toba *saq* ~ *sa* 'no (negación predicativa)'; se puede reconstruir para el nivel proto-qom (Viegas Barros, 2013, p. 150) una protoforma *saG ~ *saqa;

y en matagayo:

(3e) wichí (Viñas Urquiza 1974, v. 1, p. 62) *k'ā*, (Lunt, 2016, p. 49) *kha* 'no (negación absoluta)'.⁶

En este caso, las formas reconstruibles en lule-vilela, guaycurú y matagayo son bastante distintas fonológicamente, y sus funciones –si bien todas dentro del ámbito de la negación– no son exactamente las mismas, por lo que el cotejo resulta –también– altamente conjetural.

Con respecto a la forma identificada por Lafone Quevedo en (4), su supuesto equivalente en wichí (4a) *is-aco 'no bueno' resulta, simplemente, inexistente. Sin embargo, en wichí sí hay un término pare-

⁶ Las consonantes lule -k'- y vilela -r- (que no son correspondencias regulares) tendrían un origen antihiático.

cido formal y semánticamente a la supuesta forma del kakán <-**isajo**> ‘malo’: el verbo (tanto en la variedad pilcomayeña como en la bermejeña de la lengua) **fwitsaj** ‘ser o estar malo’, ‘ser o estar agresivo’, ‘ser o estar violento’ (Anónimo, 2021); y esta es una forma que remonta por lo menos al proto-chorote-wichí, puesto que en chorote existe un lexema cognado (variedad iyojwa’aja’, Gerzenstein, 1979, p. 73) **-f^wesje** ~ **-wesje** ‘malo’, (variedad iyo’awujwa’, Gerzenstein, 1983, p. 129) **-f^wesje** ‘enojado, malo’. Pero, al contrario de lo hipotetizado por Lafone Quevedo, estos lexemas no son derivados de wichí **ʔis** y chorote **ʔés** ‘(ser) bueno’, respectivamente. La semejanza de wichí **fwitsaj** ‘ser o estar malo’, etc. con la presunta forma kakana <-**isajo**> ‘malo’ es, como en los casos anteriores, con toda probabilidad puramente casual.

En el plano fonológico, cuando se revisa la presunta correspondencia entre oclusivas y fricativas dorsales⁷ sordas que estaría documentada tanto en kakán como en las lenguas chaqueñas, se encuentra que los supuestos ejemplos dados por Lafone Quevedo para el kakán no resultan obvios en absoluto⁸, y la aparición del grafema <**c**> en posición inicial (en la variedad noctén) en lugar de la representación de una fricativa dorsal, entre sus ejemplos de una fluctuación similar atribuida al wichí⁹ se debe a algún tipo de error¹⁰. Es decir, la supuesta alternancia no está realmente registrada, ni en kakán ni en wichí.

Un problema adicional es que la consonante <**m**> final del elemento <**Enjam**-> queda sin ninguna explicación.

En fin, el propio Lafone Quevedo fue consciente del carácter conjetural de las segmentaciones, comparaciones y etimología que propuso para este topónimo, como remarca en varias oportunidades, p. ej. al final de su trabajo: (Lafone Quevedo, 1898, p. xxxiv): ‘Una cosa, pues, se deduce con toda claridad: que el Cacán no era Qui-

7 Entendiendo aquí por dorsales a consonantes en que el articulador es la parte posterior (el “dorso”) de la lengua: velares, posvelares, uvulares, etc.

8 Esta supuesta alternancia de consonantes en kakán no es mencionada por Nardi (1979) ni por Díaz Fernández (2021).

9 Variedad noctén <**cús**>, vejoz <**jug**>, otras variedades <**juj**>, <**huéss**> ‘dedos’.

10 Las formas registradas en wichí son: (Nercesian, 2014, p. 191; Viñas Urquiza, 1974, p. 58; Claesson, 2016, p. 62) bermejeño abajeño **-f^wef^w** (plural **-f^we-s**), vejoz **-h^wuh** (plural **-h^wu-s**), weenhayek **-x^wúx^w** (plural **-x^wú-s**) ‘dedo’ (A. Nikulin y J. Carol, com. pers.).

chua. Todo lo demás, como se ve, es problemático...' (De Mauro y Domínguez, 2019, p. 1065).

2.2. Strube Erdmann (1943)

2.2.1. Una nueva segmentación

Strube Erdmann (1943, p. 443) segmenta el primer elemento del topónimo como:

(1b) kakán <enja-> 'cabeza',

con la siguiente fundamentación: '...siendo regla en [lengua de los] Diaguitas posponer el adjetivo en los compuestos quichuas y aimaráes, justo es decidirse por **enja-**, 'cabeza'".

2.2.2. Dificultades

Strube Erdmann no explica por qué razón segmenta <enja-> y no (Como Lafone Quevedo) <enjam-> al primer formante, por lo que esta morfologización resulta opaca.

2.3. Ibarra Grasso (1967)

2.3.1. Una interpretación nueva

Con respecto a <Enjamisajo>, Ibarra Grasso (1967, p. 142) disiente con Lafone Quevedo en tres aspectos:

- usa la variante gráfica, supuestamente tomada de Serrano (1936), <ensamisajo>¹¹,
- discute que en las frases nominales del kakán el orden haya sido Núcleo + determinante, porque en los compuestos '... terminados en **-gasta** y en **-galá**, que ya sabemos que significan "pueblo" el determinante de estos sustantivos va al comienzo, con lo que el kakán concordaría en esto con lenguas andinas más que con las chaqueñas, y

11 Sin embargo, este autor escribe siempre <enjamisajo> (Serrano 1936: 264, 272).

- propone una nueva etimología del topónimo a partir del castellano: '[p]or lo demás, esa palabra **ensamisajo** parece inclusive de origen castellano.... La raíz sería quichua, pero de una palabra quichua plenamente introducida en el castellano y en los diccionarios: se trata de la palabra **chamico**, que designa una planta altamente venenosa del género *Datura* (*D. atrox*), provista de una droga muy potente que se usa hoy mismo para brujerías, para emborrachar brutalmente agregándola a la chicha y para “enamorar” en diversos menjunjes. Naturalmente estaría deformada en **ensamisajo** y su forma real sería **enchamicado** o **enchamizado**¹², o sea que el individuo está “con la cabeza mala” por haber bebido algo con chamico. Esta interpretación parece prácticamente segura’.

La etimología sería:

(5) castellano **chamico** ‘una planta’ > **enchamicado**, **enchamizado** ‘intoxicado con esta planta’ > kakán <**ensamisajo**> *‘estar con la cabeza mala’.

2.3.2. Dificultades

La interpretación de Ibarra Grasso es difícil de aceptar, al menos por un par de motivos:

- <**Ensamisajo**> es una errata.
- La propuesta etimológica es imposible, tanto formalmente (no da ninguna explicación del presunto intercambio entre las palabras castellanas **enchamicado** y **enchamizado** ni de su pasaje a la supuesta forma kakana **ensamisajo**) como semánticamente (un verbo ‘intoxicarse, estar intoxicado’ no resulta un étimo apropiado para un topónimo referido al filo de un cerro).

12 De **chamico** puede provenir efectivamente un derivado **enchamicado**, pero no su supuesta variante **enchamizado**; esta derivaría de un fitónimo diferente (no mencionado por Ibarra Grasso) **chamiza** o **chamiso**, un arbusto con propiedades medicinales (*Atriplex canescens*), véase entre otros Romero-Paredes Rubio y Ramírez Lozano (2003).

2.4. Chipana Herrera y Prado Ballester (2021)

2.4.1. Datos del kakán chileno

Estos autores publicaron una serie de ítems léxicos atribuidos al kakán, recogidos en los últimos años en el norte de Chile. Una proporción relativamente alta de estos datos (quizás un 60 % o más) son originalmente formas de lenguas vecinas tales como el quechua, el aymara, el kunza, las lenguas huarpes o el mapudungun, como reconocen generalmente los autores, considerándolos préstamos. En unas pocas decenas de términos hay –o parece haber– correspondencias con datos actuales del kakán argentino.

Dos de estos ítems léxicos se relacionan con el topónimo <Enjamisajo> (Chipana Herrera y Prado Ballester, 2021, pp. 50, 122):

(6) kakán de Vallenar y Huasco *ensimiago* ‘dolor [de] la cabeza’, y

(7) kakán de Copiapó *enq’a* ‘cabeza’.

Para (7) proponen la siguiente etimología: “[d]el aymara *inka*: gobernador supremo del Tawantinsuyu... el inca era el mejor pensador, un hombre brillante, de cabeza brillante, el mejor de los mejores”.

2.4.2. Dificultades

La forma dada en (6) parece, en principio, provenir de la variante gráfica <ensamisajo> de Ibarra Grasso, ya problemática en sí misma por ser errata. A este eventual origen discutible del ítem, se le habría agregado una interpretación semántica propia (‘dolor de cabeza’) a partir del sentido propuesto por Ibarra Grasso (‘estar... “con la cabeza mala” por haber bebido algo con chamico’), significado que –como se vio– es inadecuado como étimo del topónimo.

Con respecto a (7), cabe la posibilidad de que se trate de una forma rehecha a partir de la variante <enca(m)-> que Lafone Quevedo consideró como alternancia plausible de <enjam->, idea reforzada por una propuesta de etimología con fuerte sesgo pro-incaico. El origen sugerido a partir de la palabra *inka* no parece plausible fonó-

lógicamente (no se explica cómo ni por qué se habría dado el cambio de velar no glotalizada **k** en la lengua fuente a uvular glotalizada **q'** en kakán) ni semánticamente (implicaría un cambio de significado *‘jefe’ > ‘cabeza (parte del cuerpo)’ que no parece estar registrado en ninguna lengua, al contrario que el cambio inverso *‘cabeza’ > ‘jefe’ que sí es frecuentísimo).

3. Una nueva propuesta etimológica

Entre los registros de la lengua kakana publicados por Bixio y Cejas (2020) y Cejas (2023), se encuentra el siguiente lexema:

(8) kakán *eljám* ~ *elijám* ~ éliham ~ (é)lham ‘rostro’.

En mi opinión, hay una gran concordancia entre el elemento segmentado por Lafone Quevedo <*enjam*-> ‘cabeza’ y esta forma del kakán reciente, concordancia resaltada mediante alineamiento vertical en el cuadro 1:

forma actual	e / (é)	l	i / Ø	h / j	a	m	‘rostro’
forma histórica	e	n	Ø	j	a	a	‘cabeza’

Cuadro 1

Dado que los significados ‘cabeza’ y ‘rostro’ son próximos dentro del mismo campo semántico, y que no existe en toda la documentación de la lengua otro nombre de parte de cuerpo terminado en <-*jam*> o <-*ham*> (= [-*xam*], [-*ham*] o pronunciación cercana) parece difícil que esta semejanza sea casual. Ambas formas, entonces, se validarían la una a la otra. Con respecto a la forma antigua, aunque no está claro por qué Lafone Quevedo aisló un presunto morfema <*enjam*-> (y no, por ejemplo, <*enja*-> o <*enjami*->), la concordancia con la forma moderna parece mostrar que tal segmentación sería correcta. Se puede proponer, entonces, la siguiente equivalencia:

(8a) kakán histórico <enjam-> ‘cabeza’ : kakán actual **eljám** ~ **elijám**
~ éliham ~ (è)lham ‘rostro’.

Hay dos alternativas para postular una forma original:

(8b) *en(i)χam, de donde el lexema actual **el(i)ham** ~ **el(i)jám** por di-
similación de nasales *n...m > l...m,

o bien

(8c) *el(i)χam, de donde el kakán histórico <enjam-> por asimilación
*l...m > n...m.

En cuanto a la segunda parte del topónimo, la forma más parecida a <-isajo> ‘malo’ en toda la documentación hasta ahora conocida del kakán sería el lexema que en 2021 me fuera comunicado en Catamarca por un hombre autorreconocido como conocedor parcial de la lengua (Viegas Barros, 2023):

(9) [saχ:i] ‘seco’, v. el cuadro 2:

forma actual	∅	s	a	x:	i	‘seco’
f o r m a histórica	i	s	a	j	o	‘malo’

Cuadro 2

Se puede suponer, para esta comparación, un prototipo común

(9a) *(i)saχV

cuyo significado habría remitido a una cualidad aparentemente desagradable como ‘malo’ o ‘seco’.

Si estas comparaciones son correctas, la traducción ‘cabeza mala’ que encontró Lafone Quevedo y la nueva glosa ‘rostro seco’ que sugieren las equivalencias modernas serían ambas metafóricas. Y ambas plausibles como etimología de un orónimo. El adjetivo ‘seco’ como determinante del sustantivo ‘rostro’, significa en distintas len-

guas –incluyendo sin ir más lejos el castellano– ‘serio’, ‘amargado’, ‘enojado’, etc.; y es bien sabido que –universalmente– la gente tiende a imaginar rostros humanos en laderas de cerros y montañas.

5. Conclusiones

Una de las formas de validación del material léxico actual de lenguas pobremente documentadas y actualmente en estado crítico es la constatación de su registro en fuentes antiguas (Seki, 2000; Golluscio, 2012; Viegas Barros, 2016, entre otros), especialmente cuando existen diferencias entre las formas antiguas y las modernas que hacen que su identidad no sea obvia a primera vista, y solo sea explicable históricamente.

En el caso que motiva la presente ponencia, las formas kakanas recientes *el(i)ham* ~ *el(i)jam* ‘rostro’ y [*ˈsax:i*] ‘seco’ son lo suficientemente distintas tanto fonológica como semánticamente de las formas antiguas <*enjam*-> ‘cabeza’ e <*-isajo*> ‘malo’, respectivamente, como para que su identidad no resulte obvia a primera vista. Estas identificaciones implican cambios fonéticos plausibles, y tienen significados distintos, dentro de campos semánticos naturales (partes del cuerpo relacionadas con la cabeza en el primer caso, y cualidades desagradables o potencialmente desagradables en el segundo caso), por lo que su potencia validatoria sería relativamente alta.

Es posible explicar formas históricas del kakán a partir de sus registros recientes, y este es el aporte principal pretendido en la presente investigación.

Referencias

- Anónimo. (2021). *Wichi-siwele lhayhilh / Diccionario wichi-castellano* [DIWICA]. INILSyT, UNF e IFLH, UBA y DILA, CAICyT – CONICET. <https://diccionariowichi.com.ar/>.
- Balmori, C. (1967). Ensayo comparativo lule-vilela: sufijos -p y -t. Con un breve texto vilela. *Estudios de área lingüística indígena*, pp. 9-32. UBA, FFyL, CEL.
- Bixio, B. y Cejas, R. (2020). *Tiri kakán. Recuerda nuestra lengua ancestral*. Ecoval. <https://ansenuza.ffyh.unc.edu.ar/handle/11086.1/1396>
- Buckwalter, A. y Litwiller de Buckwalter, L. (2004). *Vocabulario castellano guaycurú*. Equipo Menonita/Mennonite Missions Network.
- Carol, J. (2014). *Lengua chorote (mataguayo): estudio fonológico y morfosintáctico* LINCOM Studies in Native American Linguistics, v. 72. LINCOM.
- Carol, J. (2018). *Inamtes jleeizi' inkijwas ji'lij-kiláyi ji'lij. Diccionario bilingüe manjui-castellano*. PÑS – SPL.
- Cejas, R. del V. (2023). *Registros de la lengua kakana*. Con contribuciones de B. Bixio et al., fotografías S. De Mauro. UNC, FFyH. <https://ffyh.unc.edu.ar/publicaciones/wp-content/uploads/sites/35/2023/11/Registros-de-la-lengua-kakana.pdf>
- Chipana Herrera, C. y Ballester, C. P. (2021). *Repertorio léxico del kakán. Aportes para promover un diccionario diaguita*. CONADI.
- De Mauro, S. (2023). Relatos sobre una lengua perdida. El kakán en el archivo de la ciencia y la actualidad. *Revista del Museo de Antropología* 16 (1), pp. 139-154. UNC.

- De Mauro, S. y Domínguez, L. (2019). *Hagamelos una tinita pó: el contacto lingüístico en Samuel Lafone Quevedo*. En Hipperdinger, Y. y Malvestitti, M. (eds.), *VI Jornadas de Investigación en Humanidades: homenaje a Cecilia Borel*, pp. 1062-1068. UNS.
- Díaz-Fernández, A. (2021). El kakán y los apellidos diaguitas: una aproximación lingüística. En Orden, M. E. y Malvestitti, M. (eds.), *Voces habitadas. Recorridos lingüísticos en homenaje a Ana Fernández Garay*, pp. 169-199. UNLPam.
- Farro, M. (2013). Las lenguas indígenas argentinas como objeto de colección. Notas acerca de los estudios lingüísticos de Samuel A. Lafone Quevedo a fines del siglo XIX. *Revista de Indias* 73 (258), pp. 525-552. CSIC.
- Gerzenstein, A. (1979). *Lengua chorote*, v. 2 (Archivos de Lenguas Precolombinas, 3). UBA, FFyL, Inst. Lingüística.
- Gerzenstein, A. (1983). *Lengua chorote. Variedad 2*. (Archivo de Lenguas Precolombinas, 4). UBA, FFyL, Inst. Lingüística.
- Golluscio, L. (2012). Del olvido al recuerdo lingüístico: creación de una metodología colaborativa para la documentación de una lengua críticamente amenazada (vilela, Chaco argentino). En Unamuno, V. y Maldonado, A. (eds.), *Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina*, pp. 117-139. Grup de Recerca en Ensenyament i Interacció Plurilingües (GREIP). <http://greip.uab.cat/ca/membres/publicacions/lilibres/Llibresencer-web.pdf>
- Hinton, L. (2013). *Sleeping Languages. Can They be Awakened?* En Hinton, L. y Hale, K. (eds.), *The Green Book of Language Revitalization in Practice*, pp. 413-417. Brill.
- Ibarra Grasso, D. E. (1967). *Argentina indígena y prehistoria americana*. TEA (Tipográfica Editora Argentina).

- Lafone Quevedo, S. A. (1897). *Idioma Abipón*. Imprenta de Coni Hermanos.
- Lafone Quevedo, S. A. (1898). *Tesoro de Catamarqueñismos. Nombres de lugar y apellidos indios con etimologías y eslabones aislados de la lengua Cacana*. Imprenta de Pablo Coni.
- Larrouy, A. (1914). Los indios del valle de Catamarca. Estudio histórico. *Revista de la Universidad de Buenos Aires* 27, pp. 155-184 y 300-326. UBA.
- Loukotka, Č. y Wilbert, J. (1968). *Classification of South American Indian languages*. University of California.
- Lozano, E. (1970). *Textos Vilelas*. CEILP.
- Lunt, R. (2016). *Un diccionario de la lengua wichi*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Soc. Bíblica Argentina.
- Machoni, A. (1877). *Arte y vocabulario de la Lengua Lule y Tonocoté*, P. E. Coni. Reproducción ed. de Madrid (1732), introd. J. Lársen.
- Nardi, R. L. J. (1979). El kakán, lengua de los diaguitas. *Sapiens* 3, pp. 1-39. Chivilcoy Museo Arqueológico Mun. "Dr. Osvaldo F. A. Menghin" e Inst. Invest. Antropológicas.
- Nercesian, V. (2014). *Wichi lhomtes: estudio de la gramática y la interacción fonología-morfología-sintaxis-semántica*. LINCOM Studies in Native American Linguistics, v. 74. LINCOM.
- Romero-Paredes Rubio, J. I. y Ramírez Lozano, R. G. (2003). *Artiplex canescens* (Purch, Nutt), como fuente de alimento para las zonas áridas. *CIENCIA UANL* 6 (1), pp. 85-92. Univ. Aut. de Nueva León. <http://eprints.uanl.mx/1462/1/artiplexcanescens.pdf>
- Seelwische, J. (2016): *Nuevo diccionario niva'ê-castellano*. Tercera edición mejorada. CEADUC.

- Seki, L. (2000). Os Krenák (Botocudo Borum) e sua língua. En Miranda, L. (ed.), *Actas I Congreso de Lenguas Indígenas de Sudamérica I*, pp. 351-374. Univ. Ricardo Palma, Fac. de Lenguas Modernas. Depto. Acad. Humanidades.
- Serrano, A. (1936). Contribuciones al estudio de lenguas indígenas de la Argentina. Observaciones sobre el kakán, el extinguido idioma de los diaguitas. *Boletín de la Academia Argentina de Letras* 14, pp. 261.-272. Acad. Argentina Letras.
- Soria de Caro, G. R., Cejas, R. del V. y Caro, F. A. (2020a). *Katrén illám ananáí. Las serpientes del principio (Voces Ancestrales de los Valles Calchaquíes, 1)*. UNC, FFyH. <https://ansenuza.ffyh.unc.edu.ar/handle/11086.1/1415>
- Soria de Caro, G. R., Cejas, R. del V. y Caro, F. A. (2020b). *Ñaun(á) u selék. El regalo del tejido (Voces Ancestrales de los Valles Calchaquíes, 2)*. UNC, FFyH. <https://ansenuza.ffyh.unc.edu.ar/handle/11086.1/1415>
- Soria de Caro, G. R., Cejas, R. del V. y Caro, F. A. (2020c). *Tílkare. Los gigantes de los cerros (Voces Ancestrales de los Valles Calchaquíes, 3)*. UNC, FFyH. <https://ansenuza.ffyh.unc.edu.ar/handle/11086.1/1415>
- Strube E[rldmann], L. (1943). Técnica etimológica y etimología andina. *Publicaciones del Instituto de Arqueología, Lingüística y Folklore "Dr. Pablo Cabrera"* 30 (5-6), pp. 419-459. Universidad Nacional de Córdoba.
- Viegas Barros, J. P. (2001). *Evidencias del parentesco de las lenguas Lule y Vilela*. Subsecretaría de Cultura, Dirección Provincial de Gestión Cultural (Folklore y Antropología, 4).
- Viegas Barros, J. P. (2009). Proto-Lule-Vilela: una reconstrucción fonológica preliminar. <https://www.academia.edu/26776468/>

PROTO_LULE_VILELA_UNA_RECONSTRUCCI%C3%93N_FONOL%C3%93GICA_PRELIMINAR

Viegas Barros, J. P. (2013). *Proto-guaicurú. Una reconstrucción fonológica, léxica y morfológica*. LINCOM Studies in Native American Languages, v. 69. LINCOM.

Viegas Barros, J. P. (2016). El desarrollo de una metodología para validación de datos lingüísticos problemáticos: el caso chaná. *Actas XI Reunión de Antropología del MERCOSUR. Grupo de Trabajo 01 ““Otras” lenguas y sus hablantes: lecturas etnográfico-antropológicas”*. Univ. de la República. <http://xiram.com.uy/ponencias/GT-1/>

Viegas Barros, J. P. (2023). Datos léxicos inesperados atribuidos a la lengua kakana. https://www.academia.edu/111918540/Datos_l%C3%A9xicos_inesperados_atribuidos_a_la_lengua_Kakana

Viñas Urquiza, M. T. (1974). *Lengua mataka*. (Archivos de Lenguas Precolombinas, 2). UBA, FFyL, CEL.



La memoria oral y las fuentes escritas en la recuperación de lenguas y el activismo indígena: una reflexión sobre dos casos

Por Luisa Domínguez¹

¿Qué roles juega la lingüística académica en el proceso de recuperación y revitalización lingüística? Y los roles de las comunidades, ¿cuáles son? En este segmento de la conversación quiero partir de preguntas básicas para invitar al diálogo y reflexión acerca de experiencias de investigación con lenguas indígenas desde el ámbito académico, y más concretamente desde mi propia experiencia investigativa desde el ámbito de la historia de la lingüística.

Según estudios recientes, el panorama de la diversidad lingüística mundial está en emergencia: de las 6500 lenguas que se emplean en la actualidad (un número aproximado, y no completamente consensuado), para fines del siglo XXI quedarían solo un 10 %. El avance del inglés como lengua hipercentral y de las lenguas centrales (castellano, italiano, francés) sofocan otros modos de expresión y homogeneizan las actuaciones lingüísticas, tal como también se lo hace con la forma como nos vestimos, los consumos culturales, los hábitos alimenticios, etc. Si bien todavía nos falta perspectiva para comprender el impacto de la pérdida del 90 % de la diversidad lingüística del mundo –según el pronóstico de Hamel (2008)–, sí podemos, en cambio, reflexionar acerca de cuáles han sido las circunstancias que nos han traído hasta acá y sus efectos en la vida de las personas para aportar desde distintos lugares a detener el avance de este embate.

Este camino nos puede llevar, además, a descubrir fuentes de incalculable valor para esta tarea: las mismas documentaciones históricas que nos hablan de la violencia y el despojo sistemático y estructural son las que también han dejado registros fragmentarios que, en la actualidad, nos permiten trabajar con la revitalización y recu-

¹ Instituto de Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

peración de lenguas. Pero ¿por qué revitalizar o recuperar lenguas?, ¿cuál es el objetivo y cuál es su importancia? Para avanzar en estas preguntas, en esta presentación quiero compartir dos experiencias recientes de trabajo con el pueblo selk'nam y con el querandí, en los que las fuentes escritas, en su gran mayoría producto de funcionarios coloniales, misioneros y viajeros, y fuentes orales, sedimentadas en la memoria familiar de las comunidades, se articulan para la construcción de su historia y la organización actual, tanto internamente como en relación con otros.

Se sabe que las lenguas tienen un fuerte valor para la construcción de la vida comunitaria. A partir de la conformación de los estados modernos, la reafirmación de una lengua pasó a ser uno de los elementos que pasaron a constituir el imaginario mediante el cual nos pensamos como comunidad. A su vez y en el mismo sentido, la lengua es uno de los diacríticos identitarios más empleados para diferenciarnos de otros grupos humanos que hablan otras lenguas. Tanto es así que durante gran parte de la historia las naciones se han asociado a una lengua particular: la propia definición de nación ha implicado definir una lengua, una cultura y un territorio. Desde Nebrija hasta hoy las lenguas han sido y son compañeras de la organización social. En el terreno de las lenguas quedan marcas del despojo y en su historia, las pruebas de la violencia.

Desde esta convicción, y con el objetivo de aportar al estudio de las lenguas indígenas de Patagonia, en 2015 surge el Grupo ALT (archivos, lenguas y territorios). A partir de la desclasificación de documentaciones históricas nos propusimos prepararlas para ponerlas a disposición de iniciativas de revitalización que se estaban desarrollando desde la región. Los estudios que realizamos incluyen, además, la reconstrucción de las “escenas de documentación” y de la identidad de los y las conocedoras de la lengua que participaron de cada una de ellas en calidad de “coproductorxs” por su rol central en tanto expertos en la lengua y por su peso en las historias comunitarias.² Desde este lugar es que tuve la oportunidad de participar de las

2 Parte de los resultados de este trabajo aparece en una obra publicada recientemente (Malvestitti y Farro, dirs. 2023) que reúne los hallazgos y con una muestra itinerante *Al viento. Lenguas de los territorios fuegopatagónicos y pampeanos*, que se expuso por primera vez en octubre de 2023 en el Centro

dos experiencias que quiero compartir brevemente a continuación: una con el pueblo querandí het y otra con el pueblo selk'nam.

Experiencia con el Pueblo Nación Querandí

La lengua y el pueblo nación Querandí Het se dieron por extintos durante cuatrocientos años. La última referencia en los documentos coloniales a los querandíes data del siglo XVII en el padrón de encomiendas de Santa Fe. Desde entonces hasta la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas realizada entre 2004 y 2005 (INDEC, 2006), cuando se autoidentificaron 736 integrantes del pueblo Querandí, las referencias en la literatura colonial y luego académica fueron realmente escasas. Sin embargo, el pueblo Querandí permanecía vivo, aunque soterrado, en la tradición de algunas familias porteñas de zona sur de Buenos Aires. El número de personas que se autoidentificaron querandíes en el Censo de 2010 ascendió a las 3658 personas (INDEC, 2012).

El trabajo con el querandí surge por iniciativa de la comunidad Querandí Het Telomian Condic, y más concretamente por el Tato Tá Guillermo Gómez y Amarí Carla Gorbacán. Desde el interés por recuperar la lengua, comenzaron a explorar distintas experiencias de revitalización hasta encontrarse con el trabajo sobre la lengua chaná realizado por Don Blas Jaime y Viegas Barros (2013), lo que los llevó a contactarse con este último para solicitar su colaboración. Viegas Barros convocó, a su vez, a compañeras del Grupo ALT, a los fines de conformar un subgrupo que brindara asesoramiento científico para la búsqueda y sistematización de las escasas documentaciones históricas del querandí y para contribuir con instancias de visibilización de la vitalidad del pueblo. Fue así como se conformó el Grupo Mirrí ('estrellas de cinco puntas' en querandí) integrado por Guillermo, Amarí, Pedro, junto a Marisa Malvestitti, Sofía De Mauro y yo.

Al residir en distintas provincias del país y en un contexto pandémico, comenzamos a reunirnos virtualmente con relativa frecuencia a los fines de revisar fuentes históricas que contuvieran vocablos o menciones sobre el querandí. Fuimos registrando estas apariciones

Nacional Patagónico (CENPAT-CONICET) y que estará en Córdoba el próximo 2025.

en un cuadro con entradas organizadas según campos semánticos y categorías gramaticales. En cuanto a la gramática de la lengua, si bien son pocas las descripciones y comentarios disponibles, la memoria oral transmitida de generación en generación permitió que el Tato Tá Guillermo Gómez pudiera proporcionarnos recuerdos para generar hipótesis acerca de algunas características generales sobre su funcionamiento (véase Gómez, Gorbálán, Viegas Barros, Domínguez, De Mauro y Malvestitti, 2023).

Todas las actividades académicas desarrolladas por el Grupo Mirrí (exposiciones en eventos científicos y publicaciones) fueron en coautoría. Esta forma de trabajo no solo nos ha permitido dejar registro de algunos datos lingüísticos de relevancia sobre esta lengua “dormida”, sino también articularlos con otros procesos culturales y de integración comunitaria. Otra de las estrategias que adoptamos con el fin de visibilizar este proceso y conocer otras experiencias fue la creación de instancias de encuentro con otras comunidades revitalizantes en ámbitos académicos. Para ello y desde la convicción de que el rol de lxs científicos también supone compartir un saber hacer para acompañar procesos de autogestión, brindamos asesoramiento en formato tipo taller para la elaboración de las ponencias. En la actualidad, la Comunidad Telomian Condic continúa realizando talleres y actividades de recuperación de la memoria histórica y revitalización del Pueblo Querandí Het.

Experiencia con el Pueblo Selk’nam

En cuanto a mi experiencia con el selk’nam, esta se remonta a mediados de 2021, cuando la antropóloga chilena Constanza Tocornal Montt se comunica, desde la Universidad Católica Silva Henríquez, con Marisa Malvestitti a los fines de solicitar su colaboración para la elaboración de un informe técnico para el reconocimiento del pueblo selk’nam en el marco de los debates legislativos de la Convención Constituyente de la República de Chile de 2022. Tocornal Montt y equipo venían trabajando con el pueblo selk’nam desde 2016 cuando desde el sector de Vinculación con el Medio de esa universidad comenzaron a desarrollar acciones para acompañar las demandas de recuperación territorial y de reconocimiento estatal del genoci-

dio. Gracias a este trabajo sostenido en el tiempo, cuando comenzó el proceso constituyente en Chile luego de la asunción de Boric, la Corporación Selk'nam Covadonga-Ona solicitó a Tocornal el asesoramiento del que participamos con Malvestitti. De acuerdo con la solicitud mencionada, Tocornal Montt conformó un equipo interdisciplinario con antropólogos, historiadores, psicólogos y lingüistas. De este último aspecto nos hicimos cargo Marisa y yo.

Para ello, lo primero que hicimos fue hacer un relevamiento y sistematización lo más completos posibles que incluyera todas las documentaciones existentes de la lengua selk'nam de las que se tenga conocimiento, como así también de otro tipo de géneros que contuvieran algún tipo de información al respecto. Este relevamiento nos permitió reconocer que en Chile el borramiento del selk'nam en el ámbito de la lingüística fue muy marcado. De hecho, en el siglo XX son prácticamente nulos los estudios desarrollados por lingüistas desde Chile, mientras que en Argentina contamos con los registros de Elena Najlis de los años setenta, por ejemplo, o los de Anne Chapman.

Complementario al trabajo con fuentes, implementamos una segunda dinámica que consistió en la observación y participación en talleres y en entrevistas a conocedores de la lengua encargados de su revitalización, una iniciativa no solo ideada sino también íntegramente desarrollada por las propias comunidades selk'nam. Entre las iniciativas destacan talleres de aprendizaje de la lengua y acciones presenciales y en redes sociales, y otras que buscan que la lengua esté presente en el paisaje lingüístico mediante la toponimia, cartelería y prácticas comunicativas. Además, son sus propios representantes quienes se encargan de exponer la lengua en el ámbito político, en medios de comunicación y en distintas plataformas y redes sociales.

En los encuentros a los que asistimos, pudimos reconocer que la memoria oral transmitida de generación en generación, el regreso al territorio (como sucedió con los proyectos de vida de algunos miembros de la comunidad) y el reencuentro y organización con otros selk'nam les ha permitido recuperar piezas significativas de su historia y alzar la voz. Según el relato de los propios selk'nam, el silencio y autosilenciamiento fue una estrategia durante décadas. Hoy, gracias

a la organización y al intercambio, vienen logrando revertir esta situación.

El resultado del trabajo realizadose incluyó en el informe final titulado *Estudio de Caracterización Antropológica del Pueblo Selk'nam en la actual Provincia de Tierra del Fuego, Región de Magallanes y Antártica Chilena*, presentado en febrero de 2022 en el Ministerio de Desarrollo Social y Familia. Más allá de la infructuosa aprobación de la nueva constitución chilena, en agosto de 2023 el Senado aprobó el proyecto de Ley para el reconocimiento del pueblo selk'nam como uno de los diez pueblos originarios establecidos en el Estado vecino (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 10 de agosto de 2023).

A modo de cierre

Como puede observarse, ambos casos surgen por iniciativas de los propios pueblos que buscan, mediante la confirmación de la existencia de la lengua, su reafirmación y el reconocimiento de los Estados con los que conviven. Las lenguas son instrumentos de disputa política. En estos procesos, las microhistorias, las historias de vida, la memoria oral, el recuerdo de familia, junto a las fuentes escritas históricas, en muchos casos olvidadas o desconocidas, pasan a formar parte de la compleja trama de la política nacional contemporánea. Fragmentos de lenguas, palabras fijadas en topónimos, antropónimos y etnónimos y reinversiones para hacerlas productivas hacen resurgir un sentimiento comunitario y participan de estrategias de activistas para el reconocimiento negado durante décadas o siglos.

En estos días hay un crecimiento exponencial de este tipo de iniciativas que surgen desde el ámbito comunitario que se buscan legitimar en el discurso académico. En los dos casos en los que tuve la oportunidad de trabajar, fueron los propios miembros de las comunidades quienes tenían planificada una agenda de acción, además de tener iniciados debates hacia su interior acerca de los procesos y estrategias para la revitalización étnica y lingüística. En este contexto, como académicas, nos encargamos de viabilizar el acceso e interpretación de las fuentes históricas, aportar herramientas analíticas y metalenguaje para la descripción de las lenguas, y contribuir con la generación de instrumentos de enseñanza y difusión del conoci-

miento, como así también con la redacción de informes y documentos legales que contribuyan con procesos más amplios.

A pesar de contextos restringidos de uso, los fragmentos de lengua puestos a actuar en comunicaciones comunitarias o en instancias parlamentarias fueron centrales para estas investigaciones ya que identificamos el gran potencial que tienen estas reinvencciones para los procesos de recuperación y revitalización étnicos. La memoria oral ha sido fundamental para el surgimiento de estas iniciativas, mientras que los documentos escritos proporcionaron datos históricos clave que permitieron complejizar y aumentar los recursos disponibles para un nuevo uso. De allí que la articulación entre ambos dominios, el de la comunidad y el de la academia, puede resultar una sólida trinchera para combatir las políticas de desigualdad que sufrimos en estos tiempos.

Referencias

- Gómez, G. L., Gorbalán, C. H. “Amari Ug Atamá”, Viegas Barros, J. P., Domínguez, L., De Mauro, S. y Malvestitti, M. (2023). Ejhu taluhet bajiná. Caminos colaborativos para la recuperación de la lengua querandí het. *Cuadernos de Literatura. Revista de Estudios Lingüísticos y Literarios*, 21. Disponible en <https://doi.org/10.30972/clt.0216893>
- Hamel, R. E. (2008). La Globalización de las lenguas en el siglo XXI. Entre la hegemonía del inglés y la diversidad lingüística. En Dermeval da Hora e Rubens Marques de Lucena (orgs.), *Política lingüística na América Latina*, pp. 45-77. Ideia Editora Universitaria.
- Malvestitti, M. y Farro, M. (comps.). (2023). *Documentos inéditos en lenguas fuegopatagónicas (1880-1950)*. Editorial de la Universidad Nacional de Río Negro.
- Dirección Nacional de Estadísticas Sociales y de Población (INDEC). (2006). *Encuesta complementaria de pueblos indígenas (ECPI) (2004-2005)*. INDEC.

Dirección Nacional de Estadísticas Sociales y de Población (INDEC). (2012). *Censo nacional de población, hogares y viviendas 2010. Censo del Bicentenario: resultados definitivos*. Serie B n° 2, Tomo 1. Disponible en https://www.indec.gov.ar/ftp/cuadros/poblacion/censo2010_tomo1.pdf

Jaime, B. y Viegas Barros, P. (2013). *La lengua chaná*. Patrimonio cultural de Entre Ríos. Dirección Editorial de Entre Ríos.

Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (10 de agosto de 2023). Proyecto que reconoce a Pueblo Selk'nam entre las principales etnias indígenas avanza y pasa a tercer trámite. Disponible en: <https://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/noticias/proyecto-que-reconoce-a-pueblo-selk-nam-entre-las-principales-etnias-indigenas-avanza-y-pasa-a-terce>

Tocornal Montt, C. (dir.). (2022). *Estudio de Caracterización Antropológica del Pueblo Selk'nam en la actual Provincia de Tierra del Fuego, Región de Magallanes y Antártica Chilena*. Universidad Católica Silva Henríquez y Universidad de Magallanes.

» Memorias de lenguas, normalizaciones y resistencias: la lingüística en la Universidad de Buenos Aires (1946-1955)

Por Lucila Santomero¹ y
Victoria Scotto²

1. Introducción

Este trabajo presenta la reconstrucción de ciertas memorias de normalizaciones y resistencias vinculadas a la enseñanza de las letras en la Facultad de Filosofía y Letras (en adelante, FFyL) de la Universidad de Buenos Aires (UBA), específicamente, en el área de filología y lingüística. Se exponen los primeros resultados de una indagación que se concentra en un período hasta el momento no explorado que es el posterior a la partida de Amado Alonso de la Argentina en 1946. Alonso había estado por casi dos décadas a cargo del Instituto de Filología (IF) y de la cátedra Lingüística Romance (LR) de la UBA. A partir de esa fecha puede arriesgarse que comienza un nuevo período en la institucionalización de los estudios lingüísticos, en el que pasó a ocupar un rol central Enrique François, al comenzar a ocupar tanto la dirección del Instituto como el dictado de la única cátedra de Lingüística de la UBA por aquellos años. Para organizar la presentación, el texto se estructura de la siguiente manera: en primer lugar, exponemos los objetivos planteados, los materiales y el método de la investigación; a continuación, explicamos brevemente el contexto del período recortado y la justificación de ese recorte, luego el análisis de las intervenciones de los principales agentes del

1 Universidad Nacional del Litoral - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

2 Universidad Nacional del Litoral - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

área involucrados en el período descripto y, por último, las principales conclusiones a las que arribamos.

Los objetivos propuestos fueron los siguientes: en primer lugar, reponer las decisiones y operaciones de los agentes más importantes del subcampo³ que afectaron la organización académica y disciplinar de la enseñanza y la investigación de la lingüística y la filología en la FFyL; y, en segundo lugar, sistematizar los cambios en la estructura y el funcionamiento de las cátedras del subcampo, los institutos y los agentes que los gestionaron en la FFyL.

Los materiales que conforman el corpus documental a través del cual reconstruimos estas operaciones y movimientos son los siguientes: documentos institucionales como planes de estudio (1948, 1953) de la FFyL de la UBA, programas de las materias del área de esa institución en el período 1946-1955 (Lingüística Romance, Lingüística Clásica, Lingüística, Historia de la Lengua Castellana y Filología Hispánica),⁴ notas y resoluciones; cartas entre agentes del período; y revistas y publicaciones de los Institutos.

En cuanto a la metodología y las perspectivas de análisis, este trabajo se inscribe en el área de la historiografía lingüística que se ha denominado “epihistoriografía”. Se trata de un área de la historiografía (global) que se caracteriza por el papel de apoyo dado a la actividad descriptiva y que trabaja con fuentes y materiales habitualmente considerados “menores” pero que son fundamentales en la historia del pensamiento lingüístico (Swiggers, 1983, 2009). Zamorano Aguilar (2009) propone incluir como géneros que forman parte de la epihistoriografía a todas aquellas fuentes y documentos que podrían considerarse “marginales”, ya que no suelen ser prototípicos en la tarea interpretativa de la historia lingüística y que, sin embargo, son fuentes que modifican de forma sobresaliente la propia percepción y descripción de la historia del pensamiento lingüístico (cfr. 2009, p.

3 Seguimos los desarrollos de Bourdieu (2000) y Gerbaudo (2024) para pensar los distintos subcampos de las letras, en nuestro caso, el de los estudios lingüísticos y filológicos.

4 Los planes de estudio y los programas de las materias mencionadas se encuentran en la Biblioteca Central de la FFyL y solo han sido digitalizados, hasta ahora, de forma parcial. Las versiones digitalizadas se encuentran en el repositorio “FILO:Digital”.

211). Es el caso de los materiales que, en este trabajo, tomamos como objeto de análisis. Privilegiamos entonces una actividad descriptiva e interpretativa de los documentos y, a su vez, recuperamos en esa línea los aportes de la perspectiva de la glotopolítica para el estudio de las intervenciones en los espacios públicos de enseñanza de la lengua y lingüística, y la formación de profesores en el área. En este sentido, se pretende contribuir a la historia de los agentes, las disciplinas e instituciones que intervinieron en la configuración de una historia política de la lengua (cf. Del Valle, 2015).

2. La década 1946-1955 en la UBA: intervenciones después de Alonso

La descripción del contexto nos habilita a delimitar el recorte temporal del presente estudio. El comienzo en 1946 se justifica, en primer lugar, pero no solo por ese motivo, como mostraremos, por la carencia de trabajos en torno a lo que sucedió posteriormente a la partida de Amado Alonso de Argentina. Sobre el inicio y el devenir de la cátedra de LR en la FFyL de la UBA, la creación del IF, sus primeros directores y sobre la gestión de Alonso al frente del IF y de la cátedra de LR, se cuenta ya con una vasta producción científica disponible (Weber de Kurlat, 1975; Toscano y García, 2009, 2011, 2013; Lida 2019; Battista, 2012).

En 1946, ante un pedido de licencia en sus funciones para dictar clases en Harvard, Alonso solo recibió habilitación para conservar su cargo como Profesor Titular de LR, mas no así el de director del IF. Con su partida, el delegado interventor de la FFyL, Enrique François, “llamado por Alonso jocosamente ‘el Mal Francés’” (Ciapuscio, 2017, p. 3), interpretó la normativa vigente de manera tal que el abandono de Alonso de la jefatura del IF implicaba, indirectamente, también el del cargo de profesor, con lo que Alonso fue definitivamente apartado de ambos cargos. Alesso (2023) afirma que François libró una “guerra sin cuartel” contra Alonso, en términos disciplinarios y políticos. Y sobre la salida de Alonso de la facultad, Ciapuscio (2017) sostiene que:

Este hecho desgraciado mostró tempranamente que, como el resto de las instituciones argentinas, el Instituto estuvo sometido a las vicisitudes de la historia política, social y económica del país, lo cual tendría consecuencias indeseadas para el funcionamiento del Instituto y para la actividad intelectual y creativa de sus integrantes. (p. 3)

Si bien, como mencionamos, es mucha la bibliografía sobre la labor de Alonso como docente, su gestión como director de Instituto, investigador, profesor, editor, formador de recursos humanos, etc.; es poco lo que se conoce sobre lo acontecido en la década siguiente en las cátedras e institutos del área. El recorte temporal es entonces el de la década posterior a la partida de Alonso de Buenos Aires, una década en la que se producen importantes reestructuraciones del subcampo.

Procuramos describir las consecuencias de una operación político-epistémica que comenzó François en el momento en el que asumió la dirección del IF, absorbiendo en ese organismo –y en su nombre– al ex instituto de Literaturas Clásicas (creado en 1927) a su cargo, así como la asignatura Lingüística Clásica (LC) (creada en 1931). Como veremos, el nombre se modificó por otro y el organismo se dividió en dos secciones: el IF abarcó entre 1947 y 1950 una Sección Clásica y una Sección Románica. Antes de pasar a describir entonces la operación propiamente dicha, es necesario reconstruir la trayectoria profesional de François.

Pablo Enrique François (1891-1959) ingresó como estudiante en la carrera de Letras en la década de 1910 y es posible hallar sus primeras intervenciones en la revista del Centro de Estudiantes *Verbum* antes del fin de la década (Martínez del Sel y Riccono, 2013, p. 12). Ocupó diversos cargos de gestión desde la década del treinta: fue primero vicedecano y luego decano interventor de la FFyL, este último cargo entre 1946 y 1949. Fue director del Instituto de Literaturas Clásicas (ILC): este se creó por una ordenanza en 1927, y posteriormente, en 1931, la FFyL aprobó un plan de trabajo que contenía las finalidades y objetivos para los que se fundaba, en conjunto con la proyección de la cátedra LC (Buchbinder, 1997). Martínez recupera el detalle de ese plan inicial del organismo en una reseña del tercer tomo de la *Revista Anales del Instituto de Literaturas Clásicas*:

se disponía la publicación de unos *Anales*; el plan posterior definía la calidad de trabajos que allí se habría de incluir (monografías, información bibliográfica crítica) y, además, indicaba que los *Anales* servirían “de medio de relación con los centros de estudios similares en el extranjero”. Es obvio que en el plan del Instituto no sólo se ordenaba la edición de la publicación mencionada; se pedía igualmente la de una Biblioteca de Latinidad Argentina, una Biblioteca Argentina de Filología clásica y una Colección de Textos griegos y latinos de los que conocemos una útil y completa impresión del *Miles Gloriosus* de Plauto al cuidado de Enrique François, Director *ad honorem* del Instituto. Esta entidad entregó al público, en 1939, el primer tomo de los *Anales*, en 1944 el segundo y ahora este tercero que es el que motiva estas líneas. (1947, pp. 355-356)

Si bien esta era la agenda programática que se proponía para el Instituto, no hay documentación que atestigüe que este plan se haya llevado a cabo efectivamente, o al menos no de manera inmediata y menos aún de forma completa. En principio, no contamos con programas de la asignatura LC previos a 1945, por lo que no podemos constatar desde qué año se empezó a dictar efectivamente; sin embargo, según Buchbinder (1997), la cátedra funcionaba hacia al menos diez años antes de esa fecha. En segundo lugar, en 1942 la revista *Verbum* presentó un breviario de las actividades desplegadas por los institutos de la Facultad, y mientras que el autor, Clemente Ricci, se explayaba largamente sobre los logros realizados durante la gestión de Amado Alonso al frente del IF. En contraste, las acotadas referencias a las acciones del ILC y su cátedra están descritas en tiempo futuro, a modo de promesa, a pesar de que, al menos según Buchbinder, ya hacía alrededor de diez años que supuestamente se encontraba funcionando el ILC. Teniendo en cuenta lo referido por Alesso (2023), se puede deducir que la diferencia entre los “laureles” prodigados por Ricci a la gestión de Alonso y el escaso lugar dedicado a la del ILC puede haber abonado al conocido encono de François, sobre todo teniendo en cuenta que esa comparación se publicó en una revista que él dirigió y en la que había escrito sus primeras intervenciones académicas y políticas.

Volviendo a la organización institucional, en cuanto a las cátedras, la Sección Clásica se articuló con el dictado de la asignatura LC, antes dependiente del ILC; apenas tres años después, este nombre se desprendió de su adjetivo “clásicas” y pasó a llamarse Lingüística

a secas. Por otra parte, la materia anteriormente denominada Lingüística Romance, correspondiente a la Sección Románica, cambió de nombre: a partir de 1948 fue designada como Historia de la Lengua Castellana (HLC), encuadrando su título ya no en los estudios lingüísticos sino en los históricos. Con estos cambios, François, a cargo de la única materia llamada “lingüística” de la facultad, asumió la exclusividad de la enseñanza de la disciplina (Santomero y Scotto, remitido).

Mientras la Sección Clásica del IF se sostenía a cargo de François, la Románica atravesó dos direcciones. La primera fue la de Ángel Battistessa, quien era colaborador de Alonso durante los años que este dirigió el IF y fue, de hecho, la persona designada para reemplazarlo en la cátedra incluso antes de que a Alonso se lo diera de baja en ese cargo (Toscano y García, 2011). En 1947, la dirección de la Sección Románica del Instituto y el dictado de LR presentaron una continuidad con los temas propuestos por Alonso. Esto puede advertirse en la carta de Alonso enviada a Ramón Menéndez Pidal en octubre de 1946, repuesta por Pedrazuela Fuentes (2010):

De tres se habla para la dirección: 1º Carlos Obligado [...]; 2º Irineo Cruz [...]; 3º Battistessa. Ésta por ahora, será la solución. Battistessa es una persona decentísima, es muy bueno y comprensivo (sic). Tuve una conversación con él para decirle que si lo ponían, por Dios, que aceptara [...]. Battistessa es muy culto, muy lector, fino y sensible, sólo que ni Castro ni yo le hemos podido inculcar el rigor del oficio [...]. Pero ahora me doy cuenta de que le tengo a usted [Menéndez Pidal] en un error: Battistessa será mi sucesor si yo me quedo en Harvard, pero ahora mi sucesor es François, se ha nombrado a sí mismo. (p. 257)

La segunda dirección, a partir de 1948, fue la del español Alonso Zamora Vicente: con él, como ya hemos referido, el nombre de la asignatura cambió y pasó a convertirse en HLC y en su gestión fundó la Revista *Filología*; la permanencia de Zamora Vicente se sostuvo hasta 1951. En 1952 regresó Battistessa a la cátedra por apenas un año, y fue sucedido luego por Arturo Berenguer y Guillermo Guitarte. En 1953, los institutos volvieron a cambiar su nombre: el que originalmente era el IF, a cargo de Alonso, devenido en Sección Románica, se transformó en el Instituto de Filología Hispánica (IFH). El ILC, luego

Instituto de Filología Clásica a partir de 1951, pasó a unificar su nombre con el de la materia que dependía de él, y se denominó Instituto de Lingüística. Según Ciapuscio:

Funcionó como sección dependiente bajo la dirección de Alonso Zamora Vicente, el último director español, que asumió su cargo en 1949; en 1956 el Instituto de Filología recuperó su carácter de unidad independiente; finalmente en 1963, después de sucesivos reagrupamientos y fusiones (son incorporados el Instituto de Literatura Española y el Instituto de Literatura Iberoamericana) se constituye como Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas «Dr. Amado Alonso». Los primeros directores argentinos fueron entre 1956 y 1966 Marcos A. Morínigo y Ana María Barrenechea (...). (2017, p. 3)

Esta cita puede ser revisada a partir de la investigación conducida hasta aquí, y un novedoso hallazgo: François había sido director del IF entre 1946 y 1951; por los datos que arroja un breve *curriculum vitae* escrito por el propio François en su artículo “El humanismo argentino” (1948), este nació en 1891 en Santiago del Estero, con lo cual él sería el primer director argentino de la historia del IF.

El cierre de esta década llegó en 1955: en principio, porque François se vio obligado a abandonar la FFyL y con ello se inició una nueva gestión, tanto en la cátedra de Lingüística como en la dirección del Instituto, a cargo de Salvador Bucca. En el mismo sentido, el otro instituto también cambió de agentes: después de Berenguer, la cátedra de Filología Hispánica fue ocupada por Ana María Barrenechea durante 1956, y luego por Marcos Augusto Morínigo, quien también ocupó la dirección del IFH, reemplazando a Berenguer; Barrenechea también estuvo más adelante al frente del organismo, convirtiéndose en la primera directora mujer argentina a su cargo. Estas gestiones impulsaron una renovación que abrió una nueva época en la UBA, y será objeto de análisis de futuras investigaciones.

Este movimiento docente es representativo de una serie de cambios muy importantes que se sucedieron a partir del Golpe de Estado de la Revolución Libertadora, después del cual se llamaron a concursos para reemplazar a los académicos vinculados con el peronismo, especialmente a aquellos que habían ocupado cargos de gestión. En este contexto, Del Sel y Riccono (2013) sostienen que François renunció a sus cargos, pero que su renuncia fue rechazada por el nue-

vo decano interventor, Mario E. Salas, quien lo expulsó de la Facultad con los siguientes argumentos:

1. Unánimemente ha sido repudiado por la Asamblea de alumnos.
2. Autor de cesantías.
3. Graves irregularidades en la provisión de cátedras.
4. Perseguidor de alumnos, profesores y empleados por sus ideas políticas.
5. Posiblemente vinculado a la Alianza Libertadora Nacionalista. (Del Sel y Riccono, 2013, pp. 14-15)

Unos días antes, en pleno octubre de 1955, por medio de la intervención de la UBA a cargo del delegado José Luis Romero, y por Decreto, se anularon los concursos de profesores titulares y adjuntos y expresamente se prohibió el ingreso a la institución de los profesores Güemes, Serrano Redonnet, Fernández Pereiro y del propio François. Además, se solicitó la reincorporación automática de los profesores separados de su cátedra a partir de 1945 (Buchbinder, 1997), algo que ya no pudo presenciar Alonso, que había fallecido en 1952.

Las operaciones descritas implicaron a la vez desplazamientos políticos e institucionales. Observamos, en principio, que luego de la partida de Alonso (proceso que se extiende hasta 1948) se inició una reestructuración del subcampo de los estudios filológicos y lingüísticos. La ausencia de Alonso y el alejamiento de sus principales colaboradores en el IF dejó un espacio que fue inmediatamente ocupado por François, quien inició una diferenciación política y epistémica del “programa” de Alonso y su equipo. Como interventor y decano, docente titular de LC y, a su vez, Director del ILC, utilizó su poder político para ejercer un borramiento de la perspectiva clásica en el nombre de la cátedra y el instituto. A la vez, François se adjudicó para sí la tradición científica propia de la lingüística, desmarcándose del término “literatura”, que no portaba consigo la validación científica que se estaba gestando en el período en torno a los nombres de “lingüística” y “filología”. Por oposición, delegó a su contraparte, LR, la materia antes dictada por Alonso y luego por Battistesa, con el nombre HLC (luego Filología Hispánica).

3. Cátedras, institutos y agentes: organización institucional

El rastreo, la descripción y la sistematización documental, con el análisis llevado adelante con relación a las operaciones e intervenciones en el subcampo posibilitaron la reconstrucción de un mapa hasta el momento algo difuso e incluso contradictorio. En los datos de la bibliografía circulante acerca de los docentes que ocuparon cada cátedra durante el período analizado se registran discrepancias en la consignación de los años o el cargo que desempeñaron, así como en las denominaciones del instituto científico de la Facultad asociado a cada cátedra; aunque no es extraño que esto se haya producido debido a los cambios y reorganizaciones, que, como se puede observar, fueron constantes durante la década analizada. Por este motivo, resulta pertinente y, esperamos que útil para futuras investigaciones, esta sistematización en forma de tabla que ofrecemos a continuación:

Año	Cátedra	Docente/ Tipo de cargo	Instituto científico de la Facultad
1945	LINGÜÍSTICA ROMANCE	Amado Alonso	Instituto de Filología
1945	LINGÜÍSTICA CLÁSICA	Enrique François	Instituto de Literaturas Clásicas
1946	LINGÜÍSTICA CLÁSICA	Enrique François	Instituto de Literaturas Clásicas
1946	LINGÜÍSTICA ROMANCE	Amado Alonso	Instituto de Filología

Año	Cátedra	Docente/ Tipo de cargo	Instituto científico de la Facultad
1947	LINGÜÍSTICA CLÁSICA	Enrique François	Instituto de Filología (Sección Clásica)
1947	LINGÜÍSTICA ROMANCE	Ángel José Battistesa (Interino a cargo de la cátedra)	Instituto de Filología (Sección Románica)
1948	LINGÜÍSTICA	Enrique François (Titular)	Instituto de Filología (Sección Clásica)
1948	HISTORIA DE LA LENGUA CASTELLANA	Alonso Zamora Vicente (Extraordinario)	Instituto de Filología (Sección Románica)
1949	LINGÜÍSTICA	Enrique François (Titular)	Instituto de Filología (Sección Clásica)
1949	HISTORIA DE LA LENGUA CASTELLANA	Alonso Zamora Vicente (Extraordinario)	Instituto de Filología (Sección Románica)
1950	LINGÜÍSTICA	Enrique François (Titular)	Instituto de Filología Clásica

Memorias de lenguas, normalizaciones y resistencias: la lingüística en la Universidad de Buenos Aires (1946-1955)

Año	Cátedra	Docente/ Tipo de cargo	Instituto científico de la Facultad
1950	HISTORIA DE LA LENGUA CASTELLANA	Alonso Zamora Vicente (Extraordinario)	Instituto de Filología Románica
1951	LINGÜÍSTICA	Enrique François	Instituto de Filología Clásica
1951	HISTORIA DE LA LENGUA CASTELLANA	Alonso Zamora Vicente (Extraordinario)	Instituto de Filología Románica
1952	LINGÜÍSTICA	Enrique François	Instituto de Filología Clásica
1952	HISTORIA DE LA LENGUA CASTELLANA	Ángel José Battistesa (interino)	Instituto de Filología Románica
1952	HISTORIA DE LA LENGUA CASTELLANA	Ángel José Battistesa (Profesor del Seminario anexo a la cátedra)	Instituto de Filología Románica

Año	Cátedra	Docente/ Tipo de cargo	Instituto científico de la Facultad
1953	LINGÜÍSTICA	Enrique François (Profesor titular a cargo) Carlos Alberto Ronchi March (Profesor adjunto asistente)	Departamento de Filología Clásica y Lingüística/ Instituto de Lingüística
1953	FILOLOGÍA HISPÁNICA	Arturo Berenguer (Profesor titular a cargo) Guillermo Luis Guitarte (Profesor adjunto asistente)	Departamento de Letras Modernas/ Instituto de Filología Hispánica
1954	LINGÜÍSTICA	Enrique François	Departamento de Filología Clásica y Lingüística. Instituto de Lingüística

Año	Cátedra	Docente/ Tipo de cargo	Instituto científico de la Facultad
1954	FILOLOGÍA HISPÁNICA	Arturo Berenguer. (Titular) Guillermo Luis Guitarte (Profesor adjunto asistente)	Departamento de Letras Modernas/ Instituto de Filología Hispánica
1955	LINGÜÍSTICA	Enrique François (Profesor titular a cargo) Emma Mercedes Gregores y Jorge Alberto Suárez (Docentes autorizados)	Departamento de Filología Clásica y Lingüística. Instituto de Lingüística
1955	FILOLOGÍA HISPÁNICA	Arturo Berenguer (Titular) Guillermo Luis Guitarte (Adjunto)	Departamento de Letras Modernas/ Instituto de Filología Hispánica

Tabla 1. Tabla de elaboración propia.

4. Conclusiones

En este trabajo hemos buscado mostrar el devenir institucional de los estudios lingüísticos y filológicos de la FFyL de la UBA después de la partida de Alonso. Se advirtió un movimiento de diferenciación política y epistémica impulsado por el entonces decano interventor François, quien utilizó su posición política para reestructurar la distribución disciplinar y de enseñanza de la lingüística en la UBA, tanto en los Institutos como en los nombres de los espacios curriculares. El proceso iniciado por la partida de Alonso y el avance de François concluyó en 1955 con su salida de la facultad y su reemplazo por Salvador Bucca en los espacios que ocupaba, junto con el ingreso de otros agentes que luego impulsaron el desarrollo del estudio de las lenguas indígenas en el país.

Teniendo en cuenta que François era clasicista, resulta notorio que en 1947, ya alejado Alonso de la FFyL, se haya apropiado del término “filología” para la denominación del ex ILC, al tiempo que asumió para la materia que dictaba la denominación del otro par del subcampo: la lingüística. Si bien en sus comienzos François mantuvo en el nombre el adjetivo “clásica”, al poco tiempo lo eliminó. Fue recién en 1953 cuando se incluyó en el plan de estudios por primera vez una materia llamada “filología” (en este caso, Hispánica) que, paradójicamente, no estuvo a cargo de François, agente que se dedicó a los estudios de filología clásica, y así fue nombrado el Instituto que dirigió a partir de 1950.

En suma, esta comunicación procuró constituir un aporte al conocimiento de la historia de la institucionalización de los estudios filológicos y lingüísticos en la UBA, en una década signada por una serie de intervenciones que, en el marco de importantes cambios políticos y universitarios, tuvieron su impacto en el subcampo y, por lo tanto, en la forma en que se desarrolló con esos agentes y en ese contexto particular, la disciplina.

Referencias

- Alesso, M. (2023). Cincuenta años de AADEC. Semblanzas de los pioneros. *Identidades en crisis: itinerarios y perspectivas*. XXVI Simposio Nacional de Estudios Clásicos y II Congreso Internacional sobre el Mundo Clásico. Universidad Nacional del Nordeste.
- Battista, E. (2012). Los programas de “Lingüística romance” entre 1924 y 1946. El giro dialectológico. *BSEHL* 8, pp. 119-141.
- Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Nueva Visión.
- Buchbinder, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Editorial Sudamericana.
- Buchbinder, P. (1997). *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras*. EU-DEBA.
- Ciapuscio, G. (2017). Proyecto institucional para el Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas “Dr. Amado Alonso”. Recuperado de: <http://iflh.institutos.filo.uba.ar/evento/proyecto-institucional>
- Del Valle, J. (2015). *A Political History of Spanish: the Making of a Language*. Cambridge University Press.
- Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Programas de los cursos. Imprenta de la Universidad. Biblioteca Central de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires
- François, E. (1948). El humanismo argentino. En Comisión Nacional de Cooperación Intelectual. *Argentina en marcha*. Coni.
- Gerbaudo, A. (2024). Campo y subcampo. En Cortés, F.; Dalmaroni, M.; Delgado, V.; Gerbaudo, A.; Stedile Luna, V. y Venturini, S. (eds.). *Un vocabulario de teoría*. Ediciones UNL/ EDULP.

- Lida, M. (2019). *Amado Alonso en la Argentina. Una historia global del Instituto de Filología (1927-1946)*. UNQ.
- Martínez, F. A. (1947). Reseña de Anales del Instituto de Literaturas Clásicas. Tomo III (1945-1946). *Thesaurus*, Tomo III. Núms. 1, 2 y 3, 1947.
- Martínez Del Sel, V. y Riccono, G. (2013). Universidad y Peronismo: un análisis de las redes académicas de los profesores de la Facultad de Filosofía y Letras durante el período 1943/1955. *XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.
- Pedrazuela Fuentes, M. (2010). *Alonso Zamora Vicente: vida y filología*. Universidad de Alicante.
- Ricci, C. (1942). Panorama de las actividades humanísticas en la Argentina. *Verbum* (2-3). Nueva Época.
- Santomero, L. y Scotto, V. (remitido). "El Mal francés": el devenir del área de lingüística en la Universidad de Buenos Aires en la "era François". En evaluación.
- Swiggers, P. (1983). La méthodologie de l'historiographie de la linguistique. *Folia linguistica historica* 4, pp. 55-79.
- Swiggers, P. (2009). La historiografía de la lingüística: apuntes y reflexiones. *Revista argentina de historiografía lingüística*, I, 1, pp. 67-76.
- Toscano y García, G. (2009). Materiales para una historia del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires (1920-1926). *RILL*, vol. VII, núm. 13, pp. 113-135.
- Toscano y García, G. (2011). Amado Alonso en el debate acerca de la lengua nacional. El papel del Instituto de Filología de la Univer-

sidad de Buenos Aires en la redefinición del objeto (1923- 1946) [Tesis doctoral]. Universidad de Buenos Aires.

Toscano y García, G. (2013). Materiales para una historia del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires (1927-1946). *Filología XLV* (2013), pp. 143-172.

Weber de Kurlat, F. (1975). Para la historia del Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas “Amado Alonso”, en: AA. VV. *Homenaje al Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas “Amado Alonso”*. Artes Gráficas Bartolomé U. Chiesino S.A.

Zamorano Aguilar, A. (2009). Epihistoriografía de la lingüística y teoría del canon. V.R. Montserrat y E. Serra Alegre (eds.), *La lingüística como reto epistemológico y como acción social: Estudios dedicados al Prof. Ángel López García con ocasión de su 60º aniversario*. Arco/Libros.

»» “Donde arde el asfalto”. Simbiogénesis lingüística en la literatura mapuche contemporánea

Por *Fernanda Libro*¹ y
*Sofía De Mauro*²

Inche ta Mapurbe tuwin
Chew tañi lefpeyen kurra
Soy de la mierdópolis
donde arde el asfalto
Mapurbe, David Aníñir Guilitraro

El texto que compartimos a continuación es el comienzo de una conversación que emprendimos hace un tiempo, cuando notamos que, desde nuestras distintas trayectorias (una formada en literatura mapuche contemporánea, la otra en historia de la lingüística indígena americana) teníamos inquietudes compartidas. Una de las tantas, de orden metodológico y epistemológico: cómo generar preguntas desde una apuesta interdisciplinaria o, mejor, indiscriminada. Con la certeza de que la incomodidad de lo que sabemos -o creemos saber- es el germen de nuevas lecturas o, por lo menos, de inquietudes renovadas, experimentamos lo que sigue.

Territorios irreductibles

Vamos a empezar con algunas líneas acerca de lo que entendemos por *territorio*. Más que una definición precisa, intentaremos una aproximación conceptual, por un lado, y poética, paralelamente, como un movimiento doble y simultáneo para acechar un concepto profusamente desarrollado desde la teoría y del que nos interesa recuperar algunas aristas. En primer lugar, nos hacemos eco del

1 Instituto de Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

2 Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba

llamado de Vinciane Despret de desvincular la idea de *estabilidad* con la de territorio. Por el contrario, “no hay nada más *movido* que un territorio, por más estables que puedan ser sus fronteras, por más fiel a él que pueda ser su residente” (2022, p. 95, resaltado en el original). Esta afirmación, con la que en principio coincidimos, no ignora ni desestima las largas luchas en reclamos por la tierra, en el sentido más lato del término, sobre las que, con justeza, Ticio Escobar (2004) advierte: “las demandas de pueblos indígenas basadas en el derecho a las tierras tradicionales (...) no pueden alegremente ser ‘desterritorializadas’” (p. 69). En todo caso, nos interesa tomar los postulados de Despret en sintonía con las consideraciones de Nancy Calomarde (2019) cuando propone pensar la territorialidad desde una perspectiva geo-inter-subjetiva, es decir, sumando a la redefinición de la noción de territorio, el análisis de los procesos geopolíticos y geoculturales que atraviesan las instancias de subjetivación a través de las cuales lxs sujetxs se apropian y construyen “un modo de estar en el mundo” (p. 259). Puntualmente, proponemos pensar el continuum lenguas-territorio en relación con las escrituras mapuche contemporáneas ya que, precisamente allí, encontramos una respuesta estética ante la pérdida del territorio ancestral y la opresión y el desplazamiento lingüístico. En ese sentido, el continuum lenguas-territorio implica también su *invención*, su deslocalización y relocalización. Para esto, debemos desvincularnos de la idea directamente asociada al territorio, la de *propiedad privada*. La invitación, en todo caso, es a *desterritorializar* para *reterritorializar*, buscar otras formas de pensar y habitar las lenguas-territorios, como también de crear otros mundos posibles.

En una primera mirada a este entrecruzamiento teórico, advertimos que, por un lado, estas escrituras estallan el supuesto monolingüismo nacional (hacia ambos lados de la cordillera): es preciso, entonces, desanclar la tierra de una jurisdicción, de los límites impuestos por el Estado. Al mismo tiempo que imposibilitan seguir asociando identidad -y, en continuidad con ella, la lengua- con enclave (Briones, 1998); entre varias cuestiones, por la diáspora a la que fueron sometidxs lxs mapuche hace que gran parte de este pueblo nación habite actualmente en las ciudades y retome desde allí sus prácticas sociolingüísticas. El planteo se vuelve aún más desafian-

te si se piensa en las definiciones de “mapudungun” entendido, por unxs, como “el idioma de la gente de la tierra” y, por otrxs, como “el idioma de la tierra”. Esta última es la definición de Liliana Ancalao (2010) cuando afirma: “Mapuzungun significa el ‘idioma de la tierra’. La tierra habla, todos sus seres tienen un lenguaje y todos los mapuches lo conocían” (p. 49). Desde luego, el pasado señalado en el verbo final refiere a la desterritorialización forzada.

Esta desterritorialización forzada supuso, en el caso del pueblo mapuche, la pérdida del centro rector de la organización ancestral y comunal asentado en la interacción con los elementos de la tierra. Basta indagar en los significados encerrados en los apellidos mapuche para comprender la imbricación entre identidad y territorialidad. En el ensayo de Liliana Ancalao citado líneas arriba, la poeta dice: “Yo desperté en el medio de un lago, a boqueadas intenté decir gracias y no supe las palabras. No me habían sido dadas” (2010, p. 50). Esta imagen remite a su apellido que significa “mitad del lago” (ver Mellado, 2024) y a la pérdida/proscripción de una lengua en la que nombrarse.

El territorio, la historia de un territorio, condensa así la *memoria* de los antepasados (humanos, no humanos, espirituales). Sin embargo, la desterritorialización forzada no necesariamente implica la preterización absoluta de una cultura y de una identidad cultural. En este sentido, es preciso entender el territorio (y, nuevamente, el continuum identidad-territorio-lengua) también en sus movimientos y derivas, desvinculándolo de lo exclusivamente rural: la tierra puede ser un territorio urbanizado (y, por lo general, lo es), *warriache*³, atropellado por el coloniaje y las lógicas del capital. En estos territorios urbanos, aunque se lo niegue continuamente, también residen personas indígenas. De hecho, actualmente, es donde hay mayor condensación de población mapuche tanto en Argentina como en Chile. Y así aparece en *Mapurbe, venganza a raíz* de David Aníñir Guiltraro (que se reeditara en la primera edición de este Encuentro en 2019):

3 Este neologismo remite a la experiencia de ser un mapuche de la ciudad. Como un gentilicio que señala el desplazamiento forzado, se compone de dos términos: *warria*, que significa “ciudad”; y *che* que significa “gente”. Del mapuche al *warriache* puede leerse esta desterritorialización impuesta.

Mapurbe

Somos mapuche de hormigón
debajo del asfalto duerme nuestra madre
explotada por un cabrón

Nacimos en la mierdópolis por culpa del buitre cantor
nacimos en panaderías para que nos coma la maldición

(...)

Madre, vieja mapuche, exiliada de la historia
hija de mi pueblo amable
desde el sur llegaste a parirnos
un circuito eléctrico rajó tu vientre
y así nacimos gritándole a los miserables
marri chi weu!!!!
en lenguaje lactante
(Aniñir Guilitraro, 2019, p. 71)

Aniñir con su “monolingüismo del otro” habla esa lengua que no es suya, la prótesis, y escupe ese “lenguaje lactante”, según sus palabras. Derrida dice “no tengo más que una lengua y no es la mía, mi lengua “propia” es una lengua inasimilable para mí. Mi lengua, la única que me escucho hablar y me las arreglo para hablar, es la lengua del otro” (1997, p. 39). También dice: “En la tierra de los hombres de hoy, algunos deben ceder a la homo-hegemonía de las lenguas dominantes, deben aprender la lengua de los amos, el capital y las máquinas, deben perder su idioma para sobrevivir o para vivir mejor” (p. 48). David Aniñir tiene una lengua materna que no habla, ese lenguaje lactante de su “vieja mapuche, exiliada de la historia”, como dice él. Esa lengua proscripta, aprendida “puertas adentro” (Ancalao, 2010) y a retazos, se infiltra en la superficie castellana con la fuerza de lo que ha sido sofocado y pugna por emerger. Esta encrucijada lingüística desde la que escribe Aniñir es también la manifestación de una memoria: la del desplazamiento, la de la ciudad como destino forzado. Entonces, si el territorio ancestral es el reservorio de la

memoria de los antepasados, este otro territorio *warriache* es una de las formas de la memoria presente, en la que se coagula la sangre derramada, las heridas, el genocidio.

Simbiogénesis lingüística

Partimos de una concepción de lengua que se desentiende de la idea de sistema, código, instrumento o medio, para concebirla como práctica, memoria, identidad y para pensar en las múltiples maneras en la que los repertorios comunicativos generan permanentemente relaciones simbióticas con los territorios (y los seres humanos y no humanos que allí habitan). Por eso nos interesa pensar qué sucede en los procesos de relingüificación una vez que el continuum lenguas-territorio se resquebraja; por ejemplo, en el transcurso de reterritorializaciones. Para esto, proponemos la idea de simbiogénesis lingüística, metáfora -inspirada en la simbiogénesis de Margulis (2002)- que plantea otro modo de relacionalidad entre los entornos bióticos que ya no consiste en la competencia y la supervivencia del más fuerte, sino que contempla la cooperación como mecanismo de creación y convivencia (en el sentido de vivir con otros). Esta idea nos sirve para pensar distintos aspectos de los procesos sociolingüísticos de lenguas indígenas, en este caso del mapuzugun.

Por ejemplo, la simbiogénesis lingüística puede pensarse en prácticas discursivas clave del pueblo mapuche, en el arte verbal. En el *ngellipun* (rogativa, en castellano) ritual comunitario el espacio, el uso de la lengua, la especial atención a la forma, la función poética del lenguaje, los roles de los participantes son centrales para esta práctica (Golluscio, 2006). Esta rogativa “busca, al igual que los otros rituales, establecer la armonía entre el colectivo humano que lo desarrolla y el resto de las entidades que habitan la mapu y los otros planos del cosmos”, como así también, se trata de “actividades frecuentemente desarrolladas en el marco de una disputa territorial” (Schiaffini, 2015, p. 146). La ceremonia es de carácter intraétnico, es obligatorio allí el uso del mapudungun y se distingue por su alto carácter performático, en el particular sentido de “práctica social crítica y creativa” (Golluscio, 2006, p. 68, resaltado en el original).

Por su parte, el *nütram*, es un género discursivo que se “caracteriza por ser un modo particular de comunicación y de narración oral” (Mayo y Salazar, 2016, p. 188) y ha sido una de las maneras de mantenimiento familiar intergeneracional del mapudungun (ibid.). En este sentido, el *nütram* cumple una función clave en los procesos de revitalización que podemos enmarcar en las distintas formas creativas de reterritorialización, a la vez que extiende la noción de tiempo y espacio, en tanto género discursivo “multifacético, vigente y a la vez anclado en la tradición” (Mayo y Salazar, 2016, p. 193). Mariluan, por su parte, dice que “la voz cantada en mapuzungun desafía formas de conocimiento occidental al abordar su uso colectivo. La voz mapuche demanda presencias colectivas y presencia territorial más allá de la adscripción étnica de quien las evoque” (2024, p. 52). Es decir, se trata de una construcción colectiva y cooperativa del decir.

La simbiogénesis lingüística también se evidencia fuertemente en las formas divergentes de la tradición occidental desde la que los y las poetas mapuche conciben sus producciones: en este sentido, el término “oralitura” al que apela Elicura Chuhailaf para definir su producción poética, intenta dar cuenta de la tradición oral y comunitaria que hace al sustrato de su poética. “Escribo a orillas del fogón que arde en la memoria” (1995, p. 35), dice, y en ese decir está explicitando una fuente nutricia que es colectiva, que es cooperativa y que se distancia de la idea de “autor” en tanto voz singular y singularizada. Y, además, en esa construcción de la voz no sólo el Hombre habla: “La tierra habla, todos sus seres tienen un lenguaje y todos los mapuches lo conocían” (Ancalao, 2019, p. 49). Esa oralitura está empapada de las voces de todos los seres a los que también se escucha.

El lexema recorre mi poca carne
De pronto el lenguaje es líquido y diferente
Es sombra que se le antoja hacer lo que quiera
Mapurbe (2019, p. 21)

En Aníñir, podemos pensar que el territorio es movimiento y que la lengua está escorada (Rojas, 2009), translenguada y en permanente reinvención. La historia de ese territorio, no es solo física y material; comprende todo lo que allí se ha creado, sin distinción (o

recreando los límites de esa distinción) entre lo *propiamente* natural y lo cultural. En ese sentido, una lengua que puede asociarse a un territorio, porque allí se ha *originado*, es también la memoria de un despojo. En el caso de lenguas desvalorizadas por ser lenguas habladas por personas indígenas, esa historia pareciera asemejarse a la de la selección natural en la era poscapitalista: hay lenguas que sirven para “cumplir todas las funciones comunicativas”, como indican y prescriben algunas teorías sociolingüísticas, y hay otras a las que se les otorga solo un componente afectivo, asociado con la idea de “identidad” o puro capricho conservador y folclórico.

Era obvio que Dios no les escuchaba
porque Dios sólo entiende inglés

...

(Aniñir Guilitraro, 2019, p. 63)

Desde el siglo XIX en adelante se ha impuesto, sin dudas, la impronta de la utilidad de las lenguas, distinguiendo claramente entre las que *sirven* y las que no (como impronta del estado-nación, como componente esencial para la acumulación de capital, como bien simbólico, como puerta de entrada al mercado laboral). Y es desde la crítica de esa impronta mercantilista que el biologicismo culturalista debe ser abolido. Para que el mapudungun vuelva “sinónimo de mano de obra barata”, como dice Liliana Ancalao (2010), deje de ser marca de avergonzamiento y vuelva a ampliar las coordenadas de esa tierra que supo alguna vez albergar a tantxs.

Referencias

- Ancalao, L. (2010). Poesía mapuche: El idioma silenciado. Boca de sapo. Revista de arte, literatura y pensamiento, 6, 48-53.
- Ancalao, L. (2019). El idioma silenciado. Boca de sapo: Revista de arte, literatura y pensamiento, XI, 6, pp. 48-53.

- Aniñir Guilitraro, D. (2019). *Mapurbe. Venganza a raíz*. Borde Perdido Editora.
- Briones, C. (1998). *La alteridad del cuarto mundo: Una deconstrucción antropológica de la diferencia*. Ediciones del Sol.
- Calomarde, N. (2019). “El giro territorial en la cultura y discurso crítico latinoamericano. Acerca de algunas relaciones entre territorialidad y escritura”. *Nuevo texto crítico. Sujetos, territorios e identidades en tránsito. Giros transnacionales en la cultura hispánica contemporánea*. Stanford University, vol 30, n° 53, pp. 256-281.
- Chuhailaf, E. (1995). *De sueños azules y contrasueños*. Editorial Universitaria.
- Derrida, J. (1997). *El monolingüismo del otro*. Catarata.
- Despret, V. (2022). *Habitar como un pájaro. Modos de hacer y de pensar los territorios*. Editorial Cactus.
- Escobar, T. (2004). La identidad en los tiempos globales. En *El arte fuera de sí*. Museo del Barro, pp. 61-87.
- Golluscio, L. (2006). *El Pueblo Mapuche: poéticas de pertenencia y devenir*. Editorial Biblos.
- Margulis, L. (2002). *Planeta simbiótico. Un nuevo punto de vista sobre la evolución*. Editorial Debate.
- Mariluan, A. (2023). El uso del mapuzungun en el canto: una práctica intercultural. Reflexiones sobre los alcances poéticos, narrativos y político decoloniales de la voz mapuche. *Música e Investigación*, 31, pp. 37-55.

- Mayo, S. y Salazar, A. (2016). Narrativas orales mapuche: el nüttram como género de representación y su contribución en la revitalización del mapudungun. *Exlibris*, 5, pp. 187-207.
- Mellado, S. (2024). Todo camino puede andar: mollfuñ [sangre] y poesía en Liliana Ancalao. En *Poéticas indígenas contemporáneas. Literatura y transculturación en América Latina* (s. XX y XXI). Kattatay.
- Schiaffini, H. H. (2015). Confrontación, territorio y espiritualidad. El lugar de los rituales mapuche en el proceso del poder. *RUNA, Archivo Para Las Ciencias Del Hombre*, 36(2), pp. 137-158.

» Palabras entre tumba y divergencia: experiencias de un taller y un pasquín de libre escritura

Taller Tumbergencia¹

Aclaraciones previas

Esta ponencia se propone compartir una experiencia realizada desde julio de 2023, pero cuya trayectoria se inicia en 2016.

Aludimos a esta experiencia con el nombre “taller”, pero esperamos que lo que aquí compartimos permita dar cuenta de que lo que hemos querido construir es algo más que una instancia de *taller*, siempre que uno mire a esa denominación con desconfianza por su sentido de espacio pedagógico vertical y rutinario.

El texto que ofrecemos no sólo narra esa experiencia, sino que se construyó en ella. Por esto, podrá encontrarse que no sólo del lado de los significados habrá algo dicho sobre Tumbergencia, sino también habrá algo dicho en su forma. Que la forma signifique no es novedad, pero quizás nuestra apuesta debe explicitarse por encontrarnos aquí en un ámbito donde lectoras y lectores pueden esperar textos vestidos con el uniforme de lo académico.

Como ya se ha dicho tantas veces en las ciencias del lenguaje, aquí lo “objetivo” está en que asumimos nuestra subjetividad y no queremos –en alguna medida, tampoco podemos– disfrazarla de otra cosa.

Este es un texto coral e intenta construir una voz colectiva que, esperamos, pueda dar cuenta de la polifonía que la compone. Donde el texto evidencia un cambio de registro, debe atribuirse, tal y como ocurre en nuestros encuentros del “taller”, al hecho de que alguien ha tomado la palabra y el resto escucha, piensa y coincide.

1 Programa Educación Universitaria en Prisiones, Universidad Nacional del Litoral - Colectivo “En Las Flores”

El camino hacia Tumbergencia

Son varios los actores que han confluído para que ocurra el taller Tumbergencia. Por un lado, la Institución Penal, actor y espacio con el que estamos en inevitable diálogo. Por otro lado, la Universidad Nacional del Litoral, particularmente el Programa de Educación Universitaria en Prisiones (PEUP). Este programa desde 2004 logró la construcción de espacios de estudio dentro de las tres Unidades Penales de la ciudad: la Unidad Penal N.º 2 de varones, conocida como “Las Flores” por el barrio en que se ubica; la Unidad Penal N.º 4 de mujeres, ubicada en el centro de la ciudad; y el Instituto Correccional Modelo Unidad 1, “Dr. César Tabares”, ubicada en la localidad de Coronda, a poco menos de cincuenta kilómetros de Santa Fe.

Las aulas del PEUP cuentan con computadoras desde las que se cursan algunas de las carreras de la oferta a distancia de la Universidad del Litoral. Las personas que acceden al aula tienen que contar con los mismos requisitos que cualquier estudiante, aunque la falta de documentos entre la población encarcelada requiere la asistencia del PEUP para que la inscripción en la Universidad se haga efectiva. La única diferencia con respecto al “afuera” es que quienes cursan desde la cárcel cuentan con becas para llevar adelante sus estudios, mientras que el resto de los y las estudiantes tiene que pagar un arancel para cursar la oferta a distancia de la Universidad pública.

Por último, el otro actor involucrado es el Colectivo “En Las Flores”, Asociación Civil Contraversiones. Este grupo de activistas o militantes (distinción sobre la que no han faltado discusiones), comenzó a gestarse en 2018 a raíz del programa “Nueva Oportunidad” impulsado por el gobierno provincial.

En ese marco se presentó una propuesta, motorizada por actores vinculados al PEUP, que convocó a distintas personas que ya se encontraban trabajando en contextos de encierro o que tenían experiencias de investigación en torno a ellos. Así, se conformaron una serie de talleres. En el penal de “Las Flores”: un taller de serigrafía, un taller de música, un taller de lectura y escritura, y más tarde un taller de tecnologías libres. En el penal de mujeres, un taller de encuadernación.

El colectivo conformado por estos talleres continuó funcionando más allá del programa que le dio origen, intentando conseguir financiamientos para llevar adelante proyectos vinculados al acompañamiento a las personas cuyas vidas son o fueron atravesadas por la cárcel: personas que se encuentran presas, personas que salieron de la cárcel, y también familiares y vínculos cercanos de personas presas.

El colectivo luego sufrió transformaciones, debido a la pandemia –período en el cual no se pudo ingresar a los penales– y a los cambios en las políticas en relación a la cárcel y los programas sucesores del Nueva Oportunidad.

Tumbergencia nace en la Unidad Penal de Coronda como continuidad de un trabajo que previamente se llevaba adelante en la cárcel de Las Flores. Aquel taller de lectura y escritura que en 2018 se sumó al programa Nueva Oportunidad venía formándose desde 2016, cuando comenzaron a realizarse reuniones en las que se compartían libros, se escribía y se hacían podcasts.

Ese taller primigenio surgió del contacto de docentes y tutores de una de las carreras a distancia de la Universidad del Litoral: la Tecnicatura Universitaria en Software Libre. El taller, que por lo dicho tomaba ideas del movimiento de la cultura y software libres, se llamó “Compartiendo en libertad”.

En 2018, antes de ingresar al Nueva Oportunidad, en el taller se escribió colectivamente el *Antidiccionario de palabras en la cárcel*². Un libro de formato pequeño (primero en formato A5, luego en formato A6), pensado originalmente para compartir en la comida de fin de año del PEUP en Las Flores.

El *Antidiccionario* quería no-ser-un-diccionario. No quería ser un dispositivo de captura de las palabras de la cárcel para uso y disfrute de gente que desde afuera lo viera como algo exótico. A la vez, como sostuvo un compañero, “diccionarios tumberos” se habían hecho ya muchos. Entonces decidimos hacer un diccionario que no defina las palabras que lo componen. O en todo caso, que ofrezca alguna conversación sobre esas palabras. Como se trata de palabras

2 Todo el catálogo del proyecto editorial está disponible en: barrettcomunidadeditorial.noblogs.org. Nuestras publicaciones se pueden leer, descargar, compartir y vender de forma libre y gratuita.

que vienen a reemplazar cosas que en la cárcel no se pueden decir, nuestro no-diccionario respetaría esa regla.

Decíamos que la cosa era “liberar las palabras” de la cárcel con su propio juego y doble sentido incluido, frente a la idea del diccionario como artefacto colonial que busca apresar y encerrar los significados. No queríamos construir una pequeña cárcel para las palabras, sino más bien liberarlas para jugar con ellas.

En los meses en que jugamos con estas ideas y fuimos escribiendo el *Antidiccionario* no faltó el paseante ocasional que viendo la escena de trabajo nos preguntara qué estábamos haciendo y terminara ofreciendo alguna palabra más que faltaba. En un acto de ser anárquicos hasta con nuestras propias reglas, esas palabras se sumaron así nomás, como un diccionario común y corriente.

El compañero Víctor Payes, además de poeta, ilustrador, le sumó al *Antidiccionario* dibujos alusivos a los sentidos de las palabras. Así, a “vaca rallada”, término que se usa en lugar de otra palabra que no puede decirse porque genera gastadas –y las gastadas pueden terminar mal–, se la ilustra con una vaca pasando por un rallador.

Siguiendo con la filosofía de la cultura libre, el *Antidiccionario* fue subido a las redes y liberado para descarga gratuita. Imprimimos unas pocas copias para compartir entre nosotros y subimos a las redes fotos del librito. Inesperadamente, nos empezaron a escribir de varios lugares, incluso desde otros países, pidiendo copias. Todavía hoy, cuando vamos a ferias, se vende como pan caliente.

Ya en el marco del programa Nueva Oportunidad, llevamos adelante un libro más tradicional, el *Contraversiones de la vida en la cárcel*, que reúne relatos, poemas y dibujos realizados en el marco del taller. Este marco fue importante para la continuidad del taller porque permitió un financiamiento para materiales, significó la incorporación de otro “tallerista” y un “acompañante” al grupo; roles que ponemos entre comillas para significar que en realidad esos roles fueron ser parte del taller como todos, con la tarea extra de preparar alguna actividad en el primer caso, y de resolver problemas de los compañeros presos en el segundo (lograr por ejemplo que alguien que necesitaba anteojos pueda finalmente acceder a que se los hagan).

La buena recepción de *Contraversiones* hizo que nos planteáramos la idea de crear un proyecto editorial. A su vez, la forma de trabajo de “mesa de editores”, en la que aparecían textos, proyectos, ideas varias para impresos varios, nos pareció que era el camino indicado para nuestros futuros encuentros.

Decidimos llamar Barrett al proyecto editorial, en homenaje a Rafael Barrett, uno de los primeros autores que leímos en el taller. Puntualmente por el cuento “Gallinas”, que daba cuenta del espíritu de nuestras ideas, pero también de esa búsqueda de formas ingeniosas para abordarlas.

Un compañero, Milton, consideró pertinente que el proyecto se identifique no como “editorial” a secas, sino como “comunidad editorial”, para dar cuenta de nuestra raigambre en el software y la cultura libres. Así se creó Barrett Comunidad Editorial, cuyo logo es una gallina.

Poco tiempo después, el proyecto quedó algo paralizado en su idea original por la pandemia y la imposibilidad de acceder a los penales. Si bien, como el resto del colectivo, seguimos trabajando afuera de la cárcel, en el espacio que generosamente nos prestó la Biblioteca La Libre, costó el armado de un grupo que pudiera llevar adelante el proyecto de la editorial.

El catálogo comenzó a alimentarse de textos que los compañeros presos hicieron llegar al afuera, donde *Frente a mis ojos*, de Víctor Payes, sirvió para narrar el “motín” ocurrido en el penal de Las Flores y los tiempos que le siguieron. También se publicaron textos relacionados al movimiento software libre y un texto del pensador anarquista Piotr Kropotkin sobre la cárcel.

Si bien el proyecto editorial continuó avanzando en diálogo con algunos compañeros desde el encierro, fue en 2023 que resurgió con fuerza, con el grupo que actualmente conforma Tumbergencia.

En el marco de un programa de voluntarios en el que participaron personas del colectivo, se llevaron adelante talleres de lectura y escritura de textos académicos en las diferentes aulas de la UNL en los penales de la ciudad.

Finalizada la actividad propiamente dicha del voluntariado, se puso en conocimiento del grupo que asistía al taller la existencia del Colectivo, del Proyecto Editorial y de las ideas e intenciones que lo

movilizan. Así surgió la idea de publicar algo en ese marco. Y por qué no una revista.

Esa revista encontró rápidamente textos que la alimenten, aunque no dábamos con el nombre adecuado. Fue el compañero Fénix el que inventó el neologismo *tumbergencia*, combinación de tumba y divergencia, un pasquín de libre escritura que, como todo en la cárcel, y como decían las viejas revistas anarquistas, “sale cuando puede”. El formato pasquín fue sugerido por el compañero G.E.M., que, siendo el mayor del grupo, recordaba el uso y circulación de ese tipo de publicaciones por parte de grupos de resistencia en la última Dictadura.

A lo largo de un año, desde julio de 2023 y septiembre de 2024 publicamos nueve números de Tumbergencia.

En el mismo marco se sumaron otros proyectos en el catálogo de Barrett: dos libros de poemas del compañero Fénix, dos libros de ensayos y narraciones del compañero “argentino”, y una colección de textos llamada *Memorias del espíritu revolucionario*, que reedita textos del movimiento anarquista por autor: el 1° de Mayo se publicó uno de Pietro Gori alusivo a la fecha; luego uno de Virginia Bolten, más tarde otro de Kropotkin, y le seguirán, esperamos, textos de Anselmo Lorenzo y Teodoro Antillí, entre otros.

Todas las producciones se liberan con licencia de Producción de Pares en internet para quien quiera leerlas, descargarlas, imprimirlas y venderlas (esto último, siempre y cuando sea un grupo activista como lo somos nosotros o que trabaje desde lógicas cooperativas). Participamos, con este catálogo en crecimiento, en ferias, conversatorios, y también en intervenciones públicas organizadas por el Colectivo.

Actualmente el Colectivo se encuentra realizando un taller de tecnologías en la Unidad Penal N.º 2, otro taller de la misma temática en la Unidad Penal de mujeres, y en el “afuera”, en el Centro Cultural y Social “El Birri” –hogar del Colectivo desde hace un par de años– también un taller de tecnologías y otro taller que combina herramientas textiles y gráficas. A su vez, se ha conformado un grupo de trabajo en torno a la refuncionalización de equipos informáticos en el que participan compañeros que ya han pasado por la instancia del taller de tecnologías, adentro o afuera de las Unidades Penales.

Todas estas actividades intentan ponerse en diálogo, tanto para las intervenciones públicas como para el desarrollo mismo de los proyectos. En el horizonte aparece, por ejemplo, la posibilidad de realizar pequeñas animaciones o videojuegos basados en los textos de Tumbergencia.

Pensando nuestro hacer

Muchas veces volvemos a la discusión sobre la naturaleza de nuestros proyectos. Que por qué “taller”, que por qué no. Que si esto sirve para algo, si debería servir, si no sirve para nada. Que qué pasa con el afuera, con la vuelta a un mundo donde esperan los conflictos que los años en la cárcel solamente pausaron.

Esas discusiones son parte de la esencia del grupo. Y es una esencia que se transforma, lo único que perdura es justamente esa naturaleza cambiante, mutante.

Defendemos consistentemente nuestra propia política de la palabra. Partimos de la igualdad de palabra. El respeto en la escucha del compañero que habla o que lee. El respeto también de tomar en serio eso que trae a la mesa, de responder con algo de verdad. De acompañar al que recién empieza y de pensar el proyecto de todos y de cada uno con transparencia y honestidad. Para encaminar cada cosa a los fines de cada quien.

Si siempre hay poder, vigilar que no haya dominación. Que haya decisiones que no molesten. Un respeto que se vive con gracia, con humor, con juegos de palabras y que va dejando una memoria. Una huella cuidadosamente elaborada que sume un puñado de palabras al archivo de las resistencias políticas.

Una frase que aparece de vez en cuando, citando alguna novela con la que se ha insistido en más de una ocasión. “No se puede comprar la revolución. No se puede hacer la revolución”. Solamente se puede “ser la revolución”, porque ella “está en tu espíritu o no está en ninguna parte”. Y, amén de los espíritus y de las imposibilidades presentes o futuras, lo cierto es que lo poco que se puede hacer es intentar ser eso que nuestros valores piden. Con paciencia y con la generosidad de perdonarse el dolor, la bronca, los errores, los cam-

balaches, en un contexto que se precia de ser cada vez peor para quienes lo habitan.

En el límite de esas políticas de la palabra se intenta conformar un objeto. Una forma que lleve en sí lo que se quiere decir. Y que a veces es sobre la cárcel, pero a veces es sobre la familia, y a veces sobre el medio ambiente, y a veces sobre un televisor prestado o sobre un recuerdo, sobre la amistad, o sobre un amor o sobre un pensamiento.

El pasquín de libre escritura tiene que ver con quitar velos sociales y políticos, además de entregarse a la lucha contra la recurrente ignorancia, alimento propio del recinto. Viene a significar un foco de luz, el síndrome de guía, una alternativa para los naturalmente más incómodos, para los inquietos que, con su sana rebeldía, construyen su nueva filosofía o se hallan inmersos en esa búsqueda.

Además de dar rienda suelta a los proyectos que genera por su fácil empatía, es celoso de su contenido. Con la seriedad que encara el pequeño espacio, se vuelca en menos de dos horas a una desenvoltura poco conocida. El modesto reconocimiento entre sí y lo que pueda generar fuera de sí, sacia brevemente su apetito de libertad. Ese hambre-motor.

Por supuesto sería mucho más fácil decir, o partir de esto último –conocido por los responsables de pujar, dar el puntapié de ingresar a la cárcel a remover las buenas ideas–: “Tumbergencia me libra”. Y efectivamente lo hace, pero ¿qué más?

¿Cómo interpretamos esa libertad abstracta cada uno de los integrantes? Por lo pronto lo responden escribiendo, buscando nuevos oídos o hasta un público, jugando con los aciertos y errores, creyendo en ese papel de autor de sus mensajes.

Con este panorama el pasquín fluye, conecta canales y siempre “más” queda en cada encuentro, esa pizca de lo rápido o corto que se hace el tiempo. Goza de méritos por sobreponerse a las normales dificultades de donde se desenvuelve.

Aunque muy generosos son sus receptores, no les impide el ejercicio autocrítico a sus autores. Están decididos a inventar, solventarse a sí mismos e invitar desde las letras a lo inteligible, a ese momento reflexivo sumamente necesario y tan desplegado en sus páginas.

No dejar de hablar y repensar en la semana de los libros leídos y sus nuevas reinterpretaciones de la “realidad” que los tiene inmerso.

En este marco van conociéndose personas, rompiendo paradigmas y ganando argumentos para donde sea que su llave dorada los dirija. Una vez se dejó entrever que Tumbergencia quizá se explica desde un punto antagónico, es decir, si no existiera el pasquín de libre escritura ¿qué estaríamos haciendo?

Bueno, no muchas tareas provechosas. Las risas cómplices de sus participantes lo evidencian. Reconocen que este lugar es invaluable tanto por el amor y el compromiso de sus activistas, como por el despliegue humanitario que irradia cada uno, con sus característicos matices.

Hay una creencia en lograr sucesos inauditos, archivos valiosos, y en trascender. Ser tanto leídos como comprendidos. Romper con un discurso oficial poco representativo.

Todo es acompañado con buenos mates y necesarios desacuerdos.

Con esto podríamos catalogar que la idea del taller es emancipadora: se planta, se hace lugar donde sabemos que es muy difícil expresarse. Sin mediadores que lo contaminen, siendo su propio corifeo.

Sus textos expresan la cotidianeidad, lo consuetudinario y deja entrever el intento de forjar algo bello de una experiencia desgraciada.

Nos preguntamos ¿es un espacio político revolucionario? Dentro de una de las tantas células arbitrarias, nos seduce enormemente esa idea imaginaria.

Las conversaciones que no quieren ser descubiertas, encuentran su eco en la mesa para ser problematizadas.

Aprendimos a vernos con ojos diferentes. Aprendimos que la rebeldía intrínseca venía desde muy lejos. Aprendimos a compartir el estar molestos y contar algunos cuentos. Aprendimos a extrañar, no callar y por supuesto a no subestimar. Combatimos las culpas, los miedos, los errores, los absolutismos. Aprendimos a observar todos los idealismos, y que no todo da lo mismo.

Algo que nos da orgullo oír en la mesa fue la maña de soluciones, pero agregamos esto que nos resulta noble: “problematizar”. Proble-

matizar la cárcel, ponerla en discusión. En sana contradicción, por honor a la humanidad.

Comentarios para seguir

No podríamos decir que estos son comentarios finales, son solamente palabras para dejar plantadas algunas ideas que seguirán después su camino siempre inesperado.

La coyuntura actual hace fácil el gesto de bajar las banderas. De evitar las discusiones complicadas, como es la discusión sobre las cárceles, el punitivismo, la tan mentada seguridad. Y eso es otra de las victorias de quienes hoy dominan. Pero a pesar de todo hay que insistir con hacer posibles los mundos deseados, porque en la negociación por los mundos posibles venimos perdiendo la mano.

Muchas veces “por abajo del radar”, pero siguiéndole el juego al pensar haciendo y el hacer pensando, la idea de nuestro proyecto es tomar la palabra, sostenerla y circularla, desde abajo y para abajo, entre pares que se obligan a partir de la igualdad, en vez de prometerla para futuros mejores.

Se suele decir que hay una necesidad de “darle voz a los que no tienen voz”. Eso es mentira. Todos tenemos una voz, el problema es que hay quienes no escuchan y quienes no quieren que se escuche. Entonces Tumbergencia y Barrett Comunidad Editorial se proponen crear escuchas donde no se quiere escuchar.

Hacer circular la palabra sin intermediaciones que la quieran arrear para otros lugares que no son el que genuinamente quiere tener. Con tensiones, desacuerdos, incomodidades, porque así es como ocurre la libertad colectiva.

En el futuro cercano, siempre que nada trunque los frágiles hilos que permiten nuestros encuentros, queremos hacer redes y entablar conversaciones con otros grupos similares al nuestro. Nos interesa también reconstruir ese archivo de publicaciones que surgieron de las cárceles a lo largo del tiempo en nuestra región (otro modo de decir, “más allá de Buenos Aires”). Y algunos sueños más que por pudor quizás mejor reservarse.

¿Y si los hilos se cortan? ¿Si no se puede seguir? Como ha escrito un compañero, allá por la Tumbergencia N.º 3, las palabras

encuentran sus caminos para salir. Acciones activistas como las que nos reúnen siempre encuentran esas “filtraciones”, esos recovecos por los que hacerse paso para ir tejiendo vínculos, breves espacios de libertad, lugares de resistencia:

...una filtración que avanza lentamente y, a su paso, va comiendo la pared hasta que el techo es como el cauce de un río cuando crece demasiado brusco. Los lugares más débiles terminan siendo arroyos, canales que luego se juntan de nuevo en el cauce del río para desembocar en el mar.

Esta pequeña praxis que compartimos confía plenamente en la creatividad que piensa y hace, acción directa de la creatividad. Confía en lo nuevo y lo inesperado que podremos construir para seguir ejerciendo una resistencia que desarme las dominaciones, sin ánimos de reemplazarlas con nada.

Mientras tanto, seguimos.

Una última línea debe ir en agradecimiento a quienes hicieron posible este III Encuentro Internacional “Derechos Humanos como Derechos Lingüísticos. Conversaciones Ins/Urgentes”.

No sólo permitieron que un grupo como el nuestro participe reservando los nombres propios que lo componen, sino que recibió nuestra intervención sin condescendencia, con seriedad pero con afecto, entendiendo las vicisitudes del contexto desde el que nos propusimos construir nuestra enunciación y abriendo el juego a que intentemos tener un diálogo con el mundo académico desde nuestra propia impronta, entusiasmándonos –creemos que– mutuamente en el intercambio de saberes y experiencias.



Lingüística *queer* y derechos lingüísticos. Performance *drag* en un canal brasileño de YouTube

Por Alejandro Ballesteros¹
in memoriam²

1. De la teoría *queer* a la lingüística *queer* en Brasil

Tradicionalmente, se considera que la teoría *queer*/cuir tuvo inicio en los Estados Unidos con *El género en disputa* (1990) de Judith Butler. Suelen mencionarse también el antecedente de Teresa de Lauretis, revisitado por la autora misma, entre otros lugares, en su conferencia “Género y teoría *queer*” (2015). También se destaca entre los puntos de partida *Epistemology of the closet* (1990) de Eve Kosofsky Sedgwick. Por razones diversas propias de su devenir, el mayor impacto lo tuvo el libro de Butler (Jagose, 1996, pp. 93-90), así como otras producciones teóricas posteriores de su autoría.

La teoría *queer* se configura desde sus inicios en una interacción entre tradiciones, corrientes de pensamiento y posiciones de enunciación europeas y estadounidenses. Puede verse en ello el contacto y la transformación de perspectivas teóricas, aspecto que nos interesa destacar respecto de la teoría *queer*/cuir, y más específicamente de la lingüística *queer*, a propósito de su despliegue en Brasil.

Rodrigo Borba (2015), revisitando un artículo suyo anterior (Borba, 2006), señala que en los primeros años del siglo XXI la teoría *queer* estaba ingresando a la academia brasileña, donde casi diez años después ya se encontraba configurada como un campo de investigación, aunque todavía incipiente. El autor destaca como apor-

¹ Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

² Un mes antes de la publicación de estas Actas, el Prof. Alejandro Ballesteros, referente de la lingüística *queer* en la región, falleció. Compartimos con este trabajo la calidez de su pluma, el compromiso de sus análisis y el recuerdo de su último paso por el Encuentro.

tes básicos de la teoría *queer* el cuestionamiento de las perspectivas tradicionales de las investigaciones sobre la sexualidad en las ciencias humanas, la discusión innovadora de las identidades/subjetividades no normativas, la crítica de la construcción de la heteronormatividad, en resumen, la desnaturalización y desontologización de todo lo considerado normal y anormal por medio de la mostración de su carácter performativo, su condición de construcción discursiva y social que depende de performances prescriptivas. Desde una perspectiva butleriana, destaca que las subjetividades/los cuerpos que subvierten las normas de género reciben un relegamiento en el que devienen margen, frontera o exterior de las subjetividades/los cuerpos que sí materializan esas normas.

Por nuestra parte, podemos destacar que lo que en términos de Butler (2001) es una ampliación de la inteligibilidad cultural, desde un punto de vista glotopolítico puede ser considerado también una ampliación de derechos lingüísticos, en la medida en que habilita el derecho a la palabra, abre la posibilidad de producción de un discurso propio a sujetos/subjetividades históricamente silenciadas. Este procedimiento de toma de la palabra se advierte ya en el uso mismo del término *queer*, insulto y designación discriminatoria que aquellos a quienes había sido aplicado tradicionalmente –y en parte se les aplica aún– rescataron –en acciones políticas que precedieron a la producción académica– con propósito transformador en lo que Butler (2002) ha definido como contradicción performativa: el insulto deviene una suerte de bandera de reivindicación, aunque manteniendo –y de ahí su poder disruptivo– su potencia productora de subjetividades abyectas que reclaman su inclusión en un orden social que las produce al tiempo que las excluye, que las genera como un marco de abyección delimitador que ese mismo orden construye en su necesidad de postular, por diferencia, lo normal y esperable. En ese sentido, *queer*, en tanto desviado o torcido, es un término solidario de *straight*, con la significación de derecho, recto y correcto, pero también de heterosexual. Esa oposición entre *queer* y *straight*, inicialmente –y todavía hoy– establece un principio diferenciador de subjetividades en cuanto al género o, en términos de Butler, podríamos decir, respecto de la coherencia normativa entre sexo género y deseo. No obstante, los alcances de su significación se han extendido

y bien pueden abarcar, por ejemplo, usos normativos y normados/ regulados/autorizados de la lengua en contraste con otros usos, socialmente percibidos como desvíos, como corrupción lingüística – como descomposición del cuerpo de la lengua–, como insurgencia y como estigmas. De ahí la relación que postulamos entre todo lo calificado de *queer* y los derechos lingüísticos.

Borba (2015) escribe acerca de los aportes que la teoría *queer* puede acercarnos que:

[...] é fundamental uma mudança efetiva que desestabilize e destrua a lógica binária de gênero e seus efeitos controladores: a exclusão, a hierarquia, a classificação, a dominação, a segregação. Para compreender tal mudança, a teoria *queer* tem como construto metodológico a desconstrução e a contestação para a análise e crítica sociocultural. A partir desses métodos, quer-se minar todo e qualquer binarismo que implique hierarquia e exclusão, por exemplo, hetero/ homo, branco/negro, homem/mulher. Afirma-se, assim, que o segundo termo da dicotomia não é ao primeiro submisso e dependente, mas, sim, livre para traçar significados próprios não necessariamente relacionados à primeira parte do par. Esses (novos) significados só podem ser manufaturados em nossas performances diárias que, em vez de repetir normas, têm a possibilidade de não segui-las (obviamente sob algum risco social) e, dessa forma, desafiar sua hegemonia. (p. 98)

Vemos así que la teoría *queer* no se circunscribe exclusivamente al género, sino que aspira a una revisión y transformación de todo cuanto produce exclusiones y silenciamientos en la estructura de una sociedad.

Un campo más acotado que la teoría *queer* es la lingüística *queer*, en la confluencia de la lingüística con la teoría *queer* formulada como una propuesta explícita por primera vez en Estados Unidos, en la introducción de Anna Livia y Kira Hall al volumen que compilaron y publicaron bajo el título *Queerly Phrased: Language, Gender, and Sexuality* (1997). Ese texto introductorio fue publicado en portugués más de una década después, en traducción de Borba (Ostermann y Fontana, 2010, pp. 109-127).

Livia y Hall (2010, pp. 113-123) explican los propósitos que las guían: discutir algunos principios de la teoría *queer* que son útiles para la lingüística y para el estudio del lenguaje en sus contextos de producción y, a la inversa, apuntar las contribuciones que la lingüís-

tica puede hacer a la teoría *queer*. Critican la política de identidades por su base esencialista y porque reduciría la actividad académica a la observación participante y autobiográfica, al sostener que solamente individuos pertenecientes a un grupo puedan hablar de él y de su opresión. Contrariamente, rescatan en la teoría *queer* la noción de sujeto como no precedente a la producción discursiva. Las autoras extraen como conclusión dos principios para el estudio de sexo y género desde la lingüística: crear el propio objeto de estudio –es decir, no dar por sentados sexo y género como categorías transculturales– y dar atención al momento histórico y a la especificidad de cada comunidad. Subrayan, asimismo, cuál es el aporte de la teoría *queer* a la lingüística: traer de vuelta la performatividad a su disciplina de origen y conducirla a asumir el carácter performativo de todo enunciado. A su vez, destacan, la contribución de la lingüística a la teoría *queer* es mostrar que no solo los actos estudiados por los teóricos *queer* son performativos, sino también todos los otros posibles. Sostienen que la lingüística *queer*, desde esta perspectiva, no puede limitarse al estudio del léxico –como los glosarios gay-lésbicos, por ejemplo– sino que deber abarcar las estrategias discursivas y la agentividad del hablante y de este modo mostrar a la teoría *queer* las raíces lingüísticas de muchas de sus premisas.

Como acontece con otras propuestas teóricas formuladas en lugares del mundo tradicionalmente considerados centrales, la recepción de la teoría y la lingüística *queer* –no siempre diferenciadas claramente una de otra– en Brasil no está exenta de la polémica relativa a la adaptación derivada de posicionamientos geopolíticos. Así, Larissa Pelúcio (2014) tomó –entre otros– aportes de Paul B. Preciado y formuló la denominación *teoria cu* como posible versión brasileña de la teoría *queer*, teniendo en cuenta tanto la incomodidad o irreverencia de la designación como la marginalidad geopolítica respecto de los centros de producción del saber teórico. Por su parte, Berenice Bento (2017), al plantear las posibilidades y apropiaciones de la teoría *queer* en Sudamérica, trae a colación también la cuestión de la localización geopolítica y propone la denominación *estudos transviados*. En un área más específicamente lingüística, Elizabeth Sara Lewis (2020) formula una posible lingüística *cu(-ir)*, que incorpora, como en el caso de Pelúcio, conceptos de Preciado –y otros auto-

res- junto con la adaptación grafémica española *cuir* para plantear la analidad relacionada a su vez con la posición geopolítica. Lewis argumenta en su texto la necesidad de articular teoría y vivencia desde un lugar específico en el mundo. Defiende desplazar el foco de las performances identitarias homosexuales cis para combatir la norma homosexual oculta que observa que puede reconocerse en los estudios *queer*.

En las tres autoras brasileñas mencionadas en el párrafo precedente encontramos formulaciones que buscan reproducir en portugués la incomodidad que en inglés produjo en su momento –y en cierta medida continúa produciendo– la palabra *queer*. Provocadoras e incómodas, esas denominaciones traen consigo, sin embargo, la dificultad de su traducción a otras lenguas –al español, por ejemplo– porque proponen juegos de palabras en portugués que no encuentran un equivalente en otros idiomas, con lo cual la apropiación productiva se confronta con la demarcación de la discusión a un ámbito lingüístico, geográfico y académico limitados.

Borba (2020, pp. 12-13) aproxima el portugués y el inglés en los vocablos *transviado* y *queer*, aunque destaca, como contraparte de las autoras previamente mencionadas, el gesto geopolítico de mantener en Brasil el término inglés. Resalta que las otras propuestas formuladas no son meras trivialidades terminológicas y valora cómo la perspectiva *queer* es retorcida y deliberadamente desorientada por pensadores sudamericanos para adaptarla, expandirla y reinterpretarla para poder dar cuenta de realidades locales. No obstante, reconoce que tanto en Brasil como en el Sur global el uso del término inglés *queer* es una forma de favorecer la horizontalidad de los intercambios de conocimiento y los debates epistemológicos. Argumenta que de ese modo se desestabiliza la lógica según la cual el Norte global produce teoría y el Sur se limita a importarla y aplicarla. Destaca, además, en el mismo sintagma “lingüística *queer*” una suerte de oxímoron por la referencia a campos aparentemente excluyentes: lo estructurado de la lingüística y lo desestabilizante de la perspectiva *queer*. Además, enfatiza en la lingüística *queer*, a propósito de las relaciones entre lengua, género y sexualidad, la posibilidad de estudiar las dinámicas de mantenimiento y de contestación de normatividades lingüísticas y sociales.

2. *Tempero drag*

Un caso interesante de articulación entre teoría y performance *queer* se encuentra en el canal brasileño de YouTube denominado *Tempero drag*, en el discurso y la actuación del propietario del canal, Guilherme Terreri y en su personaje/performance Rita von Hunt, con un nombre “(...) que presta homenagens à atriz Rita Hayworth e à dançarina burlesca Dita Von Teese, e a uma gíria expressada pelas *drag queens*, Hunt, que significa carinho/admiração (...)” (Brandão, 2021, p. 86).

El canal *Tempero drag* inició su actividad con el personaje Rita von Hunt presentando recetas de cocina –generalmente con ingredientes con alusiones sexuales– en una imitación paródica de la presentadora de televisión estadounidense Julia Child (1912-2004), aspecto en el que puede leerse otra dimensión de la apropiación resignificadora de muchas de las producciones culturales (auto)denominadas *queer*. El canal y el personaje fueron cambiando con la incorporación de temas de actualidad política brasileña e internacional, tópicos culturales diversos y contenidos académicos, inclusive con recomendaciones de lecturas de libros, de artículos de especialidad y de materiales multimediales extras, tales como entrevistas y conferencias de personas destacadas en cada temática presentada.

Tempero drag ha ido tratando esos temas en un estilo que, a nuestro criterio, participa de las estrategias y los alcances de lo que ha sido denominado popularización de la ciencia y de la lingüística (Hochsprung, 2023), en un formato semejante al de clases magistrales que procuran ser amenas, propuestas con humor desde la performance *drag* y con una cuidada calidad multimedial, que presupone un importante equipo de producción detrás de cada video.

Entre los ejes que nos interesa destacar del canal, pueden mencionarse el feminismo, la performatividad del género, el marxismo, los estudios culturales anglosajones, el racismo estructural, el supuesto racismo reverso, el sexismo, el cisheterosexismo, la homofobia, el lenguaje no binario y episodios o instancias *queer* de la historia y de la literatura brasileñas que tradicionalmente se han silenciado o han recibido una atención reticente. El tono discursivo inicialmente lúdico, sin perder el componente *drag*, ha adquirido un carácter de

crítica cultural, con una base teórica manifiesta y no circunscrita al género, con lo que demuestra el potencial desestructurador de la perspectiva *queer* respecto de los binarismos jerárquicos de la cultura, en referencia concreta a la cultura brasileña actual. La desestabilización *drag* del género, operada desde Rita von Hunty personaje, ha traído consigo la mostración del carácter performativo de todas las prácticas discursivas y culturales y la propuesta de la posibilidad de cambios que puedan mejorar las vidas de las personas que no encajan en lo tradicionalmente asumido como natural e incuestionable. Observamos, así, que el componente *drag* se expande y contamina –por así decirlo– dimensiones diversas de la cultura, como en las ocasiones en que Rita von Hunty personaje performa no solo el género femenino –tal como es percibido culturalmente– sino al mismo tiempo –y evidenciando clarísimamente el carácter paródico– una subjetividad bolsonarista, o partidaria del uso de armas, o defensora del movimiento que en Brasil se ha denominado *Escola sem Partido*, como alternativa a una supuesta educación ideologizada o adoctrinadora. Consideramos que nuestra lectura, en este sentido, es coincidente con la definición lingüística de *drag* tal como formulada por Barret (2015) cuando afirma:

Although the concept of drag originates with studies of gender cross-ing, it has also been applied to cases in which speakers use language variation to perform identities associated with some other social group, including groups that differ in terms of ethnicity, age, or regional identity [...]. (p. 314)

El canal de YouTube se articula con la página y canal @rita_von_hunty en Instagram. El componente *drag* de Rita von Hunty está siempre presente, con las excepciones en que Guilherme Terreri se muestra como tal, con apariciones que tienen –desde nuestra lectura– el poder de evidenciar aún más el carácter construido, cultural e histórico de toda subjetividad/corporalidad. Rita von Hunty y Guilherme Terreri se miran recíprocamente y la performatividad *drag* cuestiona por proximidad/metonimia toda naturalidad/realidad.

Una de las listas de videos de *Tempero drag* es *Rita em 5 minutos* y uno de sus videos se titula “Gênero e natureza” (2018). El video comienza con Rita sosteniendo trémulamente un plato y una taza de

porcelana y con un fragmento de la canción “Masculino e Feminino” (1983) de Pepeu Gomes como música de fondo. La situación histórica en que el video se inscribe es una declaración de quien estaba por ser designado ministro de Educación de Brasil acerca de que se nace hombre o mujer. Rita rebate esa afirmación argumentando que quien define lo que se es cuando se nace es la sociedad y el tiempo en que uno está inserto. Proporciona ejemplos de cómo ser hombre ha sido pautado por diferentes criterios en distintos períodos históricos y en culturas variadas. Refiere a *El segundo sexo* (1949) de Simone de Beauvoir para afirmar que el género es un proceso de socialización que no designa el sexo biológico. Después refuta la noción de ideología de género que comúnmente circula; destaca que ideología es lo que las personas reproducen y por lo que son cooptadas sin saber que existe, aquello en que están incrustadas y que replican sin percibirlo ni cuestionarlo. Finaliza con la afirmación de que, entonces, cuestionar la ideología de género es lo que se requiere para que cualquier persona pueda descubrirse. De este modo da vuelta la noción de ideología de género y transforma su cuestionamiento en un procedimiento *queer*/cuir de desnaturalización de lo culturalmente construido.

Otro de los videos del canal sobre esta cuestión se titula “Eu não sou uma mulher” (2020). El video comienza con Rita tarareando el estribillo de la canción titulada “I’m Not a Girl, Not Yet a Woman” (2001), de Britney Spears. Al mismo tiempo, Rita hojea entre sus manos un libro: *Eu não sou uma mulher?* (1981), de bell hooks. Aquí se percibe ya una tríada de elementos en simultaneidad que entran en tensión: la frase aseverativa negativa del título del video, la frase interrogativa (con el mismo contenido proposicional que la anterior) del título del libro de bell hooks en su versión en portugués y la letra de la canción de Britney Spears que relativiza en términos de edad y de madurez –no de corporalidad ni de género– la negación y la interrogación de los enunciados anteriores, al colocar una subjetividad en un espacio no definido entre *girl* y *woman*. En esos instantes iniciales se percibe la complejidad semiótica del enunciado multimedial que *Tempero drag* propone y la contradicción performativa –procedimiento típicamente *queer*– de todo el video, en el que Rita afirma no ser una mujer al tiempo que se muestra con una

serie de atributos –collar, aros, anillos, pulsera, maquillaje, peinado, vestido, gestos, entonaciones de la voz– que la cultura en que está y estamos insertos reconoce como propios y privativos de la mujer. En su argumentación, no obstante, Rita diferencia mujer de *drag queen*, en un despliegue discursivo que por momentos corre el riesgo –entendemos que deliberado– de reinscribir el género en la naturaleza al suponer un cuerpo sexuado como soporte de la performance de género, a pesar de defender que el poder de la *drag queen* es precisamente constituir una herramienta pedagógica y artística para luchar contra la postulación de las supuestas esencias femenina y masculina. Además, argumenta sobre la necesaria interseccionalidad de raza, género y clase; lo hace a propósito del libro de bell hooks, de referencias históricas a las abolicionistas blancas en Estados Unidos y del discurso –en su traducción al portugués titulado: “E eu não sou uma mulher?”– de la exesclavizada Sojourner Truth en el contexto estadounidense de 1851. No obstante, Rita enfatiza que mujer y hombre son posiciones de estar en el mundo y defiende el derecho de las personas a elegir sobre su propio cuerpo o, en otros términos, a decidir sobre cómo quieren ser consideradas por los demás.

Vemos de este modo que *Tempero drag* argumenta la posibilidad de inestabilidad del género, su potencial desestabilización –lúdica o no–, expone su deslizamiento semiótico y presupone con ello lo que podemos considerar una subjetividad insurgente, que se mueve y se instituye entre posiciones aparentemente no compatibles, en un cuestionamiento del binarismo y de su jerarquía implícita. Esa posibilidad de desplazamiento, en otros casos, en otros ámbitos y periodos históricos ha sido una imposición violenta, como en el caso de los esclavizados que fueron llevados a Brasil dentro de un proceso histórico-cultural que tiene repercusiones en el presente.

Uno de los videos en que *Tempero drag* trata esa temática es “Racismo reverso, BBB e outras ficções” (2021). Es uno de los espacios en que Rita expone el concepto de racismo estructural, entendido como un sistema de dominación, segregación y punición basado en la idea de la superioridad racial blanca. Es estructural porque no es solamente una relación subjetiva, entre individuos, sino que deriva de la forma en que una sociedad se construye y se mantiene. La sociedad brasileña, explica Rita, se organizó con estructuras que tra-

taban de manera diferente y perjudicial a las personas de raza negra, como evidencian documentos históricos tales como las litografías de Jean-Baptiste Debret. Refiere también a la serie de políticas higienistas del siglo XIX que buscaban emblanquecer a la población brasileña, tal como ilustran otros documentos culturales, como el cuadro titulado *A redenção de Cam* (1895), de Modesto Brocos. De esas estructuras establecidas en el pasado queda lo que Rita denomina una “herencia maldita”, que pasó a estructurar subjetividades y que criminaliza hasta el presente a las personas de raza negra y a las de regiones económicamente menos poderosas y desarrolladas del Brasil actual, como argumenta en el video “Privatizar presídios” (2023), acerca de un proyecto político actual de privatización de cárceles.

3. Performance *drag* y derecho a hablar/enunciar

Por medio de procedimientos *queer*/cuir, que tienen como clave la mostración de la performatividad del género que –como todo lo demás en la cultura y la sociedad– es construido, resultado de procesos históricos que podrían haber sido otros y que pueden modificarse mediante intervenciones políticas en el presente y en el futuro, el esmerado lenguaje multimedial de *Tempero drag* busca favorecer la desnaturalización de cuestiones que en la sociedad brasileña suelen percibirse como obvias, naturales e inamovibles. Exponer el carácter performativo del género actúa, así, como punto de partida para denunciar prácticas lingüísticas, discursivas y culturales que sustentan el sexismo, el racismo y una larga serie de exclusiones y violencias. La pedagogía *drag* de Rita von Hunty, como construcción lúdica que favorece un importante éxito de público, despliega y difunde una crítica cultural que procura intervenir en la discursividad social brasileña para lograr la visibilidad y el reconocimiento de sujetos históricamente marginados y violentados, en busca de desplazarse históricamente hacia una sociedad menos injusta, a la vez más igualitaria y plural.

Tanto el discurso de Rita von Hunty sobre el género como acerca de la condición de personas negras en Brasil hace pensar –a pesar de las restricciones que Rita/Guilherme presenta en el video “Eu não

sou uma mulher” (2020)– en la noción de *lugar de fala* trabajada en Brasil por Djamila Ribeiro (2017), a propósito de quién puede hablar o no puede hacerlo y acerca de qué o de quién, o cómo el lugar social que ciertos grupos ocupan les abre o les restringe oportunidades. Ribeiro hace un recorrido por la teoría feminista, en particular el feminismo negro desplegado en Estados Unidos, así como el formulado también en Brasil especialmente por Lélia Gonzalez y Grada Kilomba. Adopta de Patricia Hill Collins (1990, en Sotero 2013) la noción de *feminist standpoint* y escribe:

(...) entendemos que é possível falar de lugar de fala a partir do *feminist standpoint*: não poder acessar certos espaços, acarreta em não se ter produções e epistemologias desses grupos nesses espaços; não poder estar de forma justa nas universidades, meios de comunicação, política institucional, por exemplo, impossibilita que as vozes dos indivíduos desses grupos sejam catalogadas, ouvidas, inclusive, até de quem tem mais acesso à internet. O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social. (p. 36)

Quando falamos de direito à existência digna, à voz, estamos falando de *locus social*, de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência. Absolutamente não tem a ver com uma visão essencialista de que somente o negro pode falar sobre racismo, por exemplo. (Ribeiro, 2017, p. 37)

Tempero drag desde el punto de partida de la teoría *queer/cuir* y el componente *drag* construye un lugar de habla desde el que enuncia –y denuncia– los postulados esencialistas de un mundo que se propone mostrar como performativo y, consecuentemente, pasible de cambios que puedan mejorar las vidas y las posibilidades de habla/enunciación de sujetos históricamente silenciados y marginalizados.

Referencias

Barret, R. (2015). Drag (linguistically defined). En *The International Encyclopedia of Human Sexuality* (p. 314). John Wiles & Sons.

- Bento, B. (2017). *Transviad@s. Gênero, sexualidade e direitos humanos*. EDUFBA.
- Borba, R. (2015). Linguística *queer*: uma perspectiva pós-identitária para os estudos da linguagem. *Revista Entrelinhas*, 9, (1), pp. 91-107. <https://revistas.unisinos.br/index.php/entrelinhas/article/view/10378/4862>.
- Borba, R. (Org.). (2020). *Discursos transviados: por uma linguística queer*. Cortez.
- Brandão, M. S. C. (2021). A construção da persona Rita von Hunty e a teoria dos espaços mentais. En Carvalho, E. C. (Org.). *Linguística e literatura. Cultura, sociedade e história*. Volume 4, pp. 78-88. Real Conhecer. <https://editora.realconhecer.com.br/2021/10/linguistica-e-literatura-cultura.html>.
- Butler, J. (2001 [1990]). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós/UNAM.
- Butler, J. (2002 [1993]). Acerca del término “queer”. En *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*, pp. 313-339. Paidós.
- Collins, P. H. (1990). Black feminist thought: knowledge, consciousness and de politics of empowerment. Routledge. En Mazzini Marcondes, M. Pinheiro, L., Queiroz, C.,
- Querino, A. C. y Valverde, D. (Orgs.). (2013). *Dossiê Mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil* (p. 36). IPEA.
- de Lauretis, T. (2015). Género y teoría *queer*. *Mora* 21, pp. 107-118. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/mora/issue/view/220>

- Hochsprung, V. (2023). O Big Brother Brasil como ponto de partida para a divulgação científica e a popularização da linguística. *Revista do EDICC*, 9, pp. 98-108. <https://revistas.iel.unicamp.br/index.php/edicc/article/view/6688>
- Jagose, A. (2005 [1996]). *Queer theory. An introduction*. New York University Press.
- Lewis, E. S. (2020). Por uma linguística cu(-ir). Dossiê: *Perspectivas queer nos estudos da linguagem. Cadernos de linguagem e sociedade*, 21, (2), pp. 327-349. <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/35174..>
- Livia, A. y Hall, K. (2010 [1997]). “É uma menina!”: a volta da performatividade à linguística. En Ostermann, A. C. y Fontana, B. (Orgs.). *Linguagem, gênero, sexualidade. Clássicos traduzidos*, pp. 109-127. Parábola.
- Pelúcio, L. (2014). Traduções e torções ou o que se quer dizer quando dizemos *queer* no Brasil? *Periódicus*, 1(1), pp. 68-91. <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/10150/7254>.
- Ribeiro, D. (2017). *O que é lugar de fala?* Letramento.
- Sedgwick, E. K. (1997 [1990]). *Epistemology of the closet*. University of California Press.
- Tempero drag. (18 de diciembre de 2018). *Gênero e natureza*. [Archivo de video]. YouTube. Disponible en: <https://youtu.be/vK3koljeWoc>
- Tempero drag. (24 de marzo de 2020). *Eu não sou uma mulher*. [Archivo de video]. YouTube. Disponible en: <https://youtu.be/tXhE-qfe0JY8>

Tempero drag. (4 de marzo de 2021). *Racismo reverso, BBB e outras ficções*. [Archivo de video]. YouTube. Disponible en: <https://youtu.be/TWAJEeIx8VY>

Tempero drag. (30 de noviembre de 2023). *Privatizar presídios*. [Archivo de video]. YouTube. Disponible en: <https://youtu.be/VQT-9C8znuw>

Escrito en sexo, interpelaciones e imaginaciones corporales

Coordinadorxs:

Facundo Saxe, emma song, Colectivos Torceduras y
Bifurcaciones y el Deleite de los cuerpos





Gword y baqueteada: nuevas (¿o viejas?) construcciones de lo gordo en X

Por Joaquín Fernández¹

Introducción: la fórmula “letra inicial + ‘word’”

Uso la red social X desde 2011. Por esto, sería difícil contar cuántas horas he pasado leyendo los actos de habla que allí se producen, que antes se llamaban tuits y ahora se denominan publicaciones. Debido a esto, no debería resultar sorprendente que este trabajo comenzó a pensarse cuando noté el siguiente fenómeno en X: en algunas publicaciones, escritas en español, se reemplazan algunas palabras por la construcción “letra inicial + ‘word’” (“palabra” en inglés). De esta manera, es posible encontrar publicaciones en X que emplean el neologismo² “gword” (escrito todo junto y en letra redonda) en contextos en donde se usaría la palabra “gordx”. Cabe destacar que esta operación también se realiza a partir de otras palabras, que dan como resultado otros neologismos (ejemplo: “pword” por “puta”, “puto”, o “porro”, “tword” por “trollo”, “trola” o “tesis”). A su vez, no todos los usos de “gword” se corresponden con la marca “gordx”. Al ver estas alternancias, los siguientes postulados de Derrida (1971) resultan pertinentes: “la iterabilidad misma que constituye su identidad [del signo lingüístico] no les permite nunca ser una unidad de identidad consigo misma...” (p. 10).

A su vez, la gestación de este trabajo va de la mano con una trasposición de las nociones de políticas lingüísticas, propuestas por

1 Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba

2 Siguiendo a García Negroni (2010), entendemos un neologismo como el resultado de “un proceso por el cual el cambio lingüístico hace aparecer, en el vocabulario de una lengua, formas y sentidos nuevos para designar realidades nuevas (objetos, conceptos) en una época determinada” (583). En este sentido, estas palabras pertenecen a lo que la autora entiende como neología de forma o formal, es decir, creación de palabras nuevas, en este caso, por préstamos de otras lenguas.

Ricento (2006) al estudio de *las políticas lingüísticas de los cuerpos*. Esta área, perspectiva, corriente –no he delimitado los alcances– deberá enfocarse en las políticas lingüísticas implícitas o explícitas que, cruzadas por lo personal y creadas o reproducidas en cualquier dominio de lo social, entran en juego a la hora de construir nuestros cuerpos en el discurso. Es decir, me preocuparé por reflexionar sobre qué marcas serán aceptables para nombrar a los cuerpos, en qué contextos serán utilizadas y qué formas del poder delimitan estas posibilidades. Para esto, se deberá tener en cuenta la performatividad del lenguaje (Butler, 1997), y la iterabilidad o citacionalidad (Derrida, 1971) de los enunciados performativos, que permite la construcción constante y sobrepuesta de nuevas políticas lingüísticas y nuevas posibilidades de enunciación de los cuerpos.

El fenómeno descrito es interesante en este contexto por una multiplicidad de factores. En primer lugar, porque el significado de la construcción neológica no es explicitado en casi ninguna de las publicaciones en las que aparece. Quienes leen interpretan, en un estado constante de conciencia lingüística, el significado de manera casi unívoca a través de una conjunción de inferencias y adherencias a las políticas que operan en la red social. De acuerdo con esto, podemos pensar que la inserción de estas formas neológicas en diferentes cadenas podría participar de la construcción del significado de las marcas a las que los neologismos hacen referencia, como “gordx”. A su vez, es preciso preguntarse si los efectos generados por los enunciados –performativos– que incluyan estas marcas neológicas repercutirán en la construcción de la gordura. A eso apunta este trabajo.

Para poder analizar la marca neológica “*gword*”, es relevante conocer que tiene como antecedente las construcciones “*The N word*” o “*N word*”, usadas en lengua inglesa para referirse a un insulto racial utilizado contra la gente negra. Los usos de esta palabra³ se registran a partir del siglo XVI, cuando era utilizada por hablantes blancxs para referirse a sujetxs negrxs. Con el tiempo, la marca se comenzó a in-

3 Tomo la decisión de no iterar la marca en este trabajo. En su lugar, usaré la expresión “la palabra con n” sin comillas. Usaré la construcción entrecorrida para hacer referencia a ese sintagma en cuestión, y no a la marca a la que refiere.

cluir en cadenas que dejaban en claro una conexión entre ser negrx, la otredad y la inferioridad. Así, se convirtió en una forma de difamación utilizada por los hablantes blancxs. Este trabajo se propone preguntarse por la relación que pueda existir entre estas dos formas de alteridad, lo negro y lo gordo, pensadas en términos de corporalidades que han ocupado el espacio de lo abyecto.

Para entrar en esta discusión, es necesario tener en cuenta una serie de postulados pertinentes: en primer lugar, se debe considerar que

La llegada de [...] Internet ha tenido un profundo efecto en los usos, elecciones y estructuras lingüísticas en todo el mundo, lo cual incluye la mezcla de lenguas, la creación de cientos, sino miles, de palabras y acrónimos nuevos, y cambios en los patrones y estilos de comunicación. Los intentos por “regular” el lenguaje en Internet se han visto, por la mayoría de las personas, como inútiles (Ricento, 2006, p. 20)

Por otra parte, podemos pensar que las transformaciones que suceden “desde abajo” cobran muchísima importancia cuando observamos las redes sociales, en donde las normativas oficiales conviven –a veces de manera armónica, a veces en tensión– con las políticas lingüísticas no explícitas que son asentadas por el hacer de los y las hablantes.

En relación con lo previamente expuesto, es importante destacar un par de cosas sobre las normas de uso de la red social X. Desde que Twitter fue comprado por el director general de Tesla Motors, Elon Musk, se ha podido observar una renovación bastante intensiva del sitio *web*. Con respecto del uso de insultos o lenguaje hiriente, las normativas vigentes desde julio de 2023 afirman que:

Tomamos medida contra el uso de insultos o lenguaje obsceno para atacar a otros. No obstante, si bien algunas personas pueden considerar que algunos términos son ofensivos, no tomaremos medidas contra cada caso en que usen términos que puedan resultar insultantes (X, s.f.).

Esto va de la mano de la “misión” del sitio, que se enuncia como “proporcionar a todos los usuarios la capacidad de crear y compartir ideas e información, así como expresar sus opiniones y creencias sin

ningún tipo de obstáculo” (X, s.f.). En relación con esto, el uso de la construcción “*the n word*” o “*n word*” resulta interesante, ya que no hay ninguna normativa oficial del sitio *web* que penalice el uso del insulto racializado que la palabra viene a reemplazar. Sin embargo, sí existe una política lingüística (Ricento, 2006), emplazada por algunos hablantes, que desestima el uso de la marca y propone otros sintagmas para hacer referencia a ella, si hiciera falta. Por lo tanto, es posible pensar que un grupo de hablantes usuarios de X sostiene el ideograma (Angenot, 1998) “El uso de la palabra con N resulta, en muchos casos, violento y es inadmisibles”. En relación con esto, cabe hacer una salvedad: en primer lugar, no podemos pensar en la totalidad de los usuarios de X como una comunidad de habla estable, en la que todos los miembros respetan las mismas políticas lingüísticas. Lo expuesto previamente sólo será cierto para un conjunto de hablantes.

Lo anterior resulta relevante para este proceso investigativo ya que contar con esa información nos permite hacernos las siguientes preguntas, que ordenan el proceso investigativo de este trabajo: ¿qué características comparten los usos de las construcciones “*the n word*” o “*n word*” y la construcción neológica “*gword*”? En los actos de habla que incluyen estas marcas, ¿se construye la alteridad (lo negro, lo gordo) de maneras similares? Si la construcción “*the n word*” surge como una alternativa para hacer referencia a una marca cuyo uso es desestimado, ¿esto significa que el uso de “*gordx*” estará siendo desestimado por un grupo de usuarios y usuarias de la red social X? ¿Estamos ante un caso de censura?

Para llevar a cabo este análisis, he seleccionado un corpus de 40 publicaciones de X que incluyen “*gword*”. En este trabajo, me concentraré en presentar una forma de seriación del corpus. También compartiré resultados parciales del análisis de la primera de las series analizadas. Teniendo en cuenta la noción de iterabilidad (Derrida, 1971) pensaré sobre qué sentidos se construyen a partir de la repetición del término. Por otra parte, también analizaré qué políticas lingüísticas (Ricento, 2006) entran en juego a la hora de pensar en estos usos. Por último, este trabajo se pregunta por las representaciones de lo gordo que están en juego, específicamente si esas representaciones yacen en el terreno de la abyección (Butler, 1997),

o si debemos pensar en otros procesos: humorísticos, paródicos, formas lúdicas de manipulación de la lengua. O si todo puede estar sucediendo al mismo tiempo.

Metodología

La hipótesis de trabajo a partir de la cual estoy operando es que los actos de habla producidos sobre los cuerpos les dan vida en el terreno de lo social y (re)producen políticas lingüísticas implícitas o explícitas que, en conjunto con ideologías lingüísticas auxiliares, participan de cómo los narramos. Debido a la citacionalidad de los enunciados, lo planteado será cierto para enunciados de alta institucionalidad (Del Valle, 2017) como para otros que vienen “desde abajo”. En este caso, aunque los actos de habla a analizar no detentan alta institucionalidad, siguen teniendo efectos reales para la vida de las personas, ya que la identidad de lxs sujetxs no es previa a su constitución en el lenguaje. Por el contrario, la llamada del otrx muchas veces es la forma en la que nos hacemos “yo”.

Para trabajar a partir de esa hipótesis, armaré diferentes series a partir de los actos de habla (“a efectos del desarrollo... no hacemos distinción entre actos de habla y actos de escritura” [Del Valle y Meirinho-Guede, 2016, p. 624]) cuando el análisis permita sostener que en ellas se construye lo gordo a partir de contextos ideológicos similares. Para disponer las publicaciones de una manera que sea propicia para pensar sobre los interrogantes que expresé previamente, diseñé una batería de preguntas orientadas. En primer lugar, me pregunté en cada caso si la construcción neológica “gword” estaba reemplazando a la palabra “gordx”. En relación con esto, formé tres series discretas: 1. “Gword” significa “gordx” (que catalogué como “A”), 2. “Gword” no significa “gordx” (que catalogué como “B”) y 3. No es claro el significado de “gword” (que catalogué como “C”). A su vez, estas tres series fueron subdivididas siguiendo los siguientes criterios:

A) En los casos en los que “gword” significa “gordx” puede ser utilizado para hacer referencia a lx mismx hablante que produce el acto de habla (“AA”), para hacer referencia a una segunda persona a la que lx hablante se refiere directamente (“AB”), para referirse a una tercera persona (“AC”) o para referirse a fenómenos del mundo que no son

personas (“AD”). Cada una de estas subcategorías, a su vez, fue dividida para contemplar si lo gordo es visto como un fenómeno positivo, negativo o neutro del mundo. Esto daría como resultado, en cada caso, series como “AA-”, “AA+” y “AA=”.

B) En los casos en los que “*gword*” no significa “*gordx*”, la subcategorización es menos compleja: en todos los casos, no se usa para describir o hacer referencia a las personas (“BA”), y el neologismo puede referirse a fenómenos negativos, positivos o neutros (“BA-”, “BA+”, “BA=”).

C) En los casos en los que no es claro el significado de “*gword*”, el neologismo puede o no ser utilizado para referir a las personas y construir significados negativos, positivos o neutros (“CA-”, “CA+”, “CA=”).

La lectura analítica que haré de cada serie se ordenará en dos niveles. La cadena donde se registra el uso neológico “*gword*” o “*gordx*”, en conjunción con otras que la acompañan, será denominada como “primer nivel de contexto”. Considero que en este nivel, que no es otra cosa que el nivel del enunciado, no se devela todo el contenido ideológico que una marca crea y recrea en un acto de habla. Para poder hacer el contenido ideológico más legible, debemos pensar a las cadenas y las marcas como citacionales y averiguar en qué actos de habla, relevantes y situables en un tiempo, espacio y contexto de iteración, se repiten las marcas, creando sentidos por la misma repetición. Podemos imaginar los sucesivos actos de habla en los que se iteran las marcas como un mapa que debemos recorrer con el fin de reconstruir con mayor precisión el contenido ideológico, que se disfraza de sentido común.

En este sentido, se puede reconocer un “segundo nivel de contexto”, que se halla en otras cadenas donde se iteren las marcas del enunciado que hemos delimitado como primer nivel. Ese nivel 2 será complejizado a partir de la búsqueda de publicaciones en X que incluyan otras marcas significativas que se inserten en las cadenas donde aparezca “*gword*”. Esto se sostiene por la capacidad del acto de habla de extender sus horizontes temporales (Butler, 1997). Los diferentes actos de habla que se realizan en X serán considerados en este trabajo como un mosaico en el que todo sucede en simultáneo y el significado está en juego, construcción, devenir, iteración constante.

A continuación, presentaré los resultados del análisis de la primera serie: AA-.

Análisis y discusión

La serie se compone de publicaciones en la que lxs hablantes usan “gword” o “gordx” para construirse a sí mismxs de manera peyorativa en relación con sus cuerpos. Las publicaciones que se incluyen en esta serie son:

1. “comí chocolate y un pan de chocolate soy una gword” (angi ★, 2024, el resaltado es mío).
2. “p1 será q nadie me ama? pq soy una gword pword o pq tengo el alma putrefacta?” (Lucifer/., 2024, el resaltado es mío).
3. “miren hermanas el otro día me terminé disfrazando del emily del cadaver de la novia (versión más gword y más baqueteada)” (Mavi, 2024, el resaltado es mío).
4. “siempre voy a odiar esta serie por hacerme ilusionar con tener un novio lindo siendo gword” (mel, 2024, el resaltado es mío).
5. “De jeta cada vez más viejo el unico consuelo es que al menos no estoy gword” (Merluza, 2024, el resaltado es mío).
6. “Q gword esta mi muslo,es un styro,no?” (Miel, 2024, el resaltado es mío).
7. “m siento sper mal con mi cuerpo/m siento fea y gword” (Ria, 2024, el resaltado es mío).
8. “tengo unas ganas de hacerme el piercing del ombligo pero estoy gword que vergüenzaaa” (Sailor, 2024, el resaltado es mío).
9. “la concha de su madre encima lo que tardo en escribir con teclado esto dios quisiera ser una gorda compu pero nada mas soy una gword boba” (schwarzenegger, 2024, el resaltado es mío).

En primer lugar, es importante reconocer que en ninguno de estos casos el uso del neologismo “gword” se corresponde con una inserción de la marca en una cadena de reflexión metalingüística so-

bre la palabra “gordx”. Esto plantea un punto de partida interesante para este análisis, ya que permite pensar que, si bien es posible de establecer a la construcción “*the n word*” o “*n word*” como un antecedente de esta forma neológica, los efectos que produce su iteración no son los mismos. Esto significa que no sería plausible presentar una continuidad entre las dos construcciones, ya que “Las causas que llevan a la aparición de un elemento nuevo no siempre son las mismas” (M. Alvar Ezquerro, 2007, p. 13).

Lo previamente presentado es complejizado al pensar que la construcción “*gword*” aparece, en este trabajo, nombrada como un neologismo. Para tomar esa decisión seguí, en primer lugar, el criterio de García Negroni (2010), quien propone que la categorización de una marca como neológica depende de su capacidad de nombrar una realidad “nueva”. Sin embargo, en este caso, no estamos tratando con una realidad “nueva”, ya que la marca está operando en lugar de “gordx”. Por lo tanto, no está siendo utilizada en contextos de reflexión metalingüística. Sin embargo, la transposición de la estructura sintáctica inglesa y su devenir en extranjerismo insertado en cadenas del español la sigue ubicando en el terreno de lo neológico. Por lo tanto, se vuelve necesario ampliar la noción de neologismo y considerar que estos usos de la lengua surgen “por la particular visión de la realidad...para presentar de una forma distinta lo ya conocido, haciendo intervenir la propia capacidad creadora” (M. Alvar Ezquerro, 2007, p. 13).

Es posible preguntarse, entonces, cómo la marca “*gword*” (¿re?) construye lo gordo en esta serie. Como punto de partida, sabemos que la gordura es construida en esta serie como un fenómeno negativo del mundo que afecta directamente a quienes escriben las publicaciones. Lo que me interesa observar es qué de lo gordo es lo que lo hace negativo para, posteriormente, pensar qué formas de alteridad se construyen.

Si pensamos en los sentidos que se asocian a lo gordo en esta serie, podremos ver un par de cuestiones. En primer lugar, a partir de (1) podemos establecer que es posible *ser gword*, y esto parte de –o por lo menos se relaciona con– una conducta: comer chocolate. La gordura, en este caso, puede ser pensada como una consecuencia de elecciones alimentarias no saludables a través de un período de

tiempo. A su vez, llama la atención la instantaneidad. No hay menciones sobre el paso del tiempo, el proceso causa-consecuencia se da en los segundos que lleva leer la publicación: “comí chocolate ... soy una gword” (angi ★, 2024).

Otra asociación que podemos establecer es la de gordura-amenaza. Si prestamos atención a las demás publicaciones que componen la serie, podremos observar que la amenaza de lo gordo parte de la vergüenza, la fealdad, la estupidez. De acuerdo con (2), la hablante, que elige la marca Lucifer para nombrarse, no es amada y propone como posible explicación a esta problemática su gordura o, en igual medida, el estado de putrefacción de su alma. Lo expuesto previamente puede ser complejizado al observar que, en esta publicación, la marca “gword” aparece al lado de “pword”. He decidido subrayar esta última en la presentación de esta serie ya que, como también está siendo utilizada para referir a lx hablante, la considero una palabra significativa que puede estar operando en el nivel 2 de construcción de sentido de este enunciado. Al tipear “pword” en el buscador de X al momento de escritura de este trabajo, la primera publicación que me es suministrada por el algoritmo es “la manera en la que este pelado hijo de mil pword termino en posición de tío simpático y consumo irónico (me mataría) (ahora si va a ser sorpresa massa-larreta 2027)” (roman roy apologist, 2024, el resaltado es mío). Es claro, a partir de la lectura del sintagma subrayado, que en ese caso el neologismo está operando en lugar de la marca “puta”. Si trasladamos esto a la publicación que forma parte del corpus, podríamos pensar que nadie ama a quien la escribe porque es una “gorda puta”. Esto no solo aleja a la hablante de la pureza de alma a la que su cuerpo gordo aparentemente la opone –son altamente conocidos los supuestos y prejuicios que rondan a la prostitución–, sino que aporta una marcación de género que de otro caso podría pasarse por alto.

Esta cuestión de género ofrece una interesante perspectiva a través de la cual es posible observar las demás publicaciones de la serie. En los ejemplos (1), (2), (3), (7) y (9) “gword” solo puede ser reemplazado por “gorda” y no por “gordo”. En relación con esto, cabe destacar que “este tipo de discriminación [la gordofobia] se encuentra fuertemente vinculado a los mandatos de género, afectando especialmente a las mujeres, lesbianas, travestis, trans y demás identidades

feminizadas” (Portal Oficial del Estado Argentino, s.f.). Las identidades feminizadas gordas se asocian, en los ejemplos que mencioné previamente, a las conductas no saludables, a ser “*pword*”, tener el “alma putrefacta”, estar “baqueteadas”, ser “feas”, tener “vergüenza”, ser “bobas” (marcas que también fueron resaltadas en la presentación de la serie). En oposición con lo anteriormente desarrollado, se vuelve interesante lo propuesto por el ejemplo (5), donde “*gword*” sí hace referencia a “gordo”, pero el hablante se jacta de no serlo, aunque sí sea “viejo”.

Esta serie también resulta interesante para pensar en las prohibiciones que se proyectan sobre el cuerpo *gword*. De acuerdo con esto, enfoqué mi atención sobre los ejemplos (2), (4) y (8). En los tres casos, podemos pensar a la gordura como una circunstancia incapacitadora que impide a los hablantes participar de actividades u obtener beneficios como ser amada, tener novio y hacerse un piercing en el ombligo. En este sentido, concuerdo con Butler cuando afirma que el acto de habla es capaz de develar “el carácter volátil del “lugar” que uno ocupa en la comunidad de hablantes; tal acto de habla le puede poner a uno “en su puesto”, pero ese puesto puede no tener lugar” (1997, p. 20). La marca “*gword*” se inserta en cadenas en las que se juegan las posiciones sociales que pueden ocupar las personas que son denominadas de esta manera.

Para seguir pensando qué distancias, continuidades o traducciones se pueden establecer entre la forma en la que las marcas “*gordx*” y “*gword*” construyen y actualizan el fenómeno de la gordura podemos observar el ejemplo (9), donde aparece una oposición entre los sintagmas “gorda compu” y “*gword* boba”. En el nivel del enunciado, la oposición entre estos dos términos parece indicar que “gorda compu” se asocia a un saber hacer –usar el teclado de la computadora o dispositivo móvil empleado para escribir la publicación–, mientras que “*gword*”, acompañado de “boba”, indica la falta de eficiencia de la hablante (mujer) para realizar la tarea. En relación con lo desarrollado me surge la siguiente pregunta: ¿será posible que el uso de la marca “*gword*” esté participando en este caso en un proceso de resignificación o de ampliación del significado de la marca “*gordx*”?

Para intentar resolver este interrogante, hice una búsqueda del sintagma “gorda compu” en X. Estos son las primeras tres publicaciones que fueron arrojadas por el algoritmo:

10. “Me estoy riendo sola porque me acordé de la morra de los plumones pero yo soy versión gorda compu con canva” (Celesto, 2024, el resaltado es mío).
11. “dios quiero de novia a una virgen de mierda gorda compu que nos haga en los sims me diga q quiere jugar conmigo al stardew valley me conteste tarde los mensajes por estar jugando al lol me haga un mundo en minecraft y le gusten los juegos de ritmo” (hagi, 2024, el resaltado es mío).
12. “Hay muchas cosas mal en esto, pero no pienso elaborar, como gorda compu solo diré, no tiene nada que ver una cosa con la otra” (Abÿ, 2024, el resaltado es mío).

En estos tres ejemplos podemos observar que el sintagma “gorda compu” se emplea como una forma de nominalizarse a unx mismx u otrxs. A su vez, podemos notar que, al igual que en el caso que se encuentra en el corpus, la “gorda compu” se destaca por su acceso, interés y conocimiento de los fenómenos tecnológicos. En el ejemplo (11) podemos ver cómo es posible pensar a la “gorda compu” como un ser parcialmente abyecto, pero que tiene cualidades deseables, ya que es buscada como novia. En el ejemplo (12), la hablante se autoproclama “gorda compu” como estrategia para afirmar sus conocimientos sobre lo que opina. En estos ejemplos no podemos encontrar una conexión directa entre lo que se construye como “lo gordo” en este caso y la corporalidad de los hablantes. La idea de lo gordo aparece por el exceso y la abundancia (“gordo, da: adj. de abundantes carnes” [Real Academia Española, s.f., definición 1]), pero no se relaciona con las formas que puede tomar un cuerpo, sino con un vasto interés o conocimiento por un área específica. Es posible establecer, entonces, que en el ejemplo anterior se esté construyendo, a partir de la iteración de “gordx”, una gordura matizada, no enteramente negativa o generadora de abyecciones –aunque la serie que incluye la publicación se caracterice por la asociación de lo gordo con lo negativo.

Conclusiones

El uso del neologismo “*gword*” no aparece en ninguno de los casos insertado en cadenas de reflexión metalingüística, lo cual produce un distanciamiento entre esta iteración y la que se corresponde con las construcciones “*the n word*” y “*n word*”. Todo lo contrario, en estos casos “*gword*” participa de formas de construir lo gordo en asociación a lo abyecto, así replica asociaciones que he analizado previamente a la vez que establece otras diferentes.

Si bien, “*gword*” no tiene una marcación de género que es posible de ver sin tener en cuenta el enunciado en el que se la inserta, este análisis no puede dejar de lado las diferencias que son posibles de establecer entre lo gordo asociado a lo masculino y lo gordo asociado a lo femenino. La posición abyecta que se relaciona con la gordura afecta más a las entidades femeninas –o feminizadas– que a las masculinas.

Aunque era esperable que en esta serie se construyera a la gordura de formas peyorativas, es interesante destacar que, en el único caso que se itera tanto la marca “*gword*” como “*gordx*”, “*gordx*” es la marca que posiciona a la hablante en una posición no enteramente negativa, más matizada.

Bibliografía

- Alvar Ezquerro, M. (2007). El neologismo español actual. En Luque Toro, L. (Ed.), *Actas del I Congreso Internacional del Léxico Español Actual*. Università Ca’Foscari Venezia, Dipartimento di scienze del linguaggio.
- Angenot, M. (1998). *Interdiscursividades. De hegemonías y disidencias*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Butler, J. (1997). *Lenguaje, poder e identidad*. Editorial Síntesis.
- Del Valle, J. (2017). La perspectiva glotopolítica y la normatividad. En *AGlo*, nº1, pp. 17-40

- Del Valle, J. y Meirinho-Guede, V. (2016). Ideologías lingüísticas. En *Enciclopedia de lingüística hispánica*, Volumen 2, pp. 622-631. Routledge.
- Derrida, J. (1971). *Firma, acontecimiento, contexto* [Conferencia]. Congreso Internacional de Sociedades de Filosofía de Lengua Francesa. Montreal, Canadá. <https://www.ufmg.br/derrida/wp-content/uploads/downloads/2010/05/Derrida-Jacques-Firma-acontecimiento-contexto.pdf>
- García Negroni, M. M. (2010). *Escribir en español. Claves para una corrección de estilo*. 2ª edición actualizada. Santiago Arcos Editor.
- Ricento, T. (2006). Language Policy: Theory and Practice - An Introduction. En T. Ricento (ed.), *An Introduction to Language Policy. Theory and Method*. Blackwell Publishing.
- X (s.f) Abuso y Acoso. Centro de ayuda. <https://help.twitter.com/es/rules-and-policies/abusive-behavior>



¿Cómo se construye lx lesbianx? Un ensayo sobre el sexo de la Pepa

Por Pam Ceccoli¹ y
Lu(ciana) Almada²

La excusa del 7M y el (re)encuentro lésbico cordobés de cada año

LESBIAN*,
es el nombre que me dieron; el nombre que aprendí
para la vergüenza y el asco de mi misma; el nombre que
hacía de mi placer una tumba, una fosa común
de cuerpos malolientes; el nombre que usaba mi hermano
para maldecir; uno de los nombres del silencio; es el
nombre de una existencia indigna; el que convierte mis
besos en razón del estallido de la familia; el que define
mis actos como terrorismo para la especie
val flores³

¿Qué significa el 7M en este país? Para lesbianxs y activistas de la
disidencia sexual es una fecha clave, instalada luego de un evento
traumático para nuestras comunidades sexo-disidentes: el asesinato
por razones de lesbo-odio de La Pepa Gaitán, un 6 de marzo de
2010 y cuyo fallecimiento –articulado a la negligencia de los sistemas
estatales de salud y policiales por la tardanza en acercarse al lugar

1 Área Feminismos, Género y Sexualidades, Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba - El Deleite de los Cuerpos

2 Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales, Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional de Córdoba - Red por el Reconocimiento del Trabajo Sexual

3 Fragmento del texto/manifiesto de val flores a raíz de la Masacre de Barracas. Recuperado a partir de: <https://escritoshereticos.blogspot.com/2024/05/lesbians-nuestras-vidas-importan.html?view=flipcard>

del disparo, una calle del barrio Parque Liceo II sección, en Córdoba Capital-, se dio en la cama de un hospital, al día siguiente.

La rápida organización de una coordinadora por el pedido de Justicia, movilizó activistas y personas que se fueron politizando en este hacer, y que luego, año tras año, recuerdan la fecha para visibilizar el caso, los odios y estigmas sociales, así como las existencias diversas y disidentes sexuales, a través de actividades en el espacio público. Muchas de ellas acompañadas por amigxs y familiares, donde la mamá de La Pepa, Graciela Vázquez, tomó el micrófono cada vez que pudo para gritar por justicia, para visibilizar que mataron a su hijx por ser lesbianx⁴.

En el afán por seguir interrogando aquello que hacemos como activistas, y como activistas de la disidencia sexual en particular y, porque es también una oportunidad de encontrar-nos, con lxs mismxs y con otrxs a preguntarnos ¿qué imaginaciones son posibles para nuestros activismos?, vamos a detenernos en una de esas actividades, la del 7M de 2024⁵. Vamos a mirar de cerca una intervención artística llevada a cabo, por un grupo de personas que firmamos como “lesbis des-organizadx”⁶. Definimos este nombre un poco lú-

4 Graciela falleció en abril de 2018, dejamos una nota como referencia: <https://www.laizquierdadiario.com/Fallecio-Graciela-Vazquez-la-mama-de-la-Pepa-Gaitan>. También el siguiente video, como muestra de los discursos “típicos” que Graciela gritaba en cada evento al que era invitada por aquellos años. Recuperado a partir de: <https://www.youtube.com/watch?v=1OxnXP1GU4k>

5 Aunque es ineludible hacer lecturas cruzadas con el contexto actual de liberalismo de ultra-derecha fascista, negacionista, y en el evento tristemente conocido como la “Masacre de Barracas”, aludiendo al triple lesbicidio, donde, otra vez, un tipo (pero que sabemos lo hace en el marco de un sistema social que avala) ataca la diferencia, intenta desaparecer las existencias sexuales no heterosexuales, en mayo de 2024, asesinando a Pamela, Roxana y Andrea, y dejando malherida a Sofía.

6 Aquí es clave remarcar que nos interesa pensar los espacios activistas más allá de las personas que los van configurando, justamente porque esa conjunción de personas es cambiante, algunxs permanecen, otrxs se van, otros re-aparecen, etcétera y, sin embargo, podemos decir que la lucha por disputar acerca de que las vidas sexo disidentes importan es lo que tracciona el accionar político y afectivo. También fuimos cambiando las formas del nombrarnos, a veces “infiltradx tortillerxs”, a veces “tortas en la calle”, pero siempre insistentes en accionar desde lenguajes, herramientas, sentires ar-

dicamente, para poner en evidencia que no estamos organizadxs orgánica ni jerárquicamente, somos personas de distintas identidades sexo-genéricas reunidas en un grupo de whatsapp (pero que compartimos el activismo local cordobés desde hace muchos años y desde diferentes formatos/formas de intervención), para pensar juntxs y artísticamente, algunas coyunturas y preocupaciones políticas, relacionadas con la disidencia sexual en tensión con otras marcaciones de desigualación (por ejemplo, la clase, la raza/racialización/color, el género, la edad, la sexualidad, las corporalidades), y nos interesa convocar a las propuestas desde este lugar, en un intento por distanciamiento de un activismo que, según leemos, tiene un hacer desde políticas identitarias como recurso predominante, que retomaremos hacia el final de esta presentación.

Este año, como otros 7M, se convocó en la plaza de la intendencia de la ciudad de Córdoba (sitio referenciado en cierta época como “el tortódromo” por la presencia de tortas jugando al fútbol, reuniéndose en el centro de la ciudad). Lugar elegido para realizar una radio abierta organizada por la Asamblea de Disidencias Sexuales Córdoba por un Plan de Lucha, formada este año frente a las políticas de gobierno mileísta, que titularon “Tortas al aire” y que decidimos apoyar, sumándonos con una propuesta artística⁷.

En el flyer de convocatoria, invitamos a imaginar-nos ¿cómo se construye lx lesbianx?, convidando a la gente a llevar objetos de lo que pueda significar “lesbianitú” para cada unx: velas, flores, fotos, ositos de lx/s ex, libros o poemas, CDs, juguetes sexuales, banderas, pines, recuerdos... Un mix de elementos/objetos afectivos que pudieran conectar-nos con algo de eso que se activa los 7M, para ser “ofrendado”. La acción consistió en montar más de 50 cajones

tístico-políticos desde la disidencia sexual y corporal que nos inquieta. Este escrito es por ello colectivo, da cuenta de alguno de esos trasfondos que son nuestra red y con quienes sostenemos la vida en complicidad.

7 Otros años estuvimos más “al frente”, coordinando las actividades, gestionando los recursos y convocando lxs artistas y personas convidadxs al evento, ya sea radio, ranchada, encuentro, lectura de poesía, proyecciones, entrevistas, música. En esta oportunidad, y con una lectura propia de la coyuntura, nos parecía sumar aportes a visibilizar la causa desde una lucha mancomunada con otros sectores que confluyeron este año, en este espacio asambleario, frente al desmantelamiento estatal por parte de quienes gobiernan.

de verdura, con precintos y alambres, que nos encargamos de recolectar los días previos, con el objetivo de levantar una especie de “pared-repisa”, una estructura bastante grande de cajones que imaginamos como un encastre de múltiples sentidos/res de “lesbianitú”, donde la gente fuera colocando esos elementos que quiso acercar esa jornada calurosa de marzo.

Contábamos con un mural realizado en papel del 7M de 2023, donde se invitó a la gente que llegó, en aquella oportunidad a la plaza, a jugar con la técnica de collage, para plasmar sentidos sobre la “visibilidad lésbica”. Luego, algunos meses después, volvimos a encontrarnos para intervenir sobre ese collage, para unir las piezas, imaginar destinos, intervenir con pinturas y otros materiales sobre el afiche, darle nuevas impresiones sobre lo ya impreso. Ese mural-pegatina fue la excusa que orientó esta intervención (hacia muchos meses que veníamos con la pregunta de dónde montarlo, cómo, si en un espacio público, en el barrio de La Pepa, en algún espacio de activismo de la ciudad, en algún lugar emblemático para nuestros activismos). Armar una especie de soporte donde visibilizarlo y, al mismo tiempo, transformarlo en algo más, darle nuevas perspectivas, sumarle tridimensionalidad, fue lo que finalmente decidimos, de cara a un nuevo 7M. Queríamos intentar evocar algo así como unos estantes, que podían ser también una trinchera, un refugio, un altar, un monumento, un rompecabezas. Por lo tanto, es una acción en secuencia, que comienza en 2023 y cuyas piezas se vuelven a juntar para formar otra cosa, un año después.

Con estas ideas e invitaciones, este 7M, nos reunimos en la plaza a eso de las 16 hs. y nos dispusimos a trabajar: recortamos el mural-collage en trozos que cubrieran uno de los fondos del cajón, hasta cubrirlos todos. Los precintamos y luego los elevamos, tira sobre tira, al costado de donde funcionaba, en paralelo, la radio abierta. La acción se realizó toda en vivo, en esa misma jornada. Se fueron sumando amigxs y activistas que nos acompañaron esta vez, y como lo hacen siempre, en la propuesta de esta acción concreta. Resultó una estructura frágil, por los vientos y por no contar con sogas que le dieran más estabilidad, además de que no pudimos (ni quisimos) prever sus dimensiones monumentales. Sin embargo, se mantuvo en pie toda la jornada, e incluso hasta el día posterior, que nos encon-

traba en las calles nuevamente por un 8M, y nos permitía visitar la plaza y ver las “ruinas” de esa intervención⁸.

Sentidos que circula(ro)n entre lxs hacedorxs y quienes participaron/compartieron la jornada en la plaza

¿Qué sentidos sobre lx lesbianx aparecen durante esta fecha clave para los activismos lésbicxs y de la disidencia sexual? Mostrar algunas de las “instantáneas” de la jornada y compartir la voz colectiva que emergió esa tarde-noche, y en las semanas que siguieron, colabora en reconstruir los sentidos sobre las existencias lesbianxs como también acercarnos a las imaginaciones políticas que insisten en nuestros activismos. Para este ensayo, y como inicio de provisorios análisis, tomaremos las reflexiones que nos compartieron mediante conversaciones personales vía whatsapp, dos de lxs organizadorxs y dos de lxs asistentes: sole, Lau, Luce y Flor. Conversaciones que luego podremos profundizar con más integrantes y amigxs, en otras reflexiones que (nos) hacemos ante cada nueva “acción” que imaginamos juntxs.

Uno de los sentidos más recurrentes que circulan en torno a esta fecha es el del encuentro. por ejemplo, sole cuenta que hace muchos años se viene juntando con otrxs para imaginar intervenciones artísticas en el espacio público que sirvan para pensar la fecha y encontrarse para pensar y sostener una memoria más cercana y cotidiana a estos territorios. El rito, el volver a repetir el encuentro para la memoria y la existencia lésbica, y repetir en ese acto esos abrazos que dan cuenta de un sostén ante el dolor y la alegría. A lo que Lau señala como un estar juntxs para tratar de entender por qué nos siguen pasando esas violencias, el sostenerse y a(r)marse entre sí; un sostén que es también roce y placer, agrega Flor.

De esos planteos se desprende que la memoria aparece no sólo como resistencia sino como existencia. Por lo cual, cada 7M es una excusa para resistir y denunciar ese entramado social de odio que persiste, y para existir, cada día, en esos encuentros, en esa colectividad que hace comunidad afectiva. Un (r)existir que, a la mirada

8 Un video que muestra el montaje y que fue usado para la exposición en las Jornadas: https://youtu.be/_T3mAeQ2F-M

de Flor, conlleva una insistencia, un hartazgo: un insistir de que acá estamos, deseantes, hasta hartar.

Por su parte, sole dice que lo lesbianx se construye en relación a los vínculos que vamos armando para escapar a este sistema cis-heteronormado, que trata de ponerle una pregunta a nuestra forma de estar en el mundo que suele ser capitalista, que suele ser vaciada o trivializada en sus sentidos de resistencia (y, por eso, hay muchos chistes respecto al mito de cómo se relacionan lxs lesbianxs entre sí). Entonces, lo sexual está en siempre traer esa pregunta de cómo nos relacionamos, y cómo se arma el deseo lésbico, que no sea individual, ni reproduciendo normas sexuales, y ello no desde la diferenciación de los vínculos (que también unx podría hacer entre amantes, amistades, amores), sino pensándolos en general, en términos de erotismo. Lo que remarca sole, entonces, es el encuentro pero en formas particulares de construir los vínculos en esos encuentros. Y allí, agregamos la voz de Flor que habla de ternura, placer, y que Luce refiere como complicidad.

Lau, en ese sentido, dice que es el preguntarse sobre los deseos, andar por la vida cuestionando lo que se supone tendría que ser y vincularse con otrxs, cuestionando la institución de lo familiar como el único destino. Por eso, Luce dice que la acción artística habilita(ba) construir lx lesbianx desde el color, la textura, el goce, la diversión del encontrarse, y no tan sólo desde esa idea más arraigada de “construir un altar”, para favorecer modos alegres del duelar y del estar-entre-vivxs: mostrar lo vital cuando resuena aún los odios sociales.

Interpelaciones encarnadas sobre el sexo de La Pepa

¿Qué nos aporta a pensar una perspectiva prosexo, situada en el hoy, de las resonancias del caso de La Pepa? ¿Cómo era La Pepa deseante, cuando el crimen de odio por razones sexo-genéricas, tiene la fuerza del horror que lo tiñe todo? ¿Pensar sobre el sexo de La Pepa no es, acaso, el querer pensar sobre los placeres nuestros como potencia movilizadora?

Con esta intervención como material de análisis nos propusimos, para esta ocasión, poner en escena el debate en esta mesa llamada

Escrito en sexo, interpelaciones e imaginaciones corporales, sobre el sexo como posibilidad de comprensión para nuestros haceres activistas, cuando suelen erigirse en torno a casos de muerte y hostigamiento a personas particulares, con identidades, expresiones y/u orientaciones sexo-generizadas diversas, disidentes, no heterosexuales.

Si consideramos que hay un contexto que sostiene el odio a las diferencias sexuales, sociales, raciales, corporales, y que los marcos morales son punitivistas, tememos que nuestros activismos hagan ejercicios de memoria re-instalando discursos cristalizantes, sacralizantes, de “buenas víctimas”, para conseguir el apoyo público, y con ello, producir efectos que vuelvan a borrar aspectos negativizados en lo social respecto del sexo. Acaso, La Pepa “promiscua”, que “tenía mucho levante en el barrio”, que “paseaba a todas en su moto”, que salía con una chica pero que amaba también a la mamá de esa chica, por ejemplo, ¿es posible como figura que encabeza un día de visibilidad lésbica? Por otra parte, ¿qué ejercicios de la sexualidad y qué expresiones identitarias construía La Pepa, pero que a los fines de “unificar la lucha”, se borronen cada 7M?

Los discursos que nos ubican en lugares de estigma, desprecio, no vienen solo de los sectores de derecha sino también de ciertos progresismos. Esos discursos *pinkwashing* que desde las “buenas intenciones”, no dejan de traccionar frente a nuestras existencias, desexualizando, homogeneizando, higienizando las miradas, para ser mostradas y ser reconocidas como personas “normales”. Poder preguntarnos hoy, para y entre nosotrxs: ¿Quién fue La Pepa y cómo fue leída su lesbianitud? ¿Qué prácticas fueron condenadas, celebradas, invisibilizadas? Interrogantes que nos posibilitan encontrar estelas, huellas, líneas de sentido diferentes para movilizar nuevas imaginaciones políticas y afectivas, pero también eróticas y sexuales⁹.

9 Quienes escribimos, también hemos trabajado en torno al borramiento de la palabra lesbiana en un mural en los laterales de la cancha de Belgrano. Para ver el texto, Cfr. Almada, L. y Ceccoli, P. (2024) “Asesinada por lesbiana. Ensayo sobre lo que deja una pasión”. En *Actas 1º Jornadas de Teorías Tortilleras*. En prensa.

Ante este marco, y con la inquietud respecto a imaginar algún futuro de desobediencia corpo-sexual: ¿qué posibilidades deseantes habilita u obstruye una mirada lesbo-transfeminista pro-sexo aquí y ahora? ¿Qué sigue incomodando dentro de nuestras luchas? ¿Qué nos sigue interpelando de su sexualidad? ¿Cómo nombrar el sexo en términos de afectividad cuando lo atraviesa la muerte? ¿Cómo intercalar la violencia, no en una versión estigmatizante, patologizante y/o peligrosa, sino como parte de una trama más compleja, de vidas que también son posibles? ¿Desde qué imágenes podemos evocar su/nuestro deseo?

A casi 15 años, y con el presente igual (o peor) de cruel y odiante, queremos pensar críticamente nuestros activismos, qué se hilvana ahí una vez que pasó el crimen. Hacernos la pregunta incómoda por la lejanía de nuestros activismos y que es lo que nos aúna para armar comunidad, aunque “lleguemos tarde”, para honrar lxs (nuestrxs) muertxs.

Este trabajo propone preguntas, interpelaciones e incomodidades, frente a cada 7M y a cada acontecimiento de odio que nos sacude. Y con esas inquietudes, imaginar posibles acciones, artístico-culturales como preferimos activar, en el espacio público para insistir, para hartar, para memorializar, para visibilizar esos/nuestros dolores y placeres frente al entramado social opresivo. Propuestas que habiliten los encuentros donde abrazar nuestras diferencias, reparar las alas, y proseguir viaje entre vivxs y muertxs. El presente nos avasalla con sus violencias y nos demanda acción, puesto que siempre hay urgencias que atender. ¿Cómo podemos pensar e imaginar otras formas políticas si no es volviendo a mirar y pensar el pasado, haciendo memoria de ese pasado? Sin embargo, ¿es otra vez lo mismo? ¿Somos nosotrxs lxs mismxs? ¿Qué lecciones aprendimos, cuáles nos quedan por descubrir?

Si el activismo LGBTIQ+ contemporáneo, no hace(mos) el esfuerzo por revisar el pasado, si se legitima en torno a las figuras que cristalizan en representaciones de injusticia, duelo, lucha heroica, exitosa, individualizante, y para ello tienen(mos) que sostener las invisibilizaciones respecto a esas vidas-en-vida, con todas sus contradicciones y complejidades, entonces ¿es un activismo vaciado del sentido político? ¿Cómo podríamos ejercitar una memoria activa?

Sostener los conflictos, atender a las posibles cooptaciones estatales y mercantiles, visibilizar los erotismos que circulan en los encuentros de lucha política, entre otras estrategias, son claves para retornar (o construir) una justicia erótica.

Para finalizar, y en relación a esto último, nos gustaría plantear que las acciones activistas en el espacio público, desde el lenguaje y las herramientas artísticas, es para esta grupalidad en vaivén, un motor clave desde donde disputar y proponer nuevas narrativas, sensibilidades e imaginaciones. Nos posicionamos desde un hacer aRtivistista que promueva justicias eróticas, que desde val flores y beto Canseco, son pensadas “como articulación de dos derechos, habitualmente considerados como derechos escindidos en los discursos sociales -insoslayablemente derechos sexuales-, y también en ciertas corrientes feministas: el derecho al placer sexual y el derecho a la protección contra la violencia sexual”, y en esa línea de sentidos, pensar acciones aRtivististas que interpelen las deseabilidades que se construyen desde los discursos sociales, como desde el propio activismo.

Referencias

- Almada, L. y Ceccoli, P. (2024). Asesinada por lesbiana. Ensayo sobre lo que deja una pasión. En *Actas 1º Jornadas de Teorías Tortilleras*, Córdoba. En prensa.
- Canseco, A. (2018). *Eroticidades precarias. La ontología corporal de Judith Butler*. Editorial Asentamiento y Sexualidades doctas.
- flores, v. (2024). Lesbian*s, nuestras vidas importan!. En *Escritos heréticos*. Recuperado a partir de: <https://escritoshereticos.blogspot.com/2024/05/lesbians-nuestras-vidas-importan.html?view=flipcard>

Las formas de las lenguas: intervenciones artísticas y culturas populares

Coordinan:

Florencia López y Cecilia Castro





Gritan las paredes. Marcas culturales e identitarias en los graffitis de ciudad universitaria

Por Samira Castro¹, Rocío Meichtri² y Ana Moyano³

Introducción⁴

Nos situamos en el área de la sociolingüística y en el de la pragmática para analizar la importancia de los *graffitis* como marcas culturales e identitarias. Beatriz Bixio define a la sociolingüística como el estudio de las variaciones sociales de una lengua, las correlaciones entre capa social y estructura lingüística: “se parte del supuesto de que las lenguas no constituyen un sistema homogéneo de signos sino más bien deben ser consideradas como sistemas de sistemas (...) en un estado sincrónico todas estas variaciones coexisten y se superponen” (2012, p. 24). La elección de estas dos áreas de estudio nos permitirá abordar un análisis del lenguaje centrado en un contexto social y comunicativo. Por un lado, la pragmática nos ayudará a dar cuenta de cómo se usan los recursos lingüísticos en el *graffiti*, para lograr determinados objetivos comunicativos y observar su función en el contexto. Por otro lado, la sociolingüística nos aportará los factores sociales que influyen en el uso y la variación del lenguaje del *graffiti* en una comunidad determinada. De este modo, analizaremos cómo los recursos lingüísticos están influenciados por factores sociales más amplios. En conjunto, podremos entender cómo el lenguaje construye la realidad social. Es así que, a través del *graffiti*, conoceremos las reacciones de un grupo ante la sociedad.

1 Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba

2 Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba

3 Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba

4 Las referencias a los graffitis analizados se encuentran en el siguiente enlace: Gritan las paredes.

Una definición

Para este trabajo pretendemos analizar de forma comparada los diferentes *graffitis* recolectados, algunos ubicados en las paredes de baños, que llamaremos *graffitis* de interior y los que se encuentran en las paredes externas de los edificios, a los que llamaremos *graffitis* de exterior. Pero antes de comenzar con el análisis es importante definir el concepto de *graffiti* y para eso tomamos a Armando Silva Téllez quien en su libro “Punto de vista ciudadano. Focalización visual y puesta en escena del *graffiti*” (1987) lo define con minuciosidad y precisión. El autor establece que el *graffiti* es una inscripción urbana, el término corresponde a un mensaje o conjunto de mensajes caracterizados por, lo que él va a llamar valencias: la marginalidad (surgen en entornos marginales o urbanos periféricos, reflejando así la experiencia de quienes se sienten o están en condición de exclusión o alienación), el anonimato (los autores a menudo operan en el anonimato), la espontaneidad (el surgimiento de formas no planificadas e improvisadas), la escenicidad (capacidad de transformar el paisaje urbano, convirtiéndolo en un escenario para la expresión artística y la comunicación visual), la velocidad, (trabajo de forma rápida para no ser detectado) la precariedad (enfrenta la posibilidad de ser eliminado, refleja una existencia precaria en el entorno urbano) y la fugacidad (efímero por naturaleza, sujeto a cambios y desapariciones rápidas debido a la intervención humana o las condiciones climáticas). Estas valencias pueden operarse en su totalidad, lo que permite una máxima calidad, pero también pueden interactuar solo algunas de ellas para calificar cierto tipo de textos que, según ciertas condiciones, pueden todavía mantenerse en el sistema de comunicación *graffiti*. Estas valencias son motivadas por causas sociales, a las que denomina “imperativos”. Estos son: comunicacional, ideológico, psicológico, estético, económico, instrumental y social. Los imperativos conforman los requerimientos que originan y dan forma a la comunicación *graffiti*, como proceso de comunicación bien definido. Estos aspectos en la definición de Silva nos permiten dar cuenta de la complejidad y la dinámica del *graffiti* como forma de expresión cultural y social en los entornos urbanos contemporáneos. Para delimitar nuestro abordaje, planteamos dos niveles de análisis.

Si bien estos responden a diferentes puntualizaciones, confluyen en un mismo entramado, apreciando así los “universos” polifónicos y las interacciones entre las subjetividades. El primero es el nivel semántico y el segundo el nivel de los enunciados. A fin de precisarlos, el nivel semántico abarca el significado conceptual y los símbolos que aparecen en algunos *graffitis*, con el objetivo de develar los aspectos ideológicos que subyacen a los discursos de poder y contradiscursos. Luego, el nivel de los enunciados contempla el enunciado pragmático en tanto acto de habla. Dicho de otro modo, señalar las condiciones de realización (concreción, contextualización e intencionalidad) esclarecerá los juegos del lenguaje y el significado de las expresiones. Sustentamos esta elección en la cita: “el enunciado es la unidad comunicativa mínima (mensaje mínimo) y se define por sus características extremas (autonomía, completitud semántica, entonación)” (Mantilla y Pérez, 2007, pp. 3-4).

Nivel semántico

Para comenzar a analizar el contenido de los *graffitis*, partiremos de los postulados de Moreno Fernández en *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. El autor establece que los factores sociales no se configuran de igual manera en todas las comunidades, siendo el sexo, la edad, el nivel de instrucción, el nivel sociocultural y la etnia los principales puntos influyentes en la variación lingüística (2009, p. 34). Estos ejes nos permitirán analizar las similitudes y diferencias entre los dos tipos de *graffitis* propuestos.

Análisis semántico de los *graffitis* de interior

Comencemos por contextualizar el espacio físico en el que tienen lugar estas expresiones. El corpus contempla *graffitis* de los baños de mujeres de Casa Verde y Baterías B⁵. En general, a estos espacios concurren estudiantes de género femenino, pertenecientes a las carreras que se dictan en la FFYH, por lo tanto, sus autores son sujetos con acceso a la educación superior, mayores de 17 años y con el español como lengua oficial. Estos *graffitis* los denominamos “de

5 Espacios de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.

interior” para dar cuenta de una atmósfera íntima, privada y de acceso restringido, aunque se permanezca dentro de un establecimiento público. En general, su autoría es anónima, en pocas ocasiones llevan firma: “NO VOY A SUPLICAR TERNURA -524”, (f. 11: 18), y predominan los discursos en primera persona.

Moreno Fernández (2009) llama *red social* a la red de interacciones entre individuos, ya sea en el ámbito físico o virtual, donde se establecen relaciones y se comparten información, ideas y recursos. Estas producciones lingüísticas en ocasiones son acompañadas por iconografías tales como corazones, caras, estrellas, de un estilo similar a los emojis utilizados en redes sociales. Esto da lugar a distintas discursividades, entre las que destacamos las siguientes temáticas:

1. Escrituras del yo: confesiones, declaraciones de amor, frases reflexivas, anécdotas. Es más recurrente la utilización de nombres propios y las frases aisladas que no dan lugar a hilos de respuesta o debates. “Y SI SOY TRAns?/ BICHX” (f. 14: 15).⁶
2. Política: temáticas y debates actuales de nuestra sociedad. Son más frecuentes los relacionados con la ley IVE por el aborto legal, lo cual no resulta casual, ya que se da dentro de un espacio habitado por mujeres. También encontramos frases de protesta, adhesiones a figuras políticas, problemáticas afines a la universidad pública y anhelos de revolución. Observamos discusiones que reciben respuestas en una suerte de hilo conversacional, en ocasiones agresivas y con posturas marcadas. “MI MAMÁ ELIGIÓ TENERME, NO LA SOCIEDAD TU IGLESIA O EL ESTADO” (f. 9: 8).⁷
3. Entretenimiento, expresiones artísticas y religiosas, y fandom: canciones de artistas nacionales e internacionales, uso de otras lenguas como el inglés y el coreano. Además, nombres propios que refieren a artistas o grupos musicales. Por otro lado, fragmentos de la biblia y adhesión al catolicismo. Es interesante

6 Ver figuras: 2:1, 4:5, 5:1, 6:2, 10:7, 10:8, 10:9, 11:14, 11:17, 11:18 ,11: 23, 11:24, 13:2, 13:6, 13:8, 14:06, 14:9, 14:15, 14:18, 14:5, 14:6.

7 Ver figuras: 1:1, 2:4, 2:5, 4:1, 4:2, 4:3, 4:4, 8:1, 8:2 ,8:3, 8:5, 8:6 8:7, 8:8, 9:5, 9:8, 10:19, 10:21, 10:22, 10:23, 10:26, 10:27; 10:28; 11:3; 11:7, 11:8, 11:9, 11:10, 12:3, 13:4, 13:5, 14:3, 14:8, 14:14.

considerar este último aspecto ya que remite a discursos elaborados en una institución laica. “LiViNG FOR THE HOPE OF iT ALL” (f. 2: 5).⁸

Análisis semántico de los *graffitis* de exterior

Los *graffitis* de exterior se encuentran en las paredes externas de los distintos edificios de la facultad, más precisamente Casa Verde, Baterías B, Pabellón Venezuela, Pabellón Haití, Pabellón Francia y Pabellón CePIA. Estos enunciados son de gran impacto, se ubican en espacios abiertos, a la vista de un público más amplio: estudiantes, profesores, ciudadanos no pertenecientes a la institución, de todos los géneros y de amplio rango etario. De la misma forma que en los *graffitis* de interior, en algunas ocasiones se observan firmas de autor, ya sean seudónimos: “8S EN LAS CALLES 18 hs COLÓN y CAÑADA -ANUM-” (f. 19: 4) o nombres de organizaciones políticas: “COMEDOR GRATUITO PARA TODXS YA! AMARANTO” (f. 28: 1).⁹ En otros se distinguen símbolos que refieren al posicionamiento del autor, uno de ellos es el de “La hoz y el martillo” (f. 48: 1) el cual representa la unión obrero-campesina y es utilizado generalmente para ilustrar el movimiento comunista y, por otro lado, la “A’ circulada” (f. 27: 1) relacionada con el anarquismo. Las temáticas que se reflejan en estos *graffitis* son variadas, pero en general se presentan mensajes de protestas, reclamos y cuestionamientos hacia los discursos dominantes. Estas posturas no dominantes no tienen un gran lugar de difusión y representatividad dentro de los medios de comunicación, por lo que las paredes se convierten en un espacio libre para dar visibilidad. El efecto visual se potencia y genera impacto por el uso reiterado de palabras como: “lucha”, “peligro”, “dictadura”, “genocidio”, “odio”, “revolución”, “rebelión”, “poder”, “libertad”, entre otras. A su vez, estos mensajes no están fechados, pero podemos tener una aproximación a su momento de producción debido a las temáticas que apela. Es entonces que, al ser un enunciado breve sin gran desarrollo ni especificación, requiere de muchas veces de un conocimiento previo del receptor para vincularlo con el hecho socio-histórico al que refiere.

8 Ver figuras: 2:4, 2:5, 5:2, 5:3, 6:1, 7:1, 7:2, 7:3, 7:4, 11:19, 11:20, 11:25, 14:7, 14:16.

9 Ver figuras: 28, 40, 42, 43, 48.

De esta manera, encontramos algunos contemporáneos y otros que resultan atemporales. Al analizar el contenido de los *graffitis*, destacamos ciertas temáticas que clasificaremos en los siguientes ejes:

1. En contra del “gatillo fácil”: expresión para indicar una utilización abusiva por parte de las fuerzas de seguridad de armas de fuego. “BASTA DE GATILLO FACIL” (f. 32: 1).
2. Juicio contra estudiantes universitarios: estudiantes procesados tras la toma en la UNC en 2018. Se expresa apoyo hacia los compañeros y se exige su absolución. “Absolución a lxs 27” (f. 35: 1).
3. Conflicto con el comedor universitario: exigencia por un comedor universitario que incluya a todos los estudiantes. “COMEDOR GRATUITO YA!” (f. 34: 1).
4. Cuestionamientos a la institución universitaria: algunas frases muestran una posición crítica hacia lo académico y hacia las expectativas del rol estudiantil. “A LA UNiVERSiDAD VENiMOS A ESTUDIAR Y LUCHAR” (f. 47: 1).
5. En contra de políticas nacionales: se destacan las críticas hacia las ideas liberales, hacia el rechazo a la privatización del espacio público y los acuerdos con el FML. “FMI = HAMBRE” (f. 49: 1).¹⁰
6. Rechazo a actos de trans-odio: se hace mención a la desaparición de Tehuel de la Torre y a la prisión preventiva del joven Estéfano Gonzalez. “DONDE MIERDA ESTA TEHUEL? QUE APAREZCA CON VIDA YA!” (f. 26: 1).
7. Pueblos Mapuche: alusión a los presos políticos de la comunidad mapuche y al asesinato de Rafael Nahuel. Una peculiaridad es que en estos *graffitis* aparecen palabras en lengua mapuche. “RAFA NAWEL PRESENTE MARICHIWE” (f. 17: 1).
8. Fallecimiento de Facundo Molares: el militante y fotoperiodista murió de un paro cardíaco en el marco de una manifestación en el Obelisco. Los *graffitis* reivindican su activismo. “FACUNDO MOLARES VIVE EN LA LUCHA DEL PUEBLO POBRE” (f. 50: 1).

¹⁰ Ver figuras: 16, 19, 20, 23, 31, 36, 37, 38, 39, 49.

Nivel de los enunciados

Con base en la teoría de los actos de habla de Austin y su posterior discípulo, Searle, iniciaremos con el nivel de los enunciados. Particularmente, nos detendremos en: a) acto de habla directo o indirecto; en el caso de ser indirecto señalaremos las inferencias que permiten reconocerlo, b) tipos de acto (directivos, expresivos, declarativos, compromisorios y asertivos), c) sujeto enunciador (explícito o implícito) y sus correspondientes intenciones, d) efectos en el enunciario (fuerza perlocutiva). Esta clasificación ayudará a advertir similitudes y particularidades.

En los *graffitis* de exterior, priman los actos directos ya que una de sus principales intenciones es captar la atención del transeúnte rápidamente, con un enunciado claro, sin muchos juegos intrínsecos que retarden la interpretación. Quizás, esta inmediatez está en consonancia con el aspecto semántico; estos *graffitis* expresan urgencia, problemas de gestión política y administrativa que demandan una respuesta; un dato no menor es que el adverbio “ya” se repite cuatro veces y refiere a diversos hechos: desprocesamientos, desapariciones y apertura del Comedor Universitario. En cambio, en el baño, se encuentra tres veces –un margen no tan alejado de los del exterior– pero sólo alude al aborto. En menor medida, también visualizamos un acto indirecto en la figura 36, ironía cuya inferencia es la unión de los términos “abrí la cabeza”, como burla hacia los libertarios.

En cuanto a los tipos de acto, en los *graffitis* externos, preponderan los directivos. Principalmente, advertir (“UNC EN PELIGRO”, f. 19), pedir (“ABSOLUCIÓN A LXS 27”, f. 29), ordenar (BASTA DE GATILLO FACIL, f. 32) y prohibir (PROHIBIDO SER TIBIX, f. 29). Por otra parte, hay pocas invitaciones (f. 43) y preguntas (f. 26), sumado a actos compromisorios apóstrofes (f. 23). En mayor proporción, aparecen actos directivos ya que su fuerza recae en el enunciario, lo anima a actuar. Para lograrlo, el contradiscurso colabora en su doble faceta: por un lado, evidencia y desmantela falacias y puntos grises, y al mismo tiempo, es un motor directivo, funciona como propiciante del cambio. Justamente, en aras de esta transformación, el acto es contundente y no vacilante; delega la responsabilidad a un

otro, pero, paradójicamente, señala un camino definido. La denuncia se erige como un acto performativo intencional que sustenta el contradiscurso. Para profundizar esto, Butler (1997) presenta la performatividad del lenguaje, su potencial de “hacer” en el instante en que pronunciamos algo, de allí que al denunciar estamos luchando; podríamos pensar que la lucha se materializa y adquiere sustancia en la misma acción del decir. Conjuntamente, posibilita la creación, “performa”, genera una acción que no existía antes del decir; así, mediante la denuncia, construimos otras realidades que tienden a desestabilizar aquella imperante. Sucede pues, que nos encontramos frente a una paradoja (Sáez y Preciado, 1997): retomando a J. Lacan, el sujeto es el resultado del lenguaje, de ese “orden simbólico”, estructura previa que indudablemente repercutirá en su subjetividad; a pesar de ello, si el lenguaje nos excede en tanto estamos “constituidos” por él, actuaremos en consecuencia sobre ese conjunto de restricciones; cobra importancia la respuesta frente a los sistemas normativos, la reapropiación de códigos. Concebir la performatividad como una acción renovable, implica que “el lenguaje no solo viene definido por su contexto social, también está marcado por su capacidad para romper con este contexto” (Butler, 1997, p. 71), por este motivo, el contradiscurso roe y rasga esa relación, procurando la no reproducción de dichos actos.

En este sentido, el habla –entendida como acción– puede consolidar una estructura social u oponerse a ella, en una constante negociación de significados. Continuando, es interesante vislumbrar la frecuencia de denuncias que se sirven de nombres propios (“LIBERTAD A ESTEFANO NO + PacifASCISMO”, f. 24)¹¹ para referirse a un hecho específico que, a su vez, engloba otros similares; por ende, un nombre *actúa* por un colectivo de sujetos y en tanto lo hace, le otorga voz. En sintonía, otra peculiaridad es la relación unidireccional entre un nombre y un término despectivo cuyas características se equiparan al sujeto (“MASSA DicTadurA”, f. 20: 3). En palabras de Morrison (quien es retomada por Butler), “el lenguaje opresivo hace algo más que representar la violencia, es violencia” (1997, p. 23). De esta manera, retomando la metáfora del pájaro de Morrison, si el lenguaje está vivo al igual que un ave, no narra sobre la violencia, sino que

¹¹ Ver figuras: 21, 23, 25, 26, 48, 50.

produce su *propia* violencia, ya que realiza acciones. Opera de forma ilocutiva, hiriendo y constituyendo al sujeto en el acto mismo, de allí su función interpelativa. Incluso, la falta de objeto directo (“la”) en la f. 37 acentúa la fijación expresiva del sujeto enunciado que no sólo desestima la “paz” sino que “odia” a todos, esta correspondencia lo *constituye* mediante un acto asertivo, ergo; “Milei odia”, en lugar de “Milei la odia”.

Prosiguiendo, prevalece un enunciator implícito, debido al anonimato del *graffiti* como género; sin embargo, existen algunos explícitos (en f. 17 se utiliza la frase “MARICHIWEW” para aludir al colectivo mapuche; “CAUSE”, f. 40)¹². Entre las intenciones al exponer estos nombres, contamos con la responsabilidad del acto, su adhesión a él, su carácter accionante. Los grupos citados mantienen el “Hacemos lenguaje” de Morrison (Butler, 1997, p. 25), en otras palabras, el lenguaje es aquello que hacen, la decisión de plasmar ese texto y no otro (hacer) responde ya a una forma de contemplar la sociedad, en tanto “hacen” asumen el compromiso del lenguaje que comparten (en este caso, lenguaje de protesta). La supervivencia o muerte de él –rememorando la metáfora de Morrison– está en “sus manos”. Entonces, los sujetos explícitos y colectivos, lejos de encubrirse, invierten el tabú de lo secreto y consideran a su nombre un soporte inevitable de la denuncia.

Pasando a los destinatarios, predominan los estudiantes y profesores que circulan por los exteriores de la facultad, la privacidad –fundamental en los baños– es relegada aquí, los transeúntes contactan con la intemperie. La apertura y masividad de los enunciados apela a “un conjunto de receptores anónimos, indeterminados, pero no indiferentes [puntapié para producir una interpelación, un efecto] que confluyen en el espacio público” (Garduño y Zúñiga, 2013, p. 199). Por tal motivo, el efecto *afecta* la percepción del sujeto y anima a revisar las formas de uso del acto, inestables, pero a su vez interceptadas por una serie de repeticiones. Al respecto, “el hecho de que ningún acto de habla *deba* producir un daño como efecto [abre la posibilidad del contradiscurso]” (Butler, 1997, p. 36), la apertura del acto y ese “fuera de control” en el que insiste Butler, colaboran con la recontextualización. En los *graffitis* exteriores, los efectos que

¹² Ver figuras: 18, 38, 42, 43, 48.

sobresalen son: la urgencia (f. 40), la protesta (f. 45), el reclamo (f. 39) y la defensa (f. 44).

Ahora bien, los *graffitis* de interior se distinguen de los anteriores mencionados por su intercambio comunicacional entre los sujetos. Se elabora una red conversacional de enunciados en forma de diálogo, con flechas gráficas que obran como conectores visuales y tejen las ideas. Por ende, se elabora una discusión –en su sentido productivo– que implica argumentos expresados en formato respuesta o pregunta. En general, son enunciados extensos, igualmente se despliegan algunos cortos, aunque en menor medida a comparación de los de afuera que presentan una autonomía preponderante. En fin, “un encuentro de voces que dialogan no necesariamente permitiría acceder al acuerdo (...) de ‘universos’ al interior de un grupo de usuarios (...) sino que implicaría, además, la generación de contrasentidos, la confrontación, las oposiciones, la ruptura y hasta formas de tropos como la ironía” (Garduño y Zúñiga, 2013, pp. 167-168). Este fragmento es imprescindible para comprender las tensiones en torno a la estructura dialogal. Aquí, es interesante divisar dos particularidades: en la f. 8: 9 se emplea el *graffiti* “TODO ESTE DEBATE” que enmarca la conversación previa, señalándola con flechas; estas permiten agrupar un conjunto de enunciados dispersos en un campo semántico (el aborto). Luego, en la f. 1, contamos con un caso de intercambio del discurso, a partir de la marca “X”. De la conversación con temática “aborto” (f.1: 2), se deriva una nueva, la del lenguaje inclusivo (f.1: 3, 4, 5).

En cuanto a los actos de habla, destacan los directos; sin embargo, a diferencia de los *graffitis* de exterior, aquí existe un patrón de actos indirectos¹³, sobre todo la ironía¹⁴, a la que le siguen los chistes¹⁵ y las metáforas¹⁶. Consideramos que la elección de los actos indirectos apunta a una interpretación detenida del sujeto, quien advierte las inferencias; a comparación de los externos que requieren una veloz visualización. Otro de los factores recurrentes es que este acto es el detonante del contradiscurso. Un aspecto más a tener en cuenta

13 Ver figuras: 4: 2, 3, 4, 11: 25.

14 Ver figuras: 1: 1, 2, 5, 10: 29.

15 Ver figuras: 10: 16, 17.

16 Ver figuras: 7:1.

es la implementación de los actos indirectos exclusivamente en los diálogos, es decir, no están apartados. Explicaremos dichos puntos en las siguientes líneas.

Avanzando, los tipos de acto que priman son los directivos y expresivos. Esto demuestra que existe una cantidad aproximada de actos directivos respecto a los *graffitis* de exterior, pero esta proporción se alterna con actos expresivos –casi nulos afuera–. Una de las razones es la correlación entre la intimidad del baño y las problemáticas que figuran allí, se trata de una catarsis más personal que colectiva. Si bien se despliegan debates de interés político general, a estos se les adiciona los estados emocionales individuales como consecuencia de la privacidad espacial. Los actos directivos que percibimos son: ordenar (“dejen de meter al estado”, f. 8: 5)¹⁷, preguntar¹⁸, pedir (+ libertad!” f. 8: 4) y aconsejar (“Da ‘ pena proba c/1 mujer”, f. 10: 25). Después, los expresivos: insultar (“HIJA BASTARDA”, f. 11: 11)¹⁹, quejarse²⁰, alegrarse²¹, deprimirse²² y temer²³. Para finalizar, actos compromisorios como lo es apostar²⁴ y declarativos como amar²⁵. Esta descripción es necesaria para observar que sobresalen órdenes, preguntas e insultos.

En primera instancia, las órdenes son directas e incorporan insultos, expresiones como “HABLÁ/ BIEN/ PELOTUDA” (f. 1: 3) y “LEE UN POCO/ PELOTUDA (f. 9: 1) no sólo poseen el imperativo que aprisiona al sujeto, sino que también lo *constituyen* en tanto le adjudican ese término (“pelotuda”), relegándolo a una serie de representaciones que se consolidaron en el tiempo. Incluso, podríamos pensar que dicha palabra asfixia al sujeto –si recuperamos la noción de lenguaje vivo de Morrison–, transfiriendo esa fuerza de

17 Ver figuras: 1: 3, 9: 1, 10: 27, 12: 2, 3.

18 Ver figuras: 11: 2, 13:6, 10: 4.

19 Ver figuras: 9: 4, 8: 7.

20 Ver figura: 9: 3.

21 Ver figuras: 10: 24, 10: 23.

22 Ver figuras: 10:24.

23 Ver figuras: 14:5.

24 Ver figuras: 8: 1, 10: 21, 22, 23.

25 Ver figuras: 10: 6, 4: 5.

dominación (simbólica, mas no pasiva) hacia el cuerpo real. El símil “las palabras hieren” constata una relación de semejanza –cercana a la vez que lejana– entre el dolor físico y el lingüístico porque “ser herido por el lenguaje es sufrir una pérdida de contexto, es decir, no saber en dónde se está [al ser interpelado, la vulnerabilidad emerge ante no poder estar bajo control]” (Butler, 1997, p. 19), así se apela a una indefinición del contexto, un desborde de límites que integra al cuerpo. Entonces, el efecto resultaría diferente si eludimos dicho término. “El lenguaje de odio coloca al sujeto en una posición subordinada [*efectúa* la dominación]” (Butler, 1997, p. 41), ante esto, el sujeto procura responder como acto deconstructivo, aún consciente de ese nombre previo que en ocasiones le susurra. De tal manera, si los actos son producto de un ritual –entiéndase aquí, “el ritual es subordinación”– cuya temporalidad no tiene principio ni fin y cuyo momento es la condensación de iterabilidades, justamente debido a este carácter abierto existe la resignificación.

Continuando, entre las preguntas destacan aquellas indirectas. En la f. 4: 2 “EXPLICAME ¿COMO ESTÁS ESTUDIANDO EN LA UNC?”, la inferencia está marcada por una frase verbal amplia. Resulta interesante la respuesta “Se paga con el /bolsillo de todos / Nada es gratis / Todos pagamos impuestos” (f. 4: 3), ya que afirma la apertura de sentidos que carga la interrogación, el sujeto rechaza la supuesta gratuidad que infiere en el enunciado, sin embargo, esta asociación es una de las tantas interpretaciones que ofrece la pregunta. Luego, el primer sujeto menciona “No dije que sea / gratis” (f. 4: 2), es decir, su argumento se sostiene en la literalidad de la interrogación, este es el puntapié para después introducir una afirmación que avala su postura: “Pero es una / oportunidad para muchos.” (f. 4: 3). De este análisis rescatamos que los efectos son múltiples y cada sujeto contestará de acuerdo a su perspectiva. Por otra parte, la f. 1:1 indica “ES MUY GENIAL Y DEMUES-TRA LO BOLUDXS QUE SON LXS “PROVIDA” Aborto legal YA!”. Se presenta superficialmente una felicitación, pero indirectamente, una ridiculización; la inferencia reside en “boludxs” y “provida”, sólo así entendemos la ironía. A primera vista, “es muy genial” parece coincidir con el argumento previo, lejos de eso lo reitera sin por tanto recrearlo (Butler, 1997). El contradiscurso consiste en resignificar el enunciado proporcionado por el otro e inver-

tir su fuerza performativa. A este acto, le sigue: “Si por boludos Decís Que esta bien que asesines a Tu hijo ok” (f. 1: 2); en esta instancia, la respuesta contempla nuevamente una ironía. Así, al implementar dos ironías, se duplica el efecto, la incomodidad hacia el otro posibilita la defensa; la interpelación sedimenta al sujeto, aunque paradójicamente, es la causa por la que se defiende. Dato no menor, las ironías y las preguntas están unidas por flechas a raíz de la interpelación.

Pasando a los enunciadores, en los *graffitis* de interior, permanece el anonimato. La característica distintiva respecto a los de afuera es la primera persona del singular (“yo”), precisamente por la privacidad del espacio y una mayor cercanía. Esto libera al sujeto de las inhibiciones, por ello quizás los enunciados son extensos a comparación de los *graffitis* de exterior (que suponen un ambiente precario, ocasionando así el miedo a la captura); esta prolongación es lo que propicia el diálogo. También figuran colectivos, aunque en una cantidad menor a los externos. En sintonía, los únicos sujetos explícitos son declaradores de amor (“RODRi. C T ‘♡ VERO. L”, f. 10: 8), colectividades (“ESTUDIANTES AL FRENTE TE CUIDA ♡”, f. 10: 10) y artistas (“NO VOY A SUPLICAR TERNURA -524”, f. 11: 18). Como cierre de este nivel enunciativo, en todos los *graffitis*, el cuerpo necesita escribirse, aunque conscientes de que “lo que un cuerpo parlante significa es irreductible a lo que el cuerpo ‘dice’” (Butler, 1997: 29); el lenguaje –como afirma Morrison– corre por nuestras manos, también habla y hace.

Conclusión

Este trabajo tiene como objetivo aportar una serie de características particulares que colaboren e incentiven otros estudios de carácter lingüístico acerca del *graffiti* en tanto objeto cultural. Aportar en el seguimiento de este fenómeno trascendental implica reconocerlo como texto artístico, pero también semiótico, pragmático y sintáctico, ya que su juego interno de recursos lo convierte en un generador de sentidos. Nótese que estructuramos el recorrido desde lo general hacia lo particular, evidenciando marcas específicas que dan cuenta de su complejidad. Conjuntamente, el énfasis en el análisis comparativo permitió esclarecer similitudes y diferencias en torno a cómo

los sujetos interactúan con dicho espacio, contrarrestado e intervenido según las intenciones y los actos que los movilizan. “El graffiti es más que una experiencia visual, es también una experiencia temporal y espacial” (Lynn y Lea, 2005). Advertir que allí se construyen múltiples lenguajes de la transgresión, en el sentido etimológico del término latino *transgredi*, “pasar al otro lado”, es no sólo rasgar una pared sino además pasar transversalmente los discursos, abrirlos, cortarlos, adentrarse en ellos, en un intento por hacer resonar las voces que están al “otro lado”.

Referencias

- Armando Silva T. (1987). *Punto de vista ciudadano: Focalización visual y puesta en escena del graffiti*. En Publicaciones del Instituto Caro y Cuervo, series minor XXIX, Yerbabuena. Bogotá.
- Bixio, B. (2012). Consideraciones sociolingüísticas. Lenguaje y discurso en las instituciones escolares. En Bombini, G. (coord.) *Lengua y literatura: teorías, formación docente y enseñanza*, pp. 23-49. Biblos.
- Butler, J., Sáez, J. y Preciado, P. (1997). Introducción. En *Lenguaje, poder e identidad* (pp. 15-78). Editorial Síntesis.
- Garduño Oropeza, G. A. y Zuñiga Roca, M. F. (2013). Los textos y el estudio de la cultura. Esbozo para el abordaje transdisciplinar del texto urbano efímero o graffiti. EÓN ediciones y UAEMex. Universidad Autónoma del Estado de México Instituto Literario. Disponible online: <http://hdl.handle.net/20.500.11799/66878>
- Lynn, N; y Lea, S. J. (2005). “Racist” graffiti: text, context and social comment. *Visual Communication*, 4(1), pp. 39-63.
- Mantilla Escalante, L. y Pérez Hooker, A. E. (2007). *El graffiti como contradiscurso social: análisis lingüístico, pragmático e ideológico*

[Trabajo final de grado]. Universidad de Cartagena. Facultad de Ciencias Humanas. Programa de Lingüística y Literatura.

Moreno Fernández, F. (2009). La variación sociolingüística. Las variables sociales. En *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje* (pp. 33-70). Ariel.

Silva Téllez, A. (1987). *Punto de vista ciudadano. Focalización visual y puesta en escena del graffiti*. Publicaciones del Instituto Caro y Cuervo.

» Lengua filosa. Un análisis etnográfico sobre el *stand up* como espacio de y para la resistencia lingüística

Por Cecilia Castro¹

Mujeres y disidencias en los escenarios: festival GRL PWR

El festival reconocido como GRL PWR nació en el año 2018 con el propósito de que las bandas de mujeres y disidencias fueran protagonistas atrás, arriba y abajo del escenario.² En sus comienzos, la propuesta de curaduría musical estaba acompañada de stands con información sobre la libertad de elección, derechos sexuales y reproductivos, junto con objetos que hacían referencia a la despenalización del aborto y feria de fanzines. Militancia y música aparecían (re)unidas en un mismo lugar. De esta manera, se retomaban reclamos presentes en los movimientos LGTBQ+ en un contexto de plena efervescencia y movilización transfeminista (Valencia, 2018).³ Durante el evento, lxs artistxs y el público con sus pañuelos verdes en sus cabezas, muñecas, mochilas, rostros llenos de purpurina verde contribuían a la visibilidad de la campaña por la Ley por la Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE) que había sido rechazada por el

1 Facultad de Ciencias de la Comunicación, Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba

2 El epítome GRL PWR, inspirado en el lema Black Power, fue utilizado por la banda punk de EEUU, Bikini Kill, a inicios de la década del noventa. Años después, artistas blancas y feministas de la escena punk *underground* estadounidense articularon esas ideas junto con los aportes del feminismo en el movimiento artístico y político Riot Grrrl que procuraba la construcción de una agenda para mujeres dentro y fuera de la música. Algunos de estos sentidos se (re)actualizaban en las piezas gráficas y contenidos orales publicitarios que quienes producían dicho festival cordobés utilizaron para construir su insignia y su público.

3 A lo largo de todo el texto la utilización de la “x” en palabras que tradicionalmente tienen las marcas del género busca superar la limitación binaria del género masculino y femenino, incluyendo en la redacción a personas que se autorreconocían a sí mismas como no binarias o no conformes con el sistema binario.

senado dos días antes de la realización del festival. Estas propuestas artísticas con gran participación de jóvenes mujeres y disidencias se entramaban fuertemente con la masificación y juvenilización del activismo feminista (Rodríguez, 2015; Elizalde, 2018; Gago, 2019, Bullone et al., 2022).

Según sus organizadorxs, tanto lxs artistxs como el público, se encontraban *sincronizadxs y representadxs con una realidad que estaba aconteciendo* donde la música funcionaba como un catalizador avivando, dando empuje, agrupando para realizar demandas políticas en torno a la sexualidad, el deseo y el empoderamiento. La organización de las consecutivas ediciones del festival con mujeres y disidencias arriba y abajo del escenario indicaba la fuerza de organización y capacidad de logística de un grupo de jóvenes ejerciendo el rol de producción comercial armando una grilla de artistxs con estilos musicales diversos y a la vez con conferencias en formato *stand up*.

Las producciones de estos festivales aportaban a propagar el empoderamiento de manera colectiva y la militancia por aumentar la presencia femenina y de personas identificadas con los movimientos LGTBIQ+ en los escenarios en el marco de las discusiones previas por la aprobación de la Ley de Cupo en los eventos musicales (Liska, 2021).

A su vez, estas primeras ediciones del festival y las siguientes se daban en el contexto de las denuncias por la violencia hacia las mujeres cuando una multitud de músicos varones reconocidos en el mundo del rock y el *indie* nacional fueron progresiva y sistemáticamente denunciados y *escrachados* en redes sociales y medios de comunicación por haber ejercido violencias de distinto orden hacia mujeres cercanas. Las mujeres y disidencias más movilizadxs y asociadxs comenzaron a establecer redes afectivas y de encuentro con el propósito de plantear estrategias de acción social y políticas al interior del mundo de la música para ganar mayor presencia en los escenarios masivos.

Esa situación también implicó que los medios de comunicación especializados en música comenzaran a poner en sus agendas esos temas y realizarle notas periodísticas a lxs artistas en torno a *las violencias* que vivían en los escenarios, en sus relaciones con varones

músicos o con quienes ejercían roles de producción y técnicos. Durante las entrevistas, las mujeres y disidencias que se desempeñaban como artistas coincidían en señalar que muchas veces no eran escuchadas sus decisiones respecto a cómo debía sonar una determinada canción padeciendo subestimaciones sobre su labor musical, también destacaban la disparidad en los sueldos, la falta de apoyo en términos de contratación y convocatorias para que pudieran desarrollarse artísticamente.

En la mayoría de entrevistas, el común denominador de las respuestas era que sus colegas varones conseguían mayores contrataciones para realizar shows y giras contribuyendo, de esta forma, en el camino de la consagración y carrera artística. Estas desigualdades no solo se daban en el ámbito del rock (Manzano, 2011; Blázquez, 2018; Bruno, 2019), sino que también atravesaban a géneros musicales como la cumbia (Semán y Vila, 2006; Silba, 2011), el cuarteto (Blázquez, 2008), el hip hop (Vitorelli, 2019; Mora, 2021), la electrónica o *dance* (Lenarduzzi, 2012; Gallo, 2016, Blázquez y Rodríguez, 2019), el folklore (Acurso, 2017) a diferencia del pop y el tango en los que los porcentajes de mujeres y disidencias eran mayores (Liska, 2021).

La escasa participación de mujeres y disidencias en conciertos y recitales de música en vivo se fue haciendo cada vez más notable convirtiéndose en un reclamo colectivo y mediático. Esta situación habría impulsado una serie de acciones por parte de lxs artistas en comunión con productorms comerciales, gestorms culturales, managers o representantxs de artistas tendientes a (re)pensar las condiciones del trabajo en el ámbito artístico desde lógicas de discriminación de género y la sexualidad. El espacio de activismo era concebido como un ámbito de acción conjunta y compartida entre mujeres y disidencias.

El festival GRL PWR en consonancia con otros colectivos de artistas, con algún tipo de militancia política, como Garotas a frente (Brasil), La Ruidosa y La Matria Fest (Chile), LadyFest y Las Pibas Producen (España) y el Festival por la Equidad de Género (Uruguay) formaban parte de aquellos espacios de producción cultural que promovían y efectivizaban la participación y el trabajo de las mujeres y disidencias en las diferentes áreas involucradas en la organización

de estos eventos musicales de gran envergadura. El común denominador que tenían dichos festivales era que procuraban dar a conocer y poblar los escenarios con producciones musicales y artísticas de distintos artistas tanto locales como internacionales.

La propia realización del festival GRL PWR era un modo de propiciar el encuentro entre artistas que estaban en distintos niveles de consagración a la vez que contribuía en la formación de quienes ocupaban distintos roles implicados en la organización de un evento que ponía en contacto a una extensa red de personas que entraban en relaciones de cooperación y competencia (Becker, 2008) disputándole los espacios a los varones. De esta manera se tendería a lograr un mundo de la música y de las producciones artísticas como el *stand up* más equitativo, haciendo del sistema sexo/género (Rubin, 1986) un “recurso” (Yúdice, 2002). Estos festivales se erigían como eventos importantes en diferentes dimensiones. Por un lado, promovían el desarrollo de proyectos de las bandas de mujeres y disidencias, por otro, se convertían en espacios necesarios de convivencia que fomentaban las relaciones y fortalecían las redes entre las distintas partes que entran a este segmento implicado en la industria musical y del entrenamiento asociado al *stand up*.

Los “guiones” que ponía en escena Charo López

Un conjunto de pesquisas ha abordado el *stand-up* desde su aspecto sociopolítico, así como sus técnicas performativas y discursivas (Cutbirth, 2011; Mintz, 1985; Stebbins, 1990). En Córdoba, Flores (2017) analizó, a partir de una perspectiva sociosemiótica, el humor político de Emmanuel Rodríguez y el *stand up* que producían Elisa Gagliano, Juan De Battisti y Jorge Monteagudo. Aquí nos concentraremos en el *stand up* a cargo de artistas que ponían en escena y de las cuales participaba de su co-producción el festival GRL PWR. Es importante aclarar que estas artistas hacían giras por todo el país. Entre las artistas que viajaban desde Buenos Aires estaban Malena Pichot, Vanessa Strauch, Noli y Charo López. Todas ellas comparten el hecho de que han trabajado juntas en programas de radio en los que retomaban en sus agendas y les daban espacio a temas desde una perspectiva feminista y humorística con tintes ácidos y críticos.

Por razones de espacio en este escrito vamos a analizar el show de Charo López.

En términos metodológicos analizaremos su show “como” *performance*. Schechner (2000) afirma que:

La performance se origina en el impulso de hacer que pasen cosas y de entretener; obtener resultados y jugar; detectar significados y pasar el tiempo; ser transformado en otro y celebrar ser uno mismo; desaparecer y exhibirse; llevar un Otro trascendente que existe entonces-y-ahora y más tarde-y-ahora a un lugar especial; estar en trance y también consiente. (p. 59)

Las performances son prácticas sociales que tienen la particularidad de ser realizadas no por primera vez sino como una repetición que nunca resulta idéntica. Schechner (2000) las define como “conductas restauradas” aludiendo a que ninguna recreación es exactamente lo que copia. Las performances marcan identidades, tuercen y rehacen el tiempo, adornan y remodelan el cuerpo, cuentan historias, asimismo permiten que las personas jueguen con conductas repetidas, que se entrene y ensaye, presente y represente esas conductas. En este sentido, el autor distingue siete fases del “proceso de la performance”: entrenamiento, taller, ensayo, calentamiento, performance, enfriamiento, consecuencias” (p. 14). Las performances serán consideradas en tanto “conducta simbólica y reflexiva” (p. 108) con potencialidad transformadora de las normas que la regulan. Como otras performances, el *stand up* era un dispositivo de exhibición que presentaban un fuerte carácter iterativo, citacional e indicial apelando a la teoría del lenguaje performativa de Austin y del signo de Peirce retomada por Tambiah (1985).

Durante el Show Mi Amor de Charo -con sus ritmos y modos particulares- se proponía una partitura en las que, recurriendo a los aportes de Gagnon y Simon (1974), circularían y volverían a citar “guiones” vinculados con las transformaciones en el amor a la familia, al trabajo y a uno mismx. Ambos autores, en su estudio sobre la conducta sexual, explican que los guiones operan en tres niveles: el cultural, el interpersonal y el intrapsíquico. El primer nivel proporcionaría instrucciones sobre los requisitos narrativos de los papeles sociales generales, el segundo serían los patrones institucionaliza-

dos de interacción social cotidiana y el último refiere a los detalles que las personas utilizan en su diálogo interno con las expectativas culturales y sociales de comportamiento. En el *stand up*, los guiones culturales sería el conjunto de expectativas sociales y culturales sobre el amor, las relaciones familiares y laborales. En su performance Charo exploraba los clichés románticos, los estereotipos de género y otras convenciones sociales relacionadas con el amor por la patria, familia, el trabajo y uno mismo.

El *amor por la patria* fue uno de los temas y de los guiones socio-culturales sobre los que trataba el unipersonal de Charo. Ella en distintas oportunidades en sus redes sociales, había manifestado un rechazo a las ideas y políticas de Milei, el presidente que para el momento de realización del show llevaba casi un semestre de mandato. La artista, de manera humorística, manifestaba su preocupación por el rumbo social que representaba el gobierno, alineándose y dejándolo bien en claro en el espectáculo que tenía una postura crítica y opuesta a la extrema derecha que Milei y su gabinete encarnaba.

Una y otra vez Charo, durante su performance, llamaba la atención sobre el estilo excéntrico y los comportamientos, modos de hablar agresivos y gesticulaciones exageradas en las entrevistas y debates de los que participaba el presidente, el estilo de vida que mantenía y las aficiones de un dirigente que fotografiaba sus pies y los subían a las redes sociales saliendo de lo “convencional” o de las actitudes esperadas de un gobernante. Además, ella hacía referencia a la motosierra de Milei, como un símbolo que utilizaba el presidente sobre la “poda” del Estado. Esta imagen servía para destacar las políticas de reducción del aparato estatal que el gobierno estaba implementando.

Con un discurso ácido y agudo, ella exponía las inconsistencias y los peligros de las propuestas de parte del gabinete del gobierno. En sus rutinas contextualizaba sus críticas dentro de un marco más amplio de derechos humanos, la justicia social y la equidad. El humor se convertía en un puente para desarmar las retóricas de odio y desinformación, planteando preguntas incisivas al público, lo que fomentaba la participación de quienes estaban en la sala: dijo Charo: ¿y ahora qué nueva medida anunciarán? - *crearán el Ministerio del Hombre* respondió alguien del público. Este intercambio no solo

evidenciaba las contradicciones y medidas absurdas que estaba tomando el gobierno, sino también como el público interactuaba con Charo sobre el contexto o guiones culturales en el que se encontraban y cómo las medidas del gobierno las afectaban directamente, ya que quienes estaban en la sala eran mayoritariamente jóvenes que se reconocían como pertenecientes a los sectores medios.

En el caso de los guiones interpersonales es donde Charo ponía en “escena” sus experiencias personales en torno a su infancia, su educación, la casa en la que se crió. Luego, de hablar sobre el contexto político que englobaba al show, Charo brindó al público referencias sobre su trayectoria vital. Es decir que su propia vida se volvía una estrategia para hacer reír, de esta manera lograba involucrar cada vez más en su *performance* al público al contarles sus intimidades y dramas familiares devenidos espectáculos, aquí también se ponía en escena el *amor por la familia*. Contó que era hija de una madre docente y un padre *busca*. Recurrir a su “pasado” y su entorno familiar hacía que el público también conectara con algunas de sus consumos en términos generacionales. Refirió a que *tardíamente descubrió* que era disléxica y en torno a eso hacía humor, relatando cómo le *costaba* resolver las consignas que le daban sus maestras durante sus clases. A su vez habló de la experiencia de la maternidad y de cómo se transformaron las relaciones entre madres e hijas y cómo estas relaciones también estaban atravesadas por las luchas feministas. A través de la oralidad, expresaba cómo inculcaba a su propia hija valores relacionados con la independencia y la autodeterminación. En relación a su educación, Charo expresó que no terminó la secundaria algo que para su madre era *inconcebible* y se dedicó a viajar. Que a su regreso trabajó en relación de dependencia con una familiar, haciendo parodias de la relación de ella con su prima devenida en jefa. Esto le dio pie a conversar con el público presente cómo eran las relaciones con sus *jefes* o *si eran sus propios jefes*.

Del público, una joven contó la *desgracia* que tenía que bañar a un *viejo borracho* que la *acosaba* y que *cuando estaba sobrio la puteaba*. Este testimonio era manejado con delicadeza por Charo, quien lograba convertir una situación en una oportunidad para la risa liberadora. Otra joven contó que era su propia jefa que tenía una *peluquería* y dijo en público el nombre de su emprendimiento. También del

público una joven contó que estaba estudiando artes. Charo hizo una performance corporal acerca de cómo imaginaba que andaban lxs studentxs de artes por el mundo. La performance de Charo generaba risas entre lxs asistentxs, a la vez que (des)mostraba su talento para la improvisación y su habilidad para conectar emocionalmente con experiencias personales de lxs asistentxs que se hacían públicas a través de la *performance*.

Además de palabras, Charo en su show utilizaba imágenes, entre ellas ponía fragmentos de del programa de televisión que conducía Roberto Galán “Yo me quiero casar ¿y usted?”. El objetivo de este programa que arrancó en 1966 era reunir personas solteras que buscaban encontrar parejas, y eventualmente, casarse. Galán actuaba como un “cupido” entrevistando a los y las participantes tratando de buscar coincidencias entre ellos. La característica de este programa era que no solo se ocupaba de buscar parejas a los jóvenes solteros, sino que también había personas mayores, viudas y viudos, demostrando que el amor “heterosexual” no tenía edad. Cada emisión comenzaba con la presentación de los participantes. El conductor les hacía preguntas sobre sus vidas, sus intereses y el por qué buscaban una pareja. Después de conocer a las y los participantes, Galán los invitaba a interactuar entre ellxs mediante juegos. Si había compatibilidad pasaban al “living del amor” y se formaba una pareja. Charo retomaba esto y explicaba que veía este programa junto a su abuela –como la mayoría del público que estaba allí presenciando su *stand up*– cuya infancia había transcurrido hacia finales de los ochenta y los noventa. Charo aprovechaba las imágenes para hacer referencia a las peleas de pareja, los malentendidos y las dificultades que surgen en el amor. Nuevamente ponía en escena guiones interpersonales y cómo habían transformado, habló también del amor entre mujeres, que vale la pena mencionar no estaban presentes en el programa de Galán. Preguntó al público si alguien *tenía el corazón roto*. Una joven respondió que sí, que la había dejado su novia y se había enamorado de otra joven en un trabajo que había conseguido en el exterior. Charo bajó del escenario y la abrazó. Podría pensarse que el show permitía poner en escena las formas de amar entre mujeres algo que no es tan común en los espectáculos masivos. Ese duelo interior se compartía con otros y al hacerse público podría pensarse que esa

performance era también transformadora para la persona que compartió el modo en que le rompieron el corazón. De esta manera se hacía una *communitas* de recepción (Turner, 1986) y un modo de complicidad entre Charo y su público.

Consideraciones finales

En esta ponencia hemos explorado cómo el festival GRL PWR se ha convertido en un espacio de encuentro crucial para mujeres y disidencias en el ámbito de la música y el *stand up*. Un aspecto distintivo de estos eventos eran que quienes estaban “detrás” del escenario ocupando roles de producción y técnicos también eran mujeres y disidencias, lo cual también representa un cambio significativo en la industria del entretenimiento. También contextualizamos cómo surgieron estos eventos en el marco de la Marea Verde y las luchas transfeministas.

Desde una perspectiva etnográfica, hemos analizado el show Mi Amor de Charo López, observando cómo interactuaba con su público en un contexto socio-político específico. Analizarlo “como” *performances*, nos permitió ver cómo se ponían en escena temas relacionados con la patria, el amor a la familia, el trabajo y a uno mismo, especialmente en el marco del giro a la derecha en Argentina.

La performance de Charo combinaba elementos visuales de programas de la televisión, canciones de amor y conversaciones entre el público. Este show de *stand up* con el cual Charo hacía gira por todo el país se ocupaba de hablar de las maternidades, los papeles sexuales, las relaciones y las normas sociales para las mujeres y el (des)amor entre mujeres, un tema raramente tratado en el *stand up* de consumo masivo. Según Rich (1999),

a las lesbianas se las ha privado históricamente de existencia política ‘incluyéndolas’ como versiones femeninas de la heterosexualidad masculina. Equiparar la existencia lesbiana con la homosexualidad masculina porque las dos están marcadas negativamente es borrar realidad femenina una vez más (...). Del mismo modo que el término lesbiana ha sido reducido, en su definición patriarcal, a evocaciones médicas, la amistad y la camaradería femenina han sido separadas de lo erótico, limitando también así lo propiamente erótico. (p. 24)

La performance de Charo hacía visible la existencia lesbiana cuando el público participaba hablando sobre los (des)amores entre mujeres y temas referido a los tamaños de las vaginas y como se transformaban con una *felatio*. El público, encontraba un espacio de interlocución con la artista para hablar de aquello que estaban sintiendo produciéndose la trenza entre eficacia y entretenimiento de la cual nos habla Schechner. Darle la palabra a quienes estaban abajo del escenario era un acto que no sólo empoderaba la *performance* de la artista en escena, sino que también al público de esta manera el *stand up* se volvería un medio para la resistencia lingüística y política. Por medio del *stand up* se ponían en escena guiones cargados de experiencias y exceptivas sobre el amor que suelen ser marginalizados porque en la mayoría de los casos lo que prima es sobre los desamores heterosexuales, a su vez el público se sentía “identificado” con las experiencias compartidas con la artista, generando que pudiera participar confesando también sus experiencias amorosas o laborales utilizando términos que habían sido utilizados de manera peyorativa hacia ellxs resignificándolos, haciendo lo individual público y a la vez político a través de la palabra.

Referencias

- Acurso, B. (2017). *Un mundo del folklore: jóvenes y peñas en la ciudad de Córdoba* [Tesis de maestría], Universidad Nacional de Córdoba.
- Becker, H. (2008). *Los mundos del arte. Sociología del trabajo artístico*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Blázquez, G. (2008). *Músicas, mujeres y algo para tomar. Los mundos del Cuarteto en Córdoba*. Recovecos.
- Blázquez, G. (2018). Con los hombres nunca pude: las mujeres como artistas durante las primeras décadas del “rock nacional” en Argentina. *Descentrada* 2(1), pp. 1-17

- Blázquez, G. y Rodríguez, R. (2019). *Keep on moving*. Mujeres DJ's en la escena electrónica de la ciudad de Córdoba. *Contracampo* 38(1), pp. 93-107.
- Bruno, M.S. (2019). *De Aguas de la Cañada a Nada en la Cañada. Análisis de un mundo de canción urbana en la Córdoba de 1980* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de Córdoba
- Bullone, M.; Justo von Luzer, C.; Lizca, M., et al. (2022). Mujeres en las artes del espectáculo. Condiciones laborales, demandas de derechos y activismos de género (Argentina, 2015-2022). *Descentrada*, 6(1). <https://doi.org/10.24215/25457284e161>
- Cutbirth, J. H. (2011). *Satire as Journalism: The Daily Show and American Politics at the Turn of the Twenty-First Century* [Tesis doctoral]. Columbia.
- Elizalde, S. (2018). Hijas, hermanas, nietas: genealogías políticas en el activismo de género de las jóvenes. *Revista Ensamblés* 8, pp. 86-93.
- Gago, V. (2019). *La potencia feminista. O el deseo de cambiarlo todo*. Tinta Limón.
- Flores, A. B. (2017). *El rumor del humor: Jornadas de Investigación: innovación, rupturas y transformaciones en la cultura humorística argentina*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Gagnon, J. y Simon, W. (1974). *Sexual Conduct: The Social Source of Human Sexuality*. Aldine.
- Gallo, G. y Semán, P. (2016). *Gestionar, mezclar, habitar: claves en los emprendimientos musicales contemporáneos*. Gorla.
- Lenarduzzi, V. (2012). *Placeres en movimiento. Una exploración en torno al cuerpo, la música y el baile en la "escena dance"*. Paidós.

- Liska, M. (2021). La exclusión de artistas mujeres en los festivales: políticas de género y relevamientos cuantitativos en el ámbito musical profesional de la Argentina (2017-2019). *Resonancias-Revista de Investigación Musical* 25, pp. 85-10.
- Manzano, V. (2011). Tiempos de contestación: cultura del rock, masculinidad y política 1966-1975. En Elizalde, S. (comp.), *Género y generación: estudios culturales sobre jóvenes* (pp. 23-57). Biblos.
- Mintz, L. E. 1985. Stand-up comedy as social and cultural mediation. *American Quarterly* 37(1), pp. 71-80.
- Mora, A. S. (2009). Danza, género y agencia. *Prácticas de oficio. Investigación y reflexión en Ciencias Sociales*, 4, pp. 1-12.
- Rich, A. (1999). La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana. En Navarro, M. y Stimpson, C. (comp.), *Sexualidad, género y roles sexuales*. FCE.
- Rodríguez, P. (2015). *Ni una Menos*. Editorial Planeta.
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre 'la economía política' del sexo. *Nueva antropología* 30(8), pp. 95-145.
- Schechner, R. (2000). *Performance. Teoría y Prácticas Interculturales*. Libros del Rojas-UBA.
- Semán, P. y Vila, P. (2006). La conflictividad de género en la cumbia villera. *Trans. Revista transcultural de música* 10, pp. 1-35.
- Silba, M. (2011). Te tomás un trago de más y te creés Rambo: Prácticas, representaciones y sentido común sobre jóvenes varones. En Elizalde, S. (coord.), *Jóvenes en cuestión: Configuraciones de género y sexualidad en la cultura*. Biblos.
- Stebbins, R. (1990). *The Laugh-Makers: Stand-up comedy as Art, Business, and LifeStyle*. McGill-Queen's University.

Tambiah, S. (1985). *Culture, Thought and Social Action: An Anthropological Perspective*. Harvard University Press.

Turner, V. (1986). *The Anthropology of Performance*. PAJ Publications.

Valencia, S. (2018). El transfeminismo no es un generismo. *Pléyade* 22, pp. 27-43.

Vittorelli, L. (2019). *Rimas en el momento: análisis etnográfico de la competencia de freestyle Sinescritura* [Tesis de grado]. Universidad Nacional de Córdoba.

Yúdice, G. (2002). *El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global*. Gedisa.

Educación, pedagogías y estrategias alternativas

Coordinadorxs:

Flavia Romero, Gabriel Correa y Gustavo Giménez





Enseñanza de la lengua a estudiantes con autismo¹

Por María Laura Grosso²

Introducción

La perspectiva inclusiva retoma el paradigma de Derechos Humanos (DDHH) que considera a la persona en igualdad de condiciones, derechos y dignidad para acceder y participar civil y socialmente en cada ámbito que le corresponde (UNESCO, 1948, 1989, S/D, 1990, 1994^a, 1994^b, 1994^c, 1996, 2000, 2005, 2006, 2008). Se retoma la idea de igualdad, de equidad en la diversidad, desde la heterogeneidad (Grosso, 2020a). La inclusión escolar (Ley 26.206, 2006, Art. 42; Ley N° 27.044, 2014; Resolución Ministerial 311, CFE, 2016; Memorandum 02, 2017) garantiza el aprendizaje según cada programa educativo individual y personal (Grosso, 2021a, 2021b).

Igualmente, en la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos, firmada en Barcelona en 1996, se reconocen los derechos lingüísticos como DDHH. El lenguaje inclusivo supone, en términos de derechos lingüísticos, el reconocimiento a la igualdad de posibilidades de nombrar y ser nombrados. Desde este punto de vista, la enseñanza se propone 'en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social' (CIDPD, UNESCO, 2006, p. 20). La inclusión apela a diferentes lenguajes: la visualización de textos, la comunicación táctil, los macrotipos, los dispositivos multimedia de fácil acceso, así como la escritura o dibujos, los sistemas auditivos, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizada y otros modos, medios y formatos aumentativos o alter-

1 Este trabajo se enmarca en el Programa de Formación de Investigadores/as de la Facultad de Lenguas, 2022-2023 (RHCD N.º 315/2014, RHCD N.º 243/2015 y RHCD N.º 401/2015): GESTOS, LENGUAJE Y SIGNIFICADOS: Investigación sobre el lenguaje desde los enfoques corporizados y multimodales.

2 Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

nativos de comunicación, comprendida la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso (CIDPD, 2006, p. 5).

Ahora bien, el autismo es un trastorno del neurodesarrollo que constituye una condición diagnóstica con dificultades en el área del lenguaje y la comunicación, patrones de comportamiento e intereses restringidos y repetitivos (OMS, 1990, 2018; APA, 2013, 2022). En la escuela, dichas características son consideradas necesidades educativas (NE, *Education Act*, 1996) derivadas de discapacidad³. Dichas NE dan cuenta de un estilo de aprendizaje que va a incidir en el modo en que se propone la enseñanza de la lengua española. Saber el modo en que se aprende, como, también, saber el modo en que no se aprende (dónde hay barreras o dificultades), guía el modo de enseñar conocimientos (*saber lengua*), habilidades (un *saber hacer con la lengua*), competencias (un *usar ese saber hacer*) y reflexiones (*saber usar ese saber hacer*) en lengua española.

La inclusión de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) responde a sus diferentes NE. Para ello, tanto las barreras educativas como las habilidades salientes se abordan a través de adecuaciones, según el perfil pedagógico de cada aprendiz. Un estudiante con TEA presenta dificultades de comunicación, de lenguaje, de interacción social y posee patrones de comportamiento e intereses restrictivos que dan cuenta de un estilo de aprendizaje atípico. Pero, sobre todo, comprometen la disciplina a enseñar justamente porque el objeto es la lengua española.

3 El paradigma actual define la *discapacidad* desde la perspectiva de los DDHH en cuanto a *condición* de ser humano en igualdad de derechos y dignidad que los demás. El concepto de *discapacidad* considera que la misma es el resultado de la interacción entre personas con una dificultad o problemática física, mental o sensorial y las barreras o límites mentales y ambientales que impiden su plena y efectiva realización y participación en la sociedad basada en la igualdad de oportunidades y de acceso.

Adecuación del enfoque al estilo de aprendizaje del autismo

...le parole possono essere muri o ponti...⁴
(Redattore Sociale, 2013)

El estilo de aprendizaje del TEA manifestaría atipicidades que requerirían adecuaciones tanto del contexto como de los programas curriculares. Las adecuaciones son ajustes que se realizan para andamiar las NE. Desde el punto de vista comportamental, las personas con TEA requieren una preparación y anticipación al cambio de contexto, según el modelo de las Funciones Ejecutivas (FE, Ozonoff, Pennington y Rogers, 1991; Pennington et al., 1999; Czermainski, Bosa y Salles, 2013), de las actividades, con guías personales como sostenes emocionales (Lee y Hobson, 2006) y organizacionales. El estilo cognitivo-emotivo del aprendiz con TEA requiere una atención guiada de la información relacional relevante (Hobson, 1990, 1993), de situaciones concretas, explícitas, descritas en formatos preferentemente visuales (como pictogramas), con poca carga cognitiva-emotiva interactiva, con apoyos personales, concretos y permanentes. El estilo comunicativo del TEA requiere instancias explícitas del intercambio de información. Los presupuestos implícitos que están en la base de la interacción (la intencionalidad, por ejemplo, según las Teorías de la Mente (TM; Leslie, 1987; Pennisi, 2016), van evidenciados, temporalizados (generalmente, se tiende a una comunicación breve), mediados (con imágenes o TICS), explicitados (con repetición, señalización, visualización), controlados (los estímulos sonoros, como la prosodia), con ayudas organizativas, guías concretas, sostenes emocionales, andamiajes de la cognición social (Frawley, 2000). Es decir, que las comunicaciones cotidianas han de ser explícitas, breves, declarativas. El estilo neurocognitivo-emotivo del aprendiz con TEA requiere una preparación al contexto para guiar, adaptar, calibrar las situaciones comunicativas concretas, explícitas cuyas normas sean iterativamente redescritas (Karmiloff-Smith, 1994), con poca carga cognitiva-emotiva interactiva.

4 “Las palabras pueden ser muros o puentes”, trad. mía.

Por otro lado, las personas con TEA requieren una enseñanza con un enfoque que revise los presupuestos glotodidácticos para contemplar la heterogeneidad de manifestaciones lingüísticas, comunicativas y sociales, y la diversidad. La enseñanza inclusiva de lengua española a estudiantes con autismo requiere ajustes para potenciar el modo en que circula la información. En este sentido, el procesamiento atípico en el TEA requerirá apoyos para manejar la información de un modo global o general. Esto se manifiesta en las dificultades que manifiestan las personas con autismo en anticipar un plan de acción, prever consecuencias o resultados finales, completar un conjunto, relacionar diferentes dominios cognitivos, establecer actividades metareflexivas, metalingüísticas y de metanálisis, activar recuerdos, entre otros. Por otro lado, las personas con autismo manifiestan un estilo de aprendizaje que prioriza elementos que se procesan de un modo serial, secuencial, con pocas variables, con preferencia visual y estímulos o detalles sobresalientes.

Las limitaciones, derivadas de esta condición diagnóstica, se pueden paliar con adecuaciones que transformen esas dificultades en una zona de desarrollo próxima (ZDP, Vygotsky, 1964) donde realizar, paulatinamente, el andamiaje en las actividades de lengua. Igualmente, las potencialidades en el TEA (la memoria léxica, Frawley, 2000; la discriminación de rasgos, Happé, 1996) se pueden aprovechar para favorecer el aprendizaje y compensar las lagunas derivadas de las barreras.

Una didáctica inclusiva para el autismo se propone teniendo en cuenta las características individuales de cada aprendiz y realizando una programación individualizada (Proyecto Pedagógico Individual o PPI) con una adecuación del currículo de modo tal que estructure, explicita y controle de un modo guiado, gradual y focalizado los conocimientos, habilidades y competencias de lengua española (Grosso, 2022c).

Para realizar PPI, se tienen en cuenta el diagnóstico de discapacidad y el perfil dinámico funcional (PDF). Ambos documentos especifican las áreas de dificultad y las potencialidades de cada estudiante, independientemente de la edad cronológica. Se parte de la zona de desarrollo real (ZDR, Vygotsky, 1964). Son las necesidades de apren-

dizaje que determinan las adecuaciones, no las modalidades de educación, grado o nivel de instrucción.

Las adecuaciones al currículo se trabajan con el/la docente integrador/a o sostén, ya que los estudiantes con discapacidad entran en muchas instituciones acompañados por docentes de apoyo a la inclusión (Italia y Argentina; Grosso, 2021c). El/la docente integrador/a es un mediador externo que funciona según las NE del aprendiz entre la ZDR y las tareas a realizar con el soporte de un adulto (Grosso, 2022c).

Los enfoques estructurales, centrados en el sistema de la lengua, no se adecuan al estilo de aprendizaje del TEA porque tanto los elementos abstractos como metalingüísticos son áreas de dificultad en el autismo. Igualmente, los enfoques comunicativos que describen los usos no se adecuan al estilo de aprendizaje del TEA, ya que la variabilidad de contextos de usos y las reglas resultan limitantes. Según las FE y Frawley (2000), en el autismo la comprensión de cómo funciona comunicativamente el lenguaje o el lenguaje reflexivo, recursivo o el metalenguaje resultan problemáticos.

El enfoque por tareas es una metodología desarrollada a partir del enfoque comunicativo que se propone como objetivo final una macrotarea, después de una serie de pequeñas tareas que permitirán que el estudiante llegue hasta ese final con las herramientas lingüísticas, comunicativas y pedagógicas necesarias para su realización. Un enfoque por tareas se adecua al estilo de aprendizaje del autismo si propone tareas o proyectos reducidos, disminuyendo la variable 'cantidad' de elementos atencionales a controlar, ya que tener en mente una serie de cosas simultáneamente (múltiples tareas) es una habilidad de las FE que resulta comprometida en personas con autismo. Para ello, ha de privilegiar procesos inductivos, implícitos y procesales, tendiendo a la explicitud de un modo gradual y usando pocos elementos, controlables, redescribibles (Karmiloff-Smith, 1994). Por otro lado, este enfoque parte de la ZDR, ya que tiene en cuenta los intereses, necesidades y el cotidiano de los estudiantes, lo cual contribuiría a una enseñanza inclusiva.

Conclusiones

Adecuar el enfoque de lengua española a estudiantes con autismo responde al cómo enseñar lengua a aprendices con dicho diagnóstico y acata el paradigma actual de DDHH, para la formación del ciudadano participativo. Para enseñar lengua de un modo accesible, con equidad, inclusividad y sostenibilidad se parte de la diversidad para un aprendizaje significativo según la ZDR del estudiante en cuestión, en función del perfil psico-neuro-pedagógico.

Esta enseñanza implica ajustar del enfoque al estilo del TEA, según la propia condición cognitiva, afectiva, comportamental y personal. Por lo tanto, se requiere una selección de los niveles de conocimientos, habilidades y competencias a aprender para la realización de pocas tareas lingüísticas y comunicativas específicas que se programen en función de sus puntos fuertes y sus limitaciones. De este modo, se pueden proponer intervenciones al currículo *adecuadas*.

Proponer *adecuaciones curriculares* es reflexionar sobre diferentes niveles de accesibilidad. Una programación inclusiva se concibe desde un área de experiencia personal del estudiante, como es lo que vive cotidianamente. Las adecuaciones que se realizan para favorecer el aprendizaje inclusivo derivan de cada estudiante. Cada aprendiz es único e irreplicable, por lo que es importante considerar la ZDR, que se expresa en los documentos personales, y tener en cuenta el perfil psicopedagógico que emerge de modelos psicológicos sobre el autismo. El nivel y el grado de instrucción va a depender del PPI que no sigue el currículo ministerial sino que va adecuado a su propia condición diagnóstica.

De este modo, se opera desde la interdisciplina (Piaget, 1972) y se proponen prácticas transdisciplinarias inclusivas de la glotodidáctica del español. El carácter transdisciplinar emerge desde la integración de los conocimientos de cada disciplina (la lingüística, la psicología, la didáctica inclusiva, la pedagogía) en la propuesta de un objeto que resulta de la práctica misma en el cruce de las disciplinas implicadas en diferentes niveles para la comprensión y la resolución de la complejidad que se aborda (Osorio, 2012).

Referencias

- American Psychological Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.).
- American Psychological Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed. TR).
- Consejo Federal de Educación. (2016). *Resolución 311 Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad*. Buenos Aires, 15 de diciembre de 2016. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res-311-cfe-58add7585fbc4.pdf>
- Czermainski, F., Alves Bosa, C., y Fumagalli de Salles, J. (2013). Funções executivas em crianças e adolescentes com transtorno do espectro do autismo: uma revisão, *Psico, Porto Alegre*, 44/4, pp. 518-525. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/262906280_Funcoes_Executivas_em_Crianças_e_Adolescentes_com_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo_Uma_Revisao
- Education Act. (1996). Parliament of the United Kingdom.
- Frawley, W. (2000). *Vygotsky y la Ciencia Cognitiva*. Paidós.
- Grosso, M. L. (2020a): “Didáctica inclusiva de la lengua española en la escuela secundaria para estudiantes con TEA”, *Hispanista*, XXI/80. Recuperado de <http://www.hispanista.com.br/Rostos/rosto80esp.htm>
- Grosso, M. L. (2020b). “La enseñanza del español como lengua extranjera a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista”, *Quintú Quimün*, 4. Recuperado de <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/linguistica/article/view/2619>

- Grosso, M. L. (2021a). Programación Curricular Inclusiva en Escuela Secundaria de Córdoba (Argentina) para Estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), *Búsqueda*, 8/1. Recuperado de <https://revistas.cec.ar.edu.co/index.php/Busqueda/article/view/e521>
- Grosso, M. L. (2021b). El autismo en los manuales diagnósticos internacionales: cambios y consecuencias en las últimas ediciones, *Revista española de discapacidad*, 9/1. Recuperado de <https://www.cedd.net/redis/index.php/redis/article/view/743>
- Grosso, M. L. (2021c). Estudio comparativo de la normativa entre Italia y Argentina para la inclusión escolar de estudiantes con Trastorno de Espectro Autista. *Espacio Logopédico*, n°446. Recuperado de <https://www.espaciologopedico.com/revista/articulo/3673/estudio-comparativo-de-la-normativa-entre-italia-y-argentina-para-la-inclusion-escolar-de-estudiantes-con-trastorno-del-espectro-autista-parte-i.html>
- Grosso, M. L. (2022c). Estrategias inclusivas en la enseñanza de la lengua española a estudiantes con autismo. *Congreso Internacional de Investigación Academia Journals Puebla 2022*, 14/3/06, pp. 400-405. Recuperado de <https://static1.squarespace.com/static/55564587e4b0d1d3fb1eda6b/t/6301120dec96dc51648779f0/1661014548053/Tomo+03+-+El+Conocimiento+al+Alcance+de+Todos+-+Puebla+2022.pdf>
- Happé, F. (1996). Studying weak central coherence at low levels: children with autism do not succumb to visual illusions. A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 7, pp. 873-877. doi: 10.1111/j.1469-7610.1996.tb01483.x
- Hobson, P. (1990). On acquiring knowledge about people and the capacity to pretend: Response to Leslie (1987). *Psychological Review*, 97/1.

Hobson, P. (1993). *Autism and the development of mind*. Erlbaum Associates Ltd Hove.

Honorable Congreso de la Nación Argentina. (2006). *Ley 26.206 de Educación Nacional*. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/educacion/validez-titulos/glosario/ley26206>
Honorable Congreso de la Nación Argentina. (2008). *Ley 26.378 de Adhesión a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2007) y su Protocolo Facultativo*. Recuperado de http://www.mp.gba.gov.ar/turismo/downloads/Ley_Nacional_26.378.pdf

Honorable Congreso de la Nación Argentina. (2014). *Ley 27.044 que Asigna a las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo jerarquía constitucional*. Boletín Nacional del 22 de Diciembre de 2014. Recuperado de <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:5OZ10rR5d2YJ:https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27044-239860+&cd=8&hl=es&ct=clnk&gl=it&client=safari>

Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Alianza.

Keefe, J. K. (1988). *Profiling and Utilizing Learning Style*. Reston NASSP.

Lee, A. y Hobson, R. P. (2006). Drawing self and others: How do children with autism differ from those with learning difficulties? *British Journal of Developmental Psychology*, 24, pp. 547-565. <https://doi.org/10.1348/026151005X49881>

Leslie, A. (1987). Pretence and representation. The origins of a theory of mind. *Psychological Review*, 94, pp. 412-426. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.4.412>

Memorándum N° 02. (2017). *Rectificación Memorándum 01 Asunto: Protocolo de Solicitud de Intervención ante la Detección de Estudiantes con NEDD*. Dirección General de Educación Se-

cundaria, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Recuperado de <https://www.cba.gov.ar/memorandum-y-resoluciones-2017/>

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1989). *Convención sobre derechos del niño*. Nueva York. Recuperado de <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (S/D). Carta Internacional de Derechos Humanos. <https://www.ohchr.org/es/what-are-human-rights/international-bill-human-rights>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (UNESCO). (1990^a). *Declaración Mundial sobre educación para todos*.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (UNESCO). (1994^b). *Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (UNESCO). (1994^c). *Declaración y Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. 7-10 junio de 1994. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1996). “Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos”. *Conferencia Mundial de Derechos Lingüísticos*.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). *Foro Educativo Mundial*.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). *Sui diritti delle persone con disabilità* (CIDPD).

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *Conferencia Internacional de Educación “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”*. Ginebra: UNESCO.
Organización Mundial de la Salud (OMS). (1990): CIE-10. *Décima Edición de la Clasificación Internacional Estadística de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud*. Editorial Médica Panamericana. Recuperado de <http://ais.paho.org/classifications/Chapters/>

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2018). CIE-11. *Undécima Edición de la Clasificación Internacional Estadística de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud*. OMS. Recuperado de <https://icd.who.int/browse11/l-m/es>

Osorio, S. N. (2012). El pensamiento complejo y la transdisciplinariedad: fenómenos emergentes de la nueva racionalidad. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Militar Nueva Granada*, XX (1), pp. 269-295. Recuperado de <https://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=90924279016>

Ozonoff, S., Pennington, B. y Rogers, S. (1991). Executive function deficits in high-functioning autistic individuals: a relationship to theory of mind, *Journal of child psychology and psychiatry*, 32, 7.

Pennington, B., S. Rogers, L. Bennedetto, E. McMahon Griffith, D. Taffi Reed y V. Shyu (1999). Pruebas de la validez de la hipótesis de la disfunción ejecutiva en el autismo. En Russel. *El autismo como trastorno de la función ejecutiva* (pp. 139-175). Editorial Médica Panamericana SA.

Pennisi, P. (2016). *Il linguaggio nell'autismo*. Il Mulino.

Sociale Redattore. (2013). *Il parlare civile*. Bruno Mondadori.

Vygotsky, L. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Lautaro.



Escribir con grandeza: reflexiones sobre la alfabetización y el amor como registro de experiencias pedagógicas

Por Camila Mendoza¹

Introducción

En las culturas letradas (Levy, 2000), los seres humanos interactuamos con la escritura desde etapas prealfabéticas, ya que es un objeto de conocimiento que cumple diversas funciones en nuestras vidas. Las personas alfabetizadas hacemos anotaciones, leemos mensajes, escribimos comentarios en redes sociales, buscamos información en internet y convivimos con inscripciones en letreros, envases, ropa, etc. Ferreiro explica que “(...) el espacio urbano está habitado por la escritura y esa escritura entra en el espacio doméstico, aunque más no sea transportada por los envases comerciales” (2007, p. 63). Aunque esto es especialmente evidente en las concentraciones urbanas, lo escrito también está presente en otros diversos ámbitos, con funciones sociales tanto en la vida adulta como en la infancia. También Borzone (1997) sostiene que la escritura es parte del mundo social de niñas y niños, dado que las familias leen y escriben para resolver problemas prácticos e incluso para sostener relaciones sociales.

Al reconocer la importancia de la escritura en el plano social, podemos entender que esta no es únicamente un objeto de instrucción sistemática en la escuela, sino también un soporte de acciones e intercambios sociales en los que niñas y niños comienzan a participar desde temprana edad. Durante la infancia, la escritura se presenta como un dato relevante del medio social que tiene propiedades específicas, no solo como un instrumento, sino como una parte del entorno que se debe descifrar. Además, en ciertos contextos, posee

¹ Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba - Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan

una elevada importancia social que se refleja en el cuidado y protección que demostramos hacia documentos escritos (como libros, recetas, mensajes, publicaciones en redes) y el valor afectivo del acto de escribir en entornos no escolares (como, por ejemplo, la familia).

Me permito el uso de la primera persona en este trabajo porque las siguientes reflexiones y sistematizaciones de aportes teóricos sobre la alfabetización provienen de un estímulo específico de mi vida privada. Recientemente, encontramos ejemplos de escrituras que desarrollé durante mi infancia: dedicatorias y mensajes en dibujos que hice para mi abuela paterna, quien, en un gesto tan tierno como sabio, guardó todo con un registro minucioso de las fechas. Cada dibujo posee dos escrituras: mis mensajes, por un lado, y los prolijos registros de mi abuela, por el otro. Entre esas producciones, destacan algunas en las que mis escrituras son visiblemente diferentes a la convencional por algunas particularidades, aunque sean intentos de escribir *como la gente grande*.

La intención ahora es verificar si en esas producciones se reflejan reflexiones infantiles sobre el sistema de escritura, incluso antes de alcanzar la alfabetización plena, marcadas por el amor de mi abuela como registro de esas experiencias valiosas. El gran desafío es no forzar los datos para ajustarlos a algún modelo teórico, sino realizar un análisis productivo de esas escrituras infantiles con referencias a momentos de mi vida que ya están al menos a dos décadas en el pasado.

Un breve recorrido teórico sobre la escritura prealfabética

Las prácticas de escritura comienzan mucho antes de alcanzar la alfabetización plena e incluso antes de desarrollar conciencia fonológica en términos convencionales. Por ello, diferentes autoras y autores han propuesto modos de analizar los estadios previos al dominio de la escritura alfabética, los cuales suelen coincidir con la infancia en las culturas letradas.

El concepto de *prescritura* se ha utilizado para referirse a garabatos, trazos o líneas sin significado alguno, donde el niño o niña manifiesta su lenguaje (Melendres León, 2020). Es llamativa la idea de que un garabato sea considerado una manifestación lingüística

pero no tenga significado, ya que esto podría implicar una peligrosa infravaloración de las prácticas infantiles y del lenguaje en sí mismo. En un sentido más amplio, se define mejor la *preescritura* como el conjunto de actividades de ejercitación previas al aprendizaje significativo de la escritura (Moreira-Chávez y Vega-Intriago, 2023).

Borzone (1997) ha propuesto la existencia de la *alfabetización emergente*, un concepto que incluye todos los conocimientos y acciones de lectoescritura que preceden (y conducen a) la alfabetización. Esto puede abarcar un periodo muy extenso: desde el nacimiento hasta el momento en que la niña o niño es capaz de leer y escribir de manera convencional. Es decir que, a raíz de este planteo, la alfabetización emergente o *temprana* considera que las conductas relacionadas con la lectoescritura comienzan en el periodo preescolar y tienen impacto en la futura habilidad lectora (Whitehurst y Lonigan, 2001) porque se sustenta en conocimientos generales sobre la lectura y escritura. Sin embargo, esta siempre requiere la intervención de una persona adulta plenamente alfabetizada como guía directa o al menos facilitadora de esas experiencias.

Por su parte, Ferreiro y Teberosky (1981) se refieren a la *escritura prealfabética*, una de las etapas iniciales dentro del proceso de escritura, que se sitúa justo antes del desarrollo de la conciencia fonológica. Esta etapa incluye la escritura de letras o garabatos diferenciados del dibujo, aunque basados en la imitación o copia de modelos adultos, sin que se haya dominado aún el sistema alfabético completo. Lo más relevante es que las autoras sostienen que el proceso de adquisición de la escritura trasciende los marcos de la escolaridad, aunque derive del intento de escribir “como alguien grande” (Ferreiro y Teberosky, 1981). En este sentido, establecen una progresión regular en los ensayos que realizan las niñas y niños para descubrir la naturaleza de la lengua escrita.² Las autoras afirman que “[...] los niños elaboran ideas propias a propósito de las marcas escritas, ideas que no pueden ser atribuidas a la influencia del medio

2 En esta propuesta de Ferreiro y Teberosky (1981) no se asume que exista un ritmo de evolución determinado y tampoco se ignoran las diferencias individuales, solo se considera la existencia de una serie de estadios con una progresión más o menos regular.

ambiente” (p. 2). Así justifican y explican que, en la infancia, se desarrollan construcciones originales.

A partir de un pequeño recorrido teórico, la idea más valiosa parece ser que las prácticas de escritura previas a las formas convencionales son parte del proceso mismo de aprender a escribir. Así, la alfabetización se caracteriza como una competencia que emerge gradualmente y no como un fenómeno de todo o nada (Verdinelli, 2009).

Primeras interpretaciones y formas escritas estables

Ferreiro y Teberosky (1981) afirman que la primera instancia de la adquisición de la escritura implica el desarrollo de criterios firmes para reconocer que una marca gráfica puede o no ser leída. Así se puede diferenciar lo figurativo de lo no figurativo, una especie de dicotomía entre las marcas que pueden leerse y aquellas que no son para leer, aunque sí puedan interpretarse, como un dibujo. El reconocimiento de la escritura y el dibujo como sistemas gráficos distintos habilita luego las siguientes diferenciaciones, que son cada vez mayores y más complejas.

En ese camino de apropiación de la escritura, el nombre de cada hablante es una pieza vital en muchos casos. Ferreiro (2004) afirma que, además de la dimensión cognitiva que se desarrolla con el nombre escrito (como primer gran acercamiento a ese objeto de conocimiento), este también posee un significado afectivo, pues permite una ampliación de la propia identidad, habilita el ser uno mismo por escrito. Esto ayuda a establecer un primer vínculo positivo con la escritura que así deja de ser una cosa ajena, de la gente grande. Las formas-letras pertenecientes al niño o niña establecen un primer repertorio de grafemas (que se seguirá ampliando a medida que avance el proceso) para escribir luego otras palabras, sumado a que:

(...) le indica que no cualquier conjunto de letras sirve para cualquier nombre; le indica que el orden de las letras no es aleatorio; le ayuda a comprender que el comienzo del nombre escrito tiene algo que ver con el comienzo del nombre cuando lo dice; le ayuda a comprender el valor sonoro de las letras. (Ferreiro y Gómez Palacio, 1982, pp. 163-164)

Entonces, es habitual que el nombre propio sea la primera forma escrita estable dotada de significación en la vida infantil. No obstante, este es tanto fuente de información como de conflicto, dado que su existencia contradice una hipótesis que suele ser muy potente en la infancia: la interpretación silábica. Ferreiro (2004) afirma entonces que la palabra en sí misma es una noción extremadamente compleja, a la que no se puede acceder solo desde la oralidad. En ese plano sí pueden reconocerse más fácilmente las sílabas, pues tienen una existencia psicológica (como se manifiesta en el canto, en las separaciones para poner énfasis, etc.) y constituyen unidades accesibles. De hecho, estas son tan relevantes para las niñas y niños que suelen asumir que para cada sílaba hay una letra correspondiente en la escritura. Esta idea infantil es lo que Ferreiro y Teberosky (1981) llaman *hipótesis silábica*. Lo exponen de la siguiente manera: “(...) la primera vinculación clara entre la escritura y los aspectos formales del habla lleva al niño a elaborar esta ‘hipótesis silábica’, según la cual cada letra representa una sílaba de la palabra” (p. 6). En el periodo marcado por estas construcciones, la letra *m* puede valer por la sílaba *ma* porque es la *de mamá*, y servirá entonces para otras palabras que tengan esa misma sílaba (como *manzana*), pero no para otras que no la posean (aun teniendo la letra *m*, como *música*). De todas formas, en español las letras privilegiadas para este tipo de operaciones suelen ser las vocales.

Esta hipótesis genera mucho entusiasmo, es un aparente descubrimiento fundamental en la infancia. Ferreiro y Teberosky (1981) explican que, más adelante, entender que a cada sonido le corresponde una letra es algo muy difícil o costoso desde el punto de vista cognitivo. Entonces, ¿por qué el nombre propio genera contradicciones con esta interpretación silábica? Porque, al leerlo asignando una sílaba a cada letra, sobran letras. Eso puede marcar una crisis de la hipótesis silábica, al elaborar otros criterios que la contradicen o que por lo menos generan un conflicto (ya sea por otras exigencias internas que derivan de nuevas conceptualizaciones infantiles o por realidades externas, como correcciones de personas alfabetizadas).

En el proceso, incluso con una fuerte impronta silábica, la niña o niño puede avanzar con distintas hipótesis nuevas que se combinan y complejizan progresivamente. Una de ellas se genera al pensar que

la cantidad de grafemas es un dato relevante. La hipótesis correspondiente recibe la etiqueta de “cantidad mínima de caracteres” (Ferreiro y Teberosky, 1981) y se basa en que, en la escritura, las grafías no pueden ser menos de tres para que representen algo legible. Este número puede oscilar un poco, pero en general lo más común es el reconocimiento de tres como mínimo. Además, al considerar la cantidad de caracteres, también inicia la identificación cualitativa (o sea, cuáles grafemas). La siguiente hipótesis infantil es que no se pueden utilizar las mismas grafías para decir cosas distintas. Comienzan entonces las diferenciaciones intra e interrelacionales con la búsqueda de la “variedad interna de caracteres” (ibid.). Este criterio, al igual que la hipótesis anterior, aparece tanto frente a escrituras descontextualizadas como en aquellas que las niñas y niños construyen (en oposición a la copia de escrituras producidas originalmente por otras personas).

Por esto mismo puede haber conflictos con las tradicionales palabras escolares (como *nene* u *oso*, por ejemplo), que son consideradas unidades fáciles para las personas adultas, pero en la infancia pueden ser difíciles a causa de la repetición. Algo similar ocurre con los artículos, preposiciones y pronombres que están constituidos por una o dos letras, como *la*, *en*, *mi*, etc.

Ferreiro y Teberosky insisten en que estas dos ideas también son construcciones propias de la infancia, al igual que la hipótesis silábica, ya que no tienen nada que ver con las conceptualizaciones que hacemos las adultas y adultos o las experiencias que les brindamos a las infancias. Todas estas hipótesis son originales en el sentido de que son elaboraciones internas:

[...] no dependen de la enseñanza del adulto, ni de la presencia de muestras de escritura donde pueden aparecer notaciones de una o dos letras, con reducida variedad interna. Son construcciones propias del niño que tampoco pueden ser explicadas por confusiones perceptivas. (1981, p. 3).

Cualquier persona alfabetizada lee habitualmente palabras con menos de tres letras o con algunas de ellas repetidas. Las sistematizaciones que hacen las niñas y niños en relación con estas primeras

hipótesis, entonces, aparentemente operan sobre bases de razonamiento propio según la propuesta de estas autoras.

A medida que avanza el proceso, otro hallazgo fundamental en la escritura prealfabética es la posibilidad de combinar letras de formas diferentes para llegar a resultados distintos. En este punto, según Ferreiro y Teberosky (1981), las niñas y niños empiezan a comparar una escritura con otra e identificar sus diferencias, así descubren que pueden combinar la misma serie de grafías de formas alternativas para escribir otras palabras. Gracias a esta hipótesis, e incluso si cuentan con un número todavía escaso de letras en sus repertorios, realizan diferentes combinaciones para lograr también otras significaciones, aunque solo sea una cuestión de orden en algunas ocasiones.

Entre los dibujos con escrituras no convencionales que había guardado mi abuela, hay algunos de animales, monstruos u otras criaturas difíciles de identificar, en los cuales hay pequeñas secuencias de letras que parecen ser palabras:



Figura 1: Primera criatura con secuencia de letras: ADO.



Figura 2: Segunda criatura con secuencia de letras: OI.



Figura 3: Tercera criatura con secuencia de letras: DEA.

Todos estos dibujos tienen el registro de mi abuela con los datos de fechas, que corresponden a los primeros meses del año 2000: las figuras 1 y 2 dicen *Camila D19/III/2000* (domingo 19 de marzo de 2000) y la figura 3 dice *Camila J4/V/2000* (jueves 4 de mayo de 2000). Yo había cumplido cinco años en abril. En cuanto a mis palabras, las figuras dicen ADO, otro OI y DEA respectivamente. Quizás esas palabras representan los nombres de las criaturas dibujadas, pero es imposible reconstruirlas así. Lo interesante es que todas las letras de esas secuencias están presentes en mi nombre y apellido: Camila Mendoza. Parece que el repertorio de grafemas todavía estaba muy ligado a la escritura del nombre propio. Esta posibilidad también se fundamenta en que solo hay una vocal faltante en las secuencias: la *u* (única vocal no presente en mi nombre completo). Por otro lado, en todos los casos pueden apreciarse algunas de las hipótesis desarrolladas por Ferreiro y Teberosky (1981): en las secuencias breves, se evita la repetición de las mismas letras, y en todas se emplean distintas combinaciones para lograr diferenciaciones cualitativas aún con pocos grafemas a disposición.

Otro de mis dibujos posteriores sí tiene una palabra identificable:



Figura 4: Primer dibujo de estación: PRIMAVRA.

Los datos registrados por mi abuela nuevamente son mi nombre y fecha, *Camila Octubre/2001*, y además el dibujo tiene la palabra *PRIMAVERA* escrita por mí a los seis años. Parece quedar por lo menos un resabio de la interpretación silábica, a partir del cual la letra *v* vale por la sílaba *ve*. Este puede ser un ejemplo de producción mixta, característica de la transición hacia la hipótesis alfabética.

Ferreiro (2013) señala que el inicio de la interpretación alfabética se da precisamente en una fase de transición, marcada por producciones de naturaleza híbrida. Esto se refiere a que algunas sílabas se escriben con una única letra, como en el periodo precedente, pero otras sílabas se escriben con más de una, en un aparente anuncio de que el análisis silábico está llegando a su fin. Lo que refuerza esta posibilidad en la interpretación de la figura 4 es la existencia de los dibujos siguientes, que fueron hechos en el mismo día (con los mismos datos anotados por mi abuela) y poseen otras palabras:



Figura 5: Segundo dibujo de estación: VERANO.



Figura 6: Tercer dibujo de estación: INBIERNO.

El dibujo de la figura 5 dice VERANO, allí sí está escrita de forma completa la sílaba *ve*. El de la figura 6 dice INBIERNO, se utiliza el grafema *b* para representar el mismo fonema consonántico dentro de una sílaba diferente.

Otro de los dibujos tiene los datos *Camila J21/II/2002* (jueves 21 de febrero de 2002), registrados por mi abuela, y además dice claramente *DECAMILA PARA SUABUELA*, escrito por mí a los seis años:



Figura 7: Dibujo con dedicatoria: DECAMILA PARA SUABUELA.

Cinco palabras componen el único mensaje que escribí en esa producción (de-camila-para-su-abuela), pero los espacios que las dividen no corresponden a la separación correcta desde el punto de vista convencional. Hay palabras que quedaron unidas en la secuencia escrita, de forma que aparentan ser solo tres las que componen el mensaje entero. Las palabras *de* y *su* perdieron su autonomía en tanto unidades léxicas. Tal vez podemos entender la lógica que subyace a esta particularidad gracias a la hipótesis de cantidad mínima: dos letras es muy poco para componer una palabra independiente, así que no se justifica su escritura en soledad.

La mayor rareza del mensaje en este caso está dada por el nombre *Camila*. Parece extraño unir el nombre propio, que suele conformar el repertorio para escribir más palabras, a otra secuencia de letras posiblemente no identificadas como otra unidad distinta en ese momento. La escritura del nombre ya aparece en otros dibujos an-

teriores, al menos desde los cuatro años. Es decir, el reconocimiento del nombre propio escrito ya era parte de mi incipiente manejo del sistema, por eso es difícil encontrar sentido a la operación de unirlo a otra secuencia de grafemas.

De todas formas, Ferreiro también afirma que las niñas y niños actúan cognitivamente sobre la información recibida y la transforman cuando tratan de dar sentido a lo que ven, escuchan y hacen, incluso con su propio nombre. Por eso hay conflictos específicos con el nombre propio, al punto de que las transformaciones que las niñas y niños realizan pueden resultar incomprensibles para una persona alfabetizada o, incluso, para la mirada adulta de quien realizó esas operaciones en la infancia.

Así, las etapas que se atraviesan en este desarrollo pueden ser muy inestables. Las sucesivas reorganizaciones que realizan sobre sus conceptualizaciones se deben a que hay interpretaciones que se contradicen entre sí o hipótesis que entran en conflicto por nuevos datos del medio a medida que el proceso avanza. Algunos de mis dibujos, por ejemplo, reflejan cierta evolución que no se condice con las sucesivas hipótesis que he comentado según la propuesta de Ferreiro y Teberosky (1981). Esto, incluso sin alejarnos de esa propuesta, se debe a que no hay un orden fijo o un determinado ritmo de evolución que se impone universalmente. Ciertas interpretaciones infantiles se sostienen en paralelo con el desarrollo de las siguientes, no hay edades exactas para atravesar cada una de ellas ni una determinación precisa de orden biológico.

Conclusiones

La escritura es un objeto muy relevante y particular para las infancias. Solo su presencia no impone de por sí conocimiento, aún junto a las acciones sociales referidas a su valor, pero ambos aspectos influyen mucho y favorecen las condiciones dentro de las cuales se hacen posibles sus reflexiones.

Todas las autoras y autores que mencionamos inicialmente defienden que los intentos de escribir en la niñez, fuera del marco escolar, son fruto de reconocer que la escritura es un objeto valioso. Eso explica el hecho de que se elaboren construcciones propias y

que algunos niños y niñas se esfuercen por aplicarlas, incluso cuando eso deriva en una constante reorganización del sistema de escritura a medida que desarrollan nuevas conceptualizaciones.

Finalmente, para retomar lo que más nos interesa de este asunto, podemos afirmar que aprender a escribir es un proceso gradual de vital importancia en las culturas letradas: el camino desde el *saber hacer*, en relación a la actividad verbal desplegada en la oralidad, hacia el *pensar acerca de* los elementos del producto de esa actividad. Así el lenguaje se transforma en un objeto de reflexión, considerado en sí mismo. Es indudable que la escritura es un complejo sistema de representación y no un simple código, por eso tiene un gran nivel de importancia en la vida infantil. No es para menos, si consideramos que es un objeto cultural fundamental que ha resultado del esfuerzo colectivo de la humanidad. Reconocer que las escrituras infantiles son mucho más que una copia, un simulacro o un garabato, entonces, es un paso enorme en el camino de empoderar a las niñas y niños como participantes de las culturas letradas.

En este sentido, aunque no es posible un análisis exhaustivo y profundo de mis dibujos con escrituras emergentes, la oportunidad de reflexionar sobre ellas es valiosa. Los registros y observaciones de mi abuela, realizados desde la atención y la ternura en lugar de una mirada académica, me permiten apreciar (aunque sea superficialmente) el proceso creativo y desarrollo cognitivo. Esa también es una forma de enriquecer y potenciar el interés por comprender el aprendizaje de la escritura.

Las infancias escriben, y lo hacen en serio.

Referencias

Borzzone, A. M. (1997). *Leer y Escribir a los 5*. Aique.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1981). La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos. en *Revista Lectura y Vida*, año 02, no 01.

Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (1982). *Análisis en las perturbaciones en el aprendizaje escolar*, Fascículo 4. Dirección General de Educación Especial, SEP-OEA.

Ferreiro, E. (2004). Los significados del nombre propio en la evolución del preescolar. *Conferencia grabada para la Secretaría de Educación Pública, ciclo de actualización para educadoras de Preescolar, transmitida por TV-Canal* (Vol. 22). <http://www.waece.org/textosmorelia/ponencias/Ferreiro.htm>

Ferreiro, E. (2007). Las inscripciones de la escritura. *Revista Lectura y Vida*. Año 28, no 4.

Ferreiro, E. (2013). La desestabilización de las escrituras silábicas. Alternancias y desorden con pertinencia. En *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. Siglo XXI.

Ferreiro, E.: Material multimedia: “Los niños piensan sobre la escritura”, “Los problemas que los niños se plantean”, “Para aprender a leer los textos de los niños”. <http://catedraemiliaferreiro.unr.edu.ar/multimedia.html>

Levy, P. (2000). *Las tecnologías de la inteligencia. El futuro del pensamiento en la era informática*. Edicial SA.

Melendres León, S. J. (2020). La motricidad fina y el desarrollo de la pre-escritura en los estudiantes de pre-escolar de la escuela Cucalón Lasso, Naranjal [Tesis de maestría]. Universidad César Vallejo.

Moreira-Chávez, D. V., y Vega-Intriago, J. O. (2023). Sistema de actividades para el desarrollo de la preescritura en niños de 5 años de la Escuela Daniel Villacreses Aguilar. *Revista Científica Arbitrada de Investigación en Comunicación, Marketing y Empresa REICOMUNICAR*, 6 (11 ed. esp.), pp. 149-167.

Verdinelli, S. (2009). Leyendo en familia: Programa de intervención en alfabetización temprana. En *II Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata*.

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. *Handbook of early literacy research*, 1, pp. 11-29.



Experiencias lingüísticas en la formación docente de principios del siglo XX. El caso de Juan Bautista Selva

Por Lucía Chiodi¹

Introducción

Durante las últimas décadas del siglo XIX las ideas independentistas de la época ejercían una gran influencia en la consolidación de un nuevo Estado-Nación: para el proyecto nacional sarmientino, por ejemplo, la escuela debía cumplir el rol central, por una parte, de alfabetizar a la gran masa de campesinos e inmigrantes, y por otra, de moldear el ideal de ciudadano nacional (Puiggrós, 2003, p. 67). Así surgieron las Escuelas Normales, que funcionaron desde 1870 a 1968. Estas escuelas se diferenciaban del resto de las instituciones de nivel medio ya que tenía por objetivo formar docentes para una escuela primaria que se encontraba en expansión, difundiendo el método, la didáctica, la pedagogía y los principios de la educación patriótica y el higienismo (Rodríguez, 2019)

En este contexto la historia escolar intervino de forma decisiva en la configuración de una representación social de la nación. La lengua era un elemento que resultaba fundamental para la constitución de una identidad nacional colectiva, porque uno de sus principales componentes es la identidad lingüística (Di Tullio, 2003). En este sentido, se impusieron las ideas de “pureza” e “higienismo” de la lengua. Es decir, una libre de regionalismos y extranjerismos; una lengua estándar que eliminara las diferencias, capaz de homogeneizar y unificar a la Nación (López García, 2012). En este sentido, el estudio de esta se centró en un fuerte normativismo con respecto a las reglas ortográficas y gramaticales. Esto permitió no solo el ordenamiento, sino la exclusión de gran parte de la población.

¹ Universidad Nacional de La Plata

El caso de Juan Bautista Selva

Con la modernización de principios del siglo XX se masificaron y fortalecieron nuevos sujetos responsables de impartir la Formación Inicial Docente. Es en este contexto en el que situamos a Juan Bautista Selva que ingresa como una figura que es a la vez un notable exponente del normalismo y esencial aporte para analizar las intervenciones sobre los debates a propósito de la lengua nacional (Arnoux, 2008; Di Tullio, 2003; Fontanella de Weinberg, 1987). Este profesor nació en 1847 en Dolores, provincia de Buenos Aires. Además de ser maestro y director de la Escuela Normal de Dolores, Selva se dedicó a realizar diversas publicaciones destinadas a la intervención en el debate normativo y la investigación sobre el español en la Argentina. La primera de ellas fue un folleto llamado *La evolución y los estudios gramaticales*, realizada en la imprenta *El Nacional* de Dolores en 1903 (Díaz Vélez, 1971). Este artículo sentó las bases para la composición de su primer libro editado en 1906: *El Castellano en América: su evolución*. En esta publicación, Selva plantea el tema de la unidad del castellano y su evolución, tema de controversias en la época, tanto a partir de la publicación del libro de Lucien Abeille, *El idioma de los argentinos* (1900), como del debate entre Rufino José Cuervo y Juan Valera (Ennis, 2017). Además, Selva fue nombrado “Académico correspondiente” por la Academia Argentina de Letras en 1943 e “individuo correspondiente” por la Real Academia Española en 1951 (Díaz Vélez, 1971, p. 45).

Todas sus publicaciones, que van desde 1903 hasta 1958, versan alrededor de tres temas principales: La unicidad y evolución del castellano en América, la enseñanza de la lengua en las escuelas medias y la historia de su región. Así lo muestran los títulos de sus obras más reconocidas: *El Castellano en América: su evolución* (1906); *Guía del Buen Decir. Estudio de las transgresiones gramaticales más comunes* (1916); *Crecimiento del habla: estudios que explican la formación de voces y acepciones nuevas, con más ejemplos* (1925); *El grito de Dolores* (1935); *Nuevo Curso completo de castellano* (1941); *Evolución del habla: Estudios filológicos* (1944) y *Trascendencia de la gramática de Bello y el estado actual de los estudios gramaticales* (1950). La gran mayoría de estos textos se trataban de manuales gramaticales descriptivos,

abordaban cuestiones de consulta de la norma y contaban con ejercitaciones escolares tanto del área de la lengua como del área de literatura y estaban destinados a lectores docentes o alumnos avanzados.

Además, Selva trabajaba para la revista *La Obra*, donde fue columnista entre los años 1921 y 1930. En estos textos Selva se dedicaba, entre otras cosas, a responder consultas gramaticales del público, en general cuestiones normativas y ortográficas (Lidgett, 2023). Este dato resulta sumamente relevante para entender el rol que Selva cumplía en el ámbito escolar, no solo como promotor de la corriente normalista, sino también como difusor de las ideas y temas del lenguaje que se discutían en la época. Hasta comienzos de la década de 1940 el debate pedagógico se daba principalmente en las revistas con un gran caudal de circulación entre maestros y pedagogos. El objetivo de estas era ser revistas pedagógicas con gran circulación en el ámbito educativo que difundieran las ideas de la corriente normalista.

El Castellano en América. Su evolución

La primera obra editada de Selva fue *El Castellano en América. Su evolución*, publicada por Talleres Gráficos Sesé y Larrañaga, en La Plata, en 1906. Allí expone su preocupación con respecto al debate acerca de la unicidad del castellano. Por ello, propone “deslindar este vasto y complejo problema” (1906, p. 9) en este breve ensayo que está conformado a partir de sus clases y conferencias dictadas periódicamente en la Escuela Normal de Dolores. Así lo explica en su prólogo:

Ocupado desde hace años en la tarea, para mi ver muy noble, de enseñar el idioma á alumnos-maestros, futuros heraldos llamados á irradiar luz de saber, me ha preocupado siempre el anhelo de familiarizar á mis discípulos con las formas más correctas y más cultas del habla; y no pocas veces me he visto obligado á tocar en la cátedra la debatida cuestión del idioma y de su suerte futura. (1906, p. 9)

Aquí hay dos cuestiones para revisar: por un lado, al referirse a sus “alumnos-maestros” como “futuros heraldos llamados á irradiar

luz de saber” se puede afirmar que la concepción que tiene Selva del maestro es entendida, como afirma Alliaud (1993), como una figura de autoridad, de poseedor del saber y con una misión cuasi sagrada. Por otro lado, Selva afirma que la lengua tiene formas correctas y cultas. Es decir, asume una posición purista con respecto a la lengua (López García, 2012). Como se demostrará en las siguientes páginas, estas dos concepciones, la idea del maestro con una misión cuasi sagrada, y su idea purista de la lengua, se repiten a lo largo de todas sus obras.

Por último, en este texto Selva deja en claro su posicionamiento con respecto a la forma de concebir las lenguas. Selva entiende a la lengua como un organismo vivo. Para él, las lenguas deben ser analizadas como un organismo, al igual que las especies, estas nacen, crecen, viven y mueren. Tomando las bases las teorías propuestas por importantes lingüistas de la talla de Wilhelm von Humboldt, August Schleicher, Friedrich Schlegel, Max Müller y Émile Ferrière, Selva defiende la integridad del castellano y establece su postura “evolucionista” con respecto a la lengua. Es importante poner en relieve esta perspectiva por parte de Selva ya que esta recorre todas sus publicaciones y es a partir de ella que se pueden observar tensiones entre sus posiciones normativistas y descriptivas (Lidgett, 2023) que serán desarrolladas en el apartado siguiente.

Guía del buen decir

Ahora bien, para Selva esta evolución no debía darse de manera arbitraria, sino que debía ser encauzada para evitar que la lengua sea “contaminada”. Para ello es que se decide publicar *Guía del buen decir. Estudio de las transgresiones gramaticales más comunes* en 1916 por la editorial La España Moderna. Así, Selva se propone en esta obra mostrar, por un lado, los errores gramaticales que “deslustran el habla” y por el otro, cuáles son las formas que “convienen emplear” y cuáles son los modelos que dan norma. (Selva, 1916, p. 5)

Con estos ejemplos resulta interesante ver dos cuestiones, primero, como ya fue mencionado con algunos pasajes de *El Castellano en América. Su evolución*, la mirada de que existe un habla “correcta” de la lengua, una lengua plausible de ser “deslustrada” que debe

mantenerse “pura” para, como explica López García (2012), garantizar la unidad y pervivencia del castellano en América. Así, se puede observar la tensión mencionada anteriormente entre sus perspectivas normativas y descriptivas. Para Selva la lengua tiende a evolucionar y por ello se propone describir este fenómeno en *El Castellano en América. Su evolución*. Sin embargo, como las especies, la lengua puede verse “corrompida” por “barbarismos vergonzosos y garrafales solecismos” (Selva, 1906, p. 6) y esto es lo que lleva a Selva a escribir la *Guía del buen decir* donde propone una mirada normativa de la lengua.

Otra particularidad interesante en esta obra es la jerarquía que Selva le da a los escritores por sobre la Academia y por sobre las gramáticas quienes, según él, debe conciliar “la lógica y el uso de los que escriben con mayor perfección” (ibid.) La acción de los maestros correspondía, entonces, en acercarse a las reglas gramaticales y ortográficas estudiando las obras literarias canónicas de la época y apartarse de los textos y diccionarios propuestos por la Real Academia Española. Hasta aquí entonces, se puede observar la posición que Selva asume frente al rol del maestro con respecto a la enseñanza de esta. Para él, es tarea del maestro conocer estas formas correctas y los ejemplos de los autores selectos y transmitirlos a sus estudiantes a partir de ejemplos del “habla directa” (entendida esta como la literatura canónica) y siguiendo la metodología que propone la corriente normalista.

Nuevo Curso completo de castellano

En 1941 Selva publica *Nuevo Curso completo de castellano*, con la editorial Talleres S. A. Casa Jacob. Allí, se propone otorgar tanto a la enseñanza secundaria, como a la normal y la especial de un texto apropiado para el estudio del habla y de la gramática (1941, p. 5). Así, el libro se compone de una gran cantidad de lecciones y ejercicios dedicadas a la ortología, la ortografía, la analogía y a la sintaxis. En ellas, todos los ejemplos están compuestos a partir de obras de autores reconocidos como Miguel de Cervantes, Esteban Echeverría, Ramón Campoamor, Mariano José de Larra y Domingo Faustino Sarmiento, entre otros.

En el prólogo, Selva explica sus propuestas metodológicas y da indicaciones detalladas de cómo deben ser impartidas las clases de carácter gramatical. Para ello propone el uso de “anotadores o cuadernos”, donde los alumnos deben resolver el ejercicio dado. Una vez terminado, el alumno debe presentarle al docente el ejercicio resuelto y este último permite al “primero que lo ha concluido sin cometer errores”, pasar a desarrollar el ejercicio en el pizarrón (1941, p. 7)

En este recorte se puede identificar cómo Selva entiende al docente como una figura de autoridad y disciplinadora. Estas ideas eran propias de la corriente normalista (Alliaud, 2013) que se difundía en las Escuelas Normales, donde él no solo obtuvo su título de maestro, sino que también fue profesor y director.

Por otro lado, es interesante remarcar que en esta obra se encuentra también su posición normativa y purista de la lengua: en la introducción, Selva explica con este Manual el alumno “va a estudiar le dará a conocer las *normas* y reglas que corresponden al *verdadero castellano, el más culto y literario*” (1941, p. 11).

Conclusión

La influencia de figuras como Selva resultó determinante para la constitución de la perspectiva normativista sobre la lengua desde las escuelas argentinas. Porque, en el caso de este autor en particular, si bien mantenía un discurso en favor del crecimiento y la aceptación de nuevas acepciones léxicas, también creía que había una forma correcta y legítima de hablar, un castellano libre de variaciones, “barbarismos”, regionalismos. Es por esto que sus obras fueron funcionales a la maquinaria estatal de homogeneización poblacional promovida por el normalismo. Esto se puede observar en diversos momentos: por un lado, en sus consultorios gramaticales difundidas por la revista, con lineamientos normalistas, *La Obra*. Allí, si bien existían tensiones debido a su esfuerzo por describir la lengua, a raíz de su mirada evolucionista, las columnas poseían un carácter normativista y purista de la lengua (Lidgett, 2023). Por otro lado, la publicación de sus gramáticas escolares tenía como objetivo la difusión entre maestros de saberes normativos, de reglas gramaticales, con

concepciones puristas de la lengua. En este sentido, las concepciones de “deslustrar” y “depurar” el habla y de “barbarismos”, descuidos y errores lingüísticos que se demostraron en los ejemplos anteriores, demuestran aquí las perspectivas desde las cuales Selva estudiaba la lengua: ideas normativas, puristas e higienistas que respondían (y responden) tanto a la exclusión e invisibilización de otras identidades nacionales como, y, en consecuencia, a la corriente normalista (Pineau, 2012).

En este sentido, resulta interesante señalar, a partir de lo desarrollado, algunas inquietudes interesantes: el estudio de la cuestión de la lengua nacional en el normalismo de comienzos del siglo XX alza necesariamente la pregunta acerca de si al día de hoy esas lógicas se continúan perpetuando en la Formación Docente Inicial y si las representaciones de la lengua que existen hoy en la escuela siguen manteniendo el ideal purista que tenía la escuela de corte normalista.

Por último, también se reconoce que este es un primer acercamiento a las perspectivas de Selva tanto con respecto a la enseñanza de la lengua y la gramática, como con respecto a su concepción de la lengua y que por esta razón este trabajo no refleja de manera unívoca, ni consolidada la posición de Selva en el campo lingüístico nacional, sino que, por el contrario, simplemente es un puntapié que abre la posibilidad a nuevas y más profundas investigaciones que permitan ir develando su complejidad.

Referencias

- Abeille, L. (1900). *Idioma Nacional de los Argentinos*. Librairie Emile Bouchon.
- Alliaud, A. (2013). La formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación. *Itinerarios educativos* 6 – 6. UNL.
- Arnoux, E. N. de (2008). *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1862)*. Estudio glotopolítico. Santiago Arcos.

- Díaz Vélez, J. (1971). Juan B. Selva, pionero de la semántica en la Argentina. *Románica*, 4, 45-5.
- Di Tullio, A. (2003). *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*. EUDEBA.
- Ennis, J. A. (2017). La lengua al filo del siglo: las polémicas por el futuro del español de América en torno al 1900. *Anuario de Glotopolítica*, 1, pp. 197-228.
- Fontanella de Weinberg, M. B. (1987). *El español bonaerense, cuatro siglos de evolución lingüística (1580-1980)*. Hachette.
- Lidgett, E. (2023). Las columnas lingüísticas de Juan B. Selva en La Obra. *Lexis*, 47 (2), pp. 598-632.
- López García, M. (2012). Tú me quieres blanca. El mito de la pureza lingüística en la escuela argentina. *La biblioteca*, 1 (12), pp. 533-550.
- Pineau, P. (2012). Docente “se hace”: notas sobre la historia de la formación en ejercicio. En Birgin A. (Ed.), *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio* (pp. 29-48). Paidós.
- Puiggrós, A. (2003). La fundación del debate pedagógico. En: *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la Conquista hasta el Presente*. Kapelusz.
- Rodríguez, L. G. (2019). Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970). Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes. *Ciencia, Docencia Y Tecnología*, 30(59 nov-abr). <https://doi.org/10.33255/3059/690>
- Selva, J. B. (1906). *El castellano en América. Su evolución*. Talleres gráficos Sesé y Larrañaga.

Selva, J. B. (1916). *Guía del buen decir. Estudio de las transgresiones gramaticales más comunes*. España Moderna.

Selva, J. B. (1925). *Crecimiento del habla: estudios que explican la formación de voces y acepciones nuevas, con más ejemplos*. Librería de A. García Santos.

Selva, J. B. (1941). *Nuevo Curso completo de castellano*. Talleres S. A. Casa Jacob.

Selva, J. B. (1944). *Evolución del habla. Estudios filológicos*. El Ateneo.

Selva, J. B. (1950). *Trascendencia de la gramática de Bello y el estado actual de los estudios gramaticales*. Kapelusz.



Una experiencia de extensión en una escuela bilingüe, quichua-castellano en la mesopotamia santiagueña

Por Romina Daniela Zanni¹ y
Aylen Ytati Diaz²

El proyecto de extensión: “Taller de Intervención Educativo: <Kichwapi Pukllas> (Jugando en quichua)”, se está llevando a cabo por los estudiantes de la Tecnicatura Superior en Educación Intercultural Bilingüe con Mención en Lengua Quichua en articulación con diferentes cátedras, en la escuela N° 954 de la localidad de Juanillo, departamento Atamisqui, ubicado a unos 135km de la ciudad capital de Santiago del Estero.

El mismo consta de tres etapas, y tiene como objetivo general “Acercar a los estudiantes de plurigrado de la Escuela N° 954 de Juanillo, a la alfabetización en Lengua Quichua utilizando recursos lúdico-didácticos producidos por los estudiantes de la Tecnicatura Superior en Educación Intercultural Bilingüe con mención en Lengua Quichua”.

La primera etapa fue llevada a cabo el 20 de agosto de 2022 y tuvo como fin no solo la intervención áulica sino también hacer una serie de entrevistas a docentes y personal administrativo de la institución para realizar una suerte de sondeo con respecto a la situación sociolingüística de la lengua quichua dentro de la escuela. Cabe aclarar que la escuela se encuentra dentro de la zona geográfica considera bilingüe. Las cátedras intervinientes en esta etapa fueron “Alfabetización en Lengua Materna” y “Taller II de Lengua Quichua.”

Las intervenciones áulicas se desarrollaron en dos grados de la escuela -por la poca densidad estudiantil se conforman *plurigrados*,

1 Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud, Universidad Nacional de Santiago del Estero

2 Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud, Universidad Nacional de Santiago del Estero

es decir, se anexa en una misma aula alumnos de dos años curriculares distintos-uno en los plurigrados de 4º y 5º y la otra en 6º y 7º. Ambas intervenciones se desarrollaron en simultáneo pero en espacios áulicos diferentes.

La intervención realizada en el plurigrado de 4º y 5º se denominó “Yupaykuna kichwapi” (Los números en quichua). Se seleccionó este tema para el desarrollo del taller por la edad de los niños, porque consideramos que es un tema que ellos ya dominan, además porque por lo general los quichuistas solo conocen los números en quichua hasta el 4 por lo tanto nuestra propuesta consistía en mostrarles los números en quichua hasta el 100.

El desarrollo de las intervenciones áulicas tuvo un arduo trabajo previo de planificación y producción, entre esas actividades previas estuvo enmarcado el desarrollo de teoría simple y de fácil comprensión para los niños (siempre teniendo presente su edad, para el grupo al cual estaba dirigida), como así también la creación artesanal de los juegos implementados en la intervención.

Para dar inicio a la intervención áulica se llevó a cabo una actividad inicial para romper el hielo, ésta comenzó con el desarrollo de tres adivinanzas en quichua (esta actividad tenía por finalidad no solo romper el hielo con los niños sino también observar el grado/nivel de quichua que manejaban). Las adivinanzas fueron presentadas una por vez y cada una presentaba un grado mayor de dificultad. Para nuestra sorpresa los niños no tuvieron ningún tipo de dificultad a la hora de resolver las adivinanzas, eso nos daba la pauta de que tenían un acercamiento muy cotidiano del quichua, no nos atrevemos a hablar de niños bilingües por el momento.

Luego de esa actividad se pasó al desarrollo teórico del tema, para ello se utilizaron afiches con los números y los nombres de los mismos en quichua, seguidamente se empezó a hacer un ida y vuelta con los niños de preguntas que propiciaban que sus respuestas sean numéricas por ejemplo se les preguntó cuántos años tenían, cuántas personas vivían en sus hogares, cuántos animales tenían, a cuántos kilómetros de la escuela vivían, etc. , o sea que generaba la puerta de entrada para que ellos respondan utilizando los números en quichua que estaban aprendiendo. Luego se realizaron los juegos didácticos conforme a la temática de la intervención, en esta oportunidad se

llevó a cabo el “Pakikuy uma” (Rompecabezas) y el “Pukllay chuyan-chay” (Jugar a resolver). El primer juego consistía en el armado de diez rompecabezas cada grupo, estos rompecabezas de fabricación artesanal tenían los números en quichua, esa era la figura por descubrir y armar. El segundo constaba de la resolución de operaciones matemáticas simples, cada grupo recibía fichitas con las operaciones pero el resultado debía estar escrito en quichua.

La intervención llevada a cabo en el plurigrado de 6° y 7° se denominó “La Frase Nominal”, teniendo en cuenta la edad de les niñes y la currícula escolar se seleccionó ese tema para dicha intervención. Las actividades previas realizadas fueron la elección y adaptación de la teoría y la elaboración artesanal de los juegos didácticos utilizados en la intervención.

Se da inicio a la intervención con la canción “El gato quichuis-ta” de Juan Carlos Carabajal, cantada en vivo, se eligió esa canción por ser muy popular y porque en la letra aparecen muchas palabras en quichua, es una canción bilingüe, con la particularidad que en quichua solo aparecen palabras sueltas y no oraciones o estrofas completas. Luego de esta mini intervención artística como manera de romper el hielo, se comenzó a preguntar si habían reconocido alguna palabra y las respuestas de les niñes fueron muy favorable porque expresaron que la mayoría de palabras que aparecían en la canción eran conocidas y usadas por ellos. Después se desarrolló la parte teórica, haciendo hincapié en la estructura de la fórmula de la frase nominal, dicho momento tuvo como soporte el uso de afiches. Luego se desarrollaron los juegos didácticos para afianzar el proceso de aprendizaje de les niñes, este momento contó con dos juegos, el primero fue el juego de “La memoria” para incorporar en ellos más palabras (sustantivos y adjetivos) en quichua en su vocabulario. El segundo juego consistió en el armado de frases nominales en unas fichitas, aquí podían usar las palabras trabajadas anteriormente o bien palabras que ellos ya sabían. En una de las producciones de las fichitas un alumno utilizó una palabra en quichua que desconocemos su significado, el alumno nos dijo que así sabía decir su abuela que es quichua hablante. Nosotres nunca habíamos escuchado ese término y esto nos llevó a que indagemos la procedencia de la palabra pero por el momento no obtuvimos respuestas favorables.

Como mencionamos más adelante esta etapa del proyecto de extensión también contó con entrevistas realizadas a docentes y personal administrativo de la institución. Estas entrevistas sacaron a flote la situación lingüística en donde les entrevistados concluyeron que es una zona bilingüe pero que todo se desarrolla en un contexto monolingüe castellano, porque si bien algunos niños hablan o entienden el quichua su lengua materna es el castellano, además es notorio ese corte generacional de la lengua quichua que se produce porque los niños aprenden el quichua porque escuchan o porque sus abuelos les hablan en quichua, el quichua no es transmitido directamente por sus padres.

También surgió de las entrevistas el pedido por parte de los docentes una capacitación o taller en Interculturalidad o en Educación Intercultural Bilingüe porque son conscientes del contexto de sus niños. Los docentes saben que la interculturalidad trasciende y transversaliza sus aulas y que es deber de ellos subsanar esa falencia que se presenta por parte del Estado.

Esta segunda etapa del proyecto de extensión se desarrolló el 8 de junio del año 2023, en esta ocasión la finalidad no solo fueron las intervenciones áulicas sino también una jornada de capacitación para los docentes. Las cátedras intervinientes en esta etapa fueron “Lecto Escritura en Lengua Materna” y “Taller III de Lengua Quichua”.

Como en la oportunidad anterior las intervenciones se realizaron simultáneamente pero en espacios áulicos distintos, esta vez con la particularidad que solo una de las intervenciones se llevó a cabo en un plurigrado ya que aumento la densidad estudiantil y ese año la institución contaba con menos plurigrados.

La intervención realizada en el plurigrado de 2° y 3° se denominó “Los Sustantivos”, teniendo en cuenta la edad de los niños y la currícula escolar se seleccionó ese tema para dicha intervención ya que considerando que se trataba de niños del primer ciclo básico de escolaridad esta vez se indago más en las actividades didácticas que en los aspectos teóricos.

Se dio inicio a la intervención con la pregunta disparadora “¿Ustedes saben o conocen que son los sustantivos?”, y los niños nos respondieron de manera favorable ante este interrogante. Lue-

go para dar comienzo con la parte teórica, aunque de manera muy escueta se utilizaron glosarios icónicos como suministro de apoyo. Después se pasó a la parte didáctica que consistió en dos juegos, el primero fue el juego “El Dado” en el cual cada grupo tenía un dado de colores y según el color que le salía debía colocar el nombre del mismo en quichua en un afiche. El segundo juego se llamó “Los Paisajes”, también desarrollado en grupo, les niños contaban con la figura de dos paisajes (uno rural y otro urbano) en el cual cada uno debía colocar el nombre en quichua de las cosas que aparecían en los mismos. Esta actividad tuvo muy buena recepción ya que los niños estaban habituados y familiarizados no solo con las imágenes que se mostraban sino también con el uso de ciertas palabras quichuas ya naturalizadas en su habla cotidiana.

La intervención llevada a cabo en 6° se denominó “Los Interrogativos en Quichua”, se seleccionó este tema para el desarrollo del taller por la edad de los niños y siguiendo la currícula escolar. Como momento inicial de la intervención se llevó a cabo la puesta en escena de títeres del cuento “Shishilo” de Dante Fiorentino, pero dicho cuento estuvo re versionado. Tal reversión consistió en el agregado de diálogos y de un personaje, también de interrogativos y sustantivos en quichua. Luego de la intervención artística se pasó a realizar una lluvia de ideas para recuperar los interrogativos y palabras en quichua que los niños habían identificado en la obra, para luego dar inicio a la parte teórica del taller (solo se presentaron y trabajaron tres interrogativos – imat (qué), may (dónde), pi (quién)-). Siguiendo el hilo de la lluvia de ideas y los aportes teóricos proporcionados pasamos al primer juego llamado “Ruway Tapunku” (Construir Preguntas) el mismo consistía en una serie de fichitas con los interrogativos en quichua que nos daba pie para la formulación de preguntas en base a la obra de títeres, entre todos respondíamos las preguntas utilizando las palabras en quichua que se encontraban en la obra y así se generó un contexto de compañerismo y unicidad. El segundo juego denominado “Kikinta Tariy” (Encuentra su igual) consistía en que los niños encontraran la fichita que tenía una imagen y la fichita que tenía en quichua el nombre de esa imagen, una suerte de reversión del clásico juego de la memoria. Las palabras utilizadas en este juego fueron las que aparecían en la obra de títeres y también

se agregaron palabras que a nuestra consideración eran de uso ya naturalizados en el habla de les niñes.

Esta segunda etapa del proyecto también tenía por finalidad brindar una jornada de “Sensibilización y Lengua Quichua”, los temas centrales abordados fueron: Interculturalidad y Derechos Lingüísticos. Dicha jornada estuvo dirigida a les docentes y administrativos de la institución, la propuesta surge por pedido explícito que manifestaron les entrevistades en la primera etapa. Esta iniciativa pretende sumar acciones para que se contemple de manera real la Educación Intercultural Bilingüe (E.I.B) en la currícula escolar.

La tercera etapa del proyecto será desarrollada este año, esta vez no solo estarán involucrados les niñes y toda la institución sino también estará la comunidad de Juanillo. Se realizará esta articulación para lograr la visibilización de las actividades/acciones que se vienen realizando en favor del quichua y la interculturalidad.

En vistas a futuro el proyecto tiene como objetivo último la creación de cartillas bilingües (quichua-castellano) y la implementación de recursos lúdico-didácticos, tanto los utilizados en las intervenciones áulicas como así también la creación de nuevos juegos didácticos para lograr la efectiva alfabetización bilingüe de les estudiantes en contexto tanto rurales como urbanos.

Creemos que es necesaria una educación intercultural en todas las escuelas, ya que observamos la necesidad (y les docentes lo manifestaron en las entrevistas) de este enfoque. En los tiempos que corren es casi imposible negar la(s) culturas, como así también las lenguas –y diversidad de lenguas en un mismo territorio– que nos interpelan y trascienden nuestra vida cotidiana, es decir son transversales en el contexto actual en el cual nos encontramos, y es por ello que abogamos por una verdadera educación inclusiva, de calidad y para todes. Nos posicionamos fuertemente en la implementación real de una educación intercultural desde un enfoque crítico.

